

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

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

**Материалы
II Международной научно-практической конференции,
посвященной 35-летию создания кафедры риторики
и методики преподавания языка и литературы**

Минск, 20–21 марта 2023 г.

Научное электронное издание

МИНСК, БГУ, 2023

ISBN 978-985-881-464-9

© БГУ, 2023

УДК 81:37.016(06)
ББК 80ря431

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент *И. М. Саникович* (гл. ред.);
кандидат филологических наук *А. А. Акушевич*;
доктор педагогических наук, профессор *О. В. Проскалович*;
доктор педагогических наук, профессор *И. В. Таяновская*;
кандидат педагогических наук, доцент *С. Н. Захарова*;
кандидат педагогических наук, доцент *Т. В. Рубаник*;
магистр *Н. С. Протасеня*

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 II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 35-летию создания каф. риторики и методики преподавания языка и литературы, Минск, 20–21 марта 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. М. Саникович (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-464-9.

Приведены результаты исследований ученых, преподавателей вузов, школьных учителей Республики Беларусь и стран ближнего и дальнего зарубежья по актуальным вопросам аксиологии филологического образования.

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 *И. М. Саникович*

Подписано к использованию 31.05.2023. Объем 1,98 МБ

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

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ.....	8
<i>Акушэвіч А. А., Таяноўская І. У.</i> Кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры філалагічнага факультэта беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта: гісторыя і сучаснасць.....	8
<i>Мароз Т. І.</i> Фарміраванне прафесійных кампетэнцый педагогаў-філолагаў у сістэме дадатковай адукацыі дарослых	18
<i>Пальчык Г. В., Якубель Г. И.</i> Подготовка педагогических кадров при реализации образовательной программы магистратуры в классическом университете	26
<i>Валочка Г. М., Якуба С. М.</i> Фанетычныя практыкаванні ў навучанні беларускай мове як замежнай	32
<i>Стариченок В. Д.</i> Компетентностная модель формирования функциональной грамотности выпускников филологических факультетов	39
<i>Бельскі А. І.</i> Кафедра – аўтар – часопіс у кантэксте адукацыйных стратэгіяў і інавацый	45
<i>Жигалова М. П.</i> Влияние методистов России XX–XXI века на подготовку педагогических кадров Беларуси (на примере личного опыта)	54
<i>Литвинко Ф. М.</i> Современная лингвометодическая модель обучения русскому языку в школах Республики Беларусь	76
<i>Игнатович Т. В.</i> Риторический портрет современного учителя.....	84
СЕКЦИЯ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГОСУДАРСТВЕННАЯ, ОБЩЕСТВЕННАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ЦЕННОСТЬ	89
<i>Волкова С. Б., Константинова Е. В., Анисимова А. С.</i> К вопросу о бикультурной личности в условиях искусственного билингвизма	89
<i>Захарова С. Н.</i> Современные технологии в подготовке будущего педагога при освоении психолого-педагогических дисциплин	94
<i>Змушко А. М.</i> Методическая и личностная готовность педагога к реализации принципа инклюзии при обучении языку учащихся с особенностями психофизического развития	100
<i>Носачева Е. А.</i> Современные стратегии профессиональной подготовки педагога XXI века (аспект профессиональной автономии)	105
<i>Савко И. Э.</i> Система профессионально-методической подготовки студентов по специальности «Русская филология»	110
СЕКЦИЯ 2. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ И СОВРЕМЕННЫЕ АКСИО-КРЕАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА XXI ВЕКА	117
<i>Алейнік Л. В.</i> Віртуальная сацыялізацыя і аксіялагічнае станаўленне падлетка: аповесць Валерыя Гапеева «Трафік для паэта»	117

<i>Бируля И. А.</i> Аспекты профессиональной деятельности педагога в системе дополнительного образования	124
<i>Варакса М. О., Николаенко Г. И., Пашкович Т. Ф., Таяновская И. В.</i> Научно-методическое осмысление процесса семантизации духовно-нравственных понятий и категорий (из опыта развития инновационной образовательной деятельности)	128
<i>Грынько С. Д.</i> Фарміраванне каштоўнасных арыентацый студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей сродкамі музея	135
<i>Кавинкина И. Н.</i> Проблема выразительности речи будущих педагогов	140
<i>Касцючык В. М.</i> Эстэтычна-аксіялагічны патэнцыял беларускіх прыказак у мастацкім кантэксце	145
<i>Коклевский А. В.</i> Особенности применения аксиологического подхода в современном педагогическом исследовании	151
<i>Копыловская М. Ю.</i> О формировании имплицитных систем современного преподавателя иностранных языков	157
<i>Макарэвіч А. М.</i> Асаблівасці падрыхтоўкі студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей да правядзення ўрокаў творчых работ (методыка сістэмы перспектыўных ліній)	162
<i>Романенко М. А.</i> Концептосфера русской сказки в контексте формирования лингвокультурологической компетенции студента-инофона	169
<i>Саникович И. М.</i> Умение критически осмыслять информацию как необходимый элемент профессиональной подготовки студента-филолога	176
<i>Трухановіч М. Э.</i> Аксіялагічныя асновы падрыхтоўкі педагагічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту	182
<i>Шевлякова-Борзенко И. Л.</i> Аксиологическая составляющая педагогической компетентности как фактор эффективности образования кросс-культурного типа	187
 СЕКЦИЯ 3. ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Арашкевич И. Н.</i> Работа с медиатекстами на учебных занятиях по английскому языку	193
<i>Будько М. С.</i> Лингвокультурная личность как ценность филологического образования (на примере использования батлейки на уроках иностранного языка)	198
<i>Бут-Гусаім С. Ф.</i> Фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі студэнтаў падчас напісання курсавых работ па літаратурнай анамастыцы	202
<i>Гао Фаньтао.</i> Проблемы обучения китайских студентов русскому речевому этикету	209
<i>Грак К. А.</i> Межтекстовое ассоциативно-смысловое поле как способ представления художественного концепта «любовь» в идиостиле Т. Толстой	214
<i>Дасько А. А.</i> Лексикографическое описание лексемы «кремень» в русском языке	219

<i>Мазько Г. Ч.</i> Коммуникативная направленность лингвострановедческих текстов при обучении РКИ	226
<i>Паламарчук А. И.</i> О некоторых особенностях современной языковой личности (на материале глаголов речевого поведения медиадискурса Дины Рубиной)	232
<i>Протасеня Н. С.</i> Воплощение архитектурного кода в родственных и неродственных лингвокультурах (на примере единиц <i>стена/сцяна/墙/壁</i>)	238
<i>Резниченко Е. В.</i> Содержание обучения русскому речевому этикету в качестве аспекта формирования межкультурной компетенции	244
<i>Столярчук Н. Н.</i> Особенности изображения индивидуальной авторской картины мира в романе Донны Тартт «Щегол»	250
<i>Цыбульская Н. А.</i> Формирование поликультурной личности в контексте иноязычного образования	255
<i>Чернышова Л. В., Оруч Т. М.</i> Культурный компонент <i>кровь</i> в русских и турецких устойчивых словосочетаниях	262
<i>Юй Пэн.</i> Лингвокультурологический потенциал афористических выражений в убеждающем дискурсе	268
<i>Ян Сюэин.</i> Использование национально ориентированных материалов в обучении китайских студентов-русистов (на примере изучения прецедентных феноменов)	272
СЕКЦИЯ 4. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И РИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО	279
<i>Долбик Е. Е.</i> «Образная грамматика» в учебных пособиях по русскому языку	279
<i>Дылеўская В. Ю.</i> Чытанне як псіхалага-педагагічная і метадычная праблема	286
<i>Кудреватых И. П.</i> Формирование языковой компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов на продвинутом этапе	290
<i>Рубаник Т. В.</i> Содержание риторико-аксиологического подхода к подготовке преподавателя-филолога в Белорусском государственном университете	296
<i>Саматья І. М.</i> Аналіз урока беларускай мовы як фактар авалодання метадычным майстэрствам	302
СЕКЦИЯ 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	311
<i>Алехно Е. В.</i> Особенности использования платформы <i>canva.com</i> в практике преподавания русского языка для формирования лингвистических и метапредметных компетенций	311
<i>Батайкина Е. С.</i> Инновационные подходы к обучению иностранному языку	317
<i>Булаўкіна І. У.</i> Тэкстаўтваральныя функцыі марфалагічных моўных сродкаў у вучэбнай праграме і вучэбных дапаможніках па беларускай мове	322
<i>Ван Синсинь</i> Формирование культурной компетентности студентов-русистов в университетах КНР: концептуальные подходы	328

<i>Воскресенская А. А.</i> Цифровые технологии и их влияние на ценностные ориентации студентов при обучении иностранному языку	333
<i>Дорогокупец-Новицкая О. М.</i> Особенности использования метода проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному	339
<i>Крофта Г. У.</i> Фармірававанне маўленчай кампетэнцыі студэнтаў мастацкіх спецыяльнасцей праз выкарыстанне эўрыстычных заданняў па дысцыпліне « <i>Беларуская мова. Прафесійная лексіка</i> »	345
<i>Ланкоўская А. М.</i> Сеткавы вучэбны праект як форма арганізацыі самастойнай работы студэнтаў па дысцыпліне « <i>Беларуская мова</i> »	349
<i>Праскаловіч В. У.</i> Тэхналогіі вывучэння «школьнай» метадыкі літаратуры ў сістэме прафесійнай падрыхтоўкі студэнтаў-філолагаў	355
<i>Прышчэпчык С. П.</i> Выхаванне гуманістычнай асобы праз выкарыстанне інавацыйных тэхналогій на ўроках літаратуры	361
<i>Руцкая А. В.</i> Шосты школьны дзень як пляцоўка выхавання каштоўнасна арыентаванай асобы вучня сродкамі літаратуры	367
<i>Скакоўская А. У., Скакоўскі В. Д.</i> Каштоўнасны сэнс кантэкстуалізацыі міжпрадметнага і літаратурнага навучання	372
<i>Song Shanshan.</i> Using innovative technologies for teaching international students Chinese characters: necessity and prerequisites	378
<i>Фаизова Ф. Ш.</i> Современные технологии при изучении письменных памятников XVII в.	384

СЕКЦИЯ 6. ЯЗЫКОВОЕ/ЛИТЕРАТУРНОЕ/РИТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЕМЫХ **389**

<i>Бурвін Л. М.</i> Развіццё каштоўнасна-сэнсавай кампетэнцыі старшакласнікаў на ўроках беларускай літаратуры	389
<i>Васюковіч Л. С.</i> Анамастычны кампанент школьных падручнікаў па мове	396
<i>Горегляд Е. Н.</i> Ценностные ориентации белорусской и китайской молодежи	402
<i>Данич О. В.</i> Формирование ценностных ориентиров младших школьников на материале белорусской лингвокультуры	407
<i>Дзядкоўская І. М.</i> Развіццё пазнавальнай актыўнасці вучняў праз выкарыстанне эфектыўных арфаграфічных заданняў пры вывучэнні вучэбнага прадмета « <i>Беларуская мова</i> »	411
<i>Каминская И. С.</i> Способы эвфемизации негативной оценки в русском языке в аспекте обучения межкультурной коммуникации	418
<i>Короткевич И. И.</i> Дискурсивный подход в текстах по РКИ	423
<i>Леська Л. П.</i> Адметнасці міфалагізму ў творах Яна Баршчэўскага і Максіма Гарэцкага	427
<i>Любецкая К. П.</i> Спецыяльная лексіка ў вучэбных даведніках пачатку ХХ ст.	430
<i>Мартынкевіч С. В.</i> Маўленчы этыкет як складнік камунікатыўнай культуры вучняў: камунікатыўна-прагматычныя і лінгваметадычныя аспекты	438
<i>Милютина О. В.</i> Формирование культурологической компетенции студентов при проведении словообразовательного анализа авторских неологизмов (на материале рассказа Ю. Нагибина « <i>Школьный альбом</i> »)	443

<i>Мятліцкая Г. М.</i> Вывучэнне аповесці Кузьмы Чорнага « <i>Насцечка</i> » на ўроках беларускай літаратуры: выхаваўчы і аксіялагічны аспекты	448
<i>Пінголь І. А.</i> Культуралагічная падрыхтоўка будучых настаўнікаў замежнай мовы сродкамі літаратуразнаўчых дысцыплін	454
<i>Саўко І. Э., Саўко У. П.</i> Сістэма практыкаванняў па навучанні сінтаксічным нормам беларускай літаратурнай мовы	459
<i>Хомич В. В.</i> Ассоциативное восприятие текста как один из способов обогащения словарного запаса обучаемых	465
<i>Царева О. И.</i> Технология «портфолио» как эффективный способ реализации практико-ориентированного подхода в обучении магистрантов	469
<i>Чергинская И. А.</i> Реализация коммуникативно-культурологической концепции при составлении рабочей тетради на усвоение условных конструкций учащимися 8 класса	476
<i>Шантарович С. А.</i> Лингвоаксиология как средство эффективного усвоения изучаемой дисциплины	481
<i>Шибкова К. И.</i> Чтение как метапредметное умение при обучении русскому языку	485
<i>Эралиева Ы. С.</i> Аксиологическая функция элементов мировой литературы в студенческой аудитории	491

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 378.12

КАФЕДРА РЫТОРЫКІ І МЕТОДЫКІ ВЫКЛАДАННЯ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ ФІЛАЛАГІЧНАГА ФАКУЛЬТЭТА БЕЛАРУСКАГА ДЗЯРЖАЎНАГА ЎНІВЕРСІТЭТА: ГІСТОРЫЯ І СУЧАСНАСЦЬ¹

А. А. Акушэвіч¹⁾, І. У. Таяноўская²⁾

¹⁾ Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, AkushevichAA@bsu.by

²⁾ Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, tayanovskayaiv@bsu.by

У матэрыялах даклада з'яўляецца мэтай аглядна асвятліць асобныя асноўныя вехі ў станаўленні і развіцці кафедры спецыфічнай, унікальнай для Рэспублікі Беларусь рыторыка-метадычнай накіраванасці – кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сістэмна адлюстраваны розныя аспекты дзейнасці кафедры, у тым ліку значныя напрамкі вучэбна-метадычнай, навукова-даследчай, арганізацыйна-выхаваўчай работы. Гэта можа прадстаўляць практычную цікавасць пры ўліку для далейшага развіцця і функцыянавання тых структурных падраздзяленняў універсітэтаў, якія забяспечваюць вышэйшую прафесійную падрыхтоўку студэнтаў, што атрымліваюць педагагічныя кваліфікацыі.

Ключавыя словы: Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт; філалагічны факультэт; кафедра як структурнае падраздзяленне; методыка выкладання мовы; методыка выкладання літаратуры; рыторыка.

DEPARTMENT OF RHETORIC AND METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE OF THE FACULTY OF PHILOLOGY OF THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY: HISTORY AND PRESENT

A. A. Akushevich^{a)}, I. U. Tayanovskaya^{b)}

^{a)} Belarusian State University, K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, AkushevichAA@bsu.by

^{b)} Belarusian State University, K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, tayanovskayaiv@bsu.by

The purpose of the report is to provide an overview of the main milestones in the establishment and development of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language and Literature of the Belarusian State University. Various aspects of the department's activity are systematically reflected, including significant areas of teaching

¹ Пры падрыхтоўцы дадзенай публікацыі выкарыстана частка раней калегіяльна ўзгодненых прэзентацыйных матэрыялаў, падрыхтаваных прафесарам В. У. Праскаловіч, дацэнтам Т. У. Рубанік і іншымі супрацоўнікамі кафедры.

and methodological, research, organizational and educational work. This can be of practical interest when taking into account the further development and functioning of those structural divisions of universities that provide higher professional training for students, which receive teaching qualifications.

Key words: Belarusian State University; Faculty of Philology; department as a structural division; language teaching methodology; methodology of teaching literature; rhetoric.

Кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта была створана для падрыхтоўкі студэнтаў у галіне методыкі філалагічнай адукацыі і рыторыкі. Асноўныя навуковыя напрамкі – тэарэтычныя і практычныя праблемы методыкі выкладання беларускай мовы і літаратуры, рускай мовы і літаратуры і рытарычнай падрыхтоўкі ва ўстановах вышэйшай і агульнай сярэдняй адукацыі. У межах і ў якасці працягу дадзеных напрамкаў таксама распрацоўваюцца пытанні навучання мове як замежнай, выкладанне літаратуры замежным студэнтам, праблемы дзелавой камунікацыі. Навуковая тэма кафедры сёння гучыць наступным чынам: «Інавацыі ў выкладанні рыторыкі, мовы і літаратуры ў адукацыйных установах розных тыпаў» (2021–2025).

У ліку асноўных вучэбных прадметаў, навучанне якім замацавана за кафедрай, вылучаюцца методыка выкладання мовы (беларускай і рускай), методыка выкладання літаратуры (беларускай і рускай), а таксама рыторыка, дысцыпліны напрамку «Дзелавая камунікацыя» і дысцыпліны магістратуры. Іх выкладанне мае практыка-арыентаваны характар і накіравана на забеспячэнне якаснай падрыхтоўкі спецыялістаў-філолагаў у ходзе атрымання вышэйшай адукацыі.

Кафедра належыць да тых структурных адзінак філалагічнага факультэта, якія маюць адносна нядаўнюю, аднак насычаную і адметную гісторыю, што часткова адлюстроўвалася ў некаторых ранейшых публікацыях [1; 2; 3; 4]. У дадзеным дакладзе падаюцца звесткі, актуальныя ў сакавіку 2023 года.

У чэрвені 1988 года ўпершыню аформілася структурнае падраздзяленне, якое атрымала назву «Кафедра методыкі выкладання беларускай і рускай мовы і літаратуры». Пазней, у тым ліку ў сувязі з уключэннем курса рыторыкі у вучэбныя планы шэрагу факультэтаў Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта, кафедра была перайменавана і атрымала назву «Кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры».

З часу заснавання і па 2004 год узначальвала кафедру і садзейнічала фарміраванню найлепшых традыцый яе работы доктар педагагічных

наук, прафесар Ларыса Аляксандраўна Мурына, член-карэспандэнт Акадэміі адукацыі Рэспублікі Беларусь, Заслужаны дзеяч навукі Рэспублікі Беларусь. Прафесарам Л. А. Мурынай быў унесены выключны асабісты ўклад у падрыхтоўку педагагічных кадраў вышэйшай навуковай кваліфікацыі, была ўзноўлена практыка правядзення аратарскіх конкурсаў і турніраў, у межах якіх студэнты маюць магчымасць праявіць свае здольнасці выступаць публічна і абмяркоўваць у рамках дыскусіі значныя пытанні сучаснасці. Дзейнасць Ларысы Аляксандраўны на працягу 15 гадоў у якасці старшыні і члена савета па абароне дысертацый, навуковага кіраўніка аспірантаў і кансультанта дактарантаў, паводле меркаванняў яе шматлікіх вучняў, вызначалася стратэгічным бачаннем актуальных пытанняў і будучыні развіцця сучаснай лінгваметодыкі, найвышэйшым прафесіяналізмам, добразычлівасцю, навуковай прынцыповасцю.



Доктар педагагічных навук, прафесар Ларыса Аляксандраўна Мурына

Ужо ў першыя гады станаўлення кафедры на ёй пачалі стварацца арыгінальныя і фундаментальныя работы, якія паслужылі асновай для паспяховай арганізацыі навучальнага працэсу, у прыватнасці кніга Л. А. Мурынай «Методика русского языка в школах Белоруссии» (1990). У далейшым выйшлі ў свет напісаныя прафесарам Л. А. Мурынай дапаможнікі па рыторыцы (на рускай і беларускай мовах). Калектывам кафедры паслядоўна распрацоўваліся шматлікія кампаненты вучэбна-метадычных комплексаў: «Практикум по методике преподавания русско-

го языка» (1999), «Практикум по истории риторики» (2002), «Практикум по теории риторики» (2002), «Риторика: Курс лекций» (2002), «Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка» (2003), «Лекции по актуальным вопросам методики преподавания белорусской и русской литературы» (2003), «Формы контроля самостоятельной работы студентов по риторике» (2003) і інш.

Адным з вядучых і шырока вядомых у нашай краіне вучоных-метадыстаў – прафесарам, выдатнікам адукацыі Рэспублікі Беларусь, заслужаным работнікам Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта Франяй Міхайлаўнай Ліцвінка – былі выдадзены курс лекцый «Методика изучения разделов школьного курса русского языка» (2001) і базавы вучэбны дапаможнік для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей універсітэтаў «Методика преподавания русского языка в школе» (2015). Найноўшае выданне гэтага фундаментальнага і інфарматыўна насычанага дапаможніка ўбачыла свет у 2020-м годзе. Франя Міхайлаўна Ліцвінка – высокакваліфікаваны, вопытны прафесіянал і педагог-майстар – прымала вельмі актыўны і кампетэнтны ўдзел у падрыхтоўцы навукова-педагагічных кадраў вышэйшай кваліфікацыі. Як сапраўднага прафесіянала, Франю Міхайлаўну характарызуюць фундаментальныя лінгвістычныя веды і шырокая метадычная эрудыцыя, найвялікшая працавітасць і бескарыслівае служэнне свайму навукова-педагагічнаму прызначэнню, унутраная высакароднасць і інтэлігентнасць.

У якасці сумяшчальніка на кафедры выкладаў прафесар Васіль Ульянавіч Протчанка – вядомы беларускі вучоны-метадыст, аўтар навуковых манаграфій, узнагароджаны за заслугі ў галіне адукацыі медалём Францыска Скарыны.

У розныя гады на кафедры працавалі, аддаючы падрыхтоўцы студэнтаў свой шматгранны прафесійны вопыт, майстэрства і душэўную энергію, доктар педагагічных навук Ларыса Мікалеўна Гамеза, дацэнты Зінаіда Браніславаўна Варановіч, Марыя Пятроўна Дубаграева, Таццяна Яўгенаўна Зыль, Валянціна Афанасьеўна Лашкевіч, Ніна Барысаўна Рашэтнікава, Маргарыта Барысаўна Яфімава, старшыя выкладчыкі Клара Васільеўна Рыжанкова, Наталля Іванаўна Сталівоненка, Тамара Васільеўна Сянюта, Ганна Браніславаўна Шапілава, метадыст Раіса Яфімаўна Левіна і інш.

Доўгія гады метадыку выкладання рускай літаратуры на філалагічным факультэце вяла старшы выкладчык кафедры Валянціна Афанасьеўна Каравушкіна – дасведчаны педагог, адданы сваёй прафесіі, аўтар

шэрагу запатрабаваных практыкай навучальных выданняў, у тым ліку дапаможніка «Урок літаратуры в средней школе» (1985).

Усебаковую дапамогу студэнтам у арганізацыі іх самастойнай працы на кафедры і супрацоўнікам – у афармленні неабходных дакументаў працяглы час аказвалі вопытныя, адказныя метадысты Аэліта Іванаўна Сакольчык і Таццяна Мікалаеўна Кур’яновіч (цяпер – метадыст дэканата філалагічнага факультэта). У дадзены перыяд на гэтым адказным участку працуе спецыяліст – Алена Эдуардаўна Бурак.

Супрацоўнікамі кафедры падтрымліваюцца эфектыўныя кантакты з вучонымі блізкага і далёкага замежжа, у прыватнасці шляхам удзелу ў навукова-практычных канферэнцыях і падрыхтоўцы навуковых выданняў у Расійскай Федэрацыі, Казахстане, Кітайскай Народнай Рэспубліцы і іншых краінах. Вядзецца работа з замежнымі аспірантамі. Сёння на кафедры навучаюцца 3 саіскальнікі з Кітайскай Народнай Рэспублікі. У папярэдні час праходзілі навучанне аспіранты з Ісламскай Рэспублікі Іран і іншых замежных краін. Міжнароднае супрацоўніцтва ажыццяўляецца са звязанымі міжнароднымі дамовамі ўніверсітэтамі.

У арганізацыі функцыянавання факультэцкага Цэнтра філалагічных паслуг (працаваў у ранейшыя гады), які забяспечваў падрыхтоўку абітурыентаў да ўступных іспытаў і садзейнічаў атрыманню студэнтамі філолагамі ведаў і ўменняў па дадатковых моўных курсах, актыўны ўдзел прымалі яго дырэктар – прафесар Вольга Уладзіміраўна Праскаловіч, метадыст Аэліта Іванаўна Сакольчык і многія выкладчыкі кафедры.

Няўхільна расце навуковы патэнцыял кафедры. У 2015 г. В. У. Праскаловіч была паспяхова абаронена доктарская дысертацыя «Тэарэтыка-метадычная сістэма сродкаў культуратворчага развіцця вучняў V–XI класаў у працэсе навучання беларускай літаратуры», зацверджаная ў 2016 годзе (навуковы кансультант – доктар філалагічных навук, прафесар Таццяна Іванаўна Шамякіна).

2021 год адзначыўся абаронай Ірынай Уладзіміраўнай Таяноўскай доктарскай дысертацыі «Эврыстычэска ориентированная лингвометодическая система развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся (5–11 классы)», зацверджанай у 2022 годзе (навуковы кансультант – доктар педагагічных навук, прафесар, рэктар Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта Андрэй Дзмітрыевіч Кароль). Ірына Уладзіміраўна 16 гадоў узначальвала кафедру рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры пасля прафесара Л. А. Мурынай.

Таксама ўзгадаем дзве адносна нядаўна абароненыя пры ўдзеле кафедры кандыдацкія дысертацыі:

«Обогащение лексического запаса китайских студентов-филологов русскими устойчивыми сравнениями» (Цюй Тао, 2019, навуковы кіраўнік – доктар педагагічных навук, прафесар Франя Міхайлаўна Ліцвінка);

«Методика формирования системы коммуникативных качеств речи у студентов-филологов в процессе взаимосвязанного изучения стилистики и культуры речи» (Хоміч Гардзеі Васільевіч, 2017, навуковы кіраўнік – кандыдат педагагічных навук, дацэнт Таццяна Уладзіміраўна Ігнатовіч).

Зараз на кафедры навучаюцца 3 беларускія аспіранты.

Прафесар кафедры В. У. Праскаловіч, якая паспяхова ўзначальвала кафедру ў папярэдні перыяд і з’яўляецца вядомым і прызнаным спецыялістам у галіне метадыкі выкладання беларускай літаратуры, у 2021 годзе удастоена звання «Жанчына года БДУ» за свае дасягненні ў вучэбна-метадычнай рабоце.

Сёння з 14 прадстаўнікоў прафесарска-выкладчыцкага складу кафедры – 2 дактары і 9 кандыдатаў педагагічных навук, 1 кандыдат філалагічных навук, 1 доктар гуманітарных навук у галіне мовазнаўства. На кафедры праводзяцца навукова-метадычныя семінары, педагагічныя чытанні па выніках праходжання практык, навукова-практычныя канферэнцыі (Міжнародная навукова-практычная канферэнцыя «Аксіялогія філалагічнай адукацыі ў кантэксце падрыхтоўкі педагога будучыні»). З 2000 года выдаецца міжвузаўскі зборнік навуковых артыкулаў «Камунікатыўная кампетэнцыя: прынцыпы, метады, прыёмы фарміравання». На дадзены момант з друку ўжо выйшла 17 выпускаў зборніка. Вядзе сваю дзейнасць навукова-метадычная школа БДУ «Тэорыя і практыка выкладання мовы, літаратуры і рыторыкі». Кіраўнік навуковай школы на сучасным этапе – доктар педагагічных навук, прафесар кафедры рыторыкі і метадыкі выкладання мовы і літаратуры В. У. Праскаловіч.

Важным і адказным напрамкам дзейнасці кафедры з’яўляецца ўдзел у падрыхтоўцы дзяржаўных дакументаў у сферы філалагічнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь, вучэбных праграм, падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў, метадычных рэкамендацый, дыдактычных і дыягнастычных матэрыялаў, тэставых заданняў, рабочых сшыткаў на друкаванай аснове, каляндарна-тэматычнага планавання, электронных адукацыйных рэсурсаў і іншых кампанентаў вучэбна-метадычных комплексаў для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі.



Кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Супрацоўнікі кафедры – аўтары і сааўтары вучэбных дапаможнікаў па беларускай літаратуры (прафесар В. У. Праскаловіч, загадчык кафедры А. А. Акушэвіч), беларускай мове (дацэнт Ірына Мікалаеўна Саматя), рускай мове (намеснік дэкана факультэта, дацэнт Таццяна Васільеўна Мальцэвіч, дацэнт Таццяна Уладзіміраўна Рубанік, якая ў папярэдні час таксама паспяхова ажыццяўляла кіраўніцтва кафедрай, дацэнт Інна Эдуардаўна Саўко, якой належыць цэлы шэраг папулярных сярод старшакласнікаў вучэбных дапаможнікаў, дацэнт Ірына Міхайлаўна Саніковіч, прафесар кафедры І. У. Таяноўская), рускай літаратуры (дацэнты Вольга Іванаўна Царова, Святлана Мікалаеўна Захарова).

У якасці прыкладу прывядзем толькі некалькі асобных выданняў, якія нядаўна пабачылі свет:

Бадзевіч, З. І. Беларуская мова: вуч. дапам. для 8 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / З. І. Бадзевіч, І. М. Саматя. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2020.

Захарова, С. Н. Русская литература: учеб. пособие для 6 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения: в 2 ч. / С. Н. Захарова, Г. М. Юстинская. Минск : Новое знание, 2022.

Праскаловіч, В. У. Методыка выкладання беларускай літаратуры : практыкум / В. У. Праскаловіч. Мінск : БДУ, 2022.

Праскаловіч, В. У. Беларуская літаратура : вуч. дапам. для 5 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. / В. У. Праскаловіч, М. В. Жуковіч, Л. К. Цітова. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2021.

Таяновская, И. В. Современная риторика. Основы искусства речи: мысль – молчание – слово (эвристический курс-полилог): учеб.-метод. пособие / И. В. Таяновская; под общ. ред. А. Д. Короля. Минск : БГУ, 2020.

У падрыхтоўцы навукова-метадычных артыкулаў і іншых публікацый, прысвечаных актуальным пытанням выкладання філалагічных дысцыплін ва ўстановах агульнай сярэдняй і вышэйшай адукацыі, таксама пастаянна ўдзельнічаюць дацэнты Валянціна Юльянаўна Дылеўская, Святлана Анатольеўна Шантаровіч, старшы выкладчык Надзея Леанідаўна Ніжнёва-Ксенафонтава, якая разам з тым уваходзіць у склад аўтарытэтных творчых арганізацый – Саюз пісьменнікаў Беларусі і Саюз пісьменнікаў Расіі, выкладчык Ніна Сяргееўна Пратасеня.

Прафесарска-выкладчыцкі склад кафедры актыўна супрацоўнічае з навуковымі і навукова-метадычнымі часопісамі («Роднае слова», «Беларуская мова і літаратура», «Руская мова і літаратура» і інш.), асобныя прадстаўнікі кафедры ўваходзяць у рэдкалегіі перыядычных выданняў альбо з'яўляюцца іх навуковымі кансультантамі (В. У. Праскаловіч, І. Э. Саўко, В. І. Царова і інш.).

У адукацыйным працэсе калектыў кафедры спалучае традыцыйныя формы акадэмічнага выкладання з укараненнем інавацыйных тэхналогій і прыёмаў, сярод якіх – эўрыстычнае, праблемнае і праектнае навучанне, інфармацыйна-камп'ютарныя тэхналогіі, тэхналогія педагагічных майстэрняў, тэхналогія схематычных і знакавых мадэляў, тэхналогія развіцця крытычнага мыслення і інш. За гады існавання кафедры яе супрацоўнікі пашырылі варыятыўнасць выкарыстання разнастайных формаў вучэбнай працы студэнтаў; іх шырокі спектр укараняўся ў выглядзе арсенала форм самастойнай пазнавальна-практычнай дзейнасці навучэнцаў, які стаў здабыткам адукацыйнай практыкі факультэта. Акрамя базавых курсаў, на кафедры чытаюцца аўтарскія спецкурсы па актуальных праблемах метадыкі выкладання мовы, літаратуры, рыторыкі. Пры кафедры працуюць спецсемінары для студэнтаў розных спецыяльнасцей; ажыццяўляецца падрыхтоўка курсавых, дыпломных і магістарскіх работ з выкарыстаннем тэарэтычных і эмпірычных метадаў даследавання.

Калектывам кафедры рэалізуецца агульнае і групавое кіраўніцтва педагагічнай практыкай студэнтаў-філолагаў, якая выконвае прафесійна-адаптацыйныя, дыягнастычныя, карэкцыйна-адукацыйныя, асобна-развіцёвыя, выхаваўчыя, даследчыя і іншыя функцыі. На кафедры

праводзяцца педагагічная адаптацыйная, пераддыпломная педагагічная, камунікатыўна-дзелавая і навукова-педагагічная практыкі. Агульныя кіраўнікі практыкі сёння, якія дзейсна наладжваюць вырашэнне комплексаў задач практычнага навучання, – дацэнты В. Ю. Дылеўская, І. М. Саматыя, І. Э. Саўко.

Кафедра шчыльна і непасрэдна супрацоўнічае з заказчыкамі кадраў (працадаўцамі) і актыўна праводзіць навукова-метадычныя семінары, вебінары і кансультацыі. Для студэнтаў філалагічнага факультэта БДУ арганізуюцца майстар-класы, якія адлюстроўваюць творчы і прагрэсіўны вопыт выкладання настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі.

Супрацоўнікамі кафедры вялося навучанне класічнаму для ўніверсітэцкай адукацыі прадмету «Рыторыка» («Аратарскае майстэрства») студэнтаў не толькі розных спецыяльнасцей філалагічнага факультэта, але і іншых факультэтаў Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Пры гэтым у цэнтры ўвагі ўвесь час знаходзілася забеспячэнне адпаведнай прафесійнай арыентацыі выкладання.

Пад кіраўніцтвам выкладчыкаў кафедры студэнты неаднаразова рабіліся лаўрэатамі прэстыжных прамоўніцкіх конкурсаў (напрыклад, Міжнароднага конкурсу прамоўніцкага майстэрства сярод студэнтаў «Цыцэроній»), паспяхова ўдзельнічалі ў творчым конкурсе «Залатое пяро “Белай Русі”». Выкладчыкі рытарычных дысцыплін рэгулярна праводзяць конкурсы і турніры прамоўніцкага майстэрства сярод студэнтаў філалагічнага і іншых факультэтаў БДУ, іншыя творчыя конкурсы і прэзентацыі.

Многія выкладчыкі кафедры рэгулярна выступалі і выступаюць з практычна значымі і змястоўнымі лекцыямі перад настаўнікамі ў гарадскіх, абласных і рэспубліканскіх установах развіцця адукацыі.

Супрацоўнікі кафедры ўдзельнічаюць у падрыхтоўцы і правядзенні алімпіяд па беларускай мове і літаратуры, рускай мове і літаратуры, рэспубліканскага конкурсу работ даследчага характару і тым самым садзейнічаюць развіццю пазнавальных інтарэсаў і філалагічнай эрудыцыі адораных вучняў, удзельнічаюць у журы разнастайных прамоўніцкіх конкурсаў. На пашыранай аснове праводзіцца маштабная і неперапынная прафэрыентацыйная работа з навучэнцамі выпускных і перадвыпускных класаў.

На кафедры ажыццяўляецца падрыхтоўка магістрантаў вочнай і за-вочнай формы навучання па спецыяльнасці 1-08 80 02 «Тэорыя і методыка навучання і выхавання (у галіне мовазнаўства)». Сёння ідзе работа па адкрыцці новай спецыяльнасці магістратуры «Філалагічная адукацыя».

У межах дадзенай публікацыі немагчыма падрабязна расказаць пра ўсе здабыткі і старонкі жыцця кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры за 35 гадоў яе існавання. Гэтаму можа быць прысвечана асоб-

ная кніга. Кафедра, з аднаго боку мае сталыя традыцыі, а з іншага – цікавыя перспектывы развіцця і ўдасканалення, якому, як вядома, няма мяжы. Напрыклад, адзін з магчымых найбліжэйшых праектаў кафедры, які зараз абмяркоўваецца, – гэта адкрыццё Цэнтра рыторыкі і культуры маўлення.

Такім чынам, сістэмаўтваральным у рабоце кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры з'яўляецца дыялектычнае ўзаемадзеянне прафесійна-педагагічных і сэнсажыццёвых катэгорый пераемнасці і перспектывнасці. Адзін з дэвізаў нашай кафедры «Супрацоўніцтва, сутворчасць, садружнасць» сугучны ідэям плённага, канструктыўнага дыялогу. Дзейнасць супрацоўнікаў кафедры цалкам падпарадкавана задачам фарміравання камунікатыўна развітой і адказнай, інтэлектуальна і духоўна багатай, творча актыўнай асобы студэнта і навучэнца XXI стагоддзя – чалавека высокай культуры і пераканаўчага, яркага, уплывовага маўленчага майстэрства, падрыхтоўцы кваліфікаванага прафесіянала ў галіне выкладання беларускай мовы і літаратуры, рускай мовы і літаратуры, а таксама рыторыкі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры [Электронны рэсурс]. URL: <https://philology.bsu.by/by/facultyinfo/chairs/2163-kafedra-rytoryki-i-metodyki-vykladannya-movy-i-litaratury> (дата звароту: 20.03.2023).
2. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Вып. 9. Минск : БГУ, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/13337> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Открытые словом: к 80-летию филологического факультета БГУ / ред. совет: И. С. Ровдо (пред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2019.
4. Філалагічны факультэт. 75 гадоў / рэд. савет: І. С. Роўда (старш.) [і інш.]. Мінск : БДУ, 2014.

**ФАРМІРАВАННЕ ПРАФЕСІЙНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ
ПЕДАГОГАЎ-ФІЛОЛАГАЎ У СІСТЭМЕ
ДАДАТКОВАЙ АДУКАЦЫИ ДАРОСЛЫХ**

Т. І. Мароз

*Мінскі гарадскі інстытут развіцця адукацыі,
зав. Бранявы, 15 А, 220034, г. Мінск, Беларусь, morozti@minskedu.gov.by*

У артыкуле разглядаюцца структура і змест прафесійнай педагагічнай дзейнасці сучаснага настаўніка-філолага. У артыкуле скіроўваецца ўвага на праблемы прафесійнай дзейнасці настаўнікаў-філолагаў, развіцця іх прафесійнай культуры і майстэрства. Актуальнасць вызначаецца непарыўным імкненнем настаўнікаў да прафесійнага самаўдасканалення і творчай рэалізацыі, неабходнасцю пастаянна павышаць свой прафесійны ўзровень і фарміраваць прафесійныя кампетэнцыі. Існуюць розныя падыходы да вывучэння структуры прафесійнай педагагічнай кампетэнтнасці настаўнікаў-філолагаў на сучасным этапе развіцця грамадства, але ўсіх іх аб'ядноўвае адзінае: інтэгратыўны, цэласны характар. Вельмі важныя наступныя кампетэнцыі: лінгвакультуразнаўчая (лінгвакультурная), лінгвадыдактычная, літаратуразнаўчая, культуратворчая, лінгвістычная, педагагічная і інш. Сістэма дадатковай адукацыі дарослых дае магчымасць у курсавы і міжкурсавы перыяд сфарміраваць неабходныя кампетэнцыі настаўнікам-філолагам, у тым ліку па выкарыстанні ІКТ у адукацыйным працэсе.

Ключавыя словы: кампетэнтнасць; кампетэнцыі; прафесійна-педагагічная кампетэнтнасць; моўная кампетэнцыя; лінгвакультуразнаўчая (лінгвакультурная) кампетэнцыя; лінгвадыдактычная, прадметная кампетэнцыя.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF TEACHERS-PHILOLOGISTS IN THE SYSTEM
OF ADDITIONAL EDUCATION OF ADULTS**

T. I. Moroz

*Minsk City Institute of Education Development,
Bronevoy Ln., 15 a, 220034, Minsk, Belarus, morozti@minskedu.gov.by*

The article examines the structure and content of the professional pedagogical activity of the modern teacher of philology. The article deals with the problems of professional activity of teachers of philology, the development of their professional culture and skills. Relevance is determined by the incessant desire of teachers for professional self-improvement and creative realization, the need for constant improvement of their professional level and the formation of professional competencies. There are different

approaches to studying the structure of professional pedagogical competence of teachers-philologists at the present stage of development of society, but all of them are united by one thing: integrative, holistic character. Of great importance are the following competencies: linguoculturological (linguistic), linguistic, didactic, literary, cultural, linguistic, pedagogical, etc. The system of additional education of adults makes it possible in the course and inter-course period to form the necessary competencies among teachers of philology, including the use of ICT in the educational process.

Key words: competence; professional and pedagogical competence; language competence; linguocultural (linguistic) competence; language didactics, subject competence.

Прафесійная кампетэнтнасць настаўнікаў-філолагаў – складаны і шматгранны працэс, які пабудаваны не толькі на агульнапедагагічных прынцыпах, але і на сучасных патрабаваннях да арганізацыі дзейнасці сістэмы адукацыі. Сярод метадалагічных падыходаў (асобасна-арыентаванага, сістэмна-дзейнаснага, культуралагічнага, кампетэнтнаснага), абзначаных у Стандартах агульнай сярэдняй адукацыі ў якасці прыярытэтных, адно з галоўных месцаў займае апошні. Ён актуальны не толькі ў святле мадэрнізацыі беларускай сістэмы адукацыі, укаранення новых падыходаў да ацэнкі якасці адукацыі, але і ў поўнай меры датычыцца фарміравання прафесійных кампетэнцый настаўнікаў (вядучых складнікаў прафесійнага патэнцыялу асобы педагога).

На якім бы этапе прафесійнага шляху ні знаходзіўся настаўнік, ён разумее, што нельга спыняцца ў фарміраванні сваіх прафесійных кампетэнцый. Жыццё патрабуе пастаяннага самаўдасканалення. Атрыманне дыплама ўстанова вышэйшай адукацыі – гэта толькі першыя ўяўленні пра настаўніцкую працу, першыя крокі ў прафесіі, пачатак прафесійнага станаўлення, а стаць сапраўдным «асам» можа толькі той настаўнік, які ідзе наперадзе сваіх навучэнцаў.

Асноўныя напрамкі дзейнасці сістэмы дадатковай адукацыі дарослых цалкам звязаны з актуальнымі тэндэнцыямі, зменамі ў сферы адукацыі нашай краіны, якія адбыліся ў апошнія гады і звязаны перш за ўсё з зацвярджэннем новых адукацыйных стандартаў па агульнаадукацыйных прадметах для ўсіх ступеняў, прыняццем новай рэдакцыі Кодэкса Рэспублікі Беларусь аб адукацыі, распрацоўкай сучасных ВМК па школьных прадметах, лічбавай трансфармацыяй сістэмы адукацыі, укараненнем ідэй інклюзіўнай адукацыі і інш.

Сучаснае грамадства цалкам залежыць ад тэхнічных сродкаў: мабільнай сувязі, інфармацыйных тэхналогій, лічбавай рэвалюцыі. Яно развіваецца ў дзвюх рэальнасцях: вочнай (сапраўднае жыццё з рэальнымі зносінамі, культурнымі падзеямі) і віртуальнай (жыццё ў віртуальнай

прасторы, сацыяльных сетках, аддаленае і ў большай меры несапраўднае, выдуманая) [1, 2].

Змяняецца вобраз жыцця, зносінаў, мыслення і дарослых, і дзяцей. Патрабуюцца новыя падыходы да ўзаемадзеяння з вучнямі, якіх вучоныя характарызуюць як пакаленне з кліпавым мысленнем. З аднаго боку, зусім іншае значэнне ў жыцці сучасных падлеткаў набывае моўная і літаратурная адукацыя, увогуле мастацкая літаратура. З другога боку, пашыраецца кола прымянення сучасных педагогічных тэхналогій у школе, у тым ліку і для арганізацыі адукацыйнага працэсу, і для кантролю ведаў. Усё гэта патрабуе ад педагога не проста шырокага спектра ведаў і ўменняў у розных галінах педагогічнай практыкі, але і здольнасцей граматычнай і мэтанакіраванай інтэграцыі ў адукацыйны працэс найноўшых педагогічных тэхналогій.

Лічбавая трансфармацыя грамадства – працэс, які адносна не так даўно пачаўся і працягваецца зараз вельмі хуткімі тэмпамі. Гэта вынік навукова-тэхнічнага прагрэсу, укаранення сучасных інфармацыйных тэхналогій ва ўсе сферы жыццядзейнасці чалавека. Лічбавае асяроддзе амаль што цалкам мяняе жыццё сучаснага падлетка, замяняе многія важныя падзеі, традыцыйныя каштоўнасці на лічбавы кантэнт, вельмі часта з негатыўным уздзеяннем.

Сёння запатрабаваны настаўнік з грунтоўным веданнем сваёй справы, гатовы прымяніць сваё прафесійнае майстэрства ў змененых абставінах, у хуткім тэмпе абнаўлення тэхнікі і тэхналогій, упісацца ў інавацыйнае, высокатэхналагічнае асяроддзе, хутка прыстасавацца да новых рэалій і вырашаць нестандартныя задачы. Сучасны педагог павінен пастаянна павышаць узровень сваіх прафесійных кампетэнцый, і прадметных, і абавязкова ключавых або метакампетэнцый.

Тэрміны кампетэнтнасць і кампетэнцыя ў працах навукоўцаў маюць розныя азначэнні, тлумачэнні (публікацыі А. В. Арцішэўскай, Т. Г. Бражэ, Ю. А. Бурцавай, М. К. Кабардава, В. А. Кальней, Г. С. Сухобскай, Ю. Г. Татур, С. Е. Шышовай і інш.).

Кампетэнтнасць прадугледжвае пастаяннае аднаўленне ведаў, валоданне новай інфармацыяй дзеля паспяховага вырашэння прафесійных задач у пэўных канкрэтных умовах. У кантэксце аксіялагічнага падыходу (К. А. Абульханава-Слаўская, Б. С. Гяршунскі і інш.) кампетэнтнасць разглядаецца ў якасці адукацыйнай каштоўнасці.

Прафесійна-педагогічную кампетэнтнасць вучоныя разглядаюць як цэласную, інтэграцыйную якасць асобы, якая выражаецца ў сукупнасці кампетэнцый псіхалага-педагогічнай галіны ведаў: здольнасці аказваць актыўны ўплыў на працэс развіцця і самаразвіцця сацыяльна-каштоўнасных характарыстык асобы, што ў сваю чаргу дазваляе выкон-

ваць сацыяльна-каштоўнасныя функцыі ў калектыве, папярэджаць і супрацьстаяць негатыўным праявам у паводзінах вучняў.

Сярод прафесійна-педагагічных кампетэнцый можна вылучыць наступныя: сацыяльна-псіхалагічная кампетэнцыя (гатоўнасць вырашаць прафесійныя задачы); прафесійна-камунікатыўная кампетэнцыя (вызначае ступень паспяховасці педагагічных зносінаў і ўзаемадзеяння з суб'ектамі адукацыйнага працэсу); агульнапедагагічная прафесійная кампетэнцыя (уключае ў сябе псіхалагічную і педагагічную гатоўнасць да разгортвання індывідуальных асаблівасцяў псіхалогіі і псіхафізіялогіі пазнавальных працэсаў асобы); веды асноў педагогікі; прадметная кампетэнцыя (веды ў галіне выкладаемага прадмета, методыкі яго выкладання); кіраўнічая кампетэнцыя (валоданне ўменнямі праводзіць педагагічны аналіз, ставіць мэты, планаваць і арганізоўваць дзейнасць); рэфлексійная кампетэнцыя (уменне бачыць працэс і вынік уласнай педагагічнай дзейнасці); інфармацыйна-камунікатыўная кампетэнцыя (уменне працаваць у сферы ІКТ-тэхналогій); кампетэнцыя ў сферы інавацыйнай дзейнасці (характарызуе настаўніка як эксперыментатара); крэатыўная кампетэнцыя (уменне настаўніка выводзіць дзейнасць на творчы, даследчы ўзровень).

У якасці ўмоў для пераасэнсавання ўласнай прафесійнай дзейнасці педагогаў выступаюць такія прафесійныя кампетэнцыі: метадычная кампетэнтнасць; даследчая кампетэнтнасць; кіраўнічая кампетэнтнасць; камунікатыўная кампетэнтнасць; адукацыйная кампетэнтнасць.

Такім чынам, кампетэнцыя тлумачыцца як базавая характарыстыка індывіда (глыбокая і ўстойлівая частка асобы з праяўленнем паводзінаў у пэўных жыццёвых і прафесійных сітуацыях); унутраныя і псіхалагічныя новаўтварэнні (выяўляюцца ў дзейнасці); здольнасць выявіць сувязь паміж ведамі і сітуацыяй, сфарміраваць алгарытм вырашэння праблемы і г. д.

Якімі кампетэнцыямі павінен валодаць настаўнік-філолаг, каб знайсці аптымальныя шляхі ўзаемадзеяння са сваімі вучнямі не толькі на вучэбных занятках, але і ў пазакласнай дзейнасці, зацікавіць іх прадметам, сфарміраваць матывацыю да набыцця ведаў?

Да асноўных, канцэптуальных (тэарэтычных) кампетэнцый, якія ляжаць у аснове фарміравання прафесійнай філалагічнай кампетэнтнасці, безумоўна, адносяцца: валоданне дзяржаўнымі мовамі; веды ў галіне літаратуры і фальклору ў іх гістарычным развіцці; разуменне прыроды заканамернасцяў лінгвістычна-літаратурнага працэсу; веды ў сферы тэарэтычных высноў вуснай і пісьмовай камунікацыі; наяўнасць агульнага ўяўлення пра генэзіс, сучасны стан, развіццё і перспектывы філалагічнай адукацыі і інш. Акрамя гэтага, вельмі важныя наступныя кампетэнцыі: лінгвакультуразнаўчая (лінгвакультурная), лінгвадыдак-

тычная, літаратурназнаўчая, культуратворчая, лінгвістычная, педагагічная і інш. (Л. М. Мітрохіна, Т. М. Балыхіна, Ю. А. Белкіна, Н. А. Ісаева, В. У. Праскаловіч і інш.) [3].

У Інструктыўна-метадычным пісьме Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 22 ліпеня 2022 года «Аб арганізацыі ў 2022/2023 навучальным годзе адукацыйнага працэсу пры вывучэнні вучэбных прадметаў і правядзенні факультатыўных заняткаў пры рэалізацыі адукацыйных праграм агульнай сярэдняй адукацыі» звяртаецца ўвага на фарміраванне інфармацыйнай культуры і медыякампетэнтнасці настаўніка-філолага як сродку фарміравання маўленчай, моўнай, камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцый навучэнцаў, а прафесійная кампетэнтнасць настаўніка рускай мовы і літаратуры – аснова для развіцця маральнай, інтэлектуальнай, эмацыянальнай, эстэтычнай сферы асобы навучэнца сродкамі мовы і літаратуры.

Прафесійная кампетэнтнасць педагога дазваляе яму эфектыўна прымяняць свае веды і ўменні ў рэальнай адукацыйнай практыцы.

Сярод асноўных шляхоў развіцця прафесійных кампетэнцый педагогаў можна вызначыць наступныя: абавязковае планавае павышэнне кваліфікацыі раз у тры гады па актуальных праблемах адукацыі; абмен вопытам, удзел у рознага кшталту майстар-класах, семінарах, квэстах, метадычных фестывалях, панарамах, канферэнцыях, стажыроўкі ў вопытных калег у міжкурсавай перыяд; самаадукацыя; удзел у конкурсах прафесійнага майстэрства; абагульненне і распаўсюджанне свайго прафесійнага вопыту (у горадзе Мінску гэта ўдзел у конкурсе Мінгарвыканкама на прысуджэнне прэмій і грантаў); правядзенне эксперыментальнай і інавацыйнай дзейнасці; распрацоўка міжнародных і рэгіянальных праектаў; атэстацыя – павышэнне кваліфікацыйнай катэгорыі.

Тэматыка курсаў павышэння кваліфікацыі, якія прапануе Мінскі гарадскі інстытут развіцця адукацыі даволі разнастайная: «Выкарыстанне STEAM-тэхналогій у адукацыйным працэсе»; «Інтэграцыя тэхналогіі гейміфікацыі ў прафесійную практыку педагога»; «Профільнае навучанне і прафарыентацыя вучняў у інфармацыйным грамадстве: кампетэнтнасны падыход»; «Псіхалагічныя і метадычныя аспекты фарміравання функцыянальнай пісьменнасці навучэнцаў ва ўмовах лічбавай трансфармацыі»; «Асаблівасці арганізацыі выхаваўчай работы з навучэнцамі ва ўмовах глабальных выклікаў сучаснасці»; «Новыя падыходы ў арганізацыі прафілактыкі правапарушэнняў і злачынстваў непаўналетніх»; «Забеспячэнне бяспекі і развіцця вучняў у інфармацыйнай прасторы», «Тэхналагічныя асновы праектавання і аналізу сучасных заняткаў» і інш.

Наяўнасць матывацыі пастаянна расці ў прафесійным плане вельмі важная рыса, якая дазваляе настаўніку разумець, што ад уласнага прыкладу залежыць і фарміраванне матывацыі ў вучняў.

Механізмам павышэння прафесійнага ўзроўню педагога-філолага сёння ўсё часцей становіцца мадэль сеткавага ўзаемадзеяння. У сталіцы гэта мадэль рэалізуецца дзякуючы ўзаемадзеянню з установамі адукацыі, якія выступаюць у якасці рэсурсных цэнтраў грамадска-гуманітарнай скіраванасці.

Падымаючыся да вяршынь педагогічнага майстэрства неабходна безумоўна добра ведаць асновы педагогічнай навукі і псіхалогіі, метадалагічныя і метадычныя высновы выкладання свайго прадмета, пастаянна да іх звяртацца. Гэта навуковыя і метадычныя працы аўтараў першых нацыянальных ВМК па рускай і беларускай мове, літаратурах: Л. А. Мурынай, Г. І. Нікаленка, М. А. Лазарука, В. У. Івашына, Т. І. Шамякінай, В. У. Протчанкі, Т. Ф. Мушынскай, С. М. Каратай, Я. В. Перавознай, М. Г. Яленскага, Г. М. Валочкі, І. М. Саматыя, А. Я. Долбік, Т. М. Валынец, І. У. Таяноўскай, Ф. М. Ліцвінка, І. Э. Саўко, В. У. Зелянко, В. У. Праскаловіч, А. І. Бельскага, Л. К. Цітовай, Т. У. Логінавай і іншых. Сёння канцэптэуальныя падыходы да выкладання філалагічных дысцыплін у школе ўдасканалены з улікам апошніх патрабаванняў дзяржаўнай палітыкі ў сферы адукацыі і знайшлі сваё адлюстраванне у сучасных ВМК па дзяржаўных мовах, рускай і беларускай літаратуры.

Без валодання ключавымі кампетэнцыямі складана забяспечыць грунтоўнасць, устойлівасць прафесійных паводзінаў.

Кожны настаўнік імкнецца сістэматычна павышаць свой прафесійны ўзровень, каб быць сучасным і запатрабаваным. Укараненне інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій (ІКТ) у навучальны працэс устаноў адукацыі прадугледжвае не толькі з'яўленне сучасных тэхнічных сродкаў, але і новых падыходаў у навучанні і самаадукацыі.

Сёння мы актыўна карыстаемся камп'ютарнымі сродкамі (планшэтамі, ноўтбукамі, смартфонамі, інтэрактыўнымі дошкамі і панэлямі, мультыбордамі, інфакіёскамі і г. д.); новым праграмным забяспечаннем і камунікацыямі – бяздэратавай оптавалаконнай сувяззю і доступам да Wi-Fi; укараненнем ідэй «разумнай школы» з электронным дзённікам і журналам уліку ведаў, QR-кодамі ў сучасных ВМК і г. д. Усё гэта спрыяе таму, што настаўнік пераглядае свае прафесійныя рэсурсы і стараецца набыць новыя неабходныя веды.

Сучасны вучань атрымлівае новыя спосабы пошуку інфармацыі, неадназначны вопыт самаідэнтыфікацыі ў лічбавай прасторы.

Адукацыя павінна дапамагчы вучням увайсці ў свет нацыянальнай і сусветнай культуры – назапашаны чалавецтвам вопыт творчага асэнсавання ўласнага жыцця, акаляючага асяроддзя і тагачаснай рэчаіснасці.

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 функцыянальную пісьменнасць, нацыянальна-культурную, камунікатыўную і іншыя культуралагічныя кампетэнцыі ў навучэнцаў праз усведамленне нацыянальнай і сусветнай культурнай спадчыны, гістарычнага лёсу беларускага народа, месца і ролі беларусаў у развіцці цывілізацыі і культуры народаў свету.

Настаўнікі-філолагі г. Мінска актыўна выкарыстоўваюць сучасныя магчымасці для ўзаемадзеяння са сваімі вучнямі і паміж сабой. Пад сеткавай супольнасцю варта разумець не толькі інфармацыйны рэсурс у рэжыме анлайн, але і працэс асобнаарыентаванага навучання, міжасобнага ўзаемадзеяння настаўнікаў, вучняў, бацькоў (матэрыялы <http://iso.minsk.edu.by>).

Перш за ўсё, настаўнікі, арганізуючы сеткавае ўзаемадзеянне са сваімі навучэнцамі, імкнуцца ўдасканаліць працэс авалодвання ведамі, развіваюць цікавасць да прадмета, мысленне, творчасць, камунікатыўнае ўзаемадзеянне. Даюць магчымасць паўдзельнічаць у дыстанцыйных алімпіядах, віктарынах, конкурсах і інш. (<https://do.minsk.edu.by>).

Зараз настаўнікі распрацоўваюць свае ўласныя дыстанцыйныя курсы, якія размешчаны на гарадскіх рэсурсах: на гарадской платформе Moodle; у рубрыцы «Дамашняя школа» на сайце інфармацыйна-адукацыйнага партала для школьнікаў сталіцы «Вучань.by» і інш., сваіх уласных сайтах і старонках і г. д. (Інфармацыйна-адукацыйны партал «Адукацыя сталіцы» <http://ior.minsk.edu.by> і г. д.).

Многія вопытныя сталічныя настаўнікі прымалі ўдзел у распрацоўцы матэрыялаў для рэспубліканскай адукацыйнай платформы (<https://eior.by>).

У працэсе арганізацыі работы з вучнямі можна стварыць сеткавыя супольнасці. Мэты аб’яднанняў вельмі розныя: для арганізацыі работы з адоранымі вучнямі (зборы на базе рэсурсных цэнтраў, Мінскага гарадскога інстытута развіцця адукацыі, устаноў вышэйшай адукацыі) або з вучнямі, якія адчуваюць цяжкасці ў навучанні або маюць асаблівасці псіхафізічнага развіцця (зноў жа рэсурсныя цэнтры на базе устаноў адукацыі сталіцы), каб удасканаліць працэс навучання або падрыхтавацца да пэўнага творчага мерапрыемства, каб арганізаваць пазакласную працу, даследчую дзейнасць і іншае (клубы «Дыялог», «Вялікі перапынак»; гарадскі метадычны партал (<http://mp.minsk.edu.by>), школы маладых і г. д.).

Другі напрамак прафесійнай дзейнасці настаўнікаў у сетцы – гэта дзейнасць, накіраваная на саміх настаўнікаў, звязаная з павышэннем кваліфікацыі, па самаадукацыі, па арганізацыі даследчай працы, інавацыйнай дзейнасці (гарадскі метадычны партал <http://mp.minsk.edu.by>; платформа дыстанцыйнага навучання). Гэта дае настаўніку магчымасць удасканаліць асноўныя кампетэнцыі: інфармацыйную, бо ў аснове ляжыць валоданне навыкамі работы ў інтэрнэт-прасторы, інструментамі ІКТ; камунікатыўную і сацыяльную, бо праца ў суполцы прадугледжвае наладжванне стасункаў паміж педагогамі; агульнапедагагічную; прадметную і інш.

Сталічныя педагогі актыўна карыстаюцца вайберам, тэлеграм-каналамі, сацыяльнымі сеткамі, вядуць свае ўласныя блогі, ствараюць сайты і г. д.

Такім чынам, фарміраванне прафесійных кампетэнцый педагогаў-філолагаў у сістэме дадатковай адукацыі дарослых праходзіць комплексна: і праз традыцыйнае павышэнне кваліфікацыі, міжкурсавы перыяд, і праз сеткавае ўзаемадзеянне з дапамогай інтэрнэт-рэсурсаў. Але, безумоўна, на прафесійны рост педагогаў у першую чаргу ўплывае іх уласная матывацыя да самаўдасканалення, каштоўнасныя арыентацыі, тэарэтычныя веды і практычны вопыт.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутомяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.

2. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование: компетенции, необходимые для успеха. М. : Издательская группа «Точка», 2018.

3. Балыхина Т. М. Структура и содержание профессиональной компетентности филолога. (Методологические проблемы обучения русскому языку): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Российский университет дружбы народов. М, 2000.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Г. В. Пальчик¹⁾, Г. И. Якубель²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, palchyk@bsu.by

²⁾ Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, Yakubel@bsu.by

В работе рассматривается диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества. Представлены опыт и востребованность подготовки педагогических кадров для учреждений высшего образования при реализации образовательной программы магистратуры в классическом университете. Предложен учебный план специальности «Научно-педагогическая деятельность» на второй ступени высшего образования как универсальной специальности магистратуры, входящей в группу «Педагогическая наука» общегосударственного классификатора.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; классический университет; магистратура; научно-педагогическая деятельность.

TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE IMPLEMENTATION OF THE MASTER'S EDUCATIONAL PROGRAM IN THE CLASSICAL UNIVERSITY

H. V. Palchyk^{a)}, H. I. Yakubel^{b)}

^{a)} Belarusian State University,
Kalvariyskaya St., 9, 220004, Minsk, Belarus, palchyk@bsu.by

^{b)} Belarusian State University,
Kalvariyskaya St., 9, 220004, Minsk, Belarus, Yakubel@bsu.by

The article discusses the diversification of teacher education in the context of the development of the information society. The experience and demand for the training of teaching staff for institutions of higher education in the implementation of the educational program of the master's program at a classical university is presented. The curriculum of the specialty «Scientific and pedagogical activity» at the second stage of higher education as a universal specialty of the magistracy, which is included in the group «Pedagogical science» of the national classifier, is proposed.

Key words: higher pedagogical education; classical university; magistracy; scientific and pedagogical activity.

В настоящее время в международном образовательном сообществе актуализируется вопрос подготовки педагогических кадров в классиче-

ских университетах на базе фундаментальной профессиональной подготовки студентов на первой ступени высшего образования и целевого их обучения в магистратуре и аспирантуре по педагогическим специальностям для дальнейшего трудоустройства в учреждениях образования.

В Республике Беларусь в системе высшего образования в соответствии с Кодексом об образовании [1] предусмотрено получение углубленного высшего образования при реализации образовательных программ магистратуры с присвоением степени «Магистр». Обучение в магистратуре, в основном, предусматривает преемственность полученной специальности в бакалавриате или обучение в рамках сферы профессиональной деятельности. Данные требования регулируются в «Правилах приема лиц для получения углубленного высшего образования» через указание соответствующих профилей и направлений образования [2].

Углубленное высшее образование дает право трудоустройства по полученной специальности, а также возможность заниматься педагогической деятельностью в учреждениях высшего образования [3]. Однако для выпускников магистратуры по непедagogическим специальностям существуют ограничения при трудоустройстве в учреждения общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования. Таким специалистам необходимо дополнительно пройти переподготовку по профилю образования «Педагогика», которая регулируется нормами системы дополнительного образования взрослых.

Следует отметить, что реализация национальной Концепции развития педагогического образования [4] ориентирована на подготовку педагогических кадров для системы дошкольного и общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи, но не касается подготовки педагогических кадров для высшего образования.

В свою очередь, непрерывное инженерно-педагогическое образование Республики Беларусь [5] нацелено на обеспечение педагогическими кадрами учреждений среднего специального и профессионально-технического образования. Определены цели, задачи и механизмы совершенствования системы подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения для учреждений, реализующих соответствующие программы профессионального образования, а также наставников и руководителей практик на предприятиях.

Современные квалификационные требования, сформулированные в проекте Профессионального стандарта «Педагогическая деятельность в учреждениях высшего образования», позволяют выпускникам специалитета и бакалавриата трудоустроиваться на должности преподавателя, преподавателя-стажера и ассистента, которые относятся к одному уровню квалификации профессионального стандарта, но предъявляются особые требования к их образованию [6]. Только для должно-

сти «Преподаватель» не требуется наличие степени магистра, а достаточно иметь соответствующее высшее педагогическое образование или высшее образование, соответствующее учебной дисциплине, и переподготовку по профилю образования «Педагогика». Для претендентов на должности учреждения высшего образования «Преподаватель-стажер», «Преподаватель (Ассистент)» требуется как минимум наличие степени магистра и научной квалификации «Исследователь», или ученой степени кандидата наук.

В Белорусском государственном университете в первом семестре 2022/2023 учебного года было проведено социологическое исследование по оценке студентами педагогических дисциплин (анкета «Качество преподавания педагогических дисциплин») [7]. В анкетировании приняло участие 355 студентов, обучающихся на 11 факультетах университета. Среди опрошенных 53,2 % осваивают специальности, предусматривающие получение педагогической квалификации. Акцент делался на опросе студентов 3–5 курсов, поскольку они уже имеют целостное представление о системе высшего образования и практически полностью сформировали свое отношение к возможности продолжения обучения в магистратуре.

Результаты опроса свидетельствуют о достаточно высоком интересе студентов к педагогической проблематике: почти 2/3 (60,3 %) студентов отметили, что им интересны проблемы педагогики, образования и воспитания; 57,8 % студентов обсуждают эти проблемы со своими друзьями, родственниками и знакомыми; 50,4 % студентов хотели бы изучать дисциплины, углубляющие знания и умения, полученные в ходе освоения курса педагогики / основ педагогики. Следует отметить, что интерес к педагогике характерен как для тех студентов, чья специальность предполагает присвоение педагогической квалификации (65,1 %, 54,9 % и 55,3 % по рассмотренным критериям соответственно), так и для тех студентов, чья специальность присвоение педагогической квалификации не предполагает (61,2 %, 53,9 % и 45,5 %).

Наиболее значимыми педагогическими проблемами для студентов являются: семейное воспитание, педагогическая культура родителей (37,5%); социализация личности в современных условиях (33,4 %); современные активные методы и технологии обучения (31,2 %); методы и приемы развития творческого мышления (24,7 %); личностное и профессиональное самосовершенствование специалиста (22,5 %); духовно-нравственное воспитание личности (20,8 %).

Для значительной части респондентов актуальными являются научная и профессиональная деятельность, связанные с педагогикой. В первую очередь, данная заинтересованность характерна для студентов педагогических специальностей (49,2 %), но и среди тех студентов, чья

специальность не предполагает присвоения педагогической квалификации, более четверти (26,5 %) высказали заинтересованность в научной и профессиональной деятельности в области педагогики.

Учитывая достаточно высокую заинтересованность студентов в научном и профессиональном развитии в области педагогики, актуальным остается вопрос их намерений в отношении продолжения образования в магистратуре по соответствующей специальности. 15,7 % участников опроса готовы рассмотреть возможность поступления в магистратуру на специальность «Научно-педагогическая деятельность». Для сравнения, всего 8,0 % студентов, получающих педагогическую специальность, отметили, что готовы рассмотреть поступление на данную специальность. Студенты непедагогических специальностей, таким образом, более мотивированы на поступление в педагогическую магистратуру.

Следует отметить, что с 1 сентября 2022 года введен в действие Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалификации», утвержденный Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 24 марта 2022 г. № 54, в котором, в частности, представлен новый перечень педагогических специальностей на второй ступени высшего образования [3].

Специальность «Научно-педагогическая деятельность» рассматривается как научно ориентированная («академическая»). Это связано с тем, что научная методология выступает в качестве основы всех видов профессиональной деятельности современного педагога: научно-педагогической, научно-исследовательской, учебно-методической, проектной, инновационной, организационно-управленческой.

В Белорусском государственном университете предусмотрен набор на 2023/2024 учебный год в магистратуру на специальность 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» на 3 профилизации: «Педагогика высшего образования», «Образовательные технологии в физической культуре и спорте», «Кросс-культурное образование» на дневную и заочную форму обучения.

В соответствии с утвержденным примерным учебным планом на данную специальность [8] в государственный компонент включены 4 учебные дисциплины: «Методология научно-педагогического исследования», «Педагогический эксперимент в современных социокультурных условиях»; «Инновации в высшем образовании», «Управление образовательным процессом в цифровой среде», что отличается от государственного компонента, реализуемого ранее в рамках данной специальности.

Компонент учреждения высшего образования в проекте учебного плана включает четыре модуля, каждая учебная дисциплина рассчитана на три зачетные единицы. Модуль «Высшее образование в современном мире» включает дисциплины «Педагогика и психология высшего образования»;

«Актуальные направления развития образования»; «Социализация и воспитание в условиях глобальных вызовов и рисков». Модуль «*Концептуальные основы развития образования*»: «Философия образования»; «Сравнительная педагогика»; «Менеджмент в образовании». Модуль «*Профессионально-педагогическая коммуникация и личностный рост*»: «Продуктивная коммуникация в научно-педагогической деятельности»; «Личностная эффективность педагога». Модуль «*Научно-исследовательская работа*»: «Научно-исследовательский семинар “Проектирование и подготовка магистерской диссертации”» и курсовую работу.

Профилизация «*Образовательные технологии в физической культуре и спорте*» в качестве вариативного компонента учебного плана включает такие дисциплины, как «Педагогика и психология физической культуры и спорта», «Инновационные подходы и технологии в физкультурном образовании», «Медико-биологические аспекты физической культуры и спорта», «Современные технологии контроля в практике физической культуры и спорта».

Профилизация «*Кросс-культурное образование*» предусматривает изучение учебных дисциплин «Кросс-культурные коммуникации» «Сравнительное образование», «Инклюзивное образование» и «Русский язык для профессиональной коммуникации» для иностранных обучающихся и предлагается иностранным магистрантам.

С целью повышения результативности подготовки научно-педагогических кадров для учреждений высшего образования предлагается рассмотреть вопрос о дифференциации подготовки магистров по срокам и содержанию получения углубленного высшего педагогического образования в зависимости от базового профессионального образования, а также опыта организации и участия в образовательном процессе.

Таким образом, анализ международных подходов и национального опыта подготовки педагогических кадров свидетельствуют о том, что на современном этапе востребована диверсификация (от лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие) образования, которая предусматривает параллельно с многоуровневой структурой педагогического образования наличие многообразия уровней и форм его получения, призванного расширить возможности самореализации личности как педагога в сфере своей профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Закон Республики Беларусь «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании», 14 янв. 2022 г. № 154-З [Электронный ресурс] : принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г. ; одобрен Советом Республики 22 дек. 2021 г. // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0> (дата обращения: 10.03.2023).

2. Правила приема лиц для получения углубленного высшего образования [Электронный ресурс] : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 1 сент. 2022 г. № 574 // Белорус. гос. ун-т. URL: https://bsu.by/upload/All_units/Pravila_priema_lis_dlya_poluch_uglubl_VO_magistratura.pdf (дата обращения: 10.03.2023).

3. Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2022. Специальности и квалификации [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 24 марта 2022 г. № 54 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238072p&p1=1> (дата обращения: 10.03.2023).

4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 13 мая 2021 г. № 366 // Нац. образовательный портал. URL: <https://adu.by/images/2021/06/koncepcija-razvitija-pedagogicheskogo-obrazovanija.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).

5. Касьяник Е. Л. Система непрерывного инженерно-педагогического образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Человек и образование : науч. журн. / ФГБ НУ «Ин-т управления образованием Рос. акад. образования». 2016. № 1 (46). С. 80–84. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2016-1_080-084.pdf (дата обращения: 10.03.2023).

6. Проект профессионального стандарта. Педагогическая деятельность в учреждениях высшего образования [Электронный ресурс] // М-во образования Респ. Беларусь. URL: https://edu.gov.by/proekty/professionalnye-standarty/profstandart_VO.pdf (дата обращения: 10.03.2023).

7. Анкета «Качество преподавания педагогических дисциплин» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.google.com/forms/d/1v505evsqf4UFFQcgKFSmJnbWaOTQ2_12dIWvfMCqGCg/viewform?fbzx=641193201310729286&edit_requested=true#responses (дата обращения: 10.03.2023).

8. Примерный учебный план по специальности 7-06-0111-01 Научно-педагогическая деятельность [Электронный ресурс] : утв. М-вом образования Респ. Беларусь, 6 февр. 2023 г., рег. № 7-06-01-010/пр. // Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://edustandart.by/proekty/projects-plans/item/4584-primernyj-uchebnyj-plan-po-spetsialnosti-7-06-0111-01-nauchno-pedagogicheskaya-deyatelnost> (дата обращения: 10.03.2023).

ФАНЕТЫЧНЫЯ ПРАКТЫКАВАННІ Ў НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ЯК ЗАМЕЖНАЙ

Г. М. Валочка¹⁾, С. М. Якуба²⁾

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

²⁾ Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, YakubaSM@bsu.by

У артыкуле разглядаюцца фанетычныя практыкаванні, звязаныя з фарміраваннем артыкуляцыйных (правільна гаварыць, вымаўляць гукі і іх спалучэнні), рэцэптыўных (чуць і адрозніваць гукі ў маўленчай плыні) і рытміка-інтанацыйных (інтанацыйна і рытмічна правільна афармляць маўленне) навыкаў. Аналізуюцца слыхавыя (практыкаванні на адрозніванне і апазнаванне), артыкуляцыйныя (пастанавачныя і практыкаванні на замацаванне гука) і практыкаванні, накіраваныя на развіццё тэхнікі чытання. Асаблівая ўвага звяртаецца на знаёмства з асноўнымі тыпамі інтанацыйных канструкцый (ИК), валоданне якімі мае надзвычай важнае значэнне ў правільнай перадачы і разуменні зместу выказвання. Адзначаецца важнасць фарміравання фанетычных навыкаў ва ўзаемасувязі з развіццём іншых моўных аспектаў (лексікай і граматыкай) і ўключэння іх у камунікатыўную дзейнасць навучэнцаў.

Ключавыя словы: фанетычныя навыкі; вымаўленчыя ўменні; слыхавыя практыкаванні; артыкуляцыйныя практыкаванні; тэхніка чытання; інтанацыйныя канструкцыі.

PHONETIC EXERCISES IN LEARNING BELARUSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

A. M. Volochko^{a)}, S. M. Yakuba^{b)}

^{a)} The National Institute of Education,
Korolya St., 16, 220004, Minsk, Belarus, h.valochka@mail.ru

^{b)} Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, YakubaSM@bsu.by

The article deals with phonetic exercises related to the formation of articulatory (correct speech, pronunciation of sounds and their combinations), receptive (listening and distinguishing sounds in the flow of speech) and rhythmic-intonation (intonationally and rhythmically correct speech) skills. Auditory (exercises for discrimination and recognition), articulatory (exercises for staging and fixing sounds) and exercises aimed at developing reading techniques are analyzed. Particular attention is paid to familiarization with the main types of intonational structures (IC), mastering which is extremely important for the correct transmission and understanding of the content of the statement. The importance of the

formation of phonetic skills in connection with the development of other aspects of the language (lexicon and grammar) and their inclusion in the communicative activity of students is noted.

Key words: phonetic skills; pronunciation skills; listening exercises; articulation exercises; reading technique; intonation constructions.

Навучанне любой замежнай мове пачынаецца са знаёмства з фанетычнай сістэмай гэтай мовы, з фарміравання адпаведных фанетычных навыкаў. Правільнае вымаўленне (артыкуляцыя гукаў і іх спалучэнняў, валоданне інтанацыяй, нарматыўная пастаноўка націску ў словах) з'яўляецца асновай для развіцця і ўдасканалення ўсіх іншых навыкаў гаварэння на замежнай мове.

Сфарміраванасць фанетычных навыкаў з'яўляецца абавязковай умовай паспяховай перадачы думкі і разумення маўленчага паведамлення, бо гэтыя навыкі, па-першае, маюць сэнсаадрознівальнае значэнне (няправільнае вымаўленне ўсяго толькі аднаго гукі ў слове можа змяніць або сказаць яго сэнс і, як вынік, ускладніць працэс камунікацыі пры маўленні і пры ўспрыманні на слых); па-другое, фанетычныя навыкі больш за іншыя падвяргаюцца дэаўтаматызацыі, г. зн. не могуць выконвацца без свядомага кантролю раней аўтаматызаванага навыку.

Не меншае значэнне для камунікацыі мае і інтанацыя. Няўменне навучэнцаў выдзяляць у маўленні з дапамогай рытму, паўзаў, тэмпу, лагічнага націску сэнсавыя адрэзкі ў адпаведнасці з задачамі маўлення часта прыводзіць да скажэння зместу выказвання. Без валодання правільнай інтанацыяй немагчыма рэалізаваць асноўныя маўленчыя функцыі: пацвердзіць, запырэчыць, усумніцца, запытаць, папрасіць, прапанаваць, пераканаць і інш.

Таму невыпадкова фанетыка-інтанацыйны аспект у сістэме навучання любой замежнай мове займае асобае месца.

Асноўнымі задачамі навучання фанетыцы з'яўляюцца:

- фарміраванне артыкуляцыйных навыкаў (навучыць правільна гаварыць, правільна вымаўляць гукі і іх спалучэнні);

- фарміраванне рэцэптыўных навыкаў (навучыць чуць і адрозніваць гукі ў маўленчай плыні, што з'яўляецца асновай адэкватнага ўспрымання і разумення маўлення);

- фарміраванне рытміка-інтанацыйных навыкаў (навыкаў інтанацыйна і рытмічна правільнага афармлення маўлення: націск, рытм, мелодыка, размеркаванне паўз і г. д.).

Гэтыя задачы ўзаемазвязаныя: з аднаго боку, нельга дасягнуць правільнага вымаўлення, не фарміруючы пры гэтым слыхавых навыкаў, а з другога, фарміраванне маўленчага слыху будзе больш паспяховым,

калі яно будзе ажыццяўляцца паралельна з авалоданнем правільным вымаўленнем. Паралельнае фарміраванне слыхавых, вымаўленчых і інтанацыйных навыкаў цалкам адпавядае прынцыпу комплекснасці ў навучанні відам маўленчай дзейнасці.

Адначасова з фанетычнымі навыкамі фарміруюцца тэхнічныя навыкі чытання і пісьма, што прыводзіць да ўсталявання ў свядомасці навучэнцаў трывалых асацыятыўных сувязей паміж вуснай і пісьмовай формамі маўлення: паміж гукамі і літарамі, слыхавымі і графічнымі выявамі слоў і словазлучэнняў, інтанацыйным і пунктуацыйным афармленнем сказаў.

У дыдактыцы пад практыкаваннем разумеюць трэніроўку, гэта значыць рэгулярна паўтаральнае дзеянне, накіраванае на авалоданне якім-небудзь спосабам дзеяння [1]. Сістэма практыкаванняў павінна складацца з улікам асаблівасцей працэсу маўлення. Працэс маўлення пачынаецца з авалодання моўным матэрыялам, праходзіць стадыю авалодання аперацыямі з матэрыялам (фарміраваннем першасных уменняў і навыкаў) і завяршаецца авалоданнем маўленчымі дзеяннямі і дзейнасцю ў цэлым (развіццём і ўдасканаленнем маўленчых) уменняў [2, с. 23, 40–49].

Фанетычныя практыкаванні не патрабуюць працяглай папярэдняй падрыхтоўкі, не займаюць шмат часу і дапамагаюць эфектыўна выпрацаваць і аўтаматызаваць навыкі вымаўлення.

Фанетычныя практыкаванні звычайна падаюцца ў наступнай паслядоўнасці:

1) назіранне (слыхавое і зрокавае) моўнай адзінкі без паўтарэння за ўзорам з мэтай стварэння яе слыхавога вобліку і артыкуляцыйнай устаноўкі (яно ўключае і практыкаванні на дыферэнцыяцыю моўных адзінак);

2) слуханне, паўтарэнне і карэкцыя спачатку са зрокавай апорай на артыкуляцыю або пісьмовыя знакі, затым без зрокавай апоры (імітацыйныя і аналітыка-імітацыйныя практыкаванні);

3) самастойнае ўзнаўленне моўнай адзінкі ў спалучэнні з іншымі гукамі, у словах, сказах.

Такім чынам, авалоданне фанетычнымі сродкамі маўлення прадугледжвае наступныя этапы: азнаямленне, падача (семантызацыя) моўнай адзінкі, замацаванне (выпрацоўка адпаведнага навыку), развіццё (выкарыстанне моўнай адзінкі ў практычнай маўленчай дзейнасці).

У навучанні фанетычным навыкам вылучаюць два асноўныя метады: *імітацыйны*, што прадугледжвае выкарыстанне імітацыі ў якасці асноўнага прыёму, і *аналітыка-імітацыйны*, які абапіраецца на прынцып свядомасці пры засваенні матэрыялу на аснове яго разумення. Аналітыка-імітацыйны метады навучання фанетыцы прадугледжвае выкарыстанне

на занятках фанетычных табліц, схем артыкуляцыі, малюнкаў інтанацыйных канструкцый, тэарэтычных тлумачэнняў разам з дэманстрацыяй гукавога ўзору. Гэты метады авалодання вымаўленчымі навыкамі прызнаецца вядучым у сучасным адукацыйным працэсе.

У адпаведнасці з відамі маўленчай дзейнасці **фанетычныя практыкаванні** падзяляюцца на *слыхавыя, артыкуляцыйныя і практыкаванні, накіраваныя на развіццё тэхнікі чытання.*

Слыхавыя практыкаванні папярэднічаюць артыкуляцыйным пры пастаноўцы гукаў, затым паралельна выкарыстоўваюцца абодва віды практыкаванняў. Сярод слыхавых практыкаванняў варта вылучаць *практыкаванні на адрозніванне*, калі адбываецца фарміраванне слыхавога эталона, і *практыкаванні на апазнаванне*, выкананне якіх патрабуе сфарміраваных слыхавых узораў. У практыкаваннях на адрозніванне гук, рытмічная мадэль, тып інтанацыйнай канструкцыі можна вылучыць у пададзеных парамі словах і сказах, а ў практыкаваннях на апазнаванне – у асобна прад’яўленых словах і сказах. Пасля ўводнага курса перавага аддаецца практыкаванням другога тыпу (на апазнаванне). Адзін з найбольш складаных варыянтаў слыхавых практыкаванняў на апазнаванне – гэта фанетычныя дыктоўкі (выкладчык дыктуе гукі, склады, словы, а навучэнец запісвае тое, што чуе).

Артыкуляцыйныя практыкаванні падзяляюцца на *пастановачныя і практыкаванні на замацаванне гука.* У *пастановачных практыкаваннях* гук вымаўляецца асобна, затым у складзе, у слове ў лёгкай пазіцыі. У такіх практыкаваннях выкарыстоўваецца прынцып ад лёгкага да складанага, ад спрыяльнай пазіцыі да цяжкай.

Практыкаванні на замацаванне прадугледжваюць вымаўленне і чытанне складоў знаёмых, а затым і незнаёмых слоў з дзвюма ці некалькімі фанетычнымі праблемамі, адказы на пытанні, кароткія выказванні (адзін – два сказы), чытанне сказаў, слыхавыя і артыкуляцыйныя практыкаванні на супрацьпастаўленне фанетычных з’яў.

З пункту гледжання фарміравання слыхавымаўленчых уменняў і навыкаў мэтазгодна правільна спалучаць трэніровачныя і маўленчыя практыкаванні. *Трэніровачныя* фанетычныя практыкаванні – гэта чытанне і вымаўленне складоў, слоў, словазлучэнняў і сказаў. *Маўленчыя* (умоўна-камунікатыўныя) практыкаванні выкарыстоўваюцца ўжо ва ўводным курсе, а потым іх колькасць павялічваецца. Маўленчыя фанетычныя практыкаванні – гэта практыкаванні з камунікатыўнымі заданнямі тыпу: «Спытайце...», «Адкажыце на пытанне», «Закончыце сказ», «Згадзіцеся ці запярэце суразмоўцу», калі ўвага навучэнца скіравана на камунікацыю. Пры іх выкананні даецца ўстаноўка ажыццявіць пэўнае маўленчае дзеянне ў адпаведнасці з прапанаванай сітуацыяй: спытаць пра што-небудзь, паве-

даміць інфармацыю, папрасіць што-небудзь зрабіць і г. д. Такія практыкаванні звязаны з развіццём уменняў выкарыстоўваць сфарміраваны фанетычны навык у працэсе маўленчай дзейнасці. Іншымі словамі, асноўная ўвага пераходзіць з формы маўлення на яе змест.

Навучанне вымаўленню з'яўляецца неабходнай умовай для фарміравання навыкаў і развіцця ўменняў усіх відаў маўленчай дзейнасці на беларускай мове. Няправільнае вымаўленне гукаў, памылковая пастаноўка націску абцяжарваюць разуменне маўлення, нават калі яно граматычна правільна пабудавана.

Уся сістэма практыкаванняў пры вывучэнні націску павінна быць падпарадкавана асноўнай задачы – развіць кантраст націскных і ненаціскных складоў. У рытміцы ўлічваецца колькасць складоў і месца націску. Пачынаць працу над пастаноўкай націску варта з аднаскладовых слоў. Пераход да адпрацоўкі двух- і трохскладовых слоў з розным націскам павінен пачынацца з практыкавання на слыхавое назіранне за падзелам слова на склады: *ён* – адзін склад, *яна* – два склады (таму што два галосныя гукі). Далей адпрацоўваецца вылучэнне націскага склада па працягласці і напружанасці ў адносінах да ненаціскных складоў. Для практыкаванняў можна адбіраць двухскладовыя, а затым і шматскладовыя словы, якія адрозніваюцца націскам.

Вялікую цяжкасць для замежных навучэнцаў уяўляе збег зычных, бо ў шматлікіх мовах няма збегу зычных. Найбольш распаўсюджанай памылкай з'яўляецца ўстаўка галоснага паміж зычным: (*сустрэча* – /*сусытрэча*/). Устаўка галоснага паміж зычнымі парушае рытміку канкрэтнага слова і ў некаторых выпадках можа прывесці да змешвання значэнняў (*параход* – *праход*). У такім выпадку карыснымі будуць практыкаванні на супастаўленне слоў са збегам і без збегу зычных.

Існуюць групы слоў з пастаянным націскам на канчатку, на словаўтваральным суфіксе, на складзе, які папярэднічае суфіксу, і г. д. Так, напрыклад, у назоўніках жаночага роду на *-ія* (*-ыя*) заўсёды націскны папярэдні склад: *аўдыт^орыя*, *лабарат^орыя*. У назоўніках мужчынскага роду суфіксы *-ізм* (*-ызм*), *-іст-* (*-ыст-*), *-ант*, *-анін-* і іншыя заўсёды націскныя: *тур^ызм*, *фінанс^іст*, *музык^ант*, *мінч^анін*. У асабовых назоўніках мужчынскага роду з суфіксамі *-нік*, *-чык* націск падае на склад перад суфіксам: *наста^ўнік*, *выкл^адчык*.

У беларускай мове ёсць групы слоў з рухомым націскам. У такім выпадку ў практыкаванні ўключаюцца формы аднаго слова, у якіх націск падае на розныя склады: *наг^а* – *наг^і*, *жолуд* – *жалуд^ы*.

На пачатковым этапе, калі ажыццяўляецца засваенне асаблівасцей фанетычнай сістэмы беларускай мовы, замежным навучэнцам прапануюцца заданні на пазнаванне пачутых фанем і суаднясенне іх з

графічным матэрыялам, на адрозненне фанем у мінімальних парах, на адрозненне рытміка-меладычных мадэлей, інтанацыйных канструкцый. Напрыклад, такія заданні:

1. Слухайце і паўтарайце. Выразна вымаўляйце галосныя ў словах.
2. Прачытайце выразна. Якім гукам адрозніваюцца выдзеленыя словы?

У *малога Санькі новенькія санкі* (Н. Сторажава).

3. Праслухайце словы, падніміце руку, калі пачуеце гук [...].
4. Падкрэсліце ў сказе/тэксце словы, на якія падае націск (у маўленні выкладчыка/дыктара).
5. Звярніце ўвагу на чаргаванне націскных і ненаціскных галосных у формах адзіночнага і множнага ліку назоўнікаў: *дом – дамы́, сям’я – сём’і*.

6. Адзначце знакам «+» словы, якія заканчваюцца на глухі зычны.

Узор: *сон горад+*

народ	стол	апельсін	француз
вецер	нож	філолаг	касцюм

7. Пастаўце ў сказах націскі/паўзы і прачытайце сказы ўслых.
8. Прачытайце ўслых сказы, змяняючы інтанацыю (лагічныя націскі).

Істотная роля ў правільным разуменні зместу выказвання належыць інтанацыі. Таму падчас фарміравання вымаўленчых навыкаў на матэрыяле выказвання выкладчык звяртае асаблівую ўвагу на правільнае інтанаванне выказвання (з улікам рытміка-інтанацыйных мадэлей беларускай мовы).

Вывучэнне беларускай інтанацыі на пачатковым этапе прадугледжвае знаёмства з асноўнымі тыпамі інтанацыйных канструкцый (5 тыпаў ІК, якія найбольш часта сустракаюцца ў беларускай мове):

ІК-1 – інтанацыя апаবাদальнага сказа: *Мяне завуць Антон. Гэта мой сябар Ваня*. Для ІК-1 характэрна паніжэнне тону на націскай частцы;

ІК-2 – інтанацыя пыталнага сказа з пыталным словам: *Хто жыве ў Мінску? Як завуць тваю сяброўку?* Пры ІК-2 націскавая частка вымаўляецца з некаторым павышэннем тону;

ІК-3 – інтанацыя пыталнага сказа без пыталнага слова: *Гэта Антон? Яго завуць Алег?* Для гэтай канструкцыі характэрна значнае павышэнне тону на націскай частцы;

ІК-4 – інтанацыя няпоўнага пыталнага сказа са злучнікам **а**: *Мяне завуць Святлана. А цябе?* Націскавая частка ў такім выпадку вымаўляецца з павышэннем тону, які мае працяг на безнаціскных складах.

ІК-5 – клічная інтанацыя: *Якое сёння надвор’е!* У такой канструкцыі два інтанацыйныя цэнтры, на першым тон павышаецца, а на галосным другога цэнтра – паніжаецца.

Варта падкрэсліць, што фарміраванне фанетычных навыкаў, пачынаючы з уводнага курса, павінна ажыццяўляцца адначасова са знаёмствам замежных студэнтаў з пэўнымі лексічнымі і граматычнымі асаблівасцямі беларускай мовы з мэтай уключэння іх у камунікатыўную дзейнасць навучэнцаў (адказ на пытанні, удзел у дыялогах, стварэнне выказванняў у адпаведнасці з рознымі камунікатыўнымі сітуацыямі).

Такім чынам, фанетыка-інтанацыйныя навыкі ўдасканальваюцца пры выкананні навучэнцамі: **а)** моўных і маўленчых практыкаванняў, накіраваных на авалоданне новай фанетычнай з’явай; **б)** моўных і маўленчых практыкаванняў, накіраваных на авалоданне лексікай і граматыкай; **в)** камунікатыўных практыкаванняў, якія развіваюць навыкі слухання і гаварэння.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. М.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Из-во ИКАР, 2009.

2. *Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 9-е изд., стер. М. : Академия, 2008.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В. Д. Стариченок

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 16, 220050, г. Минск, Беларусь, starichenok@mail.ru*

В статье рассматривается компетентностная модель формирования функциональной грамотности выпускников филологических факультетов, дается определение компетентностной модели, определяется её структурный состав. Новизна публикации заключается в раскрытии содержания трех блоков компетенций (универсальных, базовых профессиональных и специальных), которые проецируются на модель подготовки специалистов филологического профиля. В блок «специальные компетенции» включается 5 групп наиболее важных для выпускников филологических факультетов компонентов: языковая, речевая, коммуникативная, лингвокультуроведческая и читательская компетенции. Область читательской компетенции в современных условиях расширяется за счет медиаграмотности, умения критически использовать информацию, размещенную на сайтах, в блогах, на YouTube, других форумах. Отмечается, что компетентностную модель выпускника вуза можно использовать как инвариант, который должен постоянно совершенствоваться, дополняться новыми актуальными компетенциями. При этом необходимо учитывать сложившуюся образовательно-культурную ситуацию, когда преподавание русского и белорусского языков в Беларуси осуществляется в условиях белорусско-русского билингвизма.

Ключевые слова: компетентность; функциональная грамотность; модель; инвариант; читательская грамотность; филологические дисциплины.

COMPETENCE-BASED MODEL FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF GRADUATES OF PHILOLOGICAL FACULTY

V. D. Srarichenok

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Sovetskaya St., 16, 220050, Minsk, Belarus, starichenok@mail.ru*

The article discusses the competence-based model of the formation of functional literacy of graduates of philological faculties, defines the competence-based model, and determines its structural composition. The novelty of the publication lies in the disclosure of the content of three blocks of competencies (universal, basic professional and special), which are projected onto the model of training specialists in the philological profile. The block «special competencies» includes 5 groups of the most important components for

graduates of philological faculties: language, speech, communicative, linguocultural and reading competencies. The area of reader's competence in modern conditions is expanding due to media literacy, the ability to critically use information posted on websites, blogs, YouTube, and other forums. It is noted that the competence model of a university graduate can be used as an invariant, which must be constantly improved, supplemented with new relevant competencies. At the same time, it is necessary to take into account the current educational and cultural situation, when the teaching of Russian and Belarusian languages in Belarus is carried out in the conditions of Belarusian-Russian bilingualism.

Key words: competence; functional literacy; model; invariant; reading literacy; philological disciplines.

В настоящее время особую актуальность приобретает вопрос подготовки педагогических кадров, готовых и способных формировать актуальные образовательные результаты (в частности функциональную грамотность) обучающихся средствами отдельных предметных областей. Первым шагом к решению данного вопроса становится изучение нового педагогического феномена «готовность будущих учителей к формированию функциональной грамотности обучающихся» и разработка компетентностной модели выпускника вуза.

В педагогической науке термин *компетентностная модель* трактуется как научная основа результата и процесса вузовской подготовки, обеспечивающая готовность и способность выпускников к успешной и продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сферах, содержательно представленная сложным составом (структурой) общих и профессиональных компетенций. Компетентностная модель выпускника – комплексный интегрированный образ конечного результата образования в вузе по направлению подготовки, совокупность планируемых образовательных целей и результатов освоения образовательной программы, включающая перечень универсальных и профессиональных компетенций и описание их структуры [1; 2; 3; 4]. Модель выпускника определяет содержание и процесс реализации образовательной программы, означающий последовательное формирование у обучаемых требуемого перечня компетенций.

Модель подготовки учителя филологического профиля должна сочетать системно-структурную знаниевую и антропологическую парадигмы, ориентированные на коммуникативно-деятельностное начало, а также на формирование функциональной грамотности обучающихся лингвистическими средствами. Такое изменение траектории образовательного процесса позволит будущему учителю правильно оценивать ситуацию и в соответствии с ней преобразовывать учебный материал, получать новую информацию по нужной теме, совершенствовать полученные умения и навыки в соответствии с изменяющимися требованиями общества.

Основными структурными элементами компетентностной модели являются образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 1-02 03 02-2021) I ступени по специальности 1-02 03 02 «Русский язык и литература», учебный план по специальности «Русский язык и литература». В результате освоения программы выпускник должен обладать универсальными (УК), базовыми (БК) и специальными (СК) профессиональными компетенциями. Однако на современном этапе возникла необходимость в качественной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальные профессиональные знания и творчество в практико-ориентированном исследовательском подходе к разрешению конкретных образовательных проблем. Развитие профессиональной компетентности учителя, обеспечивающей реализацию педагогического процесса, иницирующего и формирующего функциональную грамотность учащегося, является на современном этапе развития образования одной из главных задач. Только функционально грамотный учитель способен обеспечивать эффективное формирование функциональной грамотности школьников. Поэтому компетентностная модель выпускника филологического факультета необходимо дополнить компетенциями, отражающими готовность будущих педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся.

Содержание компетентностной модели выпускников филологического факультета во многом зависит от образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся. Преподавание русского и белорусского языков в Беларуси осуществляется в условиях белорусско-русского билингвизма. Закон «О языках в Республике Беларусь» (1998 г.) закрепил принцип двуязычия и утвердил право выбора одного из государственных языков. Несмотря на то, что на территории республики проживают представители более ста национальностей, владеющих различными языками, общение, как правило, происходит на русском языке. И в процессе преподавания русского языка необходимо учитывать эту ситуацию.

Компетентностная модель включает три группы компетенций: специальные (непосредственно направленные на формирование языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической грамотности), базовые (общепедагогические, метапредметные), универсальные (общекультурные). Эти группы компетенций составляют матрицу компетенций, представленную 18 специальными, 6 базовыми и 6 универсальными компетенциями:

В матрице специальных компетенций выделяется 18 компетенций, которые распределяются по пяти блокам:

1. Языковая компетенция: а) использовать понятийно-терминологический аппарат языкознания с учетом специфики и закономерностей функционирования разных языковых уровней в условиях белорусско-русского двуязычия; б) проводить классификацию и анализ языковых единиц с целью целостного представления о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности всех уровней языковой системы (лексики, фонетики, морфологии, синтаксиса и стилистики); в) формировать орфографические и пунктуационные навыки, умение использовать язык в его функциональном и стилистическом разнообразии, в различных видах речевой и практической деятельности; г) применять знания о генезисе русского языка, эволюции его систем, условиях формирования русской литературной нормы, проводить практический анализ языковых явлений в текстах разного типа с позиций диахронии.

2. Речевая компетенция: а) формировать умение использовать средства языка в различных видах речевой деятельности; создавать условия для приобретения опыта реальной (социально ориентированной) речевой деятельности; б) развивать интеллектуальную сферу личности учащегося, овладевать навыками самоанализа, самооценки, языковой рефлексии при изучении языкового учебного материала; в) формировать и развивать навыки речевого общения на продуктивном уровне (создание собственных текстов разных жанров и стилей).

3. Коммуникативная компетенция: а) направить деятельность учащихся на решение практических коммуникативных задач; б) организовывать публичные выступления учащихся, поощрять их участие в дебатах на школьных конференциях и других мероприятиях, в том числе онлайн-форумах и онлайн-конференциях; в) формировать у студентов коммуникативные навыки в максимально широком контексте, в том числе в формате СМИ.

4. Лингвокультурологическая компетентность: а) формировать речевую культуру учащихся на основе овладения языком как системой сохранения и передачи национально-культурных ценностей; б) развивать интеллектуальную, коммуникативную, духовно-нравственную, гражданскую культуру учащихся за счет использования национально маркированных языковых единиц; в) формировать у студентов культуру ссылок на источники публикации, цитирования, предупреждение нарушения авторских прав.

5. Читательская грамотность: а) формировать у учащихся умение вдумчиво читать текст и устанавливать причинно-следственные связи между разными единицами информации; б) формировать у учащихся умение определять тему и основную мысль текста, делать обоснованные выводы; в) формировать у учащихся навыки интерпретации информа-

ции, умение высказывать свое оценочное мнение и аргументировать свою точку зрения по поводу прочитанного текста; г) формировать у учащихся навыки создания устных и письменных текстов в различных текстовых и визуальных форматах (в том числе в цифровой среде), используя при этом коммуникативные стратегии и тактики как целенаправленную деятельность; д) формировать умение оценивать достоверность текстов, интегрировать информацию из разных источников, делать ссылки на источники цитирования.

К числу базовых относятся 6 компетенций: а) совершенствовать мыслительную деятельность учащихся, развивать универсальные интеллектуальные умения сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, классификации и т. д.; б) критически оценивать и интерпретировать информацию с разных позиций, признавать и исправлять противоречия в источниках информации, высказывать свою точку зрения; в) развивать личностные качества учащихся, распознавать их склонности и в соответствии с ними определять индивидуальную траекторию развития; создавать условия для речевого самосовершенствования, развития навыков самообразования и решения бытовых и нетипичных задач с целью ориентирования в окружающем мире; г) эффективно применять современные информационные и медиатехнологии в процессе общения и в процессе обучения; д) разрабатывать и внедрять в учебный процесс задания, аналогичные PISA-заданиям, направленные на формирование читательской и языковой функциональной грамотности; е) осуществлять образовательную, научно-исследовательскую, проектную и инновационную деятельность путем адаптации и внедрения педагогических и научных достижений в целях совершенствования образовательного процесса.

Среди универсальных компетенций выделяется 6 групп: а) использовать воспитательный потенциал в образовательном процессе с целью формирования у студентов чувства патриотизма, гражданственности, уважения к историческому прошлому страны; б) осознавать язык как явление культуры, использовать культурную информацию для обеспечения полноценного общения; в) формировать культуру непрерывного образования и саморазвития на протяжении всей жизни и способность адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности; г) формировать культуру использования информационно-коммуникационных и медиатехнологий; д) уметь анализировать тексты разной тематической направленности, формулировать собственные мировоззренческие принципы для художественных, публицистических и научных произведений.

Таким образом, компетентностная модель выпускника вуза понимается как научная основа результата и процесса вузовской подготовки, обеспечивающая готовность и способность выпускников к формирова-

нию у обучающихся функциональной грамотности. Результаты освоения образовательной программы определяются приобретаемыми выпускниками филологических факультетов компетенциями, состоящими из трех блоков: универсальных, базовых профессиональных и специальных. Реализация потенциала образовательного предмета «Русский язык и литература» позволяет сформировать 5 видов специальных компетенций: языковых, речевых, коммуникативных, лингвокультуроведческих и читательских. Читательская грамотность как необходимый компонент языковой и речевой деятельности учащихся выполняет важнейшую коммуникативную функцию, служит действенным средством социализации и развития личности, позволяет реализовать воспитательную функцию и осуществлять гражданское и нравственно-эстетическое воспитание школьников. В современных условиях область читательской грамотности расширяется за счет медиаграмотности, материалов на сайтах, в блогах, на YouTube, форумах.

Библиографические ссылки

1. *Ильзова М. Д.* Модель выпускника вуза в рамках компетентного подхода к целям и результатам // Современные наукоемкие технологии. 2006. № 3. С. 77–78.

2. *Солодянкина О. В.* Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты). Ижевск : «Удмуртский университет», 2015.

3. *Хуторской А. В.* Компетентный подход в обучении. Научно-методическое пособие. М. : Издательство «Эйдос», 2013.

4. *Юсупова З. Ф.* Компетентный подход к обучению русскому языку в школе. Казань : Казан. ун-т, 2015.

**КАФЕДРА – АЎТАР – ЧАСОПІС
У КАНТЭКСЦЕ АДУКАЦЫЙНЫХ СТРАТЭГІЙ І ІНАВАЦЫЙ**

А. І. Бельскі

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, alesbelsky@yandex.by*

У артыкуле асэнсоўваецца роля профільнай кафедры ў арганізацыі навуковых даследаванняў і трансляцыі перадавога метадычнага вопыту праз каналы педагагічнай перыёдыкі. Паказваецца значэнне публікатарскай дзейнасці вядучых вучоных-педагогаў і настаўнікаў-практыкаў на развіццё беларускай дыдактыкі і адукацыйнай практыкі. За аснову ўзяты зместавы матэрыял спецыялізаваных навукова-метадычных выданняў «Беларуская мова і літаратура» і «Філалагічная адукацыя».

Ключавыя словы: кафедра; навукова-метадычны часопіс; В. У. Протчанка; тэорыя і практыка; моўная і літаратурная адукацыя; інавацыі; артыкул; метадычная публікацыя; педагагічная дзейнасць.

**DEPARTMENT – AUTHOR – JOURNAL
IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL STRATEGIES
AND INNOVATIONS**

A. I. Belski

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, alesbelsky@yandex.by*

The article conceptualizes the role of a field-specific department in the organization of scientific research and the transfer of advanced methodological experience through the channels of pedagogical periodicals. The importance of the publishing activities of leading scholars, teachers and practitioners on the development of Belarusian didactics and educational practice is indicated. The paper is based on the informative material of specialized scientific and methodological publications «Belarusian Language and Literature» and «Philological Education».

Key words: department; scientific and methodological journal; V. U. Protchanka; theory and practice; language and literary education; innovations; article; methodical publication; pedagogical activity.

Роля ўніверсітэцкай кафедры ў арганізацыі вучэбнага працэсу, прафесійнай падрыхтоўцы спецыялістаў заўсёды была асноўнай, вядучай, але ніколі не абмяжоўвалася выключна гэтым. Ад самага пачатку

стварэння Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (1921) вучоныя і педагогі педагагічнага факультэта непасрэдна ўдзельнічалі ў станаўленні і развіцці нацыянальнай асветы, стварэнні тагачаснай адукацыйнай сістэмы, вырашаючы важныя надзённыя і перспектывныя задачы, закладваючы навукова-тэарэтычныя і практыка арыентаваныя прынцыпы дзейнасці навучальных устаноў. Вучоныя, працуючы на ўніверсітэцкіх кафедрах беларускай мовы, беларускай літаратуры і этналогіі, чытаючы адпаведныя курсы, запачаткоўвалі і рухалі на новым этапе метадычную думку і прэзентавалі эфектывныя метадалагічныя падыходы, інавацыйныя і перадавыя канцэпцыі, значэнне якіх мела вялікі, асноватворны ўплыў на далейшае развіццё беларускай дыдактыкі і адукацыйнай практыкі. Выдатны педагог-выкладчык Якуб Колас (К. М. Міцкевіч) грунтоўна распрацаваў метадку навучання роднай мове [1], прафесар І. І. Замоцін, прытрымліваючыся прагрэсіўных педагагічных ідэй і поглядаў, сфармуляваў асноўныя дыдактычныя прынцыпы літаратурнай адукацыі [2; 3]. Працы гэтых аўтараў сталі ініцыяльнымі, фундаментальна-эталоннымі, значнымі інтэлектуальна-творчымі здзяйсненнямі XX стагоддзя ў галіне метадычнай навукі.

У тагачасных умовах змен, пераўтварэнняў, накіраваных на актывізацыю даследчай дзейнасці і асветніцкай справы, адбывалася і станаўленне педагагічнага друку, закліканага стаць адукацыйнай платформай для прэзентацыі новых прафесійных ведаў, прапаганды перадавых ідэй і вопыту, прафесійнага самаразвіцця і самаўдасканалення, арганізацыі вучэбнага працэсу і інш. У 1924 г. пачаў выдавацца часопіс «Асвета», на старонках якога змяшчалі свае артыкулы выкладчыкі БДУ Якуб Колас (К. М. Міцкевіч), І. І. Замоцін, М. М. Пятуховіч і інш. Пазней, у першай палове 1940-х гг., выходзілі такія адукацыйныя выданні, як педагагічны часопіс «Савецкая школа» (у 1960-м перайменаваны ў «Народную асвету») і метадычны часопіс «У дапамогу настаўніку», якія шырока распаўсюджваліся па ўсёй Беларусі. Наяўнасць гэтых выданняў і публікаванне ў іх артыкулаў аўтарытэтных, высокапрафесійных аўтараў засведчылі, што ў той час прадуктыўна вяліся педагагічныя і метадычныя даследаванні па актуальных пытаннях навучання і школьнай адукацыйнай практыкі.

На новым гісторыка-культурным этапе, у канцы 1980-х – на пачатку 1990-х гг., калі ў выніку паўстала суверэнная, незалежная краіна Беларусь (1991), узнікла патрэба ў стварэнні нарматыўных дакументаў у сферы нацыянальнай адукацыі (канцэпцый, стандартаў, планаў, вучэбных праграм), распрацоўцы яе тэарэтычных і навукова-метадычных асноў, падрыхтоўцы падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў новага пакалення. Час адкрыў якасна іншыя магчымасці і перспектывы. У працэс рэфарма-

вання школы ўключыліся вучоныя філалагічнага факультэта БДУ, дзейнасць якіх у рамках супрацоўніцтва з БелНДІ адукацыі, а з 1993 г. (пасля перайменавання) з Нацыянальным інстытутам адукацыі была накіравана на пошук новых падыходаў, ідэй і іх практычную рэалізацыю. Адбывалася інтэнсіўнае станаўленне і развіццё нацыянальнай сістэмы адукацыі, што ў сваю чаргу актуалізавала распрацоўку арыгінальных структурна-змястоўных мадэляў, эксперыментальную апрабацыю праграмна-метадычнага забеспячэння, укараненне педагагічных тэхналогій і інш. У канцы ХХ ст. выразна акрэсліліся новыя тэндэнцыі ў тэорыі і методыцы моўнага і літаратурнага навучання. У авангардзе адукацыйных стратэгий і інавацый, сэнсатворчых пошукаў педагагічнай навукі на той час былі акадэмік М. А. Лазарук (1926–2000) і прафесар В. У. Протчанка (1930–2002). Яркія творчыя асобы, знакавыя постаці, самыя аўтарытэтныя і знакамітыя вучоныя Нацыянальнага інстытута адукацыі. Яны, выдатныя тэарэтыкі і аналітыкі, адыгралі выключную ролю на першапачатковым этапе фарміравання сучаснай адукацыйнай парадыгмы, сталі генератарамі новых навуковых ідэй і падыходаў, стваральнікамі канцэпцый і праграм, яны, дбаючы пра сістэмныя змены, абнаўленне зместу і якасць адукацыі, працавалі надзвычай актыўна і самааддана на вынік і перспектыву. Прыжыццёвыя выданні М. А. Лазарука «Навучанне і выхаванне творчасцю» (1994) [4] і В. У. Протчанкі «Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове» (2001) [5] – педагагічныя кнігі-тастаменты, якія змяшчаюць навукова-педагагічныя і метадычныя працы, напісаныя кожным з вучоных на сваім апошнім, заключным этапе творчасці. На сёння па сутнасці гэтыя кнігі з’яўляюцца жывой і запатрабаванай класічнай спадчынай, асноватворнымі крыніцамі і навуковымі арыенцірамі на шляху далейшага развіцця беларускай дыдактыкі і методыкі. Зазначым: шэраг іхніх навуковых напрацовак у выглядзе артыкулаў займелі апрабацыю на старонках беларускай перыёдыкі.

Прафесар В. У. Протчанка выдатна разумеў патрэбу ў зваротнай сувязі з педагагічнай грамадскасцю, неабходнасць аператыўнай, своєчасай трансляцыі найноўшай навуковай і адукацыйнай інфармацыі, стымуляванне матывацыйна-практычнай дзейнасці настаўніцтва праз актуалізацыю надзённых задач, каштоўнасных устаноў і сэнсаў, стратэгічных інавацый. У 1995 годзе ён стаў на чале часопіса «Беларуская мова і літаратура» – новага навукова-метадычнага часопіса для настаўнікаў краіны, які пачаў выдавацца ў серыі «У дапамогу педагогу», заснаванай з ініцыятывы доктара педагагічных навук, прафесара У. П. Пархоменкі (1940–2017). І як старэйшы вучоны, і як галоўны рэдактар В. У. Протчанка цудоўна ўсведамляў неабходнасць якаснай прафесійнай падрыхтоўкі новага пакалення настаўнікаў і метадыстаў, спе-

цыялістаў у галінах лінгвадыдактыкі і літаратурнага навучання, разумеў важнасць падтрымкі маладых аўтараў у публікатарскай дзейнасці і на шляху творчага самасцвярджэння, набыцця адпаведнай статуснай кваліфікацыі [6]. З пачатку 1990-х гг. В. У. Протчанка адначасова пачаў выкладаць на філфаку БДУ, ён доўгі час займаў пасады прафесара кафедры методыкі выкладання беларускай мовы і літаратуры, потым – кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры [7, с. 90]. Запрасіла яго ва ўніверсітэт дацэнт З. Б. Варановіч (1932–2009), загадчыца кафедры методыкі выкладання беларускай мовы і літаратуры (узначальвала кафедральны калектыў з 1990 па 1997 г.). І. М. Саматыя так засведчыла прыход на працу ў БДУ таленавітага вучонага і педагога: «На кафедру па запрашэнні загадчыцы прыходзіць вядучы ў краіне спецыяліст па методыцы выкладання мовы доктар педагагічных навук Васіль Ульянавіч Протчанка, які чытае спецкурс па методыцы выкладання сінтаксісу і вядзе спецсемінары. Пад уплывам асобна арыентаванага падыходу, які распрацоўваўся В. У. Протчанкам у дачыненні да методыкі мовы, на кафедры чытаюцца ўсе асноўныя курсы, запрашаюцца для чытання спецыяльных курсаў па асобна арыентаваным навучанні выкладчыкі-педагогі з іншых устаноў, творчыя настаўнікі-практыкі» [8, с. 55].

Грунтоўныя тэарэтыка-метадалагічныя і метадычныя артыкулы самога галоўнага рэдактара выявілі філасофска-аналітычны погляд на пытанні моўнай адукацыі, фарміравання светапогляду і культуры асобы, яны яскрава засведчылі, што часопіс «Беларуская мова і літаратура» ствараецца як паўнаўладнасны інтэлектуальны творчы прадукт, высокапрафесійнае выданне, у якім павінны быць зацікаўлены чытачы і падпісчыкі. Сваімі публікацыямі В. У. Протчанка ўздымаў навучанне мове на новы ўзровень, адзначаючы неабходнасць інтэнсіўнага развіцця маўлення, практычнага авалодання родным словам. Мову ён разглядаў як сродак самаразвіцця і самавыяўлення асобы, фарміравання яе духоўнага свету. Вучоны-педагог пісаў: «У цэнтры ўвагі заўсёды павінна быць моўная культура, якую мы разумеем шырока, а не толькі як валоданне арфаэпічнымі, арфаграфічнымі, граматычнымі нормамаі. Тут маецца на ўвазе і комплекс праблем, звязаных з этыкай маўлення, з камунікатывым ядром асобы, з духоўнасцю маладых людзей. <...> Духоўнасць асобы з'яўляецца галоўнай крыніцай яе жыццёвай сілы, энергіі... І няма іншай педагагічнай велічыні, якую можна было б па значнасці параўнаць з той роляй, якую выконвае ў гэтым працэсе роднае слова» [9, с. 8]. За час свайго рэдактарства (1995–2001) В. У. Протчанка пастаянна выступаў на старонках часопіса з прафесійнай аналітыкай і артыкуламі дыдактычна-метадычнага характару, назавём некаторыя з іх: «Крыніца ду-

хоўнасці і дыдактычны сродак» (1996, № 2), «Жывое слова ў методыцы навучання роднай мове» (1998, № 1), «Арфаграфія – важны кампанент у сістэме работы па развіцці мовы» (1998, № 4), «Урокі беларускай мовы ў IX класе» (2000, № 4) і інш.

Прафесар В. У. Протчанка ад самага пачатку стварэння часопіса «Беларуская мова і літаратура» далучыў да ўзаемакарыснага і плённага супрацоўніцтва калег з кафедры методыкі выкладання беларускай мовы і літаратуры і – шырэй – выкладчыкаў філалагічнага факультэта. Нароўні з першымі публікацыямі Васіля Ульянавіча на часопісных старонках з’явіліся артыкулы І. М. Саматыя «“Методыка роднай мовы” К. Міцкевіча, В. Тэпіна» (1995, № 1), І. Э. Саўко, У. П. Саўко «Паняцце пра “тэкст” пры вывучэнні беларускай мовы» (1996, № 4) і некаторыя іншыя.

Часопіс «Беларуская мова і літаратура» дзякуючы намаганням галоўнага рэдактара В. У. Протчанкі рабіўся школай перадавой навукова-метадычнай думкі. Тут хацелася б нагадаць, што пачынаючы з 1988 г. ужо выходзіў часопіс «Беларуская мова і літаратура ў школе», які ў 1992 г. быў перайменаваны ў «Роднае слова». Пад такой назвай ён і вядомы сёння шырокаму чытачу. Часопіс «Беларуская мова і літаратура» як новае і перспектыўнае выданне быў закліканы выканаць сваю місію ці ролю ў інфармацыйна-метадычнай падтрымцы педагогаў, забеспячэнні дзейнасці ўстаноў адукацыі і заняць уласную нішу сярод педагагічнай перыёдыкі («Народная асвета», «Адукацыя і выхаванне», «Роднае слова» і інш.). Менавіта першым галоўным рэдактарам В. У. Протчанкам была распрацавана канцэпцыя часопіса як практыка арыентаванага выдання, г. зн. скіраванага на дзейсную метадычную дапамогу настаўнікам у арганізацыі вучэбнай і выхаваўчай працы, у прафесійным развіцці і самаўдасканаленні, закліканага даць шырокую магчымасць для прэзентацыі і пашырэння перадавога, найбольш эфектыўнага педагагічнага вопыту. Рэдакцыйная стратэгія палягала ў аб’яднанні творчых сіл і намаганняў, у тым, каб актыўнымі стваральнікамі свайго прафесійнага выдання былі найперш самі настаўнікі, якія рэалізуюць на практыцы адукацыйныя праграмы па беларускай мове і літаратуры. У звароце да педагогаў у першым нумары часопіса галоўны рэдактар В. У. Протчанка пісаў: «Але жаданых мэт можна дасягнуць толькі сумеснымі намаганнямі вучоных, метадыстаў і настаўнікаў, пры цесным супрацоўніцтве і садружнасці навукі і практыкі. Вось чаму так важна паслядоўна і сістэматычна абменьвацца думкамі і вопытам па актуальных праблемах выкладання беларускай мовы і літаратуры ва ўсіх тыпах навучальных устаноў. Гэта асноўная мэта і магістральны напрамак у працы рэдакцыйнага часопіса» [10, с. 7].

У 2000-х гг. фармат часопіса не змяніўся, а выпрацаваная канцэпцыя выдання атрымала далейшае развіццё і новыя зместавыя аспекты. Пасля

перыяду рэдактарства В. У. Протчанкі стратэгічны курс заставаўся ранейшы – сувязь тэорыі і практыкі, кансалідацыя намаганняў па інавацыйным развіцці моўнай і літаратурнай адукацыі. Вядучыя вучоныя-метадысты скарыстоўвалі часопіс як друкаваны сродак трансляцыі вынікаў навуковых даследаванняў і ўкаранення ў практыку найноўшых тэарэтыка-метадалагічных падыходаў да навучання. Яскравае сведчанне таму публікацыя артыкулаў Л. А. Мурынай у суаўтарстве з Г. М. Валочка «Сістэмна-функцыянальны і камунікатыўна-дзеясны падыходы пры навучанні мовам у школе» (2006, № 10), «Лінгвакультуралагічны падыход пры навучанні мовам у школе» (2006, № 11). Гэтыя артыкулы былі змешчаны ў навастворанай рубрыцы «Тэорыя і практыка навучання».

У цэнтры ўвагі метадыстаў кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры – фарміраванне новых прафесійных кампетэнцый настаўнікаў, падвышэнне ўзроўню іх майстэрства ў педагагічнай дзейнасці. Найбольш прыкметныя з метадычных публікацый, адрасаваных чытачам часопіса, гэта артыкулы Л. М. Гамеза «Рэалізацыя камунікатыўна-дзеяснага падыходу ў працэсе ўзбагачэння слоўнікавага запасу школьнікаў» (2007, № 6), «Комплексная методыка ўзбагачэння слоўнікавага запасу школьнікаў пры вывучэнні словаўтварэння» (2008, № 6), В. У. Праскаловіч «Рэалізацыя асобна арыентаванага падыходу ў працэсе вывучэння твораў І. Навуменкі» (2008, № 6) і інш. Напісанне артыкулаў прадывітавана неабходнасцю забеспячэння педагогаў якаснымі практычнымі матэрыяламі, распрацаванымі на аснове інавацыйных падыходаў, методык, тэхналогій. У гэтай сувязі несумненную метадычную каштоўнасць маюць артыкулы І. Э. Саўко, У. П. Саўко «Вывучэнне тэмы “Асноўныя патрабаванні да маўлення”» (1999, № 1), І. У. Таяноўскай, П. В. Грынчанка «Навучанне прыёмам фармулявання назвы навукова-папулярнага даклада (X клас)» (2003, № 5), Н. Б. Рашэтнікавай «Маральнае выхаванне асобы на прыкладзе рамана І. Навуменкі “Сасна пры дарозе”» (2008, № 6) і інш.

Часопіс за больш як два з паловай дзесяцігоддзі стаў асобнай і эфектыўнай пляцоўкай для прэзентацыі навуковага плёну і творчага патэнцыялу педагогаў, а галоўнае, як і жадалася першаму галоўнаму рэдактару, прафесійнай трыбунай для прафесійнага дыялогу, абмену думкамі і вопытам. У 2008 г. рэдкалегіяй часопіса быў арганізаваны круглы стол «Адукацыйныя тэхналогіі ў сучаснай школе: тэорыя, практыка, праблемы», матэрыялы якога друкаваліся з рэгулярнай перыядычнасцю і мелі розгалас, сведчаннем чаму шматлікія адсылкі настаўнікаў да гэтых матэрыялаў. Удзельнікі дыскусійнага круглага стала абмяркоўвалі стан і перспектывы адукацыі, разважалі пра тое, якім быць уроку беларускай

мовы і літаратуры, уздымалі актуальныя метадычныя праблемы. Так, Н. Б. Рашэтнікава выказалася на тэму «Фарміраванне чытацкіх уменняў як метадычная праблема» (2009, № 8). Нароўні з вядомымі даследчыкамі і метадыстамі В. Я. Ляшук, Т. І. Шамякінай, А. В. Руцкай, М. Г. Яленскім, Г. М. Валочка і іншымі аўтарамі на старонках часопіса выступаюць вопытныя настаўнікі-метадысты, настаўнікі-практыкі. Рэдкалегія часопіса ініцыявала правядзенне круглага стала «Беларуская мова і літаратура: актуальныя пытанні навучання і выхавання», які ў сувязі з пагаршэннем эпідэміялагічнай сітуацыі адбыўся ў завочным фармаце, яго матэрыялы надрукаваны ў 2020–2021 гг. Сярод аўтараў публікацый – настаўнікі-выпускнікі філфака БДУ. Яны, грунтуючыся на ўласным метадычным вопыце, вылучаюць найбольш важныя і эфектыўныя, у тым ліку інавацыйна-тэхналагічныя, складнікі адукацыйнай практыкі, пазначаюць кірункі і шляхі інтэнсіфікацыі навучання. Кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры можа ганарыцца сваімі былымі студэнтамі, творчымі педагогамі. Публікатарскі плён на старонках часопіса «Беларуская мова і літаратура» дзясяткаў выпускнікоў красамоўна засведчыў пра існаванне і годнае самасцвярджанне метадычнай школы філалагічнага факультэта БДУ, да якой належаць вядомыя педагогі-практыкі і сталыя аўтары А. М. Якімовіч, А. К. Пекач, І. Ч. Босы, І. Г. Згрундо, С. І. Літвінчык, Н. Д. Ламака, Т. І. Мойса, Ю. Ю. Атрошчанка і інш.

Дзякуючы супольным намаганням аўтараў двух часопісаў «Роднае слова» і «Беларуская мова і літаратура» на сёння створаны вялікі фонд ці банк навукова-філалагічнай, педагогічнай, метадычнай, беларусазнаўчай інфармацыі. У гэтым напрацаваным багацці ёсць і часцінкі творчай працы выкладчыкаў філфака В. П. Краснея, І. К. Германовіча, М. Р. Прыгодзіча, І. Э. Ратнікавай, Т. І. Шамякінай, Е. А. Лявонавай, С. М. Якуба, В. Ю. Дыллеўскай, У. Г. Кароткага, А. Л. Вераб'я, М. В. Супрунчука і інш. Гэты разнастайны матэрыял будзе і надалей карысны пры арганізацыі працэсу навучання, для самападрыхтоўкі, прафесійнай дзейнасці педагогаў.

Старонкі часопіса «Беларуская мова і літаратура» ад самага пачатку прыцягвалі-вабілі маладых даследчыкаў. Свае артыкулы па тэмах кандыдацкіх дысертацый тут надрукаваў цэлы шэраг кандыдатаў педагогічных навук: А. І. Белая, Т. І. Мароз, В. Я. Шкілёнак, Т. М. Пучынская, В. У. Зелянко, С. В. Мартынкевіч і інш. Невыпадкова была запачаткавана і праіснавала дастаткова працяглы час часопісная рубрыка «Галасы маладых». Часопіс, друкуючы матэрыялы аспірантаў і маладых выкладчыкаў, тым самым даваў і дае магчымасць аўтарам раскрыць індывідуальны інтэлектуальна-творчы патэнцыял, дапамагае ў шырокай апрабцы

канцэптуальных палажэнняў і вынікаў даследаванняў, у практыка арыентаванай падрыхтоўцы спецыялістаў вышэйшай кваліфікацыі.

Адна з ранніх навуковых і першыя педагагічныя публікацыі былога метадыста Акадэміі паслядыпломнай адукацыі, а на цяперашні момант загадчыка кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры БДУ А. А. Акушэвіча надрукаваны на старонках часопіса «Беларуская мова і літаратура» («Выслоўе Францыска Скарыны “Понеже...”: структура, рэцэпцыя», 2015, № 9; «Удасканаленне педагагічнага майстэрства настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры ў сістэме павышэння кваліфікацыі», 2018, № 6; «Некаторыя аспекты метадычнай работы з настаўнікамі беларускай мовы і літаратуры, 2019, № 9 і інш.). Андрэй Аляксандравіч супрацоўнічаў з часопісам і з боку Акадэміі паслядыпломнай адукацыі, і па лініі Міністэрства адукацыі.

Яшчэ адзін інтэлектуальна-творчы прадукт філолагаў і метадыстаў заслугоўвае ўвагі – навукова-метадычны зборнік «Філарাগічная адукацыя». Пабачылі свет тры выпускі гэтага спецыялізаванага выдання. Задумвалася, што на яго аснове ў перспектыве паўстане перыядычны часопіс, арыентаваны на тэорыю і практыку навучання, выкладання філарাগічных дысцыплін у вышэйшай школе. Гэта ніша заставалася практычна свабоднай, яшчэ належным чынам не асвоенай, паколькі ў парадыгме ўніверсітэцкай філарাগічнай адукацыі з пункту гледжання яе навукова-метадычнага забеспячэння і практыкі навучання мусіць быць асобнае педагагічнае выданне. Ідэю рэалізацыі новага інфармацыйна-метадычнага праекта падтрымалі Л. М. Гамеза, В. У. Праскаловіч, І. У. Таяноўская, якія ўвайшлі ў рэдкалегію «Філарাগічнай адукацыі». Выкладчыкі кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры сталі аўтарамі зборніка, спрычыніліся да фарміравання яго актуальнага і праблемнага зместавага поля з вылучэннем найноўшых трэндаў і інавацый у трансфармацыі адукацыі на сучасным этапе. Назвы аўтарскіх публікацый красамоўна гавораць самі за сябе: «Тэхналогія дыстанцыйнага навучання: міф або рэальнасць?» (2009, вып. 1), «Інавацыйная адукацыйная прастора філолага: рэаліі і перспектывы» (2019, вып. 3) В. У. Праскаловіч, «Удасканаленне зместу курса методыкі выкладання моў з дапамогай камп’ютарных тэхналогій» (2009, вып. 1) І. Э. Саўко, У. П. Саўко, «Навучанне літаратуры: тэхналогіі, асновы інтэграцыі, кантэкст (да праблемы прафесійнай падрыхтоўкі студэнта-філолага)» (2011, вып. 2) В. Ю. Дылеўскай.

Кафедра як навукова-педагагічная структура моцная і прэзентабельная сваімі творчымі дасягненнямі і набыткамі, якія складаюць яе прафесійны, топавы імідж, які немагчымы без інфармацыйнай складовай, публікатарскіх і іншых рэйтынжавых паказальнікаў. Ёсць усе падставы

меркаваць і спадзявацца, што кафедра рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры і надалей застанеца ключавой структураўтваральнай адзінкай у сістэме ўніверсітэцкай філалагічнай і гуманітарнай адукацыі і ў метасістэме нацыянальнай адукацыі, будзе паспяховым лідарам у рэалізацыі сучасных педагагічных стратэгіі і метадычных інавацый.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Мицкевич К.* Методыка роднае мовы. Мінск : Дзяржвыд Беларусі, 1926.
2. *Замоцін І. І.* Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні: метадыч. нарысы. Мінск : Дзяржвыд Беларусі, 1927. Вып. 1.
3. *Замоцін І. І.* Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні: метадыч. нарысы. Мінск : Дзяржвыд Беларусі, 1928. Вып. 2.
4. *Лазарук М. А.* Навучанне і выхаванне творчасцю: пед. роздумы і пошукі. Мінск : Нар. асвета, 1994.
5. *Протчанка В. У.* Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2001.
6. *Бельскі А. І.* Прафесар В. У. Протчанка – вучоны-дыдакт і рэдактар // Беларус. мова і літ. 2020. № 12. С. 5–6.
7. *Окрыленные словом: к 80-летию филологического факультета БГУ / ред. совет: И. С. Ровдо (предс.) [и др.].* Минск : БГУ, 2019.
8. *Саматыя І. М., Саматыя Р. І.* Методыка выкладання беларускай мовы З. Б. Варановіч // Філалагічная адукацыя: навук.-метадыч. зб. / рэдкал.: А. І. Бельскі (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : БДУ, 2011. Вып. 2. С. 53–57.
9. *Протчанка В. У.* Рэфармаванне адукацыі і мова // Беларус. мова і літ. 1997. № 8. С. 3–12.
10. *Протчанка В. У.* Садружнасць і супрацоўніцтва – умова поспеху // Беларус. мова і літ. 1995. № 1. С. 3–8.

ВЛИЯНИЕ МЕТОДИСТОВ РОССИИ XX–XXI ВЕКА НА ПОДГОТОВКУ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ БЕЛАРУСИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЧНОГО ОПЫТА)

М. П. Жигалова²,

*Брестский государственный технический университет,
ул. Московская, 267, 224017, г. Брест, Беларусь, zhygalova@mail.ru*

В статье на примере профессионального и жизненного опыта автора статьи показан путь подготовки российскими ведущими учёными С. К. Бирюковой, Л. В. Тодоровым, Т. Ф. Курдюмовой, Н. Н. Вербовой, Н. С. Русиной, Л. В. Тодоровым, З. С. Смелковой, Г. И. Беленьким, М. В. Черкезовой, В. Ф. Чертовым, С. А. Леоновым, О. Ю. Богдановой, С. К. Бондыревой, Р. Б. Сабатковым, В. А. Тишковым и др. методистов-филологов для Беларуси, их взаимодействия с молодыми учёными Беларуси с целью повышения методического уровня.

Ключевые слова: Россия; методисты; педагогические кадры; Беларусь; методика преподавания русской литературы.

THE INFLUENCE OF METHODOLOGISTS OF RUSSIA OF THE XX–XXI CENTURY ON THE TRAINING OF TEACHING STAFF OF BELARUS (ON THE EXAMPLE OF PERSONAL EXPERIENCE)

M. P. Zhigalova

*Brest State Technical University,
Moskovskaya St., 267, 224017, Brest, Belarus, zhygalova@mail.ru*

Using the example of the author's professional and life experience, the article shows the way of preparation by Russian leading scientists S. K. Biryukova, L. V. Todorov, T. F. Kurdyumova, N. N. Verbova, N. S. Rusina, L. V. Todorov, Z. S. Smelkova, G. I. Belenky, M. V. Cherkezova, V. F. Chertov, S. A. Leonov, O. Y. Bogdanova, S. K. Bondyreva, R. B. Sabatkoev, V. A. Tishkov and others of methodologists-philologists for Belarus, their interaction with young scientists of Belarus in order to improve the methodological level.

Key words: Russia; methodologists; teaching staff; Belarus; methods of teaching Russian literature.

Моё приобщение к методической науке началось ещё в конце 1980-х годов, в тот период педагогической деятельности, когда я, работая учи-

² <http://orcid.org/0000-0002-9406-8369>

телем сельской школы, увидела широкие возможности в методическом разнообразии, которые уверенно поднимали меня на новое осмысление вопросов дидактической филологии, понимания её актуальных, но малоисследованных проблем, касающихся использования материалов литературного краеведения при изучении славянских писателей в старших классах средней школы Беларуси. Проработав в средней школе более двадцати лет учителем, создав школьный литературный музей А. С. Пушкина, апробировав на практике многие свои идеи, я уверенно начала писать кандидатскую диссертацию под научным руководством московского учёного, кандидата педагогических наук, ведущего сотрудника Института Национальных Проблем Образования Бирюковой Светланы Кирилловны. С ней я познакомилась на «деятельностных играх», которые проводило Министерство образования Беларуси с приглашением профессоров из разных уголков СССР.



Научный руководитель
по кандидатской диссертации **С. К. Бирюкова**, Москва, 1990 г.

Министерство образования Беларуси в 1988/1989 учебном году пытается обогатить и упорядочить учебную практику с целью развития креативного мышления у молодых учителей, которая всегда начинается с развития творчества учителя. К этому времени московский профессор Георгий Петрович Щедровицкий уже известен в педагогике как яркий представитель деятельностного подхода, пытавшийся построить образовательную практику в виде стройного алгоритма. Его и приглашает наше Министерство образования для проведения «деятельностных игр» с отечественными творческими учителями-практиками. Меня, как Заслуженного учителя Республики Беларусь, Брестский областной отдел образо-

вания направил для участия в качестве представителя от учителей-филологов Брестчины.

«Деятельностная игра» была своеобразным «мозговым штурмом», от которого Министерство образования ждало выработки новых направлений деятельности, что позволило бы сделать своеобразный прорыв в педагогике. В первый день я, как и все участники игр, познакомилась с энергичным, мыслящим учёным, который представил суть организации «деятельностных игр», заключающейся в создании проблемных ситуаций и разрешении их за счет организации и создания условий для самоорганизации участников игры.

Все были разделены на группы, в которых и шло обсуждение идей, высказанных как учёными-специалистами в данной области, так и учителями-практиками. Велась и активная дискуссия, в ходе которой опровергалась или принималась мыслительная схема по вопросам совершенствования педагогической практики. Сам Г. П. Щедровицкий уделял внимание каждой группе: участвовал в обсуждении, задавал вопросы, рассуждал, высказывал сомнения, чем повышал активность участников игры. Высоко ценил независимые суждения и плюрализм мнений. Он же и записывал оригинальные мысли каждого, которые впоследствии легли в основу предложений для Министерства образования, выработанных участниками игры.

Учителя-практики давали уроки и показывали свои творческие наработки, делали презентации своего опыта для участников «деятельностных игр» и членов жюри – учёных-филологов и педагогов Московского Института национальных проблем образования (ИНПО). Все представленное оценивалось комиссией.

После моего выступления было задано много вопросов, на которые я отвечала уверенно как учитель, апробировавший всё уже на практике. Открытые уроки, которые я давала в школах г. Добруша, и представленные презентации по изучению в школах Беларуси славянских писателей с включением материалов литературного краеведения, определили интерес к моей теме российского учёного, ведущего специалиста по методике преподавания литературы ИНПО Светланы Кирилловны Бирюковой. Затем были высказаны оценки членов жюри. Мне было предложено поступать в аспирантуру в Москву. Но поскольку у меня к тому времени уже была семья и трое детей, то учиться на стационаре я не могла. Мне предложили прикрепиться в качестве соискателя. Я согласилась. Так, «деятельностные игры», проводимые российским ученым-новатором Г. П. Щедровицким, привели меня в науку.

С тех пор и началась моя новая жизнь, жизнь в науке и для науки. Так как к тому времени мною уже был создан школьный литературный

музей А. С. Пушкина в д. Орехово Малоритского района Брестской области и обозначенная российскими учёными тема кандидатской диссертации «Использование материалов литературного краеведения в процессе изучения произведений славянских писателей в школах Беларуси» позволяла включить в структуру диссертации и материалы музея, которые прошли многолетнюю апробацию, то вскоре работа по методике преподавания русской литературы была написана, обсуждена в Москве, в Институте национальных проблем образования, и в 1994 г. успешно защищена. За это время С. К. Бирюкова ввела меня в мир российской методической науки, открыла мне новые страницы специфики преподавания русской литературы в инонациональной среде. Ранее апробированные материалы были представлены мною в докладах на Международных научных конференциях, где их могли по достоинству оценить российские ведущие учёные, оппоненты и эксперты Л. В. Тодоров, Т. Ф. Курдюмова, Н. Н. Вербовая, К. М. Нартов, Х. Х. Сукунов, Н. С. Русина, З. С. Смелкова, Г. И. Беленький. С каждым российским учёным я постоянно поддерживала профессиональные отношения и получала консультации, советы, делилась с ними своими планами. Появлялись опубликованные статьи, научно-методические пособия, которые успешно использовались педагогами Беларуси.

В 2002 году, когда я уже была член-корреспондентом Академии педагогических и социальных наук РФ (АПСН), после одного из моих выступлений на пленарном заседании Годичного собрания Академии в Доме учёных в Москве ко мне подошла заведующая лабораторией Российской академии образования (РАО), доктор педагогических наук, профессор Черкезова Меджи Валентиновна и предложила писать докторскую диссертацию, прикрепившись соискателем в РАО.



Научный консультант
по докторской диссертации **М. В. Черкезова**, Москва, 2002 г.

Тема была фактически сразу мною сформулирована и ею одобрена. Она разделяла мою точку зрения на то, как важно подходить к анализу художественного произведения не только с позиций филологии, но и рассматривать его в междисциплинарном контексте: культуроведческом, психологическом, интертекстуальном, сравнительно-типологическом. Так вырисовалась структура моей докторской работы, её концепция, связанная, в том числе, и с диалогом и полилогом культур в литературе, с методами их использования в школе. М. В. Черкезова, став моим официальным научным консультантом, будучи человеком высокопрофессиональным и интеллигентным, чутким, добрым, отзывчивым, и вместе с тем требовательным, поддерживала мои научные изыскания. Именно благодаря российским учёным, своему научному руководителю С. К. Бирюковой и научному консультанту М. В. Черкезовой, а также академикам РАО: С. К. Бондыревой, В. А. Тишкову, Д. И. Фельдштейну, профессорам московских университетов: Г. И. Беленькому, Т. Ф. Курдюмовой, С. А. Леонову, Р. Б. Сабаткоеву, Л. В. Тодорову, В. Ф. Чертову и др., их требовательности и профессионализму, научному такту, корректному и бережному отношению к моим научным идеям, их поддержке и профессиональной корректировке, я тщательно подготовилась и успешно защитила в 2005 году докторскую диссертацию в Москве, в Российской академии образования.

Мои научные идеи активно поддерживало и руководство Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, ректор В. А. Степанович, а позже и М. Э. Чесновский, проректоры С. Г. Рачевский и Н. В. Михальчук, профессора университета Г. Н. Моложай, В. Я. Зарецкая, М. П. Осипова, А. А. Горбацкий, В. А. Сатинова, В. И. Сенкевич и др.

После защиты докторской диссертации ректор М. Э. Чесновский назначил меня заведующей кафедрой теории и истории русской литературы. Я получила возможность ещё более активно заниматься методикой преподавания русской литературы, так как понимала, что для настоящей науки не существует ни национальных, ни географических, ни возрастных границ. При этом я учитывала ещё и то, что оставлена Судьбой на Земле не зря: в этой, «другой» жизни, которую теперь я жила после клинической смерти (перенесла в 1984 году), мне начертано было заниматься наукой вовсе не ради получения диплома или его признания. Я понимала, что должна делать в этой жизни честно то, что могу и умею, не дожидаясь похвалы, денег и наград. Поэтому так было угодно, что Бог дал мне всё-таки силы, чтобы не остановиться, а активизировать свою научную деятельность. Понять, что тема моего исследования, рассматриваю-

щая технологию анализа художественного произведения как межкультурного универсума в контексте диалога и полилога культур, нова, актуальна и будет востребована на постсоветском пространстве и в Европе в связи с усиливающейся миграцией. И я не ошиблась. Тема вызвала и по-прежнему вызывает интерес и среди молодых коллег, которые просили рассказать о специфике интерпретации и анализа художественного произведения как межкультурного универсума. Это подтверждали и мои публикации в журналах, которые принимались редакторами с интересом и постоянно публиковались во многих государствах. А проблемы национального и общечеловеческого, которые в диссертации занимали важное место, уже с 2000 года начали приобретать особую актуальность. Позже эти материалы вошли в книги, созданные в соавторстве с российскими [1, с. 152–164; с. 222–238], иранскими [2], румынскими [3], польскими [4] учёными, в учебные и учебно-методические пособия для белорусской и иностранной аудитории, которые и сегодня востребованы в разных государствах.

В это же время Московский Институт национальных проблем образования (ИНПО) приглашает меня к сотрудничеству для выполнения проекта по созданию экспериментального пособия по русскому языку для нефилологических специальностей вузов стран-участниц СНГ. Я делаю обзор образовательных стандартов для вузов Беларуси, существующих учебных пособий по русскому языку. На основе проведённого среди преподавателей и студентов устного опроса и анкетирования, даю справку о результатах мониторинга и практики преподавания русского языка в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина. Предлагаю концепцию и программу учебного пособия «Русский язык в твоей профессии (программиста, юриста, медицинского работника, работника милиции и т. д.)» по русскому языку для нефилологических специальностей вузов государств-участников СНГ, разрабатываю структуру учебного плана. Все мои предложения были учтены при создании экспериментального пособия, которое было издано в Москве в АНО «ИНПО» в 2007 г. [5]. А достигнутые результаты проектной работы, выполняемой совместно с российскими учёными, были оглашены на очередной конференции. Позже моё постоянное участие в научных конференциях уже как действительного члена Академии педагогических и социальных наук РФ, выступления с докладами на научных форумах в России и Польше, Украине и Таджикистане, Узбекистане и Литве, Латвии и Австрии, да и в самой научной среде Беларуси, активизировали научные поиски. Общение и взаимодействие, сотрудничество с такими известными белорусскими учёными, как М. И. Мушинский, учёными-методистами, как Е. В. Перевозная, М. А. Лазарук, Л. К. Петровская, Т. Ф. Мушинская, В. П. Старжинский,

Н. П. Старжинская, известными учёными-филологами А. Н. Андреевым, А. И. Бельским, М. И. Конюшкевич, В. А. Масловой, И. С. Скоропановой и др., со многими современными учёными мира, не только расширило направления моей научной деятельности, но и обогащало её тематику, указывало на специфические и динамично меняющиеся проблемы изучения дидактической филологии в мультикультурном пространстве.

Художественное произведение русской литературы, как и произведения русскоязычной литературы Беларуси, рассматривались теперь мною уже на междисциплинарном уровне. Поэтому исследованием межкультурных аспектов в русской и русскоязычной литературе Беларуси начинают широко интересоваться и иностранные учёные. В 2012 году на XI международном симпозиуме: «Русский вектор в мировой литературе», который проходил в Крыму, в Саках и Евпатории, были поддержаны многие мои идеи по анализу художественного произведения как межкультурного универсума такими известными учёными, как профессора Л. Н. Синельникова, В. П. Казарин. Интерес к моей научной тематике был высоким и на авторских курсах, которые проводились мною и московским профессором Р. Б. Сабатковым в Российско-таджикском славянском университете (Душанбе), где была озвучена, а позже и внедрена в учебный процесс этого университета моя авторская типология и методика анализа художественного произведения [6].



В кабинете Министра образования Таджикистана. 2010 г.
Слева направо: **М. П. Жигалова**, **Р. Б. Сабатков**, президент Академии образования
И. Х. Каримова, Министр образования **А. А. Рахмонов**, начальник управления
международными связями **А. Абдуллазизов**.

Тесное сотрудничество с учёными России В. Ф. Габдулхаковым, Ж. Н. Критаровой, Р. А. Валеевой, А. Каллимулиным, европейских государств – Ф. Чижевским, П. Сотировым (Польша), Х. Ваппенханс, Ю. Койновой (Германия), Л. Беженару (Румыния), В. Венгвари (Венгрия), Т. Млечко и Л. Кобылянской (Молдова) и др. выводит на первое место проблему обогащения дидактической филологии новыми методами и технологиями.

Авторская идея и технология интерпретации и анализа получает поддержку и среди учёных Германии, при выполнении мною Европейского Гранта в 2008–2009 гг., который был выделен Еврокомиссией для прохождения 10-месячной постдокторской стажировки в Институте славистики в Университете Гумбольдта в Берлине. По результатам работы была написана и опубликована монография «Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века» [7]. Несколько экземпляров моей монографии по интерпретации и анализу произведений [8] было подарено библиотеке по просьбе студентов и преподавателей Института славистики данного университета для дальнейшего использования материала в работе со студентами по одноимённому курсу, который у них читался для студентов-славистов.

Новизна, актуальность и востребованность исследований подтвердилась и во время моей работы в 2013 году в качестве эксперта Министерства образования Республики Беларусь в международной программе «Лингвистическое образование в Европе»: в Венском университете (Австрия), Университете Гумбольдта (Германия), Пражском (Чехия), Университете Лазарского (Польша), а также при обмене опытом работы на научных семинарах во время выставки научных изданий мира «Expolingua, Berlin, 2013».



М. П. Жигалова в Венском университете



В кабинете **профессора Грубера** (первый справа),
Венский ун-т, Австрия, 2013 г.

Широко использовались материалы моих научных трудов по исследованию этновитальности и мультикультурности в литературе белорусско-польского пограничья во время участия в научных конференциях, чтения лекций и проведения мастер-класса по теме: «Этновитальность и мультикультурность в литературе: филологический и дидактический аспекты» в Польше (Белостокский, Люблинский университеты).

Основные идеи по культуроведческому и психологическому анализу были положены в основу составления студенческой программы для выступления на Европейском студенческом фестивале в Варшаве в 2010 г., куда я была приглашена с десятью студентами университета имени А. С. Пушкина.



М. П. Жигалова с группой студентов, Варшава, 2010 г.

Активно использовались мои исследования в области материальных и духовных ценностей педагога, проведённые в Беларуси по совместному проекту с Казанским университетом и озвученные во время педагогического форума в Казанском (Приволжском) федеральном университете в 2016 году, а также во время чтения мною видеолекций в данном университете в 2010 и 2016 гг.



М. П. Жигалова с учёными России, Латвии, Литвы, Англии в Казани, 2010 г.

Вызвали интерес исследования и у российских коллег из Московского городского педагогического университета, куда я была приглашена Кохановой В. А., заведующей кафедрой прикладной лингвистики и образовательных технологий, для работы с бакалаврами и магистрантами по вышеобозначенной проблеме. Сотрудничество продолжается и сегодня, обогащая совместные исследования по дидактической филологии в союзном государстве.



Коханова В.А.



Жигалова М.П.



Федотова
Ю.Г.



Цыбулько И.П.



Руденко-Моргун О.И.



Костомаров В.Г.

Профессора кафедры прикладной лингвистики
и образовательных технологий в филологии ГОУ ВПО МГПУ

Много внимания было уделено и созданию учебно-методических пособий для студентов совместно с иностранными учёными из Румынии, Ирана, Таджикистана, Туркменистана, России, Польши. Параллельно выполнялась научная тема по этновитальности и мультикультурности в литературе для нужд Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, которая была отмечена университетской комиссией как актуальная и практико-ориентированная.

В 2011 году руководство Брестского университета имени А. С. Пушкина по результатам работы присваивает мне Колесниковскую премию в области социальных и гуманитарных наук. Ректор М. Э. Чесновский предлагает занять должность директора Института повышения квалификации и переподготовки БрГУ имени А. С. Пушкина. Здесь мне открылись новые горизонты для изучения ещё одной ступени образования – образования взрослых. Началось тесное сотрудничество с московскими профессорами И. И. Зарецкой и Е. Г. Артамоновой и др.



Выступает доктор педагогических наук., профессор **М. П. Жигалова** (Брест, Беларусь), и ведёт пленарное заседание доктор педагогических наук, профессор **И. И. Зарецкая** (Москва, Россия), 2013 г.

Так как в Бресте в ИПКиП со мной работал слаженный коллектив ответственных профессионалов (методист Г. Н. Снитко, к. пед. н. Шубин В. А. и Мороз Е. Н.), преподавателей многих кафедр университета, то мы занимались не только организацией набора и обучения, но и могли проводить научные исследования в разных сферах обучения взрослых. Полученные результаты использовались для улучшения организации и

качества образования, а также для налаживания тесного сотрудничества с российскими учёными из многих регионов: Атрощенко А. С., Бисеровой М. В., Гариповой Г. Т., Гетманской Е. В., Гутаревой Н. Ю., Забродиной И. К., Кравченковой Е. А., Коптевой Э. И., Критаровой Ж. Н., Кудиновым С. И., Кузнецовой Н. П., Кузьминой К. Е., Кулибиной Н. В., Маранцман Е. К., Мартьяновой С. А., Михайловой О. Б., Морозиковой И. В., Романичевой Е. С., Шафранской Э. Ф. и др.



Учёные из России, Украины, Румынии, Польши, Молдовы и Беларуси на международной конференции в Бресте, БрГТУ, 2018 г.

Был сделан акцент на то, что в Брестской области в то время потенциальными потребителями в сфере образовательных услуг выступали не только специалисты пищевой промышленности (сыроделие, цельномолочная продукция, колбасно-кулинарная), специалисты новых видов сельскохозяйственного оборудования, оборудования для переработки отходов, изготовления тары и упаковки; расширения ассортимента тканей и трикотажных изделий, но и специалисты в области знания современных языков (английского, немецкого, французского, китайского, фарси и др.), компьютерных технологий, педагогики и психологии, турагентской и туроператорской деятельности, делового администрирования, государственного и местного управления и др.

Руководство Брестской области тоже было заинтересовано в образовании взрослых и активно поддерживало наши инициативы в открытии новых профилей и направлений повышения квалификации и специальностей переподготовки, организации подготовки временных (антикризисных) управляющих, которые обучались в то время в нашем Институте.

Конечно, в какой-то мере работа в ИПКиП была для меня новой сферой педагогической деятельности, открывшая специфику переподготовки кадров и особенности обучения «через всю жизнь». Поэтому коллектив умел видеть и перспективы, активно налаживать связи с разными структурами области, заботиться о совершенствовании учебных занятий.

Нашим коллективом учёных-преподавателей университета (Л. А. Годуйко, М. Н. Григорович, Г. И. Зайчук, Т. А. Ковальчук, Н. П. Леонюк, З. С. Левчук, В. В. Лосев, Е. И. Медведская, Л. Б. Переход, Т. С. Силюк, Г. Н. Снитко, Н. И. Сухонос, Н. А. Тарасевич, В. А. Шубин), которые активно сотрудничали с ИПКиП, вместе с приглашёнными специалистами из других университетов и государств, были написаны и изданы книги для слушателей ИПКиП по использованию современных технологий в преподавании [9; 10], методические рекомендации по выполнению дипломных и курсовых работ (Лосев В. В.), по психологии (Медведская Е. И.). Были определены направления работы и заключены договора международного сотрудничества с Россией, велось обучение иностранных граждан.

Активно изучались и внедрялись в учебный процесс и вопросы краеведения, проводились презентации и мастер-классы в районах Брестской области (Барановичский, Брестский, Лунинецкий, Малоритский). Научные изыскания стали не только междисциплинарными, но и сложились в стройную систему: школьное – университетское – последипломное образование, где важная роль отводилась личности педагога, его культуре общения и профессиональному росту.

В это время меня приглашает Институт педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ) для работы в международном проекте по исследованию материальных и духовных ценностей личности педагога. Я даю согласие и провожу исследование в форме анкетирования учителей по обозначенной проблеме (было опрошено более 300 человек – педагогов Барановичского, Каменецкого, Малоритского районов Брестской области). Полученные результаты составили основу статей, написанных совместно с учёными Татарстана и озвученных на международном форуме «Учитель XXI века» в 2016 году в Казани, а также материалов, опубликованных в белорусских [11] и в зарубежных журналах [12]. Наш анализ состояния проблемы материаль-

ных и духовных ценностей подаётся в совместных статьях в сопоставлении с результатами, полученными в разных странах мира, публикуется в российских и (в соавторстве) в скопусовских журналах [13]. А встречи с участниками проекта, учёными России, Беларуси, Европы и США помогают реально сопоставить и оценить достижения в области образования «через всю жизнь», как в отдельно взятой стране, так и совместно выстраивать стратегию современного педагогического образования с учётом специфики в отдельно взятом государстве.



Рис. 11. Справа налево: **Т. Б. Гребенюк** (доктор педагогических наук, профессор, Калининград, Россия), **В. Ф. Габдулхаков** (доктор педагогических наук, профессор, Казань, Россия), **М. А. Чошанов** (доктор педагогических наук, профессор, Техас, США), **М. П. Жигалова** (доктор педагогических наук, профессор, Брест, Беларусь); в Казанском ун-те, 2010 г.

Продолжается активное сотрудничество и с Международным Институтом технологий и содержания образования (МИТСО, Минск), Брестским учебно-методическим отделом Республиканского учебно-методического Центра профсоюзов. Проводятся семинары по культуре общения в организациях Брестчины [14].

С 2016 года я перехожу на работу в Брестский государственный технический университет, где продолжаю работать со взрослыми в ИПКиП, преподавателями, только теперь уже технических специальностей (веду педагогические дисциплины на специальности «Педагогическая деятельность на английском языке») и начинаю работать с иностранцами, в

том числе и беженцами, и совместно с учёными из БГУ проф. Лебединским С. И. и Ровдо И. С. мы создаём учебное пособие для беженцев [15].

В БрГТУ при кафедре белорусского и русского языков открывается научно-исследовательская лаборатория по социокультурным проблемам пограничья, возглавить которую предлагают мне. Научные исследования по дидактической филологии приобретают ещё один ракурс – изучение социокультурных проблем пограничья с целью консолидации мультикультурного социума. Так, Судьба опять предоставила мне ещё одну возможность – апробировать свои исследования в области изучения региональной литературы и способов её постижения как белорусскими, так и иностранными студентами, получить результаты в ходе анкетирования и сбора материала, обработки данных, а значит, продвигаться в изучении проблемы сохранения этнокультуры в регионе пограничья. Проблема эта позже перерастёт из литературоведческой, отражающей функционирование полиэтнической литературы на пограничье, в проблему педагогическую и социокультурную, антропологическую, с определением влияния художественной литературы на формирование личности обучаемых и консолидацию приграничного мультикультурного социума.

Начинается исследование полиэтнического народного и литературного творчества Малоритского региона, результаты которого озвучиваются на научных семинарах и конференциях, а позже ложатся в основу изданной в 2017 году в БрГТУ монографии «Полиэтническая литература Малоритчины» [16] и коллективной монографии «Этносы и судьбы в современном социуме» [17]. Российские учёные в сентябре 2017 г. приглашают меня для участия в Международной научно-практической конференции «Общее и особенное в культурах и традициях народов», которая проводилась в Москве Российской академией образования, Министерством образования РФ и Правительством Российской Федерации. В форуме принимали участие более 80 человек из разных регионов России, Беларуси, Польши, Латвии. Два дня его участники (философы и социологи, культурологи и филологи, психологи и педагоги) обсуждали вопросы культурного многообразия народов России, стран СНГ и мира, проблемы совершенствования культуры межнационального общения, этнокультурной коммуникации в современном мире, её вызовы и противоречия, вопросы этномедиации на евразийском пространстве, а также аксиологический портрет современного преподавателя как средней, так и высшей школы.



Ректор Московского психолого-социального университета, доктор психологических наук, академик РАО **Бондырева С. К.**, доктор педагогических наук, профессор Казанского федерального университета **Габдулхаков В. Ф.**, доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного технического университета **Жигалова М. П.** во время проведения заседания, Москва, 2017 г.

Учёные и педагоги-практики делились наработками по исследованию истории формирования общего и особенного в культуре разных народов: калмыков (Элиста), коммуникативной креативности студентов в поликультурном образовательном пространстве (Магнитогорск), особенностями подготовки учителей нового типа к работе в поликультурной образовательной среде (Казань), вопросами национального как основы духовности и культуры (Латвия), проблемами синхронизации подходов к воспитанию молодёжи в Союзном государстве и обучения мигрантов (Брест, Беларусь). На секционных заседаниях обсуждались вопросы жизни в условиях многокультурного социума (Самара), формирования российской идентичности в условиях современного поликультурного образования (Самара), ценностных предпочтений у студентов (Адыгея), психологических факторов формирования двуязычия (Татарстан), интеграции урочной и внеурочной деятельности (Чувашия), подготовка учителей (Карелия), вопросы языкового и национального самосознания на белорусско-польском пограничье (Польша), механизмы повышения эффективности психолого-педагогического образования в вузе (Татарстан) и др. Были вынесены на обсуждение и вопросы гражданского воспитания молодёжи в национальных традициях и культурах народов, технологии формирования

и становления национальной идентичности в современном поликультурном образовательном пространстве, в том числе, и вопросы роли современного учителя в образовании беженцев [18].

Так, сотрудничая многие годы с учёными разных регионов России, постигая всё новые области педагогики и дидактической филологии, изучая культуру полиэтнического пограничья, я всё больше убеждалась, что гуманитарные исследования должны консолидировать мультикультурный социум, который в эпоху активной миграции развивается очень динамично и порой непредсказуемо, особенно на пограничье.

Конечно, все эти годы результаты своих исследований я активно доносила и до учительства Брестчины: проводила авторские курсы переподготовки и повышения квалификации в Брестском институте развития образования, постоянно читала лекции в Российском центре науки и культуры в Бресте, проводила выездные мастер-классы и семинары в школах области. Участвовала и в выполнении Республиканского инновационного проекта «Внедрение технологии тьюторского сопровождения одарённых учащихся как способ построения индивидуальной образовательной траектории» (2014–2016 уч. г.), который проводился под руководством доктора педагогических наук, профессора АПО Т. А. Лопатик (Минск, АПО) совместно с гимназией г. Малориты. Неоднократно приглашалась в школы Бреста, Барановичей, Лунинца для чтения лекций и проведения мастер-классов и консультаций по анализу художественного произведения, научным подходам к выполнению учащимися исследовательских работ на ученическую конференцию «С наукой – в будущее», которая проводилась для одарённых учащихся областном лицее.

Предметом моих научных интересов становится проблема интерпретации и анализа произведений региональной литературы в школах и вузах Беларуси. Активно изучаются архивные материалы для создания монографии по развитию литературы «малой родины», которая бы служила воспитанию подрастающего поколения. В 2017 году такая монография выходит в издательстве Брестского государственного технического университета [16]. В Малоритской районной библиотеке для учителей района и наиболее активных читателей, поэтов и писателей проводится мастер-класс «Региональная литература Малоритчины как особый способ связи поколений в пространстве и времени: тематика, жанры и стили», в ходе которого внимание было обращено на развитие современной региональной полиэтнической литературы белорусско-польско-украинского пограничья, на определение отечественными и иностранными учёными самого понятия «региональная литература», на её значе-

ние в развитии личности и любви к «малой родине». Было рассказано о судьбах и творчестве известных писателей Беларуси (Ф. Зноско, Н. Купреева, Н. Мицкевича и др.), чьи дороги пролегали через Малориту, их вкладе в историю развития литературы региона, интересных архивных находках. В практической части на конкретных примерах была показана роль чтения в развитии интеллекта личности писателя, понимании им современных проблем общества, а значит, и выбора актуальной тематики и проблематики, способов обогащения лирики и прозы, формирования характера лирического героя и динамики его развития.



М. П. Жигалова (второй ряд в центре)
с поэтами Малоритчины

Местные поэты и писатели поделились впечатлениями от особенностей использования художественных средств, языка и стиля, а читатели были ознакомлены с понятием «сильная позиция» стихотворения, которая определяет его тему и идею. На конкретном примере было показано, в чём это всё проявляется, как помогает читателю постигать картину мира в произведении. Была отмечена и роль выбора автором названия произведения, ритма и рифмы, художественных средств. Обращаясь к присутствующим, работникам библиотеки и читателям, были продемонстрированы способы проникновения читателя в подтекст и выход на широкие философские обобщения. Было обращено внимание читателей и на жанровую, стилевую и тематическую парадигмы, художественную манеру, язык местных поэтов, представителей разных этносов, способы отражения ими окружающей действительности. Актуальным для художников

слова приграничного региона Малоритчины был вопрос этновитальности, то есть, жизнестойкости полиэтнической литературы и отражения в ней мультикультурности, то есть, элементов разных культур, в творчестве писателей разных этнических статусов. Опираясь на свою одноимённую книгу, изданную в 2012 году [19], была отмечена роль литературы, в том числе и региональной, в консолидации мультикультурного социума, каким является не только Малоритчина, но и все пограничные регионы Беларуси, на недостаточное научное исследование данной проблемы. Вот что писала об этом местная пресса: «В своём выступлении об истории создания книги, о её содержании и значимости для региона автор отметила, что культура Малоритчины, как и культура каждого региона Беларуси, характеризуется спецификой того исторического пути, который прошёл народ, проживающий здесь... Поэтому за многие годы существования Малоритчины люди научились жить в её мультикультурном пространстве так, когда каждый народ, остававшийся здесь на постоянное жительство после определённых исторических событий, приносил в общую малоритскую симбиотическую полиэтническую культуру элементы своих традиций и нравов, одновременно заимствуя, обогащая и уважая чужие».

В это время усиливается мой интерес и к тематике практико-ориентированных научных исследований, особенно тех, которые разрабатываются в рамках университетской научно-исследовательской лаборатории по социокультурным проблемам пограничья. С этой целью проводятся и встречи поэтов Брестского отделения Союза писателей (Демидович Т. А., Красевская Л. Н., Дудюк З. И., Томашевич Г. С., Шульги Т. А.) и Союза писателей Беларуси (Аврутин А. Ю. и др.) со студентами БрГТУ. Такие встречи играют важную и значимую роль в формировании креативной личности студентов, в постижении ими родной культуры и консолидации мультикультурного образовательного университетского социума.

Как член жюри неоднократного Республиканского конкурса молодых поэтов «Мы рождены для вдохновенья», который проводился Республиканским общественным объединением «Русское общество» и Брестским областным отделением Союза писателей Беларуси в г. Бресте один раз в два года, я смогла познакомиться с творчеством многих молодых поэтов из Минска и Минской области, Витебска, Бреста, Гомеля, Могилёва, Гродно, которые соревновались здесь за право быть лучшим).



Члены жюри: **М. П. Жигалова** (Беларусь),
А. О. Макаренко (Россия), **Е. Корнеева** (Россия), 2021 г.

В рамках VII Республиканского фестиваля русской поэзии в Республике Беларусь состоялась встреча студентов БрГТУ с членами Союза писателей Беларуси: Аврутиным Анатолием Юрьевичем (Минск), главным редактором журнала «Новая Немига литературная»; Красевской Любовью Николаевной (Брест), зам. председателя Брестского областного Союза писателей. На встрече со студентами выступил Анатолий Аврутин, затем прочитали свои стихи и молодые поэты, такие, как: Бусел Фёдор (Гомель), Дорощенко Анастасия (Гомель), Трещёва Анастасия (Минск). Это были стихи о жизни, любви, об удачах и разочарованиях и др.

Студенты и поэты познакомились и с моей научной монографией «Этновитальность и мультикультурность в литературе: интерпретация и анализ» [18], в которой значимая роль отводится анализу творчества белорусских русскоязычных поэтов А. Аврутина, Л. Красевской, В. Поликаниной, В. Гришковца, Н. И. Ковалевича, А. В. Скоринкина, Ю. М. Сапожкова и др. А вместе с тем были озвучены и мои научные планы – написание монографии о жизни и творчестве А. Ю. Аврутина [20] и В. П. Поликаниной [21], которые сегодня уже реализованы.



М. П. Жигалова (третья слева, рядом поэты: **А. Ю. Аврутин**, **Л. Н. Красевская**, **В. П. Поликанина**) – член жюри Республиканского конкурса молодых поэтов «Созвучье слов живых», Брест, 2017 г.

Заметим, что в моей научной копилке сегодня более 400 научно-методических работ, более 50 из которых – это монографии, учебные и учебно-методические пособия, изданные в разных странах мира [1–4; 6; 18].

Таким образом, обозначив в статье только отдельные страницы своей творческой биографии, можно сделать вывод о том, какое влияние оказало научное сотрудничество на становление личности белорусского учёного, какую значимую роль сыграли российские учёные-методисты и те взаимосвязи, которые ведут каждого учёного по дороге знаний и становятся не только личностной, но и государственной, общественной ценностью, направленной на консолидацию образовательного и культурного социума.

Библиографические ссылки

1. *Коханова В. А., Жигалова М. П., Кольшиева Е. Ю., Михайлова Н. С.* Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие / под ред. В. А. Кохановой. М. : ФЛИНТА: Наука, 2011.

2. *Жигалова М., Марзие Я., Джанолах К.-М.* Русская литература: анализ, вопросы, задания: учеб. пособие для иранской аудитории. Тегеран : Издательство «Марказ – е нашре данешгахи» (при Министерстве наук, исследований и технологий Ирана), 2011.

3. *Жигалова, М. П.* Немецкие страницы жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов 20 века в мультикультурном образовательном пространстве: учеб. пособие. – Яссы : Tehnopro, 2010.

4. Selected aspects of developing literacy skills at different stages of education in the native and foreign language (Некоторые аспекты развития навыков чтения и письма на разных эта-

пах обучения на родном и иностранном языках): коллективная монография / ed. I. Dabrowska, H. Chodkiewicz, M. Zhyhalava. Biala Podlaska, 2019.

5. Русский язык: экспериментальное пособие для нефилологических специальностей вузов государств-участников СНГ. М. : АНО «Институт национальных проблем образования», 2007.

6. *Каримова И. Х.* Профессионализм и энциклопедические знания М. П. Жигаловой в Таджикистане // Под звездой великого Пушкина: жизненный и творческий путь Марии Жигаловой: коллективная монография / сост. Д. Л. Назарук-Смит, Дм. Л. Назарук, Р. В. Марченко, В. И. Жигалова, С. В. Жигалова, В. И. Жигалов, В. В. Жигалова. Брест : Изд.-во БрГТУ, 2019. С. 163–168.

7. *Жигалова М. П.* Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ: теория и методика. Монография. Саарбрюккен : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

8. *Жигалова М. П.* Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография. Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2008.

9. Современные технологии обучения в образовании взрослых: учеб.-метод. пособие / М. П. Жигалова, Г. Н. Снитко, В. А. Шубин [и др.]; под общ. ред. М. П. Жигаловой; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. Брест: БрГУ, 2013.

10. *Жигалова М. П.* Теоретико-методические основы организации дополнительного образования взрослых: учеб.-метод. пособие. Брест: БрГУ, 2013.

11. *Жигалова М. П.* Педагогическое образование и личность учителя XXI века (по материалам II Международного форума по педагогическому образованию) // Адукацыя і выхаванне. 2016. № 10. С. 3–8; 2016. № 11. С. 3–8.

12. *Latipov Z. A., Bykova S. S., Zhigalova M. P.* The Family Club Activities for Organizing a Social Partnership of the Pre-School Educational Institution and the Family // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. V. 11(5). P. 655–662.

13. *Калимуллин А. М., Жигалова М. П., Ибрашева А. Х., Кобылянская Л. И., Лодатко Е. А., Нурланов Е. Б.* Постсоветская идентичность в педагогическом образовании: прошлое, настоящее, будущее // Образование и саморазвитие. 2020. Т.15, № 3. С. 145–163.

14. *Навумчык М.* Педагагічная этыка: вучыся і вучы // Голас часу. № 19 (7542) ад 10.03.2016.

15. *Лебединский С. И., Ровдо И. С., Жигалова М. П.* Пособие для беженцев по русскому языку : в 2 ч. Минск : Четыре четверти, 2019. Ч. 2.

16. *Жигалова М. П.* Полиэтническая литература Малоритчины: интерпретация и анализ произведений: монография. Брест : Издательство БрГТУ, 2017.

17. Этносы и судьбы в современном социуме: теория и практика: коллективная монография / под ред. М. П. Жигаловой. Брест : БрГТУ, 2020.

18. *Жигалова М. П.* Роль современного учителя в формировании социокультурных компетенций у беженцев (на примере преподавания РКИ в техническом университете) // Общее и особенное в культурах и традициях народов: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 28–29 сент. 2017 г. М. : Издательство Московского психолого-социального ун-та, 2017. С. 142–147.

19. *Жигалова М. П.* Этновитальность и мультикультурность в литературе: интерпретация и анализ: монография. Саарбрюккен : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

20. *Жигалова М. П.* «Спешите медленнее жить»: жизнь и творчество А. Аврутина: монография. Брест : БрГТУ, 2018.

21. *Жигалова М. П.* Загадочная сила притяжения. Творчество Валентины Поликаниной: теория и практика анализа: монография. Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2020.

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Ф. М. Литвинко

*Доктор педагогических наук, профессор
litvinko_f@mail.ru*

Целью подготовленных материалов является конкретизация лингвометодической модели процесса обучения русскому языку в организациях общего среднего образования Республики Беларусь: раскрыты приоритеты современной методики преподавания русского языка, методологическая и теоретико-практическая ее составляющие.

Ключевые слова: лингвометодическая модель; антропоцентрическая парадигма; цель образовательного процесса; подходы; принципы; содержание; методы; средства обучения; формы организации.

MODERN LINGUO-METHODOLOGICAL MODEL OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN BELARUSIAN SCHOOLS

F. M. Litvinko

*Doctor of Science in Education, Professor
litvinko_f@mail.ru*

The prepared materials specify the linguo-methodological model in teaching the Russian language in organizations of general secondary education of the Republic of Belarus: the modern methodology of teaching the Russian language priorities are given, its methodological, theoretical and practical components are revealed.

Key words: linguo-methodological model; anthropocentric paradigm; purpose of educational process; approaches; principles; content; methods; teaching tools; forms of organization.

Современная лингвометодическая модель обучения русскому языку опирается на философское учение о ценностях – как об особом социальном феномене «положительной значимости в системе общественно-исторической деятельности людей» [1]. Абсолютная ценность человека – его жизнь, физическая, духовно-нравственная, профессиональная; для нее значимы все ценности: этические, эстетические, правовые, экономические, политические, образовательные и др. [2, с. 30–

31]. Педагогическая наука, в том числе методика преподавания русского языка, располагает собственным корпусом ценностей, которые могут квалифицироваться как идеал, цель, норма. Актуальная для современного образовательного процесса цель обучения русскому языку, как главная методическая ценность, – свободное владения обучающимися русским языком во всех видах речевой деятельности, в избранных сферах его применения; развитие средствами русского языка интеллектуальной, социокультурной, духовно-нравственной, коммуникативной, гражданской культуры учащихся.

Обновленная модель обучения русскому языку в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь закреплена в Концепции языкового образования, разработанной в 90-е годы авторским коллективом под руководством доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Республики Беларусь П. П. Шубы (им подготовлено 30 кандидатов и 8 докторов филологических наук) и доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки Л. А. Муриной (ею подготовлено 40 кандидатов и 5 докторов педагогических наук). При разработке концепции учитывались результаты исследований преподавания русского языка в условиях близкородственного билингвизма – белорусско-русского и русско-белорусского, которые осуществлялись специалистами научной школы доктора филологических и доктора педагогических наук, профессора А. Е. Супруна (им подготовлено более 50 кандидатов наук, в том числе педагогических, и 12 докторов филологических наук). (Как не признаться с горечью сейчас, что мы готовы с непоправимым опозданием истово «преклонить пред ними колени!»)

Базу современной модели обучения русскому языку составляет антропоцентрическая парадигма, включающая обновленные цели образовательного процесса, подходы к его организации, принципы, содержание, методы, средства обучения, формы организации учебного процесса и его диагностику.

Основополагающая цель обучения предмету на современном этапе, предполагающая свободное владение обучающимися русским языком во всех видах речевой деятельности, в различных сферах и ситуациях общения, могла быть достигнута при решении комплекса задач, нацеленных на становление познавательной культуры учащихся; их способности к эффективному речевому общению; понимание ими языка как средства закрепления знаний о мире и выражения национальной культуры народа, его менталитета. Одним словом, условие свободного владения учащимися русским языком – сформированность у них *коммуникативной компетенции*. О ней читаем в словаре М. Р. Львова: «Коммуникативная компетенция – термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение

этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. К. к. – одна из важнейших характеристик языковой личности. К. к. «приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» [3, с. 92 – 93.]. Таким образом, теоретическую составляющую коммуникативной компетенции образуют коммуникативно-значимые **знания** о системе языка, о речеведческих понятиях, о видах речевой деятельности, об особенностях функционирования единиц языка в речи; практическую составляющую – речевые **умения** в рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) видах речевой деятельности.

Для отбора содержания обучения необходимо было дифференцировать объем некоторых понятий: *языковые умения* – это способность обучающегося производить операции аналитического характера с единицами языка; *речевые умения* – это способность носителя языка осуществлять речевую деятельность (чтение, говорение, слушание, письмо); *коммуникативные умения* имеют два вида реализации: интросубъектные коммуникативные умения, или *коммуникативные умения адресата* информации (её получателя), и экстрасубъектные коммуникативные умения, или *коммуникативные умения автора* – производителя информации; в практике обучения, что логически допустимо и целесообразно, чаще используется составной термин *коммуникативно-речевые умения*. Вершинную позицию занимают *нормативные умения*, свидетельствующие о способности носителя языка соблюдать нормы всех его уровней в процессе речевой деятельности.

Среди коммуникативных умений разграничивались речемыслительные действия, обеспечивающие восприятие, понимание, интерпретацию и преобразование предъявленной информации, и речемыслительные действия, обеспечивающие продуцирование информации, т. е. создание текстов разной жанрово-стилистической принадлежности. Направление речемыслительных действий, осуществляемых в рецептивных видах речевой деятельности, от информации к её адресату, в продуктивных видах – от автора к информации.

Как видим, обучение русскому языку на современном этапе подчинено интересам формирования и развития языковой личности (Ю. Н. Караулов), трёх её уровней: вербально-семантического (владение языковой личностью системой языка), когнитивного (сформированность понятий, отражающих картину мира носителей русского языка), прагматического (достижение языковой личностью в процессе речевой деятельности коммуникативных целей, намерений, интенций).

Таким образом, в результате личностно ориентированного обучения параллельно формируются базовые предметные компетенции:

языковая (овладение обучающимися знаниями о системе языка на всех его уровнях; правилами функционирования языковых средств в речи; нормами литературного языка);

речевая (овладение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка в устной и письменной формах, умениями пользоваться языком в различных видах речевой деятельности);

коммуникативная (владение культурой речевого общения; сформированность умений самостоятельно создавать устные и письменные связные высказывания разных стилей, типов и жанров речи в соответствии с целями и задачами общения);

лингвокультуроведческая и социокультурная (осознание языка как носителя и хранителя культурных ценностей народа; средства постижения общечеловеческих и национальных идеалов носителей языка; традиций, обычаев и норм, регламентирующих взаимодействие личностей в обществе и формирующих их духовно-нравственные качества: чувство патриотизма, гражданственности).

Процесс обучения русскому языку – источник психического становления школьника: развития интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, нравственной сферы личности обучающегося, формирование его высокой духовности, что придает процессу научения социальную значимость как основу продуктивной созидательной профессиональной деятельности человека.

Современная антропоцентрическая стратегия обучения русскому языку реализуется в рамках подходов: *языкового, речевого и речевой деятельности; системно-функционального, сознательно-коммуникативного и коммуникативно-деятельностного; лингвокультуроведческого и социокультурного.*

Названные подходы определяют ведущие принципы *отбора содержания обучения: учета функционально-семантических особенностей фактов языковой системы, дифференциально-систематической организации учебного материала* (в общеобразовательных учреждениях с белорусским языком обучения); *преемственности, минимизации теоретических сведений с учетом их значимости для речевой деятельности, опоры на этнокультуру и текстоцентризм* при отборе языкового дидактического материала.

Основными принципами *обучения русскому языку на современном этапе* являются:

– *принцип взаимодействия теории языка с функционированием языковых единиц в речи*, что повышает эффективность естественных процессов усвоения знаний и развития умений речевого производства, развития языкового самосознания личности;

– *принцип коммуникативности*, применение которого обеспечивает овладение языком как средством общения, развитие коммуникативных способностей учащихся;

– *принцип учета жанрово-стилистической принадлежности текста*, реализация которого обеспечивает эффективное развитие связной устной и письменной речи учащихся;

– *принцип активной познавательной деятельности* в процессе овладения знаниями, языковыми, речевыми, коммуникативными, социокультурными, лингвокультуроведческими и правописными навыками и умениями.

Отобранные принципы потребовали корректировки содержания обучения и его расширения.

При обучении фонетике больше внимания уделяется сильным и слабым позициям гласных и согласных звуков, что впоследствии помогает учащимся не допускать орфографических ошибок в проверяемых написаниях; историческим изменениям звуков, что облегчает установление морфемного состава производного слова; особенностям интонирования русской фразы, что облегчает в некоторых случаях пунктуационное оформление воспринимаемых на слух записываемых предложений и текстов.

Важным аспектом обучения словообразованию является ознакомление учащихся с функцией значимых частей слова, с той ролью, которую играют в тексте производные слова, представляя авторский замысел, обеспечивая смысловую цельность связного высказывания.

Содержание курса морфологии для средней школы составляет традиционное учение о лексико-грамматических классах слов, объединенных общими частеречными значениями, морфологическими признаками, синтагматическими связями, дополненное сведениями о синтаксических свойствах слов различных лексико-грамматических разрядов, их текстообразующей роли. Учащиеся узнают, что имена существительные в позиции подлежащего обеспечивают тематическое единство текста, его смысловую цельность; в позиции сказуемого они представляют свойства, признаки, качества предмета речи. Имена прилагательные в предикативной позиции являются рематической доминантой текстов-описаний репродуктивного и информативного коммуникативных регистров; в атрибутивной позиции – называют эмоциональные, оценочные, информативные признаки предметов речи в текстах разной жанрово-стилистической принадлежности. Динамические глаголы совершенного вида являются вехами сюжета, выполняя содержательно-композиционную функцию в тексте-повествовании; статические сказуемые, выраженные глаголами несовершенного вида, составляют синтаксическую доминанту текста-описания. Предметная, признаковая, количественная соотнесенность местоимений всегда является контекстуальной, позволяя им заменять в ре-

чи не только отдельные слова, но и предложения и даже целые фрагменты. Наречные слова не только обозначают обстоятельственные признаки действий, состояний и процессов, но и являются средством тематической связи ключевых предложений текстов-описаний окружающей обстановки, среды; а наречия времени и места могут объединять несколько предложений и даже частей текста. Союзы, которые традиционно квалифицировались как средство связи членов предложения и его частей, в связном высказывании способны объединять самостоятельные конструкции любой сложности, нередко выступая в качестве средства завершенности, смысловой и конструктивной, целого текста.

Синтаксические единицы: словосочетание, простое и сложное предложения – в современных пособиях анализируются с точки зрения их структуры, значения, функционирования в речи, что позволяет учащимся осмысленно воспринимать специфику выражения однотипных отношений в словосочетаниях и сложноподчиненных предложениях, с одной стороны; с другой – осознавать взаимозависимость семантики простого предложения («лицо и его действие», «лицо и его состояние», «предмет и его признак», «предмет и его квалификация» и др.) и типологической принадлежности связного высказывания – текста, единицы высшего уровня языковой системы, который стал объектом и средством обучения в средней школе.

Как известно, текст является посредником между языком и культурой, ибо в нем представлен предметно-духовный мир носителей языка с помощью языковых средств, что и позволило тексту занять ведущие дидактические позиции в образовательном процессе.

При обучении русскому языку ведется работа над такими категориями (признаками) текста, как: *тематическое единство и развернутость, последовательность, структурная связность, смысловая цельность, завершенность*. На основе наблюдения за функциями лексико-грамматических средств в тексте обучающиеся овладевают коммуникативными умениями: а) логично, четко, конкретно выражать собственные мысли, избирая целесообразные композиционные формы и языковые средства для воплощения необходимого содержания при конструировании собственной речи; б) адекватно понимать чужие высказывания; в) преобразовывать вербальное содержание текста в формат кластера, схемы, таблицы, алгоритма и др.; г) на их основе создавать собственные связные высказывания.

Совершенствование коммуникативных умений целенаправленно осуществляется в разделе *Речевое общение* учебного пособия по русскому языку для учащихся 11 класса: рассматриваются условия и основные компоненты процесса общения, его основополагающие средства и правила эффективности общения. На базе тщательно отобранных содержательных текстов характеризуется устная монологическая речь и ее виды:

информационная, убеждающая, призывающая, воодушевляющая, развлекательная – по единому плану: задача речи, условия реализации, специфика языковых средств, жанры речи и сфера использования.

Для продуктивного овладения учащимися содержанием, зафиксированным в программе по русскому языку, привлекается корпус познавательных методов (основу его составляет классификация Лернера–Скаткина, дополненная преобразовательным и контрольным методами), соответствующих им приемов обучения предмету. При отборе метода для конкретной дидактической цели учитываются признаки метода, основные его функции, правила использования, специфика применения, отличие от других методов. Применяемый метод регламентирует характер привлекаемых видов учебной деятельности школьников по применению полученных знаний, развитию и совершенствованию языковых и коммуникативно-речевых навыков и умений.

Для качественного усвоения знаний и овладения навыками и умениями важны используемые средства обучения, материальные и идеальные объекты, которые предназначены для обучения предмету учителями и его усвоения учащимися с целью их развития и воспитания средствами предмета. Наряду с традиционными средствами обучения, в том числе техническими, в школьную практику обучения с неизбежностью приходят электронные средства обучения: компьютер, ноутбук, микрокомпьютер, интерактивная доска, электронная книга, планшет. Компьютерный формат школьного учебника с собственными оригинальными преимуществами (гиперссылки, графика, анимация, интерактивные задания, мультимедийные эффекты, речь диктора и др.), привлекательный как для творческого авторского коллектива формат электронного средства обучения русскому языку, так и для учащихся, пока не стал воплощенной реальностью (речь идет не о компьютерном формате изданных учебников).

Для интенсификации учебного процесса все чаще в школьной практике применяются современные педагогические технологии, открывающие возможность строго научного проектирования и точного воспроизведения учебных действий с языковыми объектами, что обеспечивает достижение заявленного результата благодаря эффективному усвоению учащимися знаний в области языка и овладению ими программными навыками и умениями. Теоретический аспект корпуса педагогических технологий получил широкое освещение в педагогической [5, 6] и лингвометодической литературе [7, 8]. Практический аспект нуждается в получении объективных данных (позитивных и/или негативных) о рациональном соотношении традиционных форм обучения предмету и инновационных, в том числе о дидактическом потенциале ожидаемого электронного формата учебника по русскому языку.

Широко применяются в образовательном процессе различные организационные формы обучения (общие формы: индивидуальные, групповые, коллективные, интерактивные; конкретные внешние формы: урок, лекция, семинар, факультативное занятие, консультация и др.; конкретные внутренние формы: типы уроков); организационные формы урока («Урок открытых мыслей», «Урок-путешествие», «Урок творчества», «Урок-конкурс» и т. д.); организационные формы предъявления/приобретения знаний (формы учебного познания): слово, объяснение, рассказ обучающего, лекция, самостоятельное усвоение обучающимися теоретических сведений, учебная дискуссия, полемика и др.).

Рассмотренные аспекты личностно ориентированного образовательного процесса нацелены на прочное усвоение обучающимися знаний о языке, эффективное овладение ими коммуникативно-речевыми умениями, развитие и совершенствование их мышления и речи, что способствует целенаправленному и системному осмыслению окружающего мира носителями языка и приобретению ими способности к его продуктивному преобразованию и совершенствованию в результате собственного созидательного труда – основополагающей ценности достойной жизни человека.

Библиографические ссылки

1. Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев и др. М. : ТК «Велби», Изд-во «Проспект», 2004.
2. Философская энциклопедия. М. : Советская энциклопедия, 1960. Том 1.
3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. М. : Издательский центр «Академия» : Высшая школа, 1999.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987; 2-е изд., М. : «УРСС», 2002.
5. Селевко Г. А. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. М. : Изд-во НИИ школьных технологий, 2005.
6. Селевко Г. А. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998.
7. Федотова Е. Л., Федотов А. А. Информационные технологии в науке и образовании. М. : Форум : ИНФРА-М, 2010.
8. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д., Коптелов А. В., Харламова М. В. Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы: монография. М. : МГПУ, 2018.

РИТОРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Т. В. Игнатович

*Хэнаньский университет науки и техники,
пр. Кайюань, 263, 471023, г. Лоян, Хэнань, КНР, tavlig@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению одного из способов изучения речевой личности. Цель нашего исследования – составление обобщённого риторического портрета учителя. Здесь рассмотрены подходы к характеристике речевого поведения человека. На примере анализа речевой личности современного учителя дана методика составления риторического портрета. По данным анкетирования учащихся 10–12 классов лицея БГУ представлен развёрнутый портрет учителя как эффективного менеджера образовательного процесса. Новизна статьи заключается в том, что риторический портрет учителя составлен по впечатлениям учащихся и отражает как их реальные ощущения, так и их ожидания.

Ключевые слова: учитель; языковая (речевая) личность; риторический портрет; риторический анализ.

A RHETORICAL PORTRAIT OF A MODERN TEACHER

T. V. Ignatovitch

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

The article is devoted to the consideration of one of the ways of studying the speech personality. The purpose of our research is to compile a generalized rhetorical portrait of a teacher. Approaches to the characterization of human speech behavior are considered here. On the example of the analysis of the speech personality of a modern teacher, a method of drawing up a rhetorical portrait is given. According to the survey of students of grades 10–11 of the BSU Lyceum, a detailed portrait of the teacher as an effective manager of the educational process is presented. The novelty of the article lies in the fact that the rhetorical portrait of the teacher is based on the impressions of students and reflects both their real feelings and their expectations.

Key words: teacher; language (speech) personality; rhetorical portrait; rhetorical analysis.

Речевая деятельность сегодня является составной частью любой сферы деятельности человека, однако существуют профессии, которым свойственен повышенный уровень речевой ответственности (в классификации Е. А. Климова [1]), то есть их представители должны обладать определёнными личностными качествами, обеспечивающими понимание

людей, эффективное воздействие на них, успешное взаимодействие между людьми, организацию совместной деятельности. К такому типу профессий относится профессия учителя. Его речевая деятельность может и должна стать примером эффективного пользования словом во множестве речевых ситуаций и речевых жанров в сфере образования, то есть владения риторической компетенцией.

Риторическая компетенция – одна из базовых профессиональных компетенций учителя, которая формируется в результате постоянной практики. Она включает в себя знания о репертуаре профессионально и социально значимых речевых жанров и умения создавать и реализовывать тексты этих жанров (выбирать жанр с учётом речевого намерения, речевой ситуации, адресата, создавать и предъявлять текст соответствующего содержания, структуры, языкового воплощения и стилистической соотнесённости).

Цель нашего исследования – составление обобщённого риторического портрета учителя как эффективного менеджера образовательного процесса.

В лингвистических и методических работах нет единого взгляда на предмет исследований, посвящённых речевой характеристике личности и средствам её реализации. Учёные говорят об образе оратора или риторическом идеале (С. С. Аверинцев, В. И. Аннушкин, В. В. Виноградов, А. А. Волков, А. К. Михальская, Ю. В. Рождественский, И. А. Стернин и др.), о языковой, речевой или коммуникативной личности (Ю. Н. Караулов, Г. И. Богин, В. И. Карасик, О. Б. Сиротина и её научная школа, А. А. Красных, В. П. Конецкая, А. А. Леонтьев, Ю. Е. Прохоров, О. В. Филиппова и др.).

Одним из способов изучения языковой (речевой) личности является составление речевого портрета – речевое портретирование (термин Т. В. Шмелёвой) [2]. В таком портрете реализуется образ оратора, зафиксированный в его письменных и устных высказываниях, поэтому вполне логично говорить именно о риторическом портрете.

Таким образом, можно считать, что риторический портрет – сложившийся в восприятии слушателей стереотипный образ говорящего, который включает в себя характеристики всех его текстов и особенностей его речевого поведения.

Техника риторического анализа публичной речи, то есть фактически составления риторического портрета, стала применяться ещё в эпоху Возрождения, но серьезные лингвистические исследования по этой теме появились во 2-й половине XX века.

Существуют различные подходы к риторическому анализу речевого поведения человека. М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова считают, что

для анализа языковой личности необходимо охарактеризовать следующие параметры: лексикон языковой личности - владение лексико-грамматическим фондом языка (запас слов и словосочетаний, которыми пользуется конкретная языковая личность); тезаурус языковой личности – использование типичных разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, отражающих языковую картину мира говорящего; прагматикон языковой личности - систему коммуникативных ролей, мотивов, целей, интенций, которые реализуются в процессе коммуникации [3].

Для составления речевого портрета Л. П. Крысин анализирует лексику, соответствующую социальному статусу говорящего, построение фраз, различные выразительные средства: метафоры, сравнения, лексические повторы [4].

Иной подход представлен в исследовании А. К. Михальской «Русский Сократ». Каждая эпоха выдвигает свой тип говорящей личности, который называют риторическим идеалом (А. К. Михальская): от судебного и политического оратора в античности, проповедника и воина в средние века, художника и учёного в эпоху Возрождения, мастера слова во времена Просвещения. Сегодня это политик, журналист, учитель. А. К. Михальская считает, что в совокупности ключевых слов и семантических полей в логосфере человека говорящего отражена система его взглядов и его риторический стиль [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что до сих пор не существует определенной схемы составления риторического портрета.

Чтобы определиться с подходом к составлению риторического портрета современного учителя, мы обратились к мнению обучаемых – провели анкетирование среди учащихся (анкета «Учитель как говорящая личность» предлагалась учащимся разных профилей Лицея БГУ в 2010–2018 годах). Респонденты отвечали на вопросы закрытого и открытого типа. По результатам ответов можно сделать вывод о качествах, которые, по мнению учащихся, являются самыми важными в риторической характеристике учителя. На первом месте были названы доброжелательное и уважительное отношение к учащимся; субъект-субъектное общение с ними, то есть диалогизация общения; демократический стиль общения; творческая атмосфера на занятиях; демонстрация рационального речевого мышления; побуждение к думанию, рассуждению, смелому высказыванию мыслей и проявлению чувств, к отстаиванию своей позиции, к поиску компромисса; формирование умения слушать; речь учителя как образец, к которому стоит стремиться. Личность учителя, его обаяние и интеллект, умение быть доступным, умение объяснять, видеть в обучаемых равных собеседников оказали влияние на учащихся, задали ориентир для последующего совершенствования личности ученика. Для них

оказался важен личный пример учителя как образец для подражания, в том числе и как образец речевой личности.

По данным анкетирования можно сделать вывод о том, что в речи учителя обучаемые ценят нравственные (личностные) и профессионально-этические качества личности, добродетель и честность которой проявляются в его речи; для учеников важна эмоционально-интеллектуальная сторона речи учителя (обеспечение понимания аудиторией замысла и содержания высказывания, аргументация позиции, умение строить монолог и диалог); эстетический образ его речи, который оказывает определённое впечатление на слушателя. Ещё Аристотель в трактате 335 года до н. э. «Риторика» подчёркивал: «Есть три причины, возбуждающие доверие к говорящему, потому что есть именно столько вещей, в силу которых мы верим без доказательств, - это разум, добродетель и благорасположение» [6, с. 136]. Таким образом, речевое портретирование позволяет проанализировать воплощение в речи ключевых риторических категорий: логоса (рациональной составляющей), этоса (нравственно-этических категорий) и пафоса (эмоционального начала речи).

Учитель на уроке и во внеурочной жизни реализуется в большом количестве жанров, которые можно квалифицировать как речевые и риторические, по выражению О. Б. Сиротининой, «в случае сознательного планирования и употребления тех или иных средств» [7, с. 29]. Каждая речь учителя (и его любые слова) в пространстве общения в профессиональной сфере планируется сознательно, а значит, должна обладать следующими характеристиками:

- раскрывать важную проблему;
- иметь четкую структуру и логику раскрытия последовательно излагаемых вопросов;
- иметь законченный характер освещения определенной темы, тесную связь с предыдущим материалом;
- быть доказательной и аргументированной, содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований, опираться на практику;
 - ✓ раскрывать противоречия, указывать способы их разрешения;
 - ✓ обладать силой логической аргументации и вызывать у обучаемых необходимый интерес, ставить перед обучающимися вопросы для размышления, давать направление для самостоятельной работы;
 - ✓ быть методически обработанной – содержать выделение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках;
 - ✓ быть наглядной, сочетаться по возможности с демонстрацией аудиовизуальных материалов;

- ✓ излагаться четким и ясным языком, содержать при необходимости разъяснение всех терминов и понятий;
- ✓ быть доступной для восприятия данной аудиторией.

Это и есть риторический портрет современного учителя.

Как видим, учитель, кроме содержания, должен большое внимание уделять доходчивости речи, восприятию и усвоению материала обучающимися, побуждению к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы, формированию умений самообразования, так как в этом и состоит главная цель обучения.

Библиографические ссылки

1. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

2. *Шмелева Т. В.* Портретирование как исследовательская стратегия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/portretirovanie.htm> (дата обращения: 13.03.2023).

3. *Китайгородская М. В., Розанова Н. Н.* Речь москвичей: коммуникативно-культурологический аспект. М.: Ин-т рус. яз. РАН, 1999.

4. *Крысин Л. П.* Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 90–106.

5. *Михальская А. К.* Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике. М.: Academia, 1996.

6. *Аристотель.* Риторика. Книга II. Глава I. ООО «Издательство АСТ», 2017. URL: <https://www.livelib.ru/book/264341/read-ritorika-aristotel/~20> (дата обращения: 13.03.2023).

7. *Сиротинина О. Б.* Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1999. Вып. 2. С. 26–31.

СЕКЦИЯ 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГОСУДАРСТВЕННАЯ, ОБЩЕСТВЕННАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ЦЕННОСТЬ

УДК 37.061

К ВОПРОСУ О БИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

С. Б. Волкова¹⁾, Е. В. Константинова²⁾, А. С. Анисимова³⁾

¹⁾ Государственный университет «Дубна», ул. Университетская, 19, 141986,
г. Дубна, Российская Федерация, volkovasvetlana@mail.ru

²⁾ Государственный университет «Дубна», ул. Университетская, 19, 141986,
г. Дубна, Российская Федерация, vadeeva@mail.ru

³⁾ Государственный университет «Дубна», ул. Университетская, 19, 141986,
г. Дубна, Российская Федерация, anastas_simov01@mail.ru

На современном этапе не ослабевает интерес к изучению иностранных языков, знание которых призвано способствовать социализации и успешной коммуникации с представителями различных национальностей и культур. В данной статье рассматривается понятие «искусственный (аудиторный/учебный) билингвизм», обучение которого направлено на формирование не только билингвальной, но и бикультурной личности, а именно человека, способного понимать и принимать обе культуры или находить баланс между ними. На базе кафедры лингвистики факультета социальных и гуманитарных наук университета «Дубна» было проведено исследование, цель которого – оценить уровень сформированности бикультурного компонента у изучающих иностранный язык (английский). В статье представлены результаты данного исследования.

Ключевые слова: искусственный (учебный) билингвизм; бикультурная личность; билингвальная личность; анкетирование; фразеологические единицы.

A BICULTURAL PERSONALITY IN TERMS OF ARTIFICIAL BILINGUALISM

S. B. Volkova^{a)}, E. V. Konstantinova^{b)}, A. S. Anisimova^{c)}

^{a)} State University «Dubna»,
Universitetskaya St., 19, 141986, Dubna, Russian Federation, volkovasvetlana@mail.ru

^{b)} State University «Dubna»,
Universitetskaya St., 19, 141986, Dubna, Russian Federation, vadeeva@mail.ru

^{c)} State University «Dubna»,
Universitetskaya St., 19, 141986, Dubna, Russian Federation, anastas_simov01@mail.ru

At present the interest to the learning of foreign languages, the knowledge of which is to contribute to socialization and successful communication with representatives of different nations and cultures, is maintained. The article considers the notion of artificial

(classroom) bilingualism, which aims at the formation of not only a bilingual personality but also a bicultural one, that is a human being who is capable to understand and accept both cultures or find a balance between them. The study has been carried out at the linguistics department of Dubna State University. The aim of the study is to evaluate the level of bicultural component formation of English learners. The results of the study are presented in the article.

Key words: artificial (classroom) bilingualism; bicultural personality; bilingual personality; questionnaire; phraseological units.

Явление билингвизма вызывает множество споров в научном сообществе. Исследователи по-разному трактуют понятия билингвизма и двуязычия, предлагают различные подходы к классификации. Исходя из условий формирования билингвальной личности выделяют естественный и искусственный билингвизм. Оба типа рассматриваются с точки зрения различий между ними. В данной статье мы остановимся на искусственном билингвизме и на некоторых его особенностях.

В работах российских исследователей искусственный билингвизм еще называют учебным или аудиторным. Выделим некоторые характеристики этого типа: формирование данного типа билингвизма происходит в искусственно-созданной обстановке, в учебном классе или аудитории; процесс обучения носит упорядоченный и целенаправленный характер; в процессе обучения непременно имеет место отождествление систем, форм, структур родного языка и иностранного; знакомство с культурой происходит опосредованно, а именно через художественную литературу, тексты страноведческого характера, фразеологию, фольклор и т.д.; целью изучения иностранного языка является его возможное использование в будущем в личных и/или профессиональных целях [1, с. 49–50].

Искусственный билингвизм так же, как и естественный, играет важную роль в формировании билингвальной личности. Однако возникают следующие вопросы: имеет ли место при искусственном билингвизме формирование языковой картины мира и языкового опыта, которые являются неотъемлемой частью естественного билингвизма? Возможен ли билингвистический и бикультурный симбиоз?

Цель нашего исследования – оценить уровень сформированности бикультурного компонента у изучающих иностранный язык. Задача исследования – сбор и анализ информации о представителях искусственного билингвизма. Для решения этой задачи, мы разработали анкету и провели опрос студентов, изучающих английский язык. Структура анкеты состоит из нескольких частей: первая часть включает широкий спектр вопросов, связанных с длительностью, целью изучения иностранного языка, уровнем владения, источниками получения дополнительной информации и т.д. Вот некоторые вопросы, на которые отвечали респон-

денты: «Каким образом вы совершенствуете иностранный язык?», «Каким языком вы обычно пользуетесь при поиске информации в интернете?», «На каком языке вы смотрите телепередачи?», «Испытываете ли вы трудности при восприятии устной речи на иностранном языке, каковы причины этого?» Особое внимание было уделено межкультурной коммуникации, поэтому в анкете присутствовали вопросы о наличии у респондентов иностранных друзей и о процессе, формате их общения. Респондентам были заданы вопросы, относящиеся к владению иностранными языками в их семьях и осуществление коммуникации с членами семьи, в данном случае, с родителями.

Второй и наиболее важной частью анкеты является практическая часть, требующая знания английского языка, способности к переводу и пониманию культурной составляющей. В качестве заданий респондентам были предложены английские идиомы с компонентом-соматизмом и устойчивые сравнительные выражения, объектом которых выступают животные. В анкете устойчивые сочетания были разделены на три группы, в соответствии с «критериями подхода к их сопоставлению», предложенными исследователями Т. Г. Орловой и Е. Ф. Никулиной [2, с. 24]. Первую группу составляют английские соматические фразеологические единицы (СФЕ), которые при переводе на русский язык «совпадают и по фразеологическому образу, и по структурному типу» [3, с. 25], например, «*armed to teeth*», «*to have a sharp tongue*», «*an evil eye*». Во вторую группу входят английские СФЕ, в которых «при переводе на русский язык совпадает фразеологический образ, но не совпадает структурный тип по каким-то параметрам» [3, с. 25]: «*to be all ears*». Третью группу составляют «идиоматические выражения, которые не имеют эквивалента и аналога в русском языке и которые представляют большой интерес в связи с тем, что в эти СФЕ могут быть включены сведения о характерологических чертах народа-носителя, проявляющиеся в национально-культурной коннотации» [3, с. 26]: «*to be all thumbs*».

В задании с фразеологизмами, так или иначе характеризующими или описывающими качества, присущие животным, на наш взгляд, наиболее ярко проявляются различия двух языков – английского и русского, а также и двух культур. Способность распознать это различие, сопоставить с культурологическими особенностями, может говорить об определённом уровне сформированности бикультурного компонента у изучающих иностранный язык.

Однако для того, чтобы прийти к каким-либо выводам, необходимо рассмотреть результаты анкетирования. Всего было опрошено 69 респондентов, из которых 64 – студенты с первого по четвёртый курс направления «Лингвистика» и 5 студентов с других направлений. В ходе анкетирования самыми популярными ответами на вопрос о том, для ка-

ких целей опрошенные изучают язык, стали «коммуникация, саморазвитие, работа». Исходя из этого можно сделать вывод о том, что в настоящее время знания одного языка уже недостаточно. Мир развивается и стремится к глобализации, и люди нацелены на общение, обмен опытом и налаживание отношений с носителями других языков и культур. Поэтому термин «билингвизм» в этом процессе играет ведущую роль. Люди осознанно приходят к искусственному билингвизму, чтобы иметь больше средств и возможностей для успешной коммуникации в мультиязыковом и мультикультурном обществе.

Немалую роль в формировании личности билингва играет информация, получаемая извне. Опираясь на результаты анкетирования, можно проследить некоторую закономерность в том, что адекватные переводы тех или иных фразеологических единиц, эквивалентов или аналогов которых нет в русском языке, дают респонденты, получающие и анализирующие много информации на иностранном языке: смотрят передачи, читают книги в оригинале, общаются с носителями языка. Таким образом, с информацией на иностранном языке респонденты усваивают и культуру и, возможно, частично перенимают мышление носителей языка. Для примера рассмотрим фразеологизм: «*a good face is a letter of recommendation*». В русском языке нет прямого эквивалента этой единицы. Один из вариантов перевода у многих опрошенных был следующий: «встречают по одежке, провожают по уму». Был дан ответ и в виде относительного эквивалента: «глаза – зеркало души», хотя в данном случае возможен и дословный перевод: «хорошее лицо – все равно, что рекомендательное письмо», который как раз и подчеркивает разницу в образах мышления носителей русского и английского языков. На примере данного фразеологизма можно сказать, что в английском языке особую значимость имеет оценка внешнего фактора, который связан с чертами лица.

Анализ ответов респондентов показал, что первая группа СФЕ не вызвала трудностей в переводе на русский язык. Во второй и третьей группах встречается дословный/буквальный перевод, однако есть и ответы, в которых студенты прибегают к различным соответствиям в русском языке, а именно используют относительные эквиваленты (сохранение значения английского выражения, но с некоторыми изменениями в русском варианте) или фразеологические аналоги (выраженные совершенно другими лексическими средствами). Наибольшую трудность вызвали сравнительные выражения с компонентом-животным. Именно при выполнении этого задания наблюдается в большей степени влияние родного языка и не всегда положительное. Например, такие фразеологизмы, как «*busy as a bee*», «*strong as a horse*», «*blind as a bat*», не вызвали трудностей у респондентов, так как они смогли найти соответствия в русском

языке: «трудиться как пчела», «работать как лошадь». При анализе выбора вариантов ответов в отношении таких фразеологизмов, как «*stubborn as a mule*», «*like a bull in a china shop*», «*drunk as a fish*», наблюдается интерференция, а именно перенос форм, структур родного языка на иностранный. В этой части анкеты правильные ответы были даны только в том случае, если респондент уже встречался с тем или другим устойчивым выражением.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы: на современном этапе явление билингвизма перестаёт быть чем-то редким и необычным, при этом искусственный билингвизм не уступает по своей эффективности естественному билингвизму. Бесспорно, знание двух и более языков оказывает существенное влияние на формирование языковой личности, а также играет немаловажную роль в развитии и становлении бикультурной личности, способной понять и принять обе культуры и/или найти баланс между ними.

На кафедре лингвистики университета «Дубна» лингвокультурологический подход является неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам. Это необходимо не только для расширения кругозора, но и призвано воспитывать обучающихся в духе уважения ко всем национальностям и культурам.

Библиографические ссылки

1. Фролова Г. Э. Особенности аудиторного билингвизма [Электронный ресурс]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40785/1/avfn_2016_10.pdf (дата обращения: 10.03.2023).

2. Орлова Т. Г., Никулина Е. Ф. Учет структурно-семантического сходства и различия английских соматических фразеологических единиц при переводе их на русский язык. Вестник РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика. № 1, 2011. С. 22–31. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-strukturno-semanticheskogo-shodstva-i-razlichiya-angliyskih-somaticheskikh-frazeologicheskikh-edinit-pri-perevode-ih-na-russkiy/viewer> (дата обращения: 15.03.2023).

3. Кузьмин С. С. Русско-английский фразеологический словарь переводчика. М. : Флинта: Наука, 2001.

4. Закирьянов К. З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №1(I). С. 498–502.

5. Знаменская Т. А. Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность // Инновации в образовательных учреждениях. 2014. № 3. С. 42–46.

6. Киндря Н. А. Особенности формирования языковой личности в условиях билингвизма // Языковая личность. 2018. С. 41–44.

7. Легостаева О. В. Лингвокультурологическая составляющая билингвизма [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-sostavlyayuschaya-bilingvizma/viewer> (дата обращения: 10.03.2023).

8. Одишелашвили И. Р., Кириллова Т. С. Межкультурная коммуникация и билингвизм // 2017. № 36 (4). С. 100–106.

9. Рябцева О. М. Билингвизм в современном мире // Известия Южного федерального округа. Технические науки. Тематический выпуск. 2011. С. 116–123.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРИ ОСВОЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

С. Н. Захарова

*Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, svet.zakhar@mail.ru*

Значимость освоения психолого-педагогических дисциплин в период обучения в университете для становления личности и профессиональной компетентности будущих педагогов является неоспоримой. В условиях сокращения сроков обучения в университете при одновременном увеличении объема осваиваемой студентами информации возрастает необходимость пересмотра технологий подготовки педагогических кадров. Большую роль в интенсификации процесса освоения педагогических дисциплин играют информационные технологии, которые помогут решить сразу несколько проблем в формировании будущих учителей, одной из которых является сокращение разрыва между восприятием учебной информации на лекциях, ее осмыслением и воспроизведением на семинарских и практических занятиях, а также последующим применением полученных знаний в практической деятельности. Рассмотренные в статье возможности информационных технологий помогут интенсифицировать процесс освоения дисциплин психолого-педагогического цикла и повысить качество психолого-педагогической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая подготовка; психолого-педагогические дисциплины; методика преподавания; информационные технологии в высшем образовании.

MODERN TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER IN MASTERING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES

S. N. Zakharova

*Belarusian State University,
Calvary St., 9, 220004, Minsk, Belarus, svet.zakhar@mail.ru*

The importance of mastering psychological and pedagogical disciplines during the period of study at the university for the formation of the personality and professional competence of future teachers is undeniable. In the conditions of shortening the terms of study at the university with a simultaneous increase in the amount of information mastered by students, the need to revise the technologies for training teaching staff increases. Information technologies play an important role in intensifying the process of mastering pedagogical disciplines, which will help solve several problems at once in the formation of future teachers, one of which is to reduce the gap between the perception of educational information in lectures, its comprehension and reproduction in seminars and practical

classes, as well as subsequent application acquired knowledge in practical activities. The possibilities of information technologies considered in the article will help intensify the process of mastering the disciplines of the psychological and pedagogical cycle and improve the quality of the psychological and pedagogical training of future teachers.

Key words: pedagogical training; psychological and pedagogical disciplines; method of teaching; information technologies in higher education.

Отличительные черты системы высшего образования, которая действует сегодня в большинстве стран мира, сложились в Европе в эпоху Средневековья. Как отмечают исследователи истории педагогики и образования, становление университетов проходило в условиях острого недостатка учебной литературы и педагогических кадров, образование носило сословно-религиозный характер, сам процесс обучения был предельно вербализован и предполагал репродуктивную деятельность как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Основные черты этой системы в целом сохранились и сегодня, что в условиях ускорения темпа жизни и лавинообразного роста информации затрудняет эффективность процесса профессионального и социально-личностного становления будущих специалистов в период обучения в вузе. Сравнение позиций преподавателя и студента в процессе обучения (см. таблицу) указывает на недостаточную активность обучающихся в процессе освоения учебных дисциплин, в т.ч. психолого-педагогического цикла.

Характеристика традиционной лекционно-семинарской системы обучения в вузе

Позиция/деятельность преподавателя	Позиция/деятельность студента
Излагает материал, используя вербальные и визуальные средства обучения (форма представления информации словесная или визуальная)	Воспринимает (слушает и рассматривает) представленный преподавателем материал, фотографирует и/или конспектирует лекцию (словесная или визуальная информация)
Мотивирует к активному осмыслению и запоминанию материала	Осваивает предложенный преподавателем теоретический материал
Контролирует уровень освоения теоретического материала	Выполняет задания (индивидуальные, групповые; репродуктивные, продуктивные и творческие и др.) к обозначенному времени
Оценивает результат овладения теоретическим материалом	Воспроизводит (излагает) в устной или письменной форме изученный материал
Активная позиция	Условно активная/чаще пассивная позиция

Кроме выраженной пассивной позиции обучающихся, в процессе освоения будущей педагогической профессии важную проблему составляет существующий при традиционном обучении значительный временной разрыв между:

- ознакомлением с изучаемым материалом на лекции, затем подготовкой к семинарскому занятию, зачету (или экзамену),
- освоением научно-теоретического материала и применением полученных знаний на практике.

Сокращение названной временной дистанции позволит существенно улучшить качество подготовки будущих педагогов в период получения высшего образования за счет:

- увеличения объема освоенной теоретической информации,
- формирования еще в период обучения ключевых профессиональных навыков, связанных с переносом теоретического материала в практическую деятельность,
- развития у студентов положительной мотивации к профессиональной педагогической деятельности.

Главным инструментом, который поможет сократить описанный временной разрыв, активизировать позицию студентов в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин и способствовать повышению качества психолого-педагогической подготовки будущих учителей, могут выступать технологии интенсификации учебной деятельности (в определении А. П. Панфиловой [1, с. 22–23]), а также внедрение в практику преподавания педагогических дисциплин модели контекстного обучения (по А. А. Вербицкому [2, с. 44–45]). Однако их применение требует пересмотра всей концепции преподавания учебных дисциплин – как психолого-педагогических, так и специальных и общих (государственный, вузовский компонент). Преподавание в активном (интерактивном) режиме или в условиях контекстного обучения требует прежде всего специальной подготовки профессорско-преподавательского состава, а это длительный и ресурсозатратный процесс. В тоже время использование отдельных приемов и технологий поможет постепенно решать обозначенные проблемы.

Особую роль в активизации позиции обучающихся играют приемы визуализации учебного материала и применение информационно-компьютерных технологий.

Визуализация в широком смысле – это процесс представления информации в зрительных образах. Генетически образовательная технология визуализации связана с общедидактическим принципом наглядности обучения. Дидактическими целями применения визуализации являются:

- наглядное представление связей между изучаемым объектами или явлениями,
- иллюстрация структуры какого-либо понятия или объекта,
- улучшение запоминания учебной информации (визуализация рассматривается в этом случае как мнемонический прием).

Особую трудность при изучении учебной дисциплина «Педагогика», как показывает практика, студенты испытывают с освоением научной

терминологии новой для них учебной дисциплины. Поэтому для овладения терминологическим аппаратом педагогики на лекционных занятиях целесообразно применять следующие приемы визуализации:

1) филворд (головоломка, венгерский кроссворд, связанный с поиском слов среди таблицы с россыпью букв): в конце занятия для подведения итогов лекции по теме «Педагогика в системе наук о человеке» предложим студентам найти 10 изученных понятий в филворде (рис. 1);

П	Е	Ж	М	У	Л	Н	Ц	Й	Р	Б	Д	Ю	А	Д
В	О	С	П	И	Т	А	Н	И	Е	М	О	Д	Т	А
О	Б	Р	А	З	О	В	А	Н	И	Е	А	И	М	У
А	У	Е	Л	Т	А	Ы	М	Э	М	У	И	У	Ш	М
М	Ч	П	У	Ш	Д	К	Л	И	Т	Э	К	Д	Ь	Е
Л	Е	О	М	Р	В	А	О	Ь	Ш	М	В	И	М	Т
А	Н	Д	Р	А	Г	О	Г	И	К	А	Л	Т	Л	О
Э	И	А	Л	З	Ь	Л	О	А	М	Э	М	У	В	Д
А	Е	В	Т	В	О	С	П	И	Т	А	Н	И	Е	И
Т	Ш	А	У	И	В	М	Е	У	Ш	Л	А	Л	Э	К
Я	Ь	Н	И	Т	П	Е	Д	А	Г	О	Г	И	К	А
Л	Т	И	А	И	Э	Л	И	Ь	К	Э	Л	Т	Ь	Ш
Ш	У	Е	Ь	Е	М	В	Я	М	А	И	У	М	А	Д

Рис. 1. Филворд «Педагогика в системе наук о человеке»

2) клиширование и картрирование – заполнение пропусков в учебном тексте-резюме, в котором отражено основное содержание изученной темы (клишированный текст транслируется на экране или иным способом представляется студентам), например, на рис. 2 представлен фрагмент клише по теме «Семейное воспитание»: студенты записывают пропущенные слова под соответствующим номером;

Семья – малая социальная 1) _____, основанная на 2) _____ и/или кровном родстве. Среди функций семьи особое значение имеет функция первичной 3) _____, т.к. семья является первым социальным институтом, в котором человек осваивает систему общественных отношений. 4) _____ функция семьи связана с продолжением рода. В совместном ведении хозяйства и накоплении материальных благ реализуется 5) _____ функция семьи. Классификация семей проводится по нескольким основаниям: по количеству 6) _____ семьи могут быть одно-, двух- и межпоколенными; по количеству 7) _____ – бездетными, малодетными и многодетными; по характеру взаимоотношений семьи делятся на благополучные, 8) _____ и неблагополучные. Система воспитания подрастающего поколения в семье называется 9) _____ воспитанием.

Рис. 2. «Семейное воспитание»

3) использование хорошо знакомых студентам кино-, видео- или аудиофрагментов для иллюстрации изучаемого теоретического материала

ла, например, просмотр фрагмента из сериала «Игра престолов» для сравнительной характеристики семей Старков и Ланнистеров по изученным на занятии классификациям (тема «Семейное воспитание»); просмотр мультфильма «Первый раз в первый класс» (мультсериал «Маша и медведь») для развития умения дифференцировать методы обучения (тема лекции «Методы обучения»); просмотр фрагмента мультфильма «Солнечная батарея» (мультсериал «Фиксики») для определения возраста главного героя (тема лекции «Возрастные особенности развития личности»). Данный методический прием позволяет использовать теоретический материал на практике сразу после его восприятия на лекции. Условность просмотренных фрагментов снимает стрессовую ситуацию, возникающую вследствие необходимости применить профессиональные знания, помогает студентам педагогизироваться в целом – уметь видеть возможность практического применения теоретических знаний по педагогике в повседневной жизни.

Весьма эффективным приемом, способствующим активному освоению знаний и применению их в жизнедеятельности, является письменный ответ в конце лекционного занятия на вопрос, который не предполагает полного владения терминологическим аппаратом лекции и освоения разных подходов к изучаемому феномену. Например, при освоении темы «Образование как социокультурный феномен и многоуровневая система» в конце лекции целесообразно предложить студентам ответить на вопрос: «Какой из уровней образования (можно уточнить, при необходимости, ступень) вы считаете наиболее важным для становления личности?» Студенты будут должны воспроизвести для себя изученные уровни, актуализировать знания о ступенях образования и произвести выбор, а затем, отталкиваясь от основной задачи уровня и содержания учебно-познавательной деятельности человека на выбранном уровне (ступени образования), доказать его значимость в личностном развитии человека.

Целесообразно обучать студентов не только вести конспект лекции, но и уметь его визуализировать разными способами: путем составления интеллект-карты, фрейма, кластера. Для этого следует сначала познакомить студентов с соответствующими методами и приемами обучения, а затем создавать условия для их активного применения студентами в период освоения лекционного курса. Кроме повышения уровня теоретических знаний, будущие педагоги успешно освоят на практике преимущества названных технологий представления учебной информации.

Особую группу составляют методические приемы, способствующие сокращению временного разрыва между освоением и применением психолого-педагогических знаний на практике и обусловленные внедрением информационно-компьютерных технологий. Они связаны с использова-

нием в образовательной практике различных инструментов Google, применением возможностей LMS Moodle (ресурсы опрос, чат, форум), онлайн-инструментов для графического дизайна как, например, canva.com и некоторых других программ, онлайн-систем и инструментов. Так, как показывает наш опыт преподавания дисциплины «Педагогика», весьма эффективным способом активизации изучения материала и является прием с заполнением по ходу лекции пропусков в google-таблице, форме или документе.

Таким образом, с помощью инновационных технологий, основанных на компетентностном и системно-деятельностном подходах, можно не только сократить разрыв между восприятием теоретической информации и применением ее на практике, но и активизировать позицию студентов в лекционный период, повысив в итоге качество их психолого-педагогической подготовки. Большую роль в этом играют информационно-компьютерные технологии и технологии интенсификации (активизации) процесса обучения студентов.

Библиографические ссылки

1. *Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : «Академия», 2009.
2. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА
К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

А. М. Змушко

*ГУО «Академия последипломного образования»,
ул. Некрасова, 20, 220040, г. Минск, Беларусь, amzg@mail.ru*

В статье анализируются проблемы изучения языков некоторыми категориями детей с особенностями психофизического развития, которые достаточно актуальны в условиях интегрированного обучения и воспитания и обостряются при реализации принципа инклюзии в образовании. От учителя потребуются владение новыми компетенциями, готовность к методическому совершенствованию, освоению методик работы с учащимися с разными образовательными потребностями, создание специальных условий на уроках языка. Важной также является личностная готовность педагога работать в условиях инклюзивного образования, то есть со всеми учащимися, учитывая специфические особенности каждого при усвоении языков.

Ключевые слова: учащиеся с особенностями психофизического развития; принцип инклюзии в образовании, методическая готовность, личностная готовность.

**METHODICAL AND PERSONAL READINESS OF THE TEACHER
TO IMPLEMENT THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN TEACHING
THE LANGUAGE TO STUDENTS WITH SPECIAL FEATURES
OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT**

A. M. Zmushko

*State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Nekrasova St., 20, 220040, Minsk, Belarus, amzg@mail.ru*

The article analyzes the problems of learning languages by some categories of children with special needs of psychophysical development, which are quite relevant in the context of integrated education and upbringing and will become aggravated when the principle of inclusion in education is implemented. The teacher is required to possess new competencies, readiness for methodological improvement, mastering methods of working with students with different educational needs, creating special conditions in language lessons. Also important is the personal readiness of the teacher to work in conditions of inclusive education, that is, with all students, taking into account the specific features of each when learning languages.

Key words: students with special needs of psychophysical development; principle of inclusion in education; methodological readiness; personal readiness.

Развитие в образовании Республики Беларусь инклюзивных процессов (реализация принципа инклюзии в образовании, согласно новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании) [1, с. 9], приведет к необходимости для каждого учителя, включая учителя языка, работать с теми категориями обучающихся, которые ранее, как правило, были вне поля его зрения. Речь идет о разных категориях детей с особенностями психофизического развития, для которых в условиях специального образования применялись отдельные учебные планы и учебные программы. Для некоторых категорий детей с особенностями они значительно отличались от обычных как по количеству часов, отводимых на изучения языка, по времени начала изучения второго государственного языка, иностранного языка (учащиеся с нарушением слуха, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи). Данные категории учащихся имеют первичные нарушения, которые значительно влияют на процессы усвоения языка, овладения языковой системой, развитием речи. Своеобразие их речевого развития настолько велико, что понадобилась регулировка данных особенностей через разработку и утверждение постановления Министерства образования Республики Беларусь от 13 июля 2011 г. № 69 «Аб некаторых пытаннях вывучэння моў асобнымі катэгорыямі асоб з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця», согласно которому, в частности, обязательным является изучение иностранного языка учащимися с нарушением слуха, учащимися с тяжелыми нарушениями речи, определяются иные подходы к их аттестации по языку.

Для некоторых категорий учащихся с особенностями психофизического развития содержание обучения языку значительно упрощено в сравнении с содержанием языкового образования, предназначенным для обычных учащихся. На усвоение каждой темы отводится большее количество времени, включается обязательная пропедевтическая работа, содержание их языкового образования соотносится по объему примерно с содержанием начальной школы и при этом усваивается в течение десяти лет (учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся по учебному плану и учебным программам первого отделения специальной школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью).

Некоторые категории учащихся ограничиваются лишь освоением грамоты (дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся по учебному плану второго отделения специальной школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью).

Данные особенности достаточно сложно учесть уже в условиях интегрированного обучения и воспитания. Например, при переходе на вторую

ступень общего среднего образования у многих детей с тяжелыми нарушениями речи «речевой» диагноз «снимается», дети должны в этом случае изучать все предметы наравне с остальными учащимися. Но на первой ступени общего среднего образования, когда у них еще был соответствующий диагноз, они обучались по специальным учебным планам, согласно которым второй язык вводится только с пятого класса, иностранный язык не изучается, на изучение первого государственного языка отводится большее количество часов. Таким образом, разбежка между их возможностями, компетенциями и требованиями при переходе на вторую ступень общего среднего образования весьма существенна и далеко не всегда возможно ее преодоление, уменьшение. Иными словами, второй государственный язык учащиеся начинают изучать практически с нуля, имея при этом особые трудности в усвоении именно языковых систем.

Инклюзивное образование предполагает включение всех учащихся в единый образовательный процесс, освоение всеми детьми образовательных программ основного образования, при этом должны быть созданы условия, позволяющие им быть достаточно успешными при изучении разных предметов, в том числе и языка. Одно из таких условий – учитель, обладающий соответствующими компетенциями, подготовленный к работе с разными категориями учащихся, умеющий использовать адекватные особым образовательным потребностям детей методы и приемы. Все это можно назвать методической готовностью.

Практически у любого ребенка с особенностями так или иначе страдает речевое развитие, становление коммуникативной функции языка, что является одной из общих закономерностей развития детей с особенностями. Еще одной такой общей закономерностью развития детей с особенностями является замедление скорости приема, переработки и использования поступающей информации [2, с. 26]. В полной мере это относится и к процессам усвоения языка.

Справедливым является утверждение, что для всех детей с особенностями психофизического развития необходимы специальные условия для успешного освоения ими языка.

Так, дети с тяжелыми нарушениями речи, у которых страдает и лексико-грамматическая, и фонетико-фонематическая стороны речи, нуждаются в системной работе над всеми компонентами речи. При их обучении, в том числе при оценивании следует учитывать и принимать во внимание наличие дисграфических ошибок, не путать их с орфографическими ошибками. Дисграфические ошибки специфичны, они обусловлены не незнанием правил, а системной речевой дисфункцией.

При изучении языка детьми с нарушением слуха значительный упор делается на формировании понятий, так как именно словесно-логическое

мышление (то есть опосредованное речью) страдает у этой категории детей в наибольшей степени. В процессе обучения также необходимо учитывать, что данная группа детей использует такую форму восприятия речи как чтение с губ, а жестовый язык является родным для тех из них, кто имеет значительное снижение слуха или слух полностью отсутствует. В идеале и учитель, работающий с таким учащимся, должен владеть жестовым языком и дактилологией.

При обучении языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью важно многократное повторение изученного, подача материала небольшими порциями, использование так называемого «ясного языка», то есть простых, четких высказываний и инструкций, содержащих лишь одно указание.

Инклюзивное образование, первый шаг к которому сделан с введением новой редакцией Кодекса Республики Беларусь об образовании принципа инклюзии в образовании, означает не игнорирование данных особых образовательных потребностей, а максимальный их учет. Поэтому важна методическая готовность учителей, которая должна быть обеспечена еще в учреждении высшего образования. При изучении методик языка будущий учитель должен получить хотя бы общие представления об особых образовательных потребностях разных категорий обучающихся и о необходимости использования соответствующих методов и приемов работы с каждым ребенком с особенностями психофизического развития.

В специальном образовании разработаны методики обучения языкам разных категорий детей с особенностями психофизического развития [3; 4; 5; 6; 7]. В условиях реализации инклюзивного образования этими методиками необходимо владеть каждому учителю.

Не менее важна личностная готовность педагога к реализации принципа инклюзии в образовании, которая может рассматриваться как комплекс личностных качеств, в основе которых – инклюзивная культура, одно из ее проявлений – толерантность, то есть принятие ребенка таким, какой он есть, без навешивания ярлыков, стигматизации и следующей за ней дискриминации. То есть обучение должно быть построено не на выделении особенностей, а на их принятии как неотъемлемом свойстве, характеристике образовательного процесса. Нет некоего усредненного ребенка, каждый – особенный, и учитель должен уметь и быть лично готовым работать с каждым.

Пожалуй, именно личностная готовность к работе с любым учеником, высокая инклюзивная культура и станет той основой, на которой будет строиться весь процесс обучения языку при реализации принципа инклюзии в образовании и которая позволит успешно овладеть и узко профессиональными компетенциями, стать методически подготовлен-

ным к работе с каждым учеником, в том числе имеющим специфические образовательные потребности.

Библиографические ссылки

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022.

2. Специальная психология: учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012.

3. *Аксенова А. К.* Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

4. *Змушко А. М.* Методыка моўнай адукацыі вучняў з інтэлектуальнай недастатковасцю : вучэб.-метадык. дапам. для настаўнікаў дапам. школ. Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2009.

5. *Зыков С. А.* Методика обучения глухих детей языку: учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1977.

6. *Комаров К. В.* Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. М. : Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005.

7. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011.

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА XXI ВЕКА (АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ)

Е. А. Носачева

*Ростовский государственный медицинский университет,
Нахичеванский пер., 29, 344022, Ростов-на-Дону, Российская Федерация,
pedagogika@rostgmu.ru*

В статье отмечается, что задачей подготовки «нового» преподавателя на современном этапе является подготовка профессионально автономного консультанта, способного выступить в роли эксперта, советчика в процессе организации деятельности обучаемых. В этой связи представлены выводы и рекомендации, которые могут быть использованы в практике деятельности различных образовательных учреждений, обеспечивая развитие профессиональной автономии специалистов различного профиля как образовательных консультантов.

Ключевые слова: профессиональная автономия; педагогическое консультирование; преподаватель как образовательный консультант.

MODERN STRATEGIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER OF THE XXI CENTURY (ASPECT OF PROFESSIONAL AUTONOMY)

E. A. Nosacheva

*Rostov State Medical University,
Nakhichevan Ln., 29, 344022, Rostov-on-Don, Russian Federation,
pedagogika@rostgmu.ru*

The article notes that the task of training a «new» teacher at the present stage is to prepare a professionally autonomous consultant capable of acting as an expert, adviser in the process of organizing the activities of trainees. In this regard, conclusions and recommendations are presented that can be used in the practice of various educational institutions, ensuring the development of professional autonomy of specialists of various profiles as educational consultants.

Key words: professional autonomy; pedagogical consulting; teacher as an educational consultant.

В настоящее время к обучаемому предъявляется требование проявлять такие качества, как способность к свободному выбору, независимость, рефлексия, самостоятельность, самоопределение, которые позво-

ляют личности независимо и самостоятельно управлять своей учебной деятельностью и нести ответственность за ее результаты. Как показывает практика, особую ценность в настоящее время имеет не только и не столько уровень полученных академических знаний, сколько способность активно приложить эти знания и приобретенные умения в современных нестабильных и динамичных социально-экономических условиях. В этой связи современной образовательной политике утвердилась направленность на подготовку автономной личности, способной к непрерывному процессу образования, саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни. Справиться с важнейшими задачами образования будущего смогут только соответственно подготовленные преподаватели, обладающие профессиональной автономностью (автономией).

Под **профессиональной автономией** преподавателя далее будем понимать способность к независимым и самостоятельным действиям, к критической рефлексии и принятию решений, к самообразованию и непрерывному повышению квалификации, владение приемами консультирования и оказание на основе этого профессиональной педагогической поддержки обучаемым [1, с. 7].

Традиционная модель обучения, которая заключается в передаче и воспроизведении знаний, в период цифровой трансформации теряет свою актуальность. Использование цифровых ресурсов позволит современным выпускникам быть более мотивированными в личностном и профессиональном совершенствовании [2, с. 324]. Таким образом, открывается доступ к качественному образованию, так как есть возможность получать знания в удобной форме, используя современные информационные технологии, повышать интерактивность и степень самостоятельности, что предполагает наличие у преподавателя соответствующей подготовки.

Обществу требуется преподаватель, способный успешно решать задачи обучения и воспитания, достигать желаемых результатов в развитии личности обучаемого, проявлять психологическую грамотность и компетентность. Распространено отчасти ложное мнение, что педагог, в первую очередь – учитель предметник. Если в некоторых образовательных документах и говорится об актуальности подготовки *профессионально автономного* преподавателя как консультанта по учебе, то не конкретизируется, как будущим преподавателям достичь данных целей. Поскольку эта область подготовки преподавателей недостаточно освещена в отечественной научно-педагогической литературе (лишь в исследованиях последних лет феномен педагогического консультирования стал предметом научного осмысления), большинство преподавателей имеют смутное представление об основах педагогического консультирования и оказания педагогической поддержки.

Педагогическое консультирование рассматривается как «область педагогического знания», сущность которого заключается в «сопровождении учащегося в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом» [3, с. 11].

Поэтому способность выступать в качестве консультанта является важным показателем развития профессиональной автономии современного преподавателя. Выдвигая данное положение, мы опираемся на исследование немецких ученых К. Клеппин и В. Тюншоффа (K. Kleppin, W. Tönshoff): «Наиболее значимой компетенцией профессионально автономного преподавателя является его способность выступать в качестве консультанта» [4, с. 116]. В этой связи закономерно утверждать, что основы подготовки преподавателя как консультанта должны закладываться в рамках его профессиональной подготовки в университете как центре непрерывного образования и совершенствоваться на этапе послевузовской подготовки в рамках мероприятий повышения квалификации.

В настоящее время в системе отечественного профессионального и дополнительного образования активно разрабатываются проекты, ориентированные на совершенствование профессионального поведения педагогов как образовательных консультантов. Образовательный консультант выступает как «помощник», «советчик», тьютор, оказывающий педагогическую поддержку, позволяющий студенту раскрепоститься, снять напряжение, которое традиционно сопровождает институциональный процесс обучения, быть эффективным слушателем, распознавать в коммуникации различие восприятия партнерами друг друга, выбирать соответствующий коммуникативной ситуации «язык» общения, узнавать, анализировать и использовать невербальные аспекты общения, создавать благоприятный коммуникативный климат и преодолевать неблагоприятный климат (например, в случае общения с агрессивным партнером), анализировать и управлять межличностным конфликтом и т.д. При этом педагог как консультант действует в атмосфере, свободной от страха, относится к обучаемым как к партнерам по общению, применяет приемы эффективного слушания, создает благоприятную психологическую атмосферу, использует соответствующий ситуации язык общения, проявляет готовность к преодолению межличностных конфликтов и неблагоприятного психологического климата.

Анализ результатов таких образовательных проектов позволяет утверждать, что эффективна интеграция стратегий поведения педагогов как консультантов в процесс профессиональной подготовки любого специалиста. Если в процессе подготовки студентов вуза будут активно совершенствоваться не только профессиональные знания и умения, но и коммуника-

тивные навыки, то это будет наилучшим образом способствовать развитию профессиональной компетенции будущих специалистов.

В связи с вышеизложенным рассмотрим результаты немецкого проекта по изучению иностранного языка в тандеме, уделяя особое внимание поведению преподавателя как образовательного консультанта.

Как утверждают разработчики проекта, правила консультирования варьируют в зависимости от области их применения и следующих факторов:

- возраст обучаемых (взрослые обучаемые или школьники);
- частота проведения консультаций [5, с. 70].

В рамках данного тандем-проекта преподаватели выступали в роли консультантов, их задачей была оптимизация работы обучаемых, которые работали в парах. Консультанты отвечали на вопросы отдельных пар или самостоятельно инициировали беседы с обучаемыми на основе их наблюдения за процессом работы последних. Другие консультанты осуществляли индивидуальное консультирование с целью оказания педагогической поддержки. Все консультанты попутно производили диагностику уровня знаний обучаемых, чтобы на последующих консультациях обсудить некоторые аспекты, которые представляют особую сложность. На последующих консультациях обучаемые обсуждали с консультантами используемые ими способы (учебные стратегии), обменивались советами по поводу оптимизации процесса обучения. Консультирование проходило в две смены: для первой группы обучаемых – один раз в неделю, а для второй – один раз в день.

Опрос показал, что обучаемые второй группы дали более высокую оценку результатам консультаций, чем учащиеся первой группы. Обучаемые, для которых консультации проводились чаще, не рассматривали педагогов как экзаменаторов, контролирующих их знания.

Как показал эксперимент, обучаемым важно то, как их оценивает педагог.

Интеграция тандем-метода в институционально организованный процесс обучения может быть представлена следующим образом:

- преподаватель консультирует обучаемого, состоящего в тандеме, отвечает на его вопросы;
- преподаватель интегрирует полученную от учащегося и его партнера по тандему информацию в учебный процесс;
- преподаватель ставит оценки за успехи и достижения в процессе неинституционального обучения.

Потребность в индивидуальном консультировании может осознать сам преподаватель, если на своих занятиях он предусматривает тренировку разнообразных учебных и метакогнитивных стратегий.

Если преподаватель совмещает в себе качества педагога и образовательного консультанта, то это, по мнению ученого Х. Браммертса, может

положительно сказаться на результатах обучения: «Каждый педагог способен разрушить устоявшиеся стереотипы и передать обучаемому право на самостоятельное избрание методов и способов достижения поставленных целей, оказывая при этом педагогическую поддержку. Обучаемому, который привык к тому, что традиционно преподаватель определяет не только цели, содержание, но и методы обучения и оценивает конечные результаты, трудно взять ответственность за свой учебный процесс» [4, с. 70]. По мнению этого ученого, ролевые ожидания участников учебного процесса должны кардинально измениться.

Результаты проведенного исследования показывают, что развитию способности преподавателя к педагогическому консультированию должно уделяться большее внимание (нежели это имеет место в настоящее время), так как данная способность является важным показателем эффективности профессионально-педагогической деятельности.

Цель подготовки «нового» преподавателя на современном этапе можно сформулировать следующим образом: подготовка профессионально автономного консультанта, способного выступить в роли эксперта, советчика в процессе организации деятельности обучаемых.

Библиографические ссылки

1. *Носачева Е. А.* Профессиональная автономия преподавателя медицинского вуза: учебное пособие; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, каф. педагогики. Ростов-на-Дону : Изд-во РостГМУ, 2020.

2. *Уранова В. В., Исякаева Р. Р., Ковалев В. В.* Применение цифровых технологий в преподавании дисциплины «хроматографические методы анализа» в период дистанционного обучения // *Modern Science*. № 1–2. 2021. С. 320–325.

3. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева и др.; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. Москва: «Академия», 2006.

4. *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift von K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag / Hrsg. von B. Helbig.* Tübingen : Stauffenburg, 2016.

5. *Brammerts H., Kleppin K.* Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (Forum Sprachlehrforschung). Tübingen : Stauffenburg, 2019.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

И. Э. Савко

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, Inna1805@mail.ru*

Рассматривается система профессионально-методической подготовки студентов по специальности «Русская филология», определенная учебными планами нового поколения (поколение 3+), характеризуются структурно-логическая схема образовательной программы подготовки преподавателя русского языка и литературы на первой ступени высшего образования, последовательность формирования базовых профессиональных и специализированных компетенций, владение которыми необходимо учителю-филологу. Впервые проанализирована целесообразность данной системы подготовки, ее влияние на достижение необходимых образовательных результатов.

Ключевые слова: учебный план; учебный модуль; компетенция; методика преподавания русского языка; методика преподавания русской литературы.

THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS FOR THE SPECIALTY «RUSSIAN PHILOLOGY»

I. E. Savko

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, Inna1805@mail.ru*

The system of professional and methodological training of students in the specialty «Russian Philology», defined by the curricula of the new generation (generation 3+), is considered the structural and logical scheme of the educational program for the training of a teacher of Russian language and literature at the first stage of higher education, the sequence of formation of basic professional and specialized competencies which are necessary for a philology teacher. The expediency of this training system and its influence on the achievement of the necessary educational results is first analyzed.

Key words: curriculum; training module; competence; methods of teaching of the Russian language; methods of teaching Russian literature.

Обучение на филологическом факультете БГУ осуществляется по учебным планам нового поколения (поколение 3+), принципами разработки которых являются «компетентностный подход, преемственность

содержания образования на различных уровнях (ступенях) основного образования, модульный принцип проектирования содержания образовательных программ» [1, с. 1]. В «Методических рекомендациях по проектированию новых образовательных стандартов и учебных планов (поколение 3+)» среди задач, на решение которых должно быть направлено новое поколение учебных планов по специальностям высшего образования, называется «обеспечение фундаментальности, практико-ориентированности и актуальности содержания подготовки» [1, с. 1]. Рассмотрим, как реализуются данные принципы и решается вышеназванная задача в новых учебных планах специальности «Русская филология» (специализации (профилизации) «Литературно-редакционная деятельность», «Деловая коммуникация»).

В типовом учебном плане специальности 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям), утвержденном Министерством образования Республики Беларусь 30.06.2021 [2], в примерном учебном плане специальности 6-05-0232-02 Русская филология, утвержденном Министерством образования Республики Беларусь 12.01.2023 г. [3], учебные дисциплины и модули, обеспечивающие профессионально-методическую подготовку студентов, входят в государственный компонент и в компонент учреждения образования и отражают структурно-логическую схему образовательной программы по подготовке преподавателя русского языка и литературы.

При этом соблюдаются следующие требования:

1) «учебные дисциплины и модули государственного компонента обеспечивают формирование, как правило, универсальных компетенций и базовых (углубленных) профессиональных компетенций, а учебные дисциплины и модули компонента учреждения образования – специализированных компетенций» [1, с. 4];

2) «модули и учебные дисциплины в учебном плане выстраиваются с учетом их содержательной взаимосвязи и в соответствии с последовательностью их изучения» [1, с. 5];

3) «образовательную программу целесообразно формировать из обязательных модулей (модули государственного компонента), ориентированных на формирование компетенций и определяющих суть подготовки по специальности, и вариативных модулей (модули компонента учреждения образования), которыми можно регулировать глубину и направленность обучения» [1, с. 6].

В «Методических рекомендациях...» определено, что могут быть «различные подходы к построению модулей и, соответственно, организации образовательного процесса: горизонтальное, вертикальное и комбинированное построение... При *вертикальном* построении каждая из

дисциплин изучается последовательно, так как они нацелены на достижение определенных образовательных результатов, от фундаментальных и общих профессиональных до специальных узко-прикладных» [1, с. 5].

Для подготовки преподавателя русского языка и литературы выбрано вертикальное построение цикла методических дисциплин, предполагающее формирование сначала базовых профессиональных компетенций (БПК), отражающих способность специалиста решать общие задачи профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью, а после этого – специализированных компетенций (СК), отражающих способность специалиста решать специализированные задачи профессиональной деятельности с учетом направленности образовательной программы высшего образования.

Рассмотрим данную структурно-логическую схему подробнее.

Во 2-м семестре в процессе изучения педагогики начинается универсальная общепедагогическая подготовка студентов-филологов. В учебной программе по педагогике отмечается, что «основной целью освоения учебной дисциплины «Педагогика» является формирование у будущих учителей (преподавателей) психолого-педагогических компетенций, способствующих эффективному решению профессиональных и социально-личностных проблем, возникающих в педагогической деятельности» [4, с. 3].

На 3–4-й семестры запланирован «Методический модуль», являющийся обязательным (модуль государственного компонента) и включающий учебные дисциплины «Методика преподавания русского языка» и «Методика преподавания русской литературы», направленные на формирование базовых профессиональных компетенций, определяющих суть подготовки по специальности (профессии).

В 3-м семестре в процессе изучения методики преподавания русского языка осуществляется базовая профессиональная подготовка к работе преподавателя русского языка, чему содействует решение следующих задач:

«1) формирование у студентов лингвометодической базы как основы их будущей профессиональной деятельности;

2) ознакомление студентов с современными подходами к организации процесса обучения русскому языку; с принципами, средствами, методами, формами организации учебной деятельности учащихся; с содержанием курса русского языка в учреждениях общего среднего образования, с современными технологиями обучения предмету;

3) обучение студентов деятельности преподавания (планирование и организация собственной профессиональной деятельности и деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку; контроль качества

знаний, умений и навыков обучающихся; анализ результатов обучения и дальнейшее его прогнозирование)» [5, с. 3].

В 4-м семестре во время изучения методики преподавания русской литературы осуществляется подготовка к работе преподавателя русской литературы, направленная на формирование БПК «осуществлять методически ориентированный анализ литературных произведений и явлений литературного процесса, владеть технологией современного урока литературы» [2, 3].

Кроме того, в 4-м семестре организуется (с отрывом от учебного процесса в университете) недельная учебная педагогическая адаптационная практика. Проведение данной практики именно на этом этапе обусловлено тем, что: а) учебные практики могут быть только в 1–4-м семестрах; б) студентами уже изучены педагогика, методика преподавания русского языка, идет изучение методики преподавания русской литературы.

Во время посещения уроков русского языка и литературы в учреждениях общего среднего образования студенты учатся:

- осуществлять наблюдение за профессиональной деятельностью учителя, за учебным коллективом;

- анализировать уроки русского языка различных типов, эффективность используемых методов и приемов обучения русскому языку; проводить наблюдения за организацией обучения русской литературе;

- в процессе целенаправленного наблюдения замечать и осмысливать положительный опыт в работе учителя русского языка и литературы, чтобы затем использовать результаты наблюдений в процессе изучения специальных дисциплин и при прохождении производственной педагогической практики на IV курсе [6, с. 5].

В 5-м семестре начинается углубленная профессиональная подготовка преподавателя, формирование специализированных компетенций в рамках вариативной части модулей, обеспечивающей профилизацию образовательной программы.

В «Методических рекомендациях...» указано, что «вариативная часть модулей может разделяться на две группы: 1) обязательные модули вариативной части, которые определяют профилизацию образовательной программы; 2) модули по выбору, которые обеспечивают формирование дополнительных компетенций» [1, с. 6].

Одним из обязательных модулей вариативной части является «Профессионально-методический модуль», в рамках которого студенту предоставляется право самостоятельного определения индивидуальной образовательной траектории и выбора дисциплин, связанных либо с методикой преподавания языка, либо с методикой преподавания литерату-

ры. Это обусловлено тем, что уже на втором курсе студенты выбирают определенную специализацию (профилизацию).

В «Профессионально-методический модуль» входят такие учебные дисциплины, как «Интегративный подход к обучению правильности речи» и «Интегративный подход в литературном образовании» (5-й семестр), «Инновации и традиции в преподавании русского языка» и «Диалектика традиций и инноваций в обучении литературе» (6-й семестр). Изучение данных дисциплин направлено на формирование следующих специализированных компетенций: реализовывать в преподавательской деятельности современные методики обучения правильности речи; организовывать и осуществлять процесс обучения литературе с учетом внутрипредметной и межпредметной интеграции; анализировать эффективность инновационных средств, методов и форм обучения русскому языку на фоне традиционных методик; осуществлять процесс обучения литературе в диалектическом единстве традиций и инноваций [2, 3].

Обязательное изучение этого модуля необходимо потому, что все студенты получают квалификацию «преподаватель русского языка и литературы», а только курсов методики преподавания русского языка и методики преподавания русской литературы, каждый из которых читается в рамках одного семестра, для присвоения такой квалификации недостаточно.

В 7-м семестре продолжается формирование специализированных компетенций в рамках вариативных модулей, регулирующих глубину и направленность обучения и обеспечивающих формирование дополнительных компетенций. Это осуществляется на девяти спецкурсах и девяти спецсеминарах, тематика и проблематика которых разрабатываются преподавателями конкретного учреждения высшего образования. Студенты самостоятельно выбирают три спецкурса и три спецсеминара, ориентируясь в первую очередь на свою специализацию (профилизацию). Для углубленной профессиональной подготовки учителя-филолога в БГУ предложены две учебные дисциплины собственно методической направленности: спецсеминар «Формирование языковой компетенции учащихся при обучении грамматике» и спецкурс «Коммуникативные аспекты изучения русской литературы».

Таким образом, студенты-филологи, большинство из которых после окончания университета направляют работать учителями русского языка и литературы, изучают в качестве обязательных четыре методические дисциплины (две из них по выбору в соответствии с профилизацией) и, если пожелают, посещают спецкурс или спецсеминар по методике преподавания либо русского языка, либо русской литературы. На все методические дисциплины в сумме отводится от 12-ти до 18-ти зачетных еди-

ниц за весь период обучения. Это, безусловно, немного, но достаточно для формирования минимальной необходимой базы, являющейся основой для последующего применения полученных знаний и умений на практике.

В 8-м семестре предусмотрена производственная педагогическая практика, во время которой у студентов формируются профессионально-методические умения организации учебно-воспитательной работы в учреждении общего среднего образования, осуществляется подготовка выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве преподавателя русского языка и литературы.

После производственной педагогической практики студенты сдают государственный экзамен «Современный русский язык и методика преподавания русского языка» или «Русская литература и методика преподавания русской литературы». Учебными планами предусмотрено, что по учебным дисциплинам «Методика преподавания русского языка», «Методика преподавания русской литературы» студенты могут писать курсовую и дипломную работы.

Таким образом, в соответствии с учебными планами нового поколения профессионально-методическая подготовка студентов по специальности «Русская филология» осуществляется непрерывно и строится в соответствии с требованиями, предъявляемыми на современном этапе к подготовке специалистов в учреждениях высшего образования, в том числе к последовательности формирования компетенций (от универсальных и базовых профессиональных до специализированных) и последовательности достижения определенных образовательных результатов (от фундаментальных и общих профессиональных до специальных узкоприкладных).

Библиографические ссылки

1. Методические рекомендации по проектированию новых образовательных стандартов и учебных планов (поколение 3+) [Электронный ресурс]. URL: http://nihe.bsu.by/images/norm-c/norm-doc/nd_metodicheskie-rekomendatsii-po-proektirovaniyu-novykh-ostandartov-i-uch-planov-pokolenie-3.pdf (дата обращения 11.01.2023).

2. Типовой учебный план по специальности 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям) [Электронный ресурс]. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/271411/1/1-21%2005%2002%20Рус_филология%28по%20напр%29_Д21-1-010тип.pdf (дата обращения 11.01.2023).

3. Примерный учебный план по специальности 6-05-0232-02 Русская филология [Электронный ресурс]. URL: <https://edustandart.by/baza-dannykh/primernye-uchebnye-plany/item/4301-primernyj-uchebnyj-plan-po-spetsialnosti-6-05-0232-02-russkaya-filologiya> (дата обращения 16.02.2023).

4. Педагогика: учебная программа УВО по учебной дисциплине для специальностей первой ступени высшего образования, предполагающих присвоение педагогической квалификации / Составители: Жук О. Л., Захарова С. Н., Можар Е. Н. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/186656> (дата обращения 17.01.2023).

5. Методика преподавания русского языка. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям) / Составитель И. Э. Савко. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/288084> (дата обращения 17.01.2023).

6. Программа учебной педагогической адаптационной практики для специальностей: 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям) / Составители И. Э. Савко, О. И. Царева, М. Н. Громыко [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/286962> (дата обращения 17.01.2023).

СЕКЦИЯ 2
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ
И СОВРЕМЕННЫЕ АКСИО-КРЕАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА XXI ВЕКА

УДК 821.161.3.09

ВІРТУАЛЬНАЯ САЦЫЯЛІЗАЦЫЯ І АКСІЯЛАГІЧНАЕ
СТАНАЎЛЕННЕ ПАДЛЕТКА: АПОВЕСЦЬ ВАЛЕРЫЯ ГАПЕЕВА
«ТРАФІК ДЛЯ ПАЭТА»

Л. В. Алейнік

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, lada_oleinik@mail.ru*

Даследуецца аповесць беларускага пісьменніка Валерыя Гапеева «Трафік для паэта», у якой упершыню ў айчынай літаратуры разглядаюцца прычынна-выніковыя сувязі траўматычнага досведу падлетка ў інтэрнет-прасторы. Аналізуецца сюжэтабудова твора і апавядальная манера аўтара, даследуецца мастацкае адлюстраванне працэсу віртуальнай сацыялізацыі, уплыву лічбавых тэхналогій на псіхалогію юнай асобы, на працэс засваення грамадскіх норм і правіл, на аксіялагічнае станаўленне. Выяўляюцца адлюстраваныя ў творы спосабы самарэалізацыі ў анлайн-прасторы, а таксама фактары рызыкі і небяспекі, звязаныя з лічбавымі камунікацыямі. Сцвярджаецца, што сюжэт твора з'яўляецца ўрокам сацыялізацыі для чытачоў, якія праз суперажыванне героям і непазбежныя рэфлексіі набываюць апасродкаваны, але каштоўны жыццёвы досвед.

Ключавыя словы: аксіялогія; мастацкая літаратура; сацыялізацыя асобы; лічбавыя тэхналогіі.

VIRTUAL SOCIALIZATION AND AXIOLOGICAL FORMATION
OF THE ADOLESCENT: THE STORY OF VALERIE GAPEEV
«TRAFFIC FOR THE POET»

L. V. Aleinik

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

The story «Traffic for a Poet» by the Belarusian writer Valery Gapeev is studied, in which the cause-and-effect relationships of a teenager's traumatic experience in the Internet space are considered for the first time in domestic literature. The plot structure of the work

and the narrative manner of the author are analyzed, the artistic depiction of the process of virtual socialization, the influence of digital technologies on the psychology of a young person, the process of assimilation of social norms and rules, and axiological formation is investigated. The ways of self-realization in the online space, as well as the risk and danger factors associated with digital communications, are revealed in the work. It is claimed that the plot of the work is a lesson of socialization for readers who, through empathy with the characters and inevitable reflections, acquire indirect but valuable life experience.

Key words: axiology; fiction; personality socialization; digital technologies.

Сацыялізацыя падлеткаў заўжды з'яўлялася адной з важных педагогічных праблем, аднак з развіццём лічбавых тэхналогій і пашырэннем прасторы віртуальных камунікацый гэты працэс набывае новую актуальнасць і надзвычайна ўскладніўся. Псіхафізіялагічнымі зменамі, уласцівымі пераходнаму ўзросту, абумоўлены высокі ўзровень канфліктнасці падлеткаў, супярэчлівасць у поглядах і паводзінах, замкнёнасць і трывожнасць. Гэта перыяд, калі юная асоба выяўляе імкненне да незалежнасці, пачынае рабіць спробы самавызначэння і самасцвярджэння, самастойна ўсталёўваць сацыяльныя сувязі. Менавіта ў гэты час падлеткі ставяцца да блізкіх дарослых з павышанай крытычнасцю, аўтарытэт бацькоў і настаўнікаў саступае месца аўтарытэту так званай рэферэнтнай групы.

У сучасным свеце асноўным спосабам атрымання інфармацыі (як інтэлектуальнай, так і забаўляльнай) для падлеткаў зрабілася Сеціва. Адсутнасць цензуры, зразумелы фармат, лёгкасць і ананімнасць камунікавання, патэнцыйная магчымасць дабіцца поспеху і матэрыяльных дывідэндаў – вельмі спакуслівыя пазіцыі. Аднак камфортнае існаванне ў віртуальнай прасторы дастаткова хутка пачынае ўплываць на ўспрымальнасць рэальнасці, «змяняючы пры гэтым паводзіны, жыццёвыя матывы, свядомасць і каштоўнасці» [1, с.111]. Інтэрнет ніwelюе ўзроставыя і статусныя межы, дае магчымасць карыстальніку не зважаць на аўтарытэты і пазіцыянаваць сябе кім заўгодна. Інакш кажучы, у лічбавай прасторы адбываецца своеасаблівая віртуальная сацыялізацыя, якая дазваляе не толькі кампенсавать разнастайныя комплексы, але ігнараваць агульнапрынятыя грамадскія нормы, правілы паводзінаў і каштоўнасці. У гэтым якраз і хаваецца небяспека – адчуванні ўседазволенасці і беспакаранасці нярэдка правакуюць інтэрнет-карыстальнікаў і да несумленых дзеянняў, і да супрацьзаконных учынкаў.

Вядома, што падлеткі з іх бунтарскімі нормаў і дзёрзкім максіmalізмам не схільны прымаць да ведама дыдактычныя папярэджанні дарослых пра магчымую небяспеку віртуальных камунікацый. Востра-сюжэтныя літаратурныя творы, якія ў займаюць найбольшай форме адлюст-

роўваюць разнастайныя сітуацыі, што здараюцца з карыстальнікамі ў сеціўнай прасторы, з'яўляюцца па сваёй сутнасці альтэрнатыўным спосабам давесці да ведама юных чытачоў пэўную інфармацыю.

Пераважная большасць твораў беларускага пісьменніка Валерыя Гапеева адрасавана аўдыторыі чытачоў-падлеткаў, старшакласнікаў. Сярод творчых узораў аўтара – некалькі аповесцей, у якіх упершыню ў айчынай літаратуры па-мастацку актуалізуюцца праблемы, датычныя дзейнасці падлеткаў у інтэрнет-прасторы.

Так, напрыклад, у аповесці «Трафік для паэта» (2011) пісьменнік звяртаецца да вельмі надзённай тэмы – спосабы заробку грошай у Сеціве. Адметна, што ў пачатку твора аўтар змяшчае невялікі слоўнічак, дзе прыводзіць «тлумачэнні некаторых тэрмінаў». Верагодна, гэтая інфармацыя ў першую чаргу адрасавана бацькам патэнцыйных чытачоў, якія, як правіла, значна менш абазнаныя ў сленгавых выразах інтэрнет-карыстальнікаў. «Банер», «адалт», «хостынг», «кіпер», «скрыпт» – для кагосьці гэтыя словы цалкам зразумелыя, і такі чытач можа іх проста праігнараваць, а для менш дасведчаных чытачоў гэтая інфармацыя зробіцца істотнай дапамогай у разуменні пэўных эпізодаў сюжэта.

Дарэчы, падобны кампазіцыйны прыём яшчэ раней праходзіў своеасабліваю апрацаванню ў творчасці Валерыя Гапеева. Аповесць «Лёшкава каханне, або Віртуальнае дрэва рэальнасці» (2008) гэтаксама пачыналася слоўнічкам, дзе прыводзіліся тлумачэнні «для бацькоў, настаўнікаў ды іншых дарослых». Праўда, у папярэднім творы аўтар апелываў да тэрмінаў больш вядомых – «юзар», «смайл», «флэшка», «аператыўка», «спам» і інш. Аднак варта падкрэсліць, што распаўсюджанымі і звыклымі гэтыя словы зрабіліся пазней, а на той час, калі аповесць была ўпершыню надрукавана, далёка не ўсе чытачы мелі адпаведны досвед. Лічбавыя тэхналогіі, як вядома, развіваюцца імкліва, таму зусім натуральна, што ў новым творы сюжэт ізноў запатрабаваў адпаведных тэрміналагічных каментароў.

Першы раздзел аповесці адразу ж акрэслівае ключавую праблему: вучань выпускнога класа Віктар піша вершы і марыць выдаць кніжку. «Кніжка, кніжка... Віктар да дробязяў уяўляў яе: светла-шэрая вокладка, малюнак чорным алоўкам іх школы – такі чарнавы, смелы накід. <...> Уверсе прысвячэнне: “Маім аднакласнікам. Маім настаўнікам. Маёй школе”» [2, с. 23]. Але для рэалізацыі яго мары патрэбны дастаткова вялікія грошы, якіх нават у бацькоў Віктара няма. Падлетку даводзіцца самастойна рупіцца аб вырашэнні фінансавай праблемы.

Вядома, магчымасці для заробку ў вучня даволі абмежаваныя. «На працу ўладкавацца на лета не атрымаецца – у горадзе і так скарачэнні.

Ездзіць некуды ў падсобную гаспадарку на часовыя работы – буракі па-лоць ці яшчэ якую трасцу – тое не выйсце. Спрабавалі ў мінулым годзе хлопцы. Што зараблялі, тое па вечарах ішло на піва» [2, с. 23]. Зусім нечакана хлопец атрымлівае карысную параду ад сябра, які добра абазнаны ў інтэрнет-рэсурсах, – грошы можна дастаткова лёгка зарабляць у Сеціве. Аднакласнік дэтальна тлумачыць Віктару, якім чынам трэба дзейнічаць, якія паслугі з’яўляюцца найбольш запатрабаванымі.

Вельмі падрабязна пісьменнік выяўляе, як Віктар адкрывае для сябе фактычна новы свет – спасцігае і засвойвае інфармацыю пра стварэнне сайта, разбіраецца ў незнаёмай тэрміналогіі, робіць першыя спробы практычнага ўвасаблення новых ведаў. Між іншым, старонкі, дзе адлюстраваны працэс спасціжэння героем «інтэрнет-граматы», насычаныя спецыяльнымі сленгавымі выразамі, змусяць шмат каго з чытачоў заглянуць у «тлумачальны слоўнічак», змешчаны ў пачатку аповесці. Так, В. Гапееў дастаткова скрупулёзна разглядае «тэхнічны» бок працэсу, але мастацкай вартасці твора гэта не зніжае. Захоўваючы кампазіцыйную паслядоўнасць, аўтар пазбягае залішняй замаруджанасці дзеяння і не толькі не губляецца ў другарадным матэрыяле, але нават выкладае яго са своеасаблівай інтрыгоўнасцю і досціпам.

Натуральна і дакладна аўтар адлюстроўвае, з якімі праблемамі сутыкаецца юны герой, што намысліў зарабляць грошы ў Інтэрнеце. Справа не толькі ў грунтоўным досведзе. Патрэбна «ідэя», сутнасць якой сябар-аднакласнік абмаляваў яму наступным чынам: «...Каб зарабіць сваім сайтам у Інтэрнеце, трэба <...> неверагодная ідэя. Новая! Смелая! <...> Ідэя, якая не рэалізаваная. Вось, напрыклад, ідэя «Аднакласнікаў». Самы папулярны рэсурс, як і «Укантакце». Сацыяльныя сеткі. Іх не было – яны з’явіліся і маюць грошы. <...> Карацей, нешта трэба такое, чаго няма. Крэатыў» [2, с. 29].

Эўрыстычнае азэрэнне прыйшло да Віктара зусім выпадкова – калі з балкона ўласнай кватэры ён фатаграфавалі праз тэлескоп зорнае неба. Ненаўмысна перавёўшы аб’ектыў на акно суседняга дома, хлопец заўважыў маладую сямейную пару: «Віктар адарваўся ад акулера. Было крыху сорамна. Ён падглядваў за чужым шчасцем. Там, далёка, было сапраўднае шчасце – вось, сям’я пабудавала кватэру, цяпер яны самі, з такім задавальненнем, такія радасныя, у такім сугуччы душ клеяць выбраныя імі самімі шпалеры... І не ведаюць, што за іх шчасцем толькі што назіраў нехта збоку. Такі кароткі эпізод – вось гэтыя колькі хвілін – і іншы паглядзеў бы з цікавасцю...». Падлетка працінае імгненная думка: «Гэта ж цікава! Гэта ж ідэя!» [2, с. 35]. Рапэнне знойдзена – на сайце ён будзе размяшчаць відэаролікі «падгляданняў» за рознымі людзьмі.

Асаблівай дынамікі сюжэтныя падзеі дасягаюць, калі Віктар пачынае рэалізацыю сваёй ідэі. Раздзелы, прысвечаныя «цікаванням» хлопца, набываюць прыгодніцкі характар, яны прасякнуты духам авантурызму, адчуваннем небяспекі, рызыкі. Некаторыя эпізоды, што трапляюць у поле зроку Віктара, насамрэч крамольныя. Хлопцу даводзіцца вытрымліваць сапраўдную канспірацыю, каб не быць знянацку выкрытым ні бацькамі, ні сябрамі, ні самімі героямі яго відэаролікаў.

У мэтах выяўлення ўнутранага стану персанажа, пісьменнік часта змяняе апавядальны рытм – з эпічна-запаволенай манеры пераходзіць на нервовую, запытальна-рытарычную, спавядальную. З выключнай псіхалагічнай дакладнасцю Валерый Гапееў адлюстроўвае супярэчлівыя перажыванні героя – згрозоты сумлення і трыумф ад поспеху, сумневы і іх пераадоленне. Логіка ўчынкаў і пачуццяў героя звязваецца аўтарам з канкрэтнымі фактамі, і менавіта канкрэтыка надзяляе падзеі жыццёвасцю, рэалістычнасцю. Віктар разумее, што яго занятак непрыстойны. Але варта яму зафіксаваць на плёнку, як мажны дзядзька «начальніцкага выгляду» фактычна гвалціць на пляжы юную дзяўчыну, стаўленне да сваёй дзейнасці хлопец змяняе на кардынальна супрацьлеглае. «Віктар адчуў сябе таямнічай сілай, сілай справядлівасці, абаронцам пакрыўджаных» [2, с. 47], бо вядома, калі падобнае відэа з’явіцца ў Інтэрнеце, гвалтаўніку давядзецца трымаць адказ.

Валерый Гапееў дэманструе цэлы шэраг узаемазвязаных падзей і вострых уражанняў, якія перажывае юны герой. Гэта і нечаканы грамадскі рэзананс, выкліканы відэаролікамі, і збянтэжанаць хлопца такой вострай рэакцыяй жыхароў гарадка, гэта змушаная хлусня бацькам і страх перад выкрыццём, гэта прыкрасць ад усведамлення ўласнай маладушнасці, калі мог выратаваць дзяўчыну ад рабаўнікоў, але не зрабіў гэтага. Гнятлівым для Віктара зрабілася ўсведамленне, што вакол «хваецца столькі брыдоты» – «п’яныя скандалы, бойкі, разбэшчанаць і раз’юшанаць» [2, с. 55], трывожыць неадступнае адчуванне небяспекі – «героі» яго відэаролікаў, ганебныя дзеянні якіх ён выстаўляе на паказ, жывуць побач і прагнуць даведацца, хто гэта зрабіў. Зусім не дзіўна, што ўрэшце падлетак даводзіць сябе да стану хваравітай спустошанасці. «Адбылося неверагоднае: у яго знікла ўсялякая цікава да сайта, да ўсяго! Не хацелася нікуды ісці, нічога рабіць. <...> Дзіўна, але такія песімістычныя думкі ніколі не хвалявалі, бо і сама ідэя кніжкі зрабілася дробязнай і няважнай. Увогуле, усё зрабілася няважным. Усё – лухта...» [2, с. 56].

Сучасныя псіхалагі падкрэсліваюць, што вельмі часта «Інтэрнет <...> успрымаецца чалавекам як «не сапраўднае», як тое, што не

патрабуе адказнасці за свае ўчынкі», «большасць карыстальнікаў не ўсведамляе, што стаўшы на шлях кіберсацыялізацыі, яны, на жаль, хутчэй квазісацыялізуюцца, што жаданая самарэалізацыя ў віртуальнай прасторы нярэдка з'яўляецца псеўдасамарэалізацыяй» [3, с. 17]. Віктара неверагодна даймаюць каментары наведвальнікаў сайта – яго высмейваюць і абражаюць, яму пагражаюць. Ананімнасць зусім не бароніць, кожны непрыемны допіс нервуе падлетка, палохае і злуе.

Кульмінацыяй аповесці з'яўляецца сітуацыя, калі Віктар сам робіцца аб'ектам шантажавання. Хлопец апынаецца перад выбарам – або быць выкрытым, або пайсці на крымінальную змову. Заглыбленасць у псіхалогію персанажа дастаткова пераканаўча выяўляе канчатковае рашэнне героя. Варта падкрэсліць, што фінал твора абумоўлены ўсёй папярэдняй логікай развіцця падзей, шантажаванне нават не з'яўляецца асноўнай прычынай грандыёзнага ўнутранага пратэсту падлетка. Гэтае шантажаванне, хутчэй, зрабілася апошняй кропляй, з-за якой эмоцыі маладога чалавека дасягнулі крытычнай мяжы. Няма сумневу, што да свайго рашэння Віктар прыйшоў яшчэ раней – свядома і асэнсавана, яго выбар – не выпадковы, ён натуральны, заканамерны і нават чаканы. Вядома, што адной з прыкмет адноснай устойлівасці аксіялагічнага патэнцыялу асобы з'яўляецца здольнасць асэнсавана супрацьстаяць негатыўным уплывам і ўменні захоўваць маральнасць у самых супярэчлівых абставінах [4]. У аповесці вельмі дакладна расстаўлены маральна-этычныя акцэнтны. Відавочнай робіцца вызначальная роля сям'і ў фарміраванні ўнутранага свету асобы – менавіта тыя каштоўнасці, якія культывуюцца ў сям'і, з'яўляюцца для Віктара прыярытэтным арыенцірам у складанай жыццёвай сітуацыі. Адмыслова разгледжана ў творы праблема «мэты і сродкаў», у абмалёўцы якой аўтар прыходзіць да пераканаўчай высновы: грошы не прыносяць жаданага задавальнення, калі дзеля іх ты змушаны манкіраваць этыкай альбо ісці на кампраміс з уласным сумленнем.

Несумненна, лічбавыя тэхналогіі істотна змянілі сучаснае жыццё, пашырылі магчымасці атрымання інфармацыі, спрасцілі спосабы камунікавання. Аднак пры гэтым, як выяўлена ў творы, нельга недаацэньваць пэўную рызыку, звязаную з дзейнасцю ў віртуальнай прасторы. Вострасюжэтная аповесць «Трафік для паэта» па-мастацку мадэлюе аб'ектыўную рэальнасць, вытлумачвае небяспечнасць уяўнай бяскрыўднасці дзеянняў у Сеціве. Сюжэт твора з'яўляецца своеасаблівым урокам сацыялізацыі для чытачоў, якія праз суперажыванне героям і непазбежныя рэфлексіі набываюць апасродкаваны, але каштоўны жыццёвы досвед.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Губина С. Т., Югова Н. Л.* Восприятие подростками информации в сети Интернет: профилактика интернет-зависимого поведения // *Дискуссия*. 2014. № 1 (42). С. 111–117.
2. *Ганеёв В.* Трафік для паэта // *Маладосць*. 2011. № 10. С. 22–79.
3. *Плешаков В. А.* Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека // *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2010. Т. 16. С. 15–18.
4. *Полякова А. А.* Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культуры. СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Бируля

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

В статье рассматриваются основные направления работы преподавательского состава кафедры общеобразовательных дисциплин Института дополнительного образования. Особое внимание уделено особенностям учебного процесса и достижениям в области научно-методических исследований коллектива кафедры в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: общеобразовательные дисциплины; электронные учебно-методические комплексы; образовательные технологии.

ASPECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

I. A. Birulya

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

The article discusses the main areas of work of the teaching staff of the Department of General Educational Disciplines of the Institute of Additional Education. Particular attention is paid to the peculiarities of the educational process and achievements in the field of scientific and methodological research of the staff of the department in the system of additional education.

Key words: general education disciplines; electronic educational and methodical complexes; educational technologies.

Кафедра общеобразовательных дисциплин факультета доуниверситетского образования иностранных граждан, организованная в 2020 году на базе кафедры доуниверситетской подготовки и кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин факультета доуниверситетского образования, входит в структуру Института дополнительного образования (ИДО), который осуществляет подготовку слушателей по разнообразным образовательным программам. Кафедра практикует изучение комплекса дисциплин, призванных в максимальной степени обеспечить практико-ориентированный характер подготовки

обучающихся белорусских и иностранных граждан к поступлению в высшие учебные заведения Республики Беларусь. Исходя из этого основные педагогические проблемы связаны с совершенствованием форм, методов и содержания довузовской подготовки слушателей, разработкой и изданием пособий и учебников, методических указаний и рекомендаций. Перед преподавательским составом ставятся достаточно сложные, обширные задачи по коррекции и углублению знаний обучающихся. Выполнению этих задач способствуют высокий профессионализм педагогов, индивидуальное планирование работы преподавателей для каждой группы, система тренинговых занятий, проработка большого количества заданий повышенного уровня сложности, широкое использование межпредметных связей, тестирование и программированное обучение.

В основу концепции обучения в ИДО положен ряд принципов:

- глубокая и всесторонняя подготовка преподавателей в соответствующих областях знаний;
- проведение методической работы по координации учебных планов по всем образовательным программам;
- совершенствование учебных программ по преподаваемым дисциплинам.

Важное место в деятельности преподавательского состава занимает учебно-методическая работа. Коллективом кафедры не только разработаны и размещены в электронной библиотеке Белорусского государственного университета учебно-методические комплексы, но и успешно используются в образовательном процессе учебные и учебно-методические материалы по дисциплинам, чтение которых закреплено за кафедрой: практикумы, тренажеры, сборники заданий и упражнений, в том числе и тестового характера.

В настоящее время фундаментальность в образовании приобретает особую значимость для любого специалиста, поэтому преподавательский состав проявляет большую инициативу в освоении новых развивающих личностно-ориентированных образовательных технологий и активно использует их в учебном процессе, что требует высокого уровня теоретической подготовленности и постоянного самосовершенствования членов кафедры. Стремясь обеспечить качественную подготовку, преподаватели активно разрабатывают и внедряют информационные образовательные компьютерные программы для будущих абитуриентов, проводят активную работу по расширению учебно-методической и материально-технической базы кафедры. Тщательность подготовки, глубина и системность подачи сведений, применение разнообразных приемов активизации познавательной деятельности аудитории – всё это делает занятия

более гибкими по целям и задачам обучения, вариативными по формам и методам проведения.

Даже нововведения во вступительную кампанию 2023 года существенно не изменили форму проведения централизованного экзамена: по-прежнему проверять знания будут в виде тестирования. Поэтому на практических занятиях обучающимся предлагается комплекс авторских разработок, идентичных по структуре и по содержанию заданиям централизованного экзамена.

Одним из значимых направлений работы кафедры является научно-методическая работа, связанная с практическими проблемами довузовской подготовки. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных и белорусских слушателей – вот то проблемное поле деятельности, которое для себя определила кафедра. С 2021 года это направление научно-методической работы нашло отражение в научно-исследовательской теме – «Учебно-методическое обеспечение преподавания общеобразовательных дисциплин на основе использования информационно-коммуникативных технологий в системе довузовской подготовки». Члены кафедры принимают активное участие в республиканских и международных конференциях, круглых столах, семинарах, публикуют научно-методические статьи по проблемам применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовании в журналах и сборниках статей учреждений высшего образования РБ, стран дальнего и ближнего зарубежья. Сочетание в учебном процессе традиционных форм академического преподавания и инновационных технологий и приёмов (проблемное и проектное обучение, информационно-компьютерные технологии, эвристические методы обучения и др.) позволяет не только совершенствовать научно-педагогическое мастерство, но и использовать новейшие достижения науки в дальнейшей деятельности. К тому же у преподавателей кафедры накоплен большой опыт и есть собственные исследования, а за долгое время работы у них уже сложился свой педагогический почерк, появились прочные методические «изюминки» и «находки». Наличие высокого профессионально-педагогического уровня, педагогического такта и мышления, интерес к педагогической деятельности, творческое отношение к работе являются гарантом университетского образования.

Для преимущественного большинства сотрудников характерно формирование средствами учебной дисциплины коммуникативной компетенции обучающихся в единстве развивающих, образовательных и воспитательных задач. Проблемы адаптации будущего студента к нагрузкам и условиям обучения, с которыми ему придется столкнуться в учреждениях высшего образования (УВО) также важны, поэтому за годы

работы кафедрой общеобразовательных дисциплин накоплен положительный опыт не только по подготовке абитуриентов к прохождению вступительных испытаний, но и по профориентации и адаптации слушателей к студенческой жизни. Для этого организуются встречи с учащимися школ, лицеев, гимназий по вопросам приема в БГУ, проводятся ознакомительные экскурсии обучающихся на основные факультеты БГУ и многое другое.

Связь ИДО и учреждений общего среднего образования традиционна в проведении как учебных, так и внеучебных, воспитательных и профориентационных мероприятий: проведение авторских занятий для учащихся, организации встреч с выпускниками подготовительных отделений прошлых лет.

Таким образом, деятельность сотрудников кафедры общеобразовательных дисциплин подчинена задаче формирования коммуникативно развитой и ответственной, интеллектуально и духовно богатой, творчески активной личности обучающегося, способного адаптироваться к вузовским условиям и имеющего высокий уровень компетентности. Обеспечиваемый преподавательским составом кафедры общеобразовательных дисциплин высокий уровень подготовки абитуриентов создает все предпосылки для сохранения мотивационно-ориентационной сферы будущего студента во время учебы в УВО.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОЦЕССА СЕМАНТИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ И КАТЕГОРИЙ (ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

М. О. Варакса¹⁾, Г. И. Николаенко²⁾, Т. Ф. Пашкович³⁾,
И. В. Таяновская⁴⁾

¹⁾ ГУО «Средняя школа № 207 г. Минска»,
ул. Рафиева, 103, 220051, г. Минск, Беларусь,
varaksa@minsk.edu.by

²⁾ ГУО «Академия последипломного образования»,
ул. Некрасова, 20, 220040, г. Минск, Беларусь,
gallina-info@yandex.by

³⁾ ГУО «Академия последипломного образования»,
ул. Некрасова, 20, 220040, г. Минск, Беларусь,
patafa7@mail.ru

⁴⁾ Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь,
tayanovskayaiv@bsu.by

Материалы доклада отражают вопросы реализации инновационной образовательной деятельности, связанной с раскрытием сущности духовно-нравственных понятий и категорий с учетом традиционных народных ценностей. Цель исследования, определившая его новизну, заключается в выявлении перспективных тенденций в научно-методическом осмыслении и организации процесса семантизации духовно-нравственных категорий и понятий. Данные тенденции, воплощаемые на практике в ходе реализации соответствующего инновационного проекта в области образования («Внедрение модели семантизации духовно-нравственных понятий и категорий на основе традиционных ценностей белорусского народа»), утвержденного на 2021–2024 гг. приказом Министра образования Республики Беларусь от 11.08.2021 г. № 589 «Об экспериментальной и инновационной деятельности» и охватывающего 21 учреждение общего среднего образования Беларуси, могут быть учтены при построении «воспитывающего обучения», в контексте аксиологически направленной филологической подготовки. В дальнейшем результаты исследования можно использовать при проведении воспитательно ориентированной педагогической работы с обучающимися учреждений системы общего среднего образования.

Ключевые слова: процесс семантизации; духовно-нравственные понятия; духовно-нравственные категории; традиционные ценности народа; инновационная образовательная деятельность.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPREHENSION OF THE PROCESS OF SEMANTIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL CONCEPTS AND CATEGORIES (FROM THE EXPERIENCE OF DEVELOPING INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY)

**M. O. Varaksa^{a)}, G. I. Nikolaenko^{b)}, T. F. Pashkovich^{c)},
I. V. Tayanovskaya^{d)}**

*a) State Educational Institution «Secondary school № 207 in Minsk»,
Rafieva St., 103, 220051, Minsk, Belarus, varaksa@minsk.edu.by*

*b) State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Nekrasova St., 20, 220040, Minsk, Belarus, gallina-info@yandex.by*

*c) State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Nekrasova St., 20, 220040, Minsk, Belarus, patafa7@mail.ru*

*d) Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, tayanovskayaiv@bsu.by*

The materials of the report reflect the issues of implementation of innovative educational activities related to the disclosure of the essence of spiritual and moral concepts and categories, taking into account traditional folk values. The purpose of the study, which determined its novelty, is to identify promising trends in scientific and methodological comprehension and organization of the process of semantization of spiritual and moral categories and concepts. These trends, put into practice during the implementation of the relevant innovative project in the field of education («Introduction of the model of semantization of spiritual and moral concepts and categories based on the traditional values of the Belarusian people»), approved for 2021–2024 by the order of the Minister of Education of the Republic of Belarus № 589 «On Experimental and Innovative Activities» dated 11.08.2021 and covering 21 general secondary educational institutions in Belarus, can be taken into account when building «upbringing teaching», in the context of axiologically oriented philological training. In the future, the results of the study can be used when conducting educational pedagogical work with students of institutions of general secondary education.

Key words: semantization process; spiritual and moral concepts; spiritual and moral categories; traditional values of the people; innovative educational activity.

Аксиологически ориентированная подготовка обучающихся в различные периоды развития научно-педагогической мысли – в контексте «движения времени» – с объективной неизбежностью строится с учетом общности ключевых для личности и социума духовно-нравственных понятий и категорий. При этом понятие предстает как точка конstellляции – взаимного расположения и взаимодействия – личностных смыслов, ценностных убеждений и предпочтений, норм рассуждения и поведения. Осмысление данной проблематики приобретает свою особую актуальность в условиях возрастающих, в индивидуальном опыте каждого из нас – нередко энтропийно внесистемных, информационных потоков,

свойственных цифровой эре в развитии человечества, в свете ныне занимающей одну из центральных образовательных и исследовательских позиций антропоцентрической парадигмы в социогуманитарном познании. Подобная образовательная работа противостоит пагубным, деструктивным тенденциям к деперсонализации личности – к ее уходу в мир потребления и в рабство у собственных страстей, устремления к комфорту и к навязываемым извне, порою бездумно принимаемым, поверхностным и клишированным социальным стереотипам.

Возможно наметить отдельные перспективные тенденции в научно-методическом осмыслении и организации процесса семантизации духовно-нравственных понятий и категорий, воплощаемые в ходе практической реализации соответствующего инновационного проекта в сфере образования Республики Беларусь «Внедрение модели семантизации духовно-нравственных понятий и категорий на основе традиционных ценностей белорусского народа» (2021–2024 гг.).

1. Опора на духовно-нравственные традиции, развитие преемственности, концентричности и перспективности в восприятии исторического времени и ценностно-культурного опыта народа и человечества.

Основоположник феноменологической философии Эдмунд Гуссерль (1859–1938) отмечал: «Весь совокупный культурный мир во всех его формах пришел из традиции». Характерно, что само понятие традиции происходит от латинского этимона *traditio* – «передача, вручение, предание, давняя привычка», от *trādere* – «передавать, вручать, завещать», из *trans* – «через» – и *dāre* – «давать»; таким образом, в самом этом слове сосредоточено представляющееся неслучайным, глубинное родство и единство со словом «дар». Действительно, бережное сохранение и поддержание лучших ценностных традиций, концентрирующих в себе мудрость, духовную силу, нравственную чистоту и крепость многих предшествующих поколений, позволившую им преодолеть несчетно великое множество различных жизненных испытаний, выступает в качестве залога для дальнейшей стабильности и процветания общества. Неслучайно существует и прямо противоположное понятие представляющего опасность манкуртизма – своего рода зомбирования, утраты социальной памяти, что грозит переходом на ступень нравственного варварства.

Опыт осмысления духовно-нравственных категорий и понятий в различные эпохи народной жизни убедительно отражается в народной афористике (паремиологическом материале), в целом в фольклоре, в художественной литературе и культуре. Показательна сама организация цифрового меню одного из разрабатываемых в связи с перспективой практического воплощения инновационного проекта образовательных сайтов: в «движении времени», от прошлого – к настоящему и будущему.

му. Комментируемая научно-методическая тенденция призвана способствовать предотвращению и преодолению так называемого «разрыва поколений» (социологического феномена, метко выражаемого шекспировским афоризмом «распалась связь времен», – явления, при котором ценности младшего поколения ощутимо расходятся с ценностями, идеалами, мировоззрением и интересами, взглядами старших), предупреждая невнимательность, неблагодарность и неуважительность в межличностных отношениях, появление и обострение межпоколенных конфликтов и тем самым – содействуя гармоничной социализации растущей и взрослеющей личности.

2. Обращение к приемам технологии развития аналитического мышления через чтение и письмо.

Заметим, что данная интерпретация достаточно известной технологии, на наш взгляд, может оказаться в определенной мере шире и точнее ее привычного наименования и трактовки через развитие исключительно критического мышления, поскольку под критическим осмыслением нередко подразумевается, прежде всего, установка на активное оспаривание информации, направленность на выявление отрицательных сторон, потенциальных недостатков и упущений в представленном изложении. В то же время работа над семантизацией духовно-нравственных понятий и категорий, напротив, несет в себе ощутимо выраженный заряд формирования положительно окрашенного мировосприятия, мироосмысления и мировоззрения. Применение приемов аналитического осмысления воспринимаемых положений, характеризующих духовно-нравственные понятия и категории, стимулирует вопрошающую активность личности, постановку расширяющих границы познания закрытых и открытых вопросов.

3. Усиление образовательного эффекта через использование схемных и знаковых моделей.

Подчеркивается перспективность кластеризации сущности духовно-нравственных концептов, раскрывающей характер соотношения концептуального ядра и дифференцирующих семантических признаков в структуре понятий, их родо-видовые (гиперонимические и гипонимические), координативные, синонимические и антонимические, причинно-следственные (каузальные) и иные логические взаимосвязи. В основу сжатого отражения мыслительно-речевой информации при этом заложены принципы ее системного квантования (обобщения и укрупнения смысловых единиц), а также когнитивной визуализации, предполагающей не просто наглядное представление сведений, но и их активное преобразование и переосмысление с опорой на сочетание отвлеченно-абстрактного и иллюстративно-конкретного типов мышления. Концептуально-визуализированную форму может иметь и организация обобщаю-

щей, итоговой рефлексии, например, в виде «лестницы нравственного роста» или «дерева благодарности».

4. Опора на духовно-субъективный личностный опыт самих учащихся, на создание ими индивидуальных творческих интеллектуально-речевых продуктов.

В подобном процессе актуализируются те личностные смыслы понятий, в которых, согласно обобщениям, присущим концепции личности А. Н. Леонтьева, находят свое яркое, рельефное отражение индивидуально неповторимые цели, интересы, мотивы, переживания и отношения личности, что делает достигаемые образовательные эффекты значительно более прочными и устойчивыми. (Вспомним в этой связи показательное мнение авторитетного психолога В. Франкла о том, что «ценностям нельзя научить, их нужно проживать».) В частности, как показывает практика разработки инновационного образовательного проекта, «облака ключевых слов» для истолкования предложенных понятий и категорий могут конструироваться с представлением реальной статистики выбора обучающимися в конкретной учебной группе ключевых слов и словосочетаний. В ходе активной творческой деятельности самих обучающихся развиваются оригинальность и самостоятельность мышления, способность к познанию внешнего и внутреннего мира в диалектическом единстве и значимых деталях, а следовательно – достигаются значимые внутриличностные приращения.

Обратимся к непосредственному опыту работы педагогов ГУО «Средняя школа № 207 г. Минска» по реализации инновационного образовательного проекта «Внедрение модели семантизации духовно-нравственных понятий и категорий на основе традиционных ценностей белорусского народа».

Проведение эмпирических диагностических исследований по выявлению наиболее значимых жизненных ценностей учащихся школы позволило определить наиболее приоритетные для коллектива респондентов ценности, а именно такие, как здоровье, верные друзья, счастливая семья, уверенность в себе, творчество.

Творчество в системе традиционных христианских ценностей может толковаться как Божественный, высокий Дар человеку от Создателя. «Бог, создавший естество человеческое, даровал ему бытие, совокупное с волей, и сочетал с этой волей творческую способность осуществлять надлежащее», – пишет преподобный Максим Исповедник [1]. Но что же было в начале, у истоков всех культур и цивилизаций? «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин 1:1). Культура построения логосферы, сферы обретения подлинных смыслов и продуман-

ных, воздействующих слов, находит свое органичное преломление в ходе их образовательной семантизации.

Педагогами в своей работе используются различные методы семантизации духовно-нравственных понятий и категорий: методы ассоциаций, онтологизации, морфологического анализа и формализации; кейс-метод; метод творческих заданий на основе синестезии и другие.

Все проектные темы, над которыми работают педагоги школы, отличаются практической направленностью и нацелены на создание в будущем авторских методических продуктов, таких, как: электронные средства (обучающие веб-квесты, медиаазбука); исследовательские работы учащихся; учебно-методическое пособие «Уроки нравственности» и видеоматериалы с инсценировками притч о нравственности; иллюстрированное дидактическое пособие (на двух государственных языках Республики Беларусь) «Какой он, белорус?», которое позволит увидеть лучшие качества души белорусского народа: миролюбие, трудолюбие, гостеприимство, талантливость, доброжелательность, преданность роду, истории, традициям.

Дальнейшая реализация инновационного проекта также предусматривала трансляцию педагогическому сообществу района, города и республики передового опыта по внедрению модели семантизации духовно-нравственных понятий и категорий на основе традиционных ценностей белорусского народа, в том числе участие в следующих мероприятиях:

– Открытое отчетное мероприятие по результатам реализации инновационного проекта за 2021/2022 учебный год (май 2022 г.).

– Городские Открытые Свято-Николаевские духовно-просветительские чтения, в рамках XXVIII Международных Кирилло-Мефодиевских чтений на тему «Христианство в Беларуси: история, богословие, традиции (к 1030-летию Православной Церкви на Беларуси)» (май 2022 г.).

– X Открытая конференция «Духовность. Нравственность. Традиции» с республиканским и международным участием. Материалы выступления представлены в юбилейном электронном сборнике методических материалов (октябрь 2022 г.).

– VI Открытая городская научно-практическая интернет-конференция с международным участием «Педагогическая наука и образовательная практика: традиции и инновации». Секция «Традиции и инновации в воспитании» (ноябрь 2022 г.).

– Республиканский круглый стол на тему «Духовно-нравственное воспитание учащихся: опыт и перспектива» (декабрь 2022 г.).

Путь к высотам духовно-нравственной культуры – это серьезный эмоциональный и интеллектуальный труд, а духовно-нравственное воспитание

человека – процесс кропотливый и длительный. Но дорогу осилит идущий. Этому, безусловно, способствуют разработка и воплощение характеризуемого инновационного образовательного проекта, опыт реализации которого может стать материалом для рефлексии и учета в ходе дальнейшего проектирования ценностно направленного филологического образования.

Библиографические ссылки

1. *Преп. Максим Исповедник*. Вопросы и ответы к Фаласию [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Maksim_Ispovednik/Voprosotvety_k_falassiyu (дата обращения: 20.03.2023).

ФАРМИРАВАННЕ КАШТОЎНАСНЫХ АРЬЕНТАЦЫЙ СТУДЭНТАЎ ПЕДАГАГІЧНЫХ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЕЙ СРОДКАМІ МУЗЕЯ

С. Д. Грынько

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

У артыкуле асвятляецца праблема фарміравання каштоўнасных арыентацый студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей як прадстаўнікоў будучай сацыяльна значымай прафесіі, што з'яўляецца актуальным у сучасным постындустрыяльным грамадстве. Праводзіцца аналіз і ўзаемасувязь паняццяў «каштоўнасць» і «каштоўнасная арыентацыя», актуалізуецца важнасць гэтых асобасных утварэнняў для будучых педагогаў. У якасці аптымізацыі адукацыйнага працэсу разглядаецца выкарыстанне сродкаў музея, якія дазваляюць засвойваць матэрыял на гістарычнай аснове, фарміруючы ў навучэнцаў каштоўнасна-эстэтычныя адносіны да рэалій, якія звязваюцца з культурай і традыцыямі грамадства.

Ключавыя словы: каштоўнасныя арыентацыі; каштоўнасці; студэнты педагагічных спецыяльнасцей; музей; музейна-педагагічная дзейнасць.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF TEACHING STUDENTS BY MEANS OF THE MUSEUM

S. D. Grynko

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

The article highlights the problem of forming value orientations of students of pedagogical specialties as representatives of the future socially significant profession, which is relevant in today's post-industrial society. The analysis and interrelation of the concepts of «value» and «value orientation» is carried out, the importance of these personality formations for future teachers is actualized. The use of museum facilities is considered as an optimization of the educational process, which allows learning material on a historical basis, forming value-aesthetic attitudes to realities that are connected with the culture and traditions of society in students.

Key words: value orientations; values; students of pedagogical specialties; museum; museum-pedagogical activity.

У перыяд грамадскіх трансфармацый, актыўнага ўзаемадзеяння чалавека і соцыума для эфектыўнай сацыялізацыі і дасягнення поспеху

асобе неабходна адпаведным чынам мадэляваць паводзіны. Усё гэта, безумоўна, уплывае на сістэму каштоўнасцей асобы, якая павінна засноўвацца найперш на набытках духоўнай культуры. Згодна аднаму з прынцыпаў дзяржаўнай палітыкі Рэспублікі Беларусь адукацыя «павінна быць арыентавана на агульначалавечыя каштоўнасці, правы чалавека, мець гуманістычны характар» [1, с. 9]. На думку М. І. Мартынава, тэрмін «каштоўнасць», які шырока выкарыстоўваецца ў філасофіі і сацыялогіі для ўказання на чалавечае, сацыяльнае і культурнае значэнне пэўных з’яў рэчаіснасці, раскрывае асаблівы аспект адносін чалавека да свету, які дазваляе глыбей зразумець спецыфіку сацыяльнай дзейнасці, грамадства, культуры і з’яўляецца важным фактарам кансалідацыі людзей, іх інтэграцыі ў супольнасці [2, с. 133]. Каштоўнасці асобы індывідуальныя і ўнікальныя, так як выпрацоўваюцца на працягу жыцця ў працэсе ўзаемадзеяння чалавека з соцыумам і пад яго ўплывам. Засвоеная асобай канкрэтная, іерархічная сістэма сацыяльных каштоўнасцей вызначаецца навукоўцамі як «каштоўнасныя арыентацыі», зместавая сутнасць якіх заключаецца ў «наяўнасці ў чалавекам светапоглядных, палітычных і маральных пазіцый, пэўных прынцыпаў паводзін» [3, с. 19]. Гэта паняцце цесным чынам звязана з працэсам сацыялізацыі, прыняццем асобай грамадскіх запатрабаванняў і суаднясеннем іх з уласнымі патрэбнасцямі.

Фарміраванне каштоўнасных арыентацый у студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей мае вельмі важнае значэнне для іх прафесійнай падрыхтоўкі. Гэтыя агульныя сэнсавыя асобасныя ўтварэнні, «рэгулююць і пераводзяць любы від дзейнасці (у тым ліку і прафесійны) у маральна-сэнсавы план» [3, с. 29]. Пры авалоданні прафесійнай педагагічнай вельмі важна, каб навучэнцы засвойвалі духоўныя каштоўнасці – прынцыпы і ідэі, якія абумоўліваюць стваральны і карысны для грамадска характар учынкаў чалавека.

Ветлівы, гуманны, добразычлівы настаўнік – прыклад для сваіх выхаванцаў. Аднак для эфектыўнай рэалізацыі адукацыйнага працэсу неабходна, каб ён быў заснаваны на ўзаемадзеянні і ўзаемаўзбагачэнні кожнага ўдзельніка, які мае права на самавыражэнне і свабоду творчасці. Таму вельмі важна ў студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей фарміраваць агульначалавечыя каштоўнасныя арыентацыі: «прыгажосць», «асоба», «радзіма», «зямля», «любоў». Гэта магчыма ажыццявіць, на наш погляд, шляхам далучэння навучэнцаў да найлепшых дасягненняў сусветнай і айчынай культуры, гістарычнай спадчыны, нацыянальных традыцый.

Пашыраючы адукацыйную прастору шляхам супрацоўніцтва з музеем у адукацыйным працэсе, магчыма комплексна паўплываць на фарміраванне асобы студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей за кошт цэласнага нагляднага, эмацыйнага, інфармацыйнага і эстэтычнага ўздзеяння.

«Музей (лацінскае *museum* ад грэчаскага *museion* – храм муз) – культурная форма і сродак захавання, прэзентацыі і трансляцыі гістарычнай, культурнай і прыроднай спадчыны» [4]. У працэсе дэманстрацыі і інтэрпрэтацыі культурнай значнасці рарытэтных і знакавых у гісторыі прадметаў гэты сацыяльны інстытут рэалізуе адукацыйную функцыю, сістэмна і мэтазгодна выкарыстоўваючы экспазіцыю, асобныя прадметы, інфармацыю і нават само музейнае асяроддзе. Многааспектны ўплыў сродкаў музея заключаецца ў:

- фарміраванні светапогляду, духоўна-маральнай сферы навучэнца;
- грамадзянска-патрыятычным і эстэтычным выхаванні;
- развіцці пазнавальных інтарэсаў, эмацыйна-валявой сферы асобы;
- пашырэнні кругагляду за кошт новай, наглядна прадстаўленай інфармацыі;
- матывацыі да самаадукацыі і правядзення навукова-даследчай работы;
- фарміраванні сістэмы каштоўнасных арыентацый асобы, у якой выяўлены адносіны да матэрыяльнай і духоўнай культуры грамадства.

Такія ўнутрыасобасныя змены абумоўліваюць фарміраванне сістэмы каштоўнасных арыентацый, якія ўваходзяць у склад асобасных кампетэнцый – «комплексу навыкаў успрымання, суджэнняў і паводзін асобы, якія прызначаны забяспечыць яе эфектыўную інтэграцыю ў навакольны свет і выступаюць асновай для працэсу самавызначэння і самарэалізацыі» [5, с. 10].

Суаднесенасць каштоўнасных арыентацый і відаў асобасных кампетэнцый можна прадставіць наступным чынам:

- быццё і жыццё чалавека, навакольны свет (каштоўнаснасавыя кампетэнцыі);
- Айчына, правы грамадзяніна і абавязак, свабода і адказнасць, праца, пазнанне (грамадзянска-патрыятычныя кампетэнцыі);
- культура, духоўнасць, сям'я і яе традыцыі (культуралагічныя кампетэнцыі);
- здаровы лад жыцця, свабода выбару (здароўезберагальныя кампетэнцыі);
- самаразвіццё, самарэгуляванне, рэфлексія, моўнае развіццё і родная мова (асобасна-развіццёвыя кампетэнцыі).

Сродкі музея арганічна спалучаюць у сабе гістарычны, індывідуальна-асобасны і сакральны сэнс, таму з'яўляюцца крыніцай для самапазнання і духоўнага развіцця асобы. Выкарыстанне іх у працэсе прафесійнай падрыхтоўкі студэнтаў педагогічных спецыяльнасцей «актуалізуе такія дыялог асобы з ідэаламі і вечнымі каштоўнасцямі культуры,

у якім чалавек знойдзе апору для самаразвіцця і самаўдасканалення ў хутка змяняльных умовах сучаснага свету» [6, с. 47].

Таму, на наш погляд, уключаючы сродкі «храма муз» у педагагічную дзейнасць выкладчыка (вучэбную, навукова-даследчую, выхаваўчую), можна пераадолець шэраг цяжкасцей у фарміраванні каштоўнасных арыентацый, якія ўваходзяць у склад асобасных кампетэнцый: недастатковыя веды аб сэнсавых сувязях паміж мінулымі і сучаснымі падзеямі; адсутнасць глыбокага разумення значэння набыткаў культуры грамадства, нацыі (уключаючы родную мову); нізкая ацэнка прыярытэту агульначалавечых каштоўнасцей ва ўзаемаадносінах з людзьмі; не сфарміраваныя каштоўнасныя адносіны да сучасных падзей, здаровага ладу жыцця і кожнага пражытага дня.

Гэта дасягаецца за кошт набыцця ведаў, уменняў, творчага вопыту ў музеі ў спалучэнні з каштоўнымі арыентацыямі, якія вызначаюць накіраванасць асобы на:

- шанаванне і захаванне памяці аб навакольным свеце, аб сабе і іншых людзях;
- эстэтычнае сузіранне, творчае ўяўленне;
- павагу да культуры свайго і іншых народаў.

Такім чынам, адукацыйны працэс з выкарыстаннем сродкаў музея якасна адрозніваецца ад традыцыйнай прадметна-цэнтрыраванай падрыхтоўкі студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей. Веды, якія атрымлівае навучэнец, маюць гістарычны кантэкст і заснаваны на каштоўнасных адносінах да рэалій, якія ацэньваюцца з пункту гледжання іх культурнага значэння.

Выкарыстанне ўздзеяння музея на наведвальніка ў асветніцкіх і выхаваўчых мэтах з'яўляецца сутнасцю музейна-педагагічнай дзейнасці, якая арганізуецца ў межах гэтай установы і выкарыстоўваецца выкладчыкам у адукацыйным працэсе як сродак яго аптымізацыі. У падрыхтоўцы студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей неабходна выкарыстоўваць метады работы музейнага педагога з наведвальнікамі (як у афлайн, так і анлайн фармаце), якія звязаны з аглядам экспазіцыі (інфармацыйны, прадуктыўны, рэпрадуктыўны, даследчы) і рэтраспекцыяй мінулага («пагружэнне» ў гістарычнае асяроддзе, ролевае «пражыванне» гістарычных падзей, рэканструкцыя) [7, с. 17–18], а таксама спалучаць традыцыйныя (гутарка, тлумачэнне, дэманстрацыя, праца з навуковай літаратурай і інш.) і інтэрактыўныя метады з розных груп паводле класіфікацыі С. С. Кашлева [8, с. 40–42]. Напрыклад, «Завяршы фразу» (з групы *метадаў стварэння скрыпальнай атмасферы і арганізацыі камунікацыі (узаемадзеяння)*), «Хвіліна гаварэння» (*метады арганізацыі сэнсатворчасці*), «Інтэрв'ю» (*метады арганізацыі абмену дзейнасцю*),

«Міні-сачыненне» (*метады арганізацыі рэфлексійнай дзейнасці*) і г. д. Інтэграцыя розных спосабаў педагагічнага ўзаемадзеяння дазваляе аптымізаваць адукацыйны працэс пры супрацоўніцтве ўніверсітэта і музея, паспяхова ажыццяўляючы культурна-гістарычную інтэрпрэтацыю ведаў, што прадыхтавана спецыфікай работы гэтай установы.

Такім чынам, за кошт сістэмнага выкарыстання сродкаў музея (з улікам комплекснага выкарыстання пералічаных метадаў) у падрыхтоўцы студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей дасягаецца фарміраванне каштоўнасных арыентацый, якія вызначаюць мэтавыя ўстаноўкі і змест актыўнасці асобы на аснове гістарычнай ацэнкі рэалій, а таксама іх культурнай і эстэтычнай значымасці.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022.
2. *Мартынаў М. І.* Філасофія : вучэбны дапаможнік. 2-е выд. Мінск : МПТСО, 2013.
3. *Асташова Н. А.* Учитель. Проблема выбора и формирование ценностей. М. : МПСИ, МОДЭК, 2000.
4. Словарь музейных терминов. Музей. // Российская музейная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.museum.ru/RME/dictionary.asp?40> (дата обращения: 03.02.2023).
5. *Ядченко Е. М.* Формирование личностных компетенций студентов в процессе реализации воспитательной системы технического ССУЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Учреждение Российской академии образования «Институт развития образовательных систем». Томск, 2009.
6. *Столяров Б. А.* Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004.
7. *Артемов Е. Г.* Музейно-педагогические технологии. Пособие-справочник. СПб. : ФГУК ГМ ПИР, 2006.
8. *Кашилев С. С.* Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. Пособие. 2-е изд. Минск : ТетраСистемс, 2013.

ПРОБЛЕМА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И. Н. Кавинкина

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно, Беларусь, irinikav@mail.ru*

В статье обращается внимание на актуальную проблему современной системы образования – формирование выразительности речи будущих педагогов. Автор описывает основные качества выразительной речи, указывает на условия формирования выразительности речи учителя. Впервые приведены данные опроса среди студентов 1 и 4 курсов педагогического факультета с целью выявления теоретических, методических и эмпирических знаний обучаемых о структуре, функциях выразительности речи, о значимых персонифицированных характеристиках и о проблемах выразительности речи студентов. В публикации аргументированно изложены основные результаты исследования проблем выразительности речи будущих учителей начальных классов. Предложены способы формирования выразительной речи будущих педагогов и представлены учебные пособия автора.

Ключевые слова: выразительность речи; культура речи педагога; проблемы выразительной речи учителя.

THE PROBLEM OF SPEECH EXPRESSION OF FUTURE TEACHERS

I. N. Kavinkina

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Ozheshko St., 22, 230023, Grodno, Belarus, irinikav@mail.ru*

The article draws attention to the actual problem of the modern education system – the formation of the expressiveness of the speech of future teachers. The author describes the main qualities of expressive speech, indicates the conditions for the formation of the expressiveness of the teacher's speech. For the first time, the data of a survey among students of the 1st and 4th courses of the pedagogical faculty are presented in order to identify the theoretical, methodological and empirical knowledge of students about the structure, functions of speech expressiveness, significant personalized characteristics and problems of student speech expressiveness. The publication provides arguments for the main results of the study of the problems of expressiveness of speech of future primary school teachers. Methods for the formation of expressive speech of future teachers are proposed and the author's teaching aids are presented.

Key words: expressiveness of speech; culture of speech of a teacher; problems of expressive speech of a teacher.

Одной из важнейших имиджевых характеристик педагога является грамотная, образная, точная, коммуникативно направленная выразительная речь. Под выразительностью речи мы понимаем «одно из коммуникативных качеств речи, акцентированное на прагматическом и эстетическом качестве речевых произведений, а именно: обеспечение полноценного и эстетически привлекательного восприятия путём особой организации речи и текста. Выразительность речи усиливает воздействие на адресата, привлекает и удерживает интерес и внимание, удовлетворяет его эстетическое чувство в языковой сфере» [1, с. 64–65]. Б. Н. Головин справедливо заметил: «Если речь построена так, что самим подбором и размещением средств языка воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя, такую речь называют выразительной» [2, с. 16]. Учитель, владеющий нормами речи, культурой речи, обладающий суггестивностью, умеет поддержать интерес к предмету, вызвать адекватную реакцию учащихся.

В образовательном стандарте высшего образования для специальности «1-01 02 01 Начальное образование» обращается внимание на одно из основных условий выразительности речи – самостоятельность мышления будущего педагога, что предполагает глубокое и всестороннее знание и осмысление предмета сообщения. Несомненно, выразительность речи учителя начальных классов зависит и от сформированности дискурсивного мышления педагога, от способности личности глубоко и всесторонне осмысливать предмет коммуникации, и от умения использовать весь диапазон голоса, интонационной палитры, чтобы донести информацию до учащихся. Мы согласны с мнением Н. С. Рождественского, что «выразительность речи – умение внятно, убедительно и в то же время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства; умение интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя» [3, с. 10].

Будущему педагогу необходимо развивать внутреннюю убежденность в значимости высказываемого, проводить целенаправленную работу над благозвучностью и полетностью голоса, над богатством, лаконизмом, логичностью, правильностью, точностью, уместностью, чистотой речи, над интонационной партитурой, над осмысленностью высказываний.

Мы провели опрос среди студентов 1 и 4 курсов педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки

Купалы с целью выявления теоретических, методических и эмпирических знаний обучаемых о структуре, функциях выразительности речи, о значимых персонифицированных характеристиках и о проблемах выразительности речи студентов. В данной статье обратим внимание на результаты исследования по трем позициям:

1. Назовите главные качества выразительной речи.
2. Какой для вас идеал выразительной речи педагога?
3. Какие проблемы выразительности речи педагогов вы бы обозначили?

Полученные данные мы представим количественно ранжированно, прежде всего укажем наиболее частотные характеристики, единичные ответы будут рассмотрены спорадически.

Во-первых, в качестве главных качеств выразительности речи студенты 1 курса выделили такие, как точность (92 %), понятность (90 %), богатство (84 %), четкость (78 %), разнообразие (76 %). В качестве единичных были отмечены следующие синтагмы: «Когда педагог четко объясняет каждое понятие и может привести примеры», «Когда человек понимает значения слов, так как у него развитый лексикон, и может грамотно сказать», «Ты должен понимать и чувствовать, что ты читаешь».

В то же время, по мнению студентов 4 курса, главными качествами выразительной речи являются правильность (96 %), уместность (92 %), целесообразность (88 %), осознанность (86 %), чистота речи (84 %), эмоциональность (78 %). Очевидно, старшекурсники осознанно подходят к выбору основных качеств выразительности речи, с учетом личного опыта прохождения практик и наблюдения за речью учителей. В ответах студентов 4 курса не зафиксировано синтагм. Как правило, это четкий перечень основных качеств выразительной речи.

Во-вторых, отвечая на вопрос «Какой для вас идеал выразительной речи педагога?», студенты 1 и 4 курсов выделили и основные качества речи, и такие свойства, как «хорошая вербальная память», «грамотно поставленная речь», «умение донести информацию правильно и интересно», «использовать слова, которые понятны младшим школьникам»; обратили внимание и на технику речи: «правильно выбранный тон», «хорошо поставленный голос», «четкая дикция». Тем самым обучаемые продемонстрировали глубокое понимание предмета и осознанное отношение к формированию выразительности речи и культуры речи в целом.

И наконец, говоря о проблемах выразительности речи педагогов, студенты 1 курса обозначили следующие: «когда педагог нервничает»

(88 %), «невнятно говорит» (86 %), «быстрый темп речи» (82 %), «монотонная речь» (79 %), «эмоциональный срыв» (72 %).

Иные проблемы выразительности речи педагога были выделены студентами 4 курса: «многословие» (96 %), «бедность языка» (96 %), «монотонная речь» (94 %), «очень высокий голос» (91 %), «плохая дикция» (89 %), «неправильно поставленные паузы» (79 %), «складывается впечатление, что педагог говорит сам с собой» (76 %).

Больше 50 % старшекурсников обратили внимание на отсутствие обратной связи с учениками, на неконгруэнтность вербальных и невербальных средств, что весьма важно выработки дискурсивного мышления, поскольку выразительность речи усиливает ее эффективность: яркая речь вызывает интерес, поддерживает внимание к предмету, оказывает воздействие на разум и чувства обучаемых.

Разумеется, чтобы подготовить учителей начальных классов к работе в школе, прежде все нужно знать, какими средствами выразительности обладает язык, что делает речь образной, красочной. Затем будущим педагогам необходимо научиться пользоваться этими средствами и самим их создавать. Такие навыки вырабатываются в результате систематической и осознанной тренировки. Средствами тренировки речевых навыков выступают такие, как: внимательное чтение текстов-образцов разных стилей (художественных, публицистических, научных), осознанный интерес к их языку и стилю, критическое отношение к речи педагогов, умеющих говорить выразительно, внимание к конгруэнтности вербальных и невербальных знаков, а также самоконтроль (умение контролировать и анализировать свою речь с точки зрения ее выразительности).

Для того чтобы провести эффективную работу по формированию выразительности речи будущих педагогов, нами разработаны электронные учебно-методические комплексы [4, 5] и подготовлен практикум «Выразительное чтение» [6].

Таким образом, проблемы выразительности речи будущих педагогов могут быть устранены путем целенаправленной и системно организованной работы по лингвистическим дисциплинам.

Библиографические ссылки

1. *Матвеева Т. В.* Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010.
2. *Головин Б. Н.* Основы культуры речи. СПб : Слово, 1988.
3. *Рождественский Н. С.* Речевое развитие младших школьников. М. : Просвещение, 1970.

4. *Кавинкина И. Н.* Выразительное чтение и анализ художественного текста : в 2 ч. Ч. 1. Выразительное чтение [Электронный ресурс]: электронный учебно-методический комплекс для студентов специальностей 1-010101 «Дошкольное образование», 1-010201 «Начальное образование». Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. URL: <https://elib.grsu.by/doc/88903> (дата обращения: 28.02.2023)

5. *Кавинкина И. Н.* Выразительное чтение – 1 [Электронный ресурс] : электронный учебно-методический комплекс для студентов специальности 1-010101 «Дошкольное образование». Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. URL: <https://elib.grsu.by/doc/88879> (дата обращения: 28.02.2023)

6. *Кавинкина И. Н., Бэкман Е. В., Подрецкая Г. Н.* Выразительное чтение [Электронный ресурс] : практикум по одноименной дисциплине для студ. пед. спец. Гродно : ГрГУ, 2012. URL: <https://elib.grsu.by/doc/3618> (дата обращения: 28.02.2023)

ЭСТЭТЫЧНА-АКСІЯЛАГІЧНЫ ПАТЭНЦЫЯЛ БЕЛАРУСКІХ ПРЫКАЗАК У МАСТАЦКІМ КАНТЭКСЦЕ

В. М. Касцючык

*Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна,
бульвар Касманаўтаў, 21, 224016, г. Брэст, Беларусь, vmkostyuchik@gmail.com*

У артыкуле ўпершыню разглядаецца аксіялагічны патэнцыял прыказак у рама-нах Леаніда Дайнекі. Устойлівыя адзінкі аналізуюцца як моўныя сродкі, напоўненыя выразным каштоўнасным зместам. Іх эстэтычны патэнцыял звязваецца як з лаканічнай знешняй формай, так і з глыбокай семантыкай, што мае аксіялагічны характар. Паказваецца, што ў межах мастацкага маўлення выкарыстанне прыказак абумоўлена задачай стварэння афарыстычнага тэксту, напоўненага глыбокім зместам. Значнасць прыказак звязваецца таксама з мэтай раскрыцця характараў персанажаў, асаблівасцей часу, апісанага мастаком слова. Значная роля прыказак выяўляецца і ў раскрыцці светапогляду самога пісьменніка. Прыказкі ў мастацкім кантэксце праходзяць праз этап відавочнай індывідуалізацыі, прыстасавання да ўмоў тэксту, створанага аўтарам. Паказваецца навізна і свежасць іх ужывання ва ўмовах мастацкага кантэксту Леаніда Дайнекі, пісьменніка з арыгінальнай манерай светаапісання.

Ключавыя словы: прыказка; аксіялагічны змест; эстэтычны патэнцыял; афарыстычны тэкст; унутраная форма.

THE AESTHETIC AND AXIOLOGICAL POTENTIAL OF BELARUSIAN PROVERBS IN ARTISTIC CONTEXTS

V. M. Kastsyuchyk

*Brest State A. S. Pushkin University,
Kosmonavtov Blvd., 21, 224016, Brest, Belarus, vmkostyuchik@gmail.com*

The article deals with the axiological potential of proverbs in the novels of Leanid Daineka. Phraseological units are analyzed as linguistic means, filled with expressive value content. Their aesthetic potential is connected both with the laconic external form, and with the deep semantics, which has axiological character. It is shown that the task of proverbs use is to create an aphoristic text, filled with deep content. The significance of proverbs is also associated with the purpose of revealing the characters, the features of the time, described by the writer. The significant role of proverbs is to reveal the worldview of the author. Proverbs in the artistic context go through obvious individualization, adaptation to the conditions of the text created by the writer. The article presents the novelty and freshness of proverbs use in the artistic context of Leanid Daineka, the writer with an original manner of describing the world.

Key words: proverb; axiological content; aesthetic potential; aphoristic text; inner form.

Сістэма асобасных каштоўнасцей «складваецца як іерархічная, дынамічная (здольная да перабудовы) структура, якая існуе ў мадыфікацыйных формах, што фарміруюцца ў адпаведнасці з відамі перажытых чалавекам культурна-апасродкаваных адносін і адлюстроўваюць значныя для яго як самі па сабе, як сутнасна неабходныя якасці гэтых адносін» [1, с. 63]. Аксіялагічны свет беларуса выразна адлюстроўваюць прыказкі; гэта моўныя адзінкі, што вызначаюць іерархічную сістэму каштоўнасцей беларускага народа, якая абумоўлівае яго актыўнасць, паводзіны і дзейнасць, ядро яго жыццёвага свету. Каштоўнасны змест прыказкі фарміруецца на аснове яе ўнутранай формы, кампаненты якой могуць мець прамое значэнне ці быць алегарычнымі, іншасказальнымі. Нават калі прыказка і з'яўляецца семантычна празрыстай, напоўненай кампанентамі з прамым значэннем, багацце яе зместу выяўляецца ў максімальна выражанай ступені толькі ў кантэксте. Мастацкі тэкст выступае тым індыхатарам, што папоўніцы ўзмацняе семантычны і прагматычны патэнцыял прыказкі, раскрывае яе эстэтычныя вартасці і аксіялагічны змест у сувязі з агульным працэсам развіцця сюжэта і паступовага раскрыцця характараў персанажаў, самавыяўлення аўтара. У сваю чаргу семантычная прастора мастацкага твора таксама зазнае значны ўплыў энергетычных рэсурсаў прыказкі, што заўсёды надаюць тэксту большую экспрэсію і ацэначнасць.

Леанід Дайнека выкарыстоўвае прыказкі як сфарміраваныя аксіялагічныя сутнасці згодна са сваімі аўтарскімі ўстаноўкамі і камунікатыўнымі намерамі персанажаў. Так, у адным з кантэкстаў рамана «Назаві сына Канстанцінам» ужываецца прыказка *На вуснах салодкі мёд, а на сэрцы лёд* у якасці характарыстычнага сродку адносна тых людзей, якія толькі на словах клапацяцца пра Візантыю і перажываюць за яе будучыню, аднак ніякай рэальнай дапамогі ёй не аказваюць: *Ніхто не хацеў праліваць кроў уласнага воінства. Толькі слалі імператару ў напалову абкружаны горад крыжы і крыжыкі, святыя абразы, клятвы ў братэрскай любові. І спакойна спалі ўдалечыні ад няшчаснай Візантыі. Як кажуць, на вуснах салодкі мёд, а на сэрцы – лёд* [2, с. 164]. Прыказка вылучаецца эстэтычнай знешняй формай: яе будова грунтуецца на супрацьпастаўленні, у аснове якой ляжыць антытэза *мёд – лёд*. Выслоўе закранае маральны бок паводзін чалавека і заклікае сваё жыццё выбудоўваць па законе адпаведнасці думак, слоў і спраў. Каштоўнасны аспект прыказкавай семантыкі заключаецца ў тым, што чалавек правяраецца найперш па справах і ўчынках, па рэальнай дапамозе тым, хто ў ёй мае патрэбу.

Прыказкі не толькі перадаюць устойлівы змест, што запаўняе семантычную прастору твора, але і робяць тэкст больш афарыстычным, напоўненым рознымі разумовымі заключэннямі, жыццёвымі назіраннямі, высновамі, у якіх часта адлюстроўваецца жыццёвае крэда персанажаў,

бачыцца каштоўнасная сістэма поглядаў на жыццё самога творцы. Надзвычай лаканічныя і эстэтычна выразныя прыказкі ў мастацкім кантэксце Леаніда Дайнекі заўсёды выступаюць своеасаблівым падагульненнем і ацэнкай тых падзей, што паказаны ў творы:

– *Злая сеча там была, самога Казіміра зачэпілі шабляй. Ён увесь час ваюе з Масквой, то ўдала, то няўдала. Апошнім часам пацярпеў паразу, адмовіўся ад прэтэнзій на Ноўгарад і Пскоў, скасаваў пастанову аб Фларэнтыйскай Вуніі і прызнаў маскоўскага мітрапаліта Іёну галавой праваслаўнай царквы ў Вялікім княстве. < >*

– *Сеюць зямлю рожжу, а жывуць ложжу, – змрочна прамовіў Ян Карсакоў. Ён, як і ўсе астатнія палеманісты, дай Бог сустрэцца з кара-лём і вялікім князем Казімірам, не пабаяўся б шапнуць яму на вуха некалькі дужа непрыемных слоў [2, с. 207].*

Як відаць з прыведзенага кантэксту, у прыказцы *Сеюць зямлю рожжу, а жывуць ложжу* відавочная ацэнка важнай асобы, яе паводзін з пункту гледжання карыснасці ці шкоднасці іх для грамадства, для дзяржавы ў цэлым. Эмацыйны і ацэначны характар прыказкі падкрэсліваецца прыслоўем *змрочна*. Пасляпрыказкавы кантэкст пашырае ўяўленне пра каштоўнасцю сутнасць выслоўя ў агульнай семантычнай прасторы твора. Прыказка раскрывае патрыятычныя паводзіны палеманіста Яна Карсакова, яго любоў да радзімы, перажыванні за яе будучыню. Літаратурны герой рэзка і надзвычай адмоўна паставіўся да пачутых слоў суразмоўцы і выклаў сваю пазіцыю ў яркай, афарыстычнай форме да людзей, якія паступаюцца дзяржаўнымі інтарэсамі і робяць саступкі не на карысць радзіме.

Побач з гераізмам і патрыятычнымі пачуццямі ў рамане «Назаві сына Канстанцінам» мае месца і здрада, аўтарам паказваецца, да чаго прыводзіць жаданне любым коштам захаваць сваё жыццё. У адным з кантэкстаў генуэзцы здраджваюць абаронцам Канстанцінопаля і адплываюць у самы гарачы момант з горада. Такі жыццёвы эпізод знайшоў ацэнку ў наступным аўтарскім кантэксце:

Рана Лонга дорага каштавала ўсёй абароне Канстанцінопаля. Генуэзцы зняліся са сваіх пазіцый і паспешліва пакінулі бухту Залаты Рог на трыерах. Дарэмна крычалі ім услед рамеі:

– *Здраднікі! Антыхрысты!*

Як кажучь, свая кашуля бліжэй да цела, прытым, калі гэтая кашуля генуэзская [2, с. 222–223].

Важным кампанентам ацэначнага кантэксту выступае прыказка *Свая кашуля бліжэй да цела*. Выслоўе аналізуе сітуацыю з пазіцыяй аўтара, ягоных інтэнцый і светапогляду.

Прыказкі ў мастацкім кантэксце Леаніда Дайнекі з'яўляюцца найбольш выразнымі, ключавымі кампанентамі, у якіх у сканцэнтраваным выглядзе падаецца інфармацыя, што выступае адлюстраваннем жыццёвых прыярытэтаў персанажа і самога пісьменніка. Ва ўступным слове да рамана «Жалезныя жалуды» аўтарам падаецца кантэкст, у якім супастаўляюцца адрозныя погляды на гісторыю народа. Ключавой высновай, на якую абапіраецца пісьменнік, выступае прыказка *Дрэнная тая птушка, што брудзіць уласнае жыццё*:

– *На радыё нарысавак пра шахцёраў заказалі. А гісторыя... – ён махнуў рукою. – Пустое ўсё гэта, неперспектыўнае. Я тады змаўчаў, але падумаў, маючы на ўвазе гэтага звышупэўненага рыцара сучаснай тэматыкі: «Дрэнная тая птушка, што брудзіць уласнае гняздо» [3, с. 48].*

Народнае выслоўе, упісанае ў аўтарскі кантэкст, без усякіх дадатковых каментарыяў, праз эстэтычна выразную ўнутраную форму адлюстроўвае погляд на сваю нацыянальную гісторыю, заклікае адносіцца да жыцця сваіх продкаў паважліва, з любоўю.

Здабытыя веды і ўменні таксама выступаюць жыццёвай каштоўнасцю ў разуменні аднаго з персанажаў рамана «Жалезныя жалуды»: *«Горкі корань у вучэння, ды салодкія плады, – паблажліва сказаў лях Някрасу і ледзь паспеў вывернуцца з-пад магутнага ўдару, які нанёс Далібор» [3, с. 66].* Носьбітам важнай інфармацыі ў прыведзеным кантэксце з'яўляецца прыказка *Горкі корань у вучэння, ды салодкія плады*, характар адносінаў паміж структурнымі часткамі якой прычыннавыніковы: чым цяжэй здабываюцца веды, тым больш яны цэняцца, адчуваюцца як каштоўнасць.

Тонкія назіранні за псіхалогіяй чалавека ўбірае ў сябе прыказка *Дзве лісіцы ў адной нары не жыюць*. Каб паказаць яе значнасць у аксіялагічнай сістэме поглядаў персанажа, звернемся да аўтарскага кантэксту: *«Нікому не хоча аддаць Міндоўг ні кропелькі ўлады, бо дзве лісіцы ў адной нары не жыюць. Кожнага (няхай гэта будзе родны сын), хто асмеліўся б узяць руку на ягонае багацце і дзяржаву, ён з зямлі б сцёр. І сціраў» [3, с. 104].* Прыказка падкрэслівае, якой каштоўнасцю для Міндоўга з'яўляецца ўлада. Праз народны вопыт, зафіксаваны ў ім, выслоўе як бы пацвярджае адзінаўладства персанажа, яго цягу любымі сродкамі пазбавіцца ад сапернікаў. Такая з'ява за кошт апоры на народную мудрасць расцэньваецца як надчасавая заканамернасць, якой характэрна стэрэатыпнасць і паўтаральнасць у грамадстве.

Змястоўнасць прыказкі вымяраецца глыбінёй думкі, заключанай у ёй, дасціпнасцю меркавання. Асаблівы каштоўнасны змест уласцівы прыказцы *Лепш дзень чалавека, чым дзень раба*:

– З поўдня, – гаварыў далей княжыч, – горкім дымам цягне. Гарыць Вальнь. Узвіўся над ёй татарскі аркан. Дык няўжо можна сядзець склаўшы рукі і чакаць, як той лясны грыб, пакуль прыйдзе нехта і зрэжа над корань? Сілу з сілаю трэба зліць, меч з мячом парадніць. З такою думкаю прыйшлі мы да вас у Літву з Новагародка. У нас у Новагародку кажуць: лепш дзень чалавека, чым век раба [3, с. 153].

Згодна з народным светапоглядам, выкладзеным праз названую прыказку, жыццё каштоўнасцю з’яўляецца тады, калі яно свабоднае, пазбаўленае ўціску, прыніжэння чалавечай годнасці. У кантэксте рамана «Жалезныя жалуды» актуальнасць семантыкі прыказкі абгрунтоўваецца папярэднім кантэкстам, у якім паведамляецца пра наступленне мангола-татараў, пра неабходнасць у такіх абставінах аб’яднацца і разам выступіць супраць навалы, не шкадучы свайго жыцця. З вуснаў персанажа прыказка гучыць перасцярогай, выступае прыкладам паводзін чалавека на вайне, а таксама ўзорам разумення таго, якім павінна быць сапраўднае жыццё.

Прыказка выступае поліфункцыянальнай адзінкай, абсяг жыццёвых назіранняў, праяўленых у ёй, можа быць вельмі шырокі і дастасоўвацца да адносін паміж рознымі асобамі грамадства. Так, у рамане «Жалезныя жалуды» расказваецца пра Казлейку, які быў набліжаны князем Міндоўгам у якасці дарадчыка, асаблівага духоўніка. Аўтарам адзначаецца, што Казлейку не любілі многія, бо разумелі, што ён дрэнна ўплывае на князя. Разбуральны ўплыў на душу Міндоўга гэтага чалавека раскрывае прыказка *Мяккі чарвяк цвёрдае дрэва точыць*:

– Гэта ўсё Казлейка, гэта ўсё ён... Нездарма кажуць, што мяккі чарвяк цвёрдае дрэва точыць. Як чарвяк, упоўз ён у душу да майго бацькі, да кунігаса. Бацька, калі набудзе з ім, робіцца зверам [3, с. 141].

Устойлівая адзінка выступае сваеасаблівым падсумаваннем сына Войшалка за жыццём Міндоўга, падкрэслівае згубны характар уплыву на князя самага блізкага чалавека з яго акружэння. Аксіялагічная прырода прыказкі бачыцца ў яе прагматычным ўжыванні ў якасці перасцярогі пры выбары сяброў, блізкіх людзей. Як вядома, чалавек – істота па сваёй сутнасці сацыяльная, і жыццё ў калектыве накладвае на яе пастаянны адбітак – станоўчы ці адмоўны. Таму важна, каб выбар блізкіх людзей быў апраўданы духоўным ростам асобы, яе сталеннем і ўдасканаленнем. Праз прыказку кантэкст набывае яркія прыкметы афарыстычнасці, робіцца вельмі выразным і семантычна заглыбленым.

Адметнае стаўленне да жыцця – грамадскага і сямейнага – адлюстроўвае народная мараль, заключаная ў прыказцы *З аднаго вала дзвюх шкур не лупяць*:

Прыбегла княгіня Ганна-Паята. Упала перад мужам на калені, пачала слёзна прасіць:

– Выратуй дачку. Яна ж адна ў цябе. Адна саколка між арлоў.
Міндоўг маўчаў. Потым глухім, як з-пад зямлі, голасам прамовіў:

– Як жа я выратую?

– Пашли ганцоў да кунігаса Даўспрунка.

У голасе ў Ганны-Паяты зацэплілася надзея. Але Міндоўг паныла і цяжка зірнуў на яе. Зорны холад неба стыў у кунігасавых вачах.

– З аднаго вала дзвюх шкур не лупяць, – сказаў Міндоўг.

Княгіня зразумела, што гэты камень, гэту скалу не ўзяць нічым.
Дзяржава для яго вышэй за ўсё [3, с. 145].

Прыказка рэпрэзентуе складаную жыццёвую сітуацыю, у якой трэба праявіць не здольнасці ваяра ці кіраўніка дзяржавы, а бацькоўскія абавязкі – уратаваць дачку, выхапіць яе з варожых рук. Устойлівае выслоўе становіцца не столькі жыццёвым падагульненнем, афарыстычным суджэннем, колькі цвёрдай, рашучай адмовай паступіцца сацыяльна-грамадскім перад сямейным, асабістым. Яе прачытанне ў агульнай тканіне твора вельмі індывідуальна-аўтарскае: нельга чалавеку адначасова сумяшчаць паспяхова і своечасова дзве функцыі – кіроўчую, сацыяльна-рэгулятыўную і роднасна-сваяцкую. У творы Леаніда Дайнекі Міндоўг паўстае як дзяржаўны муж, для якога найвышэйшымі бачацца інтарэсы грамадскія, а не асабістыя.

У аснове разгледжаных прыказак як мінімальна аксіялагічных сутнасцяў ляжыць ацэнка, прызначэнне якой – «аказаць уздзеянне на эмацыянальную сферу свядомасці рэцыпіента, для таго каб сфарміраваць у яго пэўную сістэму каштоўнасцей» [4, с. 50]. Глыбокі, афарыстычны змест, заключаны ў прыказках, перадае народныя ўяўленні аб жыцці, выяўляе ўнікальныя веды пісьменніка аб ім, аформленыя ў яркай эстэтычнай форме.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Худякова Н. Л. Аксиологические основы поведения человека : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010 [Электронный ресурс]. URL: https://www.csu.ru/faculties/PublishingImages/eurasiaandeaststudies/umm_fil/ (дата обращения: 15.03.2023).

2. Дайнека Л. Назаві сына Канстанцінам : раман. Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2010.

3. Дайнека Л. Жалезныя жалуды // Зборнік гістарычнай беларускай прозы : для стар. шк. узросту / склад. З. І. Падліпская. Мінск : Беларусь, 2010.

4. Бабенко Е. С. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа : Учебник для вузов. М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

А. В. Коклевский

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, koklev1969@mail.ru*

В статье представлены особенности применения аксиологического подхода в современном педагогическом исследовании. Проблема исследования заключается в определении пути использования заявленного методологического подхода при проведении исследований в логике разработки магистерских, кандидатских и докторских диссертаций. Цель настоящей статьи – решение поставленной автором проблемы. Рассмотрены точки зрения исследователей на особенности применения аксиологического подхода в педагогическом исследовании. В работе автором определены основные направления применения аксиологического подхода. Результаты работы, представленные в статье, могут быть использованы магистрантами, аспирантами и соискателями в области педагогической науки при проведении исследований. В отличие от работ с подобной проблематикой автором определены перспективные направления педагогических исследований с опорой на аксиологический подход и представлен механизм организации таких исследований в условиях модели «Университет 4.0».

Ключевые слова: аксиологический подход; ценность; ценностные ориентации; педагогическое исследование.

FEATURES APPLICATION OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCH

A. V. Koklevsky

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Sovetskaya St., 18, 220050, Minsk, Belarus, koklev1969@mail.ru*

The article presents the features of the application of the axiological approach in modern pedagogical research. The research problem is to determine the way to use the stated methodological approach in conducting research in the logic of developing master's, candidate and doctoral dissertations. The purpose of this article is to solve the problem posed by the author. The points of view of researchers on the features of the application of the axiological approach in pedagogical research are considered. In the work the author defines the main directions of application of the axiological approach. The results of the work presented in the article can be used by undergraduates, graduate students and applicants in the field of pedagogical science when conducting research. In contrast to works with similar problems, the author identifies promising areas of pedagogical research

based on an axiological approach and presents a mechanism for organizing such research under the conditions of the «University 4.0» model.

Key words: axiological approach; value; value orientations; pedagogical research.

В начале XXI века педагогическая наука остается важнейшим социальным институтом, позволяющим давать адекватные ответы вызовам современности в первую очередь в человековедческой сфере. Это обуславливает компетентное и творческое применение исследователями в области педагогики существующих методологических подходов на различных уровнях методологического анализа. Такие подходы являются своеобразным фундаментом логической структуры научного исследования и определяют его стратегию. В отечественной педагогической научной традиции наиболее часто применяются такие методологические подходы как: системный, деятельностный, гуманистический, полипарадигмальный, компетентностный и др.

Проблема изучения ценностей в современных гуманитарных науках в отечественной научной традиции в настоящее время широко не изучается. Контент-анализ авторефератов кандидатских и докторских диссертаций, размещенных на сайте ВАК Республики Беларусь показывает, что такие термины как «аксиология», «аксиологический аспект» за последние пять лет встречался всего лишь в трех работах по таким специальностям как «теория языка», «русская литература и теория и история культуры». Анализ авторефератов докторских диссертаций по педагогическим наукам показал, что аксиологический подход в качестве методологического ориентира исследования также представлен недостаточно. С. В. Николаенко теоретически обосновывает и разрабатывает лингвометодическую систему социокультурного развития учащихся V–XI классов на основе овладения *ценностями* белорусской культуры в контексте изучения русского языка (2016 г.) [1]. *Аксиологический* компонент профессионально-личностных качеств педагога представлен в работе Е. И. Снопковой [2].

Анализ кандидатских диссертаций показал, что из двадцати семи работ аксиологический подход представлен лишь в трех исследованиях. Это свидетельствует о недооценке педагогами-исследователями полезности и важности данного методологического подхода.

В настоящей статье аксиологический подход в педагогическом исследовании обеспечивает принятие и реализацию в современном мире ценностей человеческой жизни, образования, педагогической действительности. Он является важным связующим звеном между теорией и практикой, обеспечивает наиболее тесную связь между эмпирическим и теоретическим уровнями познания человеком окружающей действительности.

Ключевым понятием аксиологического подхода выступает «ценность». Под ценностью в настоящей статье будем понимать особое специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества [3, с. 534].

Еще одним значимым понятием для данного исследования выступает понятие «ценностные ориентации». Будем рассматривать их как выражение основных жизненных принципов человека, осознанное, от-refлексированное новообразование, которое обязательно встроено в мировоззренческую систему личности.

Рассмотрим точки зрения исследователей на особенности применения аксиологического подхода в педагогическом исследовании.

На уровне философской методологии особого внимания заслуживают работы таких авторов, как В. В. Ильин и Н. С. Розов. В работе В. В. Ильина рассмотрены ценностные основания активно-творческого, предметно-деятельного отношения человека к миру, себе, себе подобным [4]. Автор полагает, что «почитание ценностей каждым из нас – от органической встроенности в структуру гуманитарных отношений, к которым мы приобщаемся через каналы воспитания. Воспитание решает нашу судьбу, закладывая вектор самовозвышения, нацеливая на единство сознания личности посредством самоуважения» [4, с. 45]. Сказанным подтверждается тот факт, что осознание ценностных ориентаций во многом определяет бытие человека.

Н. С. Розов на основе анализа европейской традиции философского обоснования образования подчеркивает следующие основные ценности гуманитарного образования: ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни [5, с. 193]. Также автор выявляет проблему конкретизации выявленных образовательных ценностей в целях, нормах, требованиях, касающихся различных аспектов гуманитарного образования.

На уровне конкретно научной методологии проблема выявления роли и исследовательских возможностей аксиологического подхода, требований к его использованию при проведении научного педагогического исследования изучается российскими педагогами Е. В. Яковлевым, Н. О. Яковлевой. К достоинствам проведенного авторами исследования можно отнести определение трех уровней градации ценностных ориентаций и выявления их характеристик. К характеристикам первого уровня относятся ценности, от которых человек гипотетически никогда не откажется (жизнь, Родина, вера, преданность науке и т.д.). На втором уровне располагаются ценности, пожертвовать которыми человек сможет только

в условиях угрозы жизни или других экстремальных ситуациях (культура, достаток, хобби и т.д.). И, наконец, к ценностям третьего уровня относятся ценности, от которых человек отказывается под влиянием ничтожного и несущественного воздействия (привычки, интерес, комфорт, положительные эмоции, отдых и т.д.) [6, с. 91]. Как видим, наиболее значимыми из перечисленных выступают ценности первого уровня. Формирование ценностных ориентаций человека на основе этих ценностей остается важной проблемой современной педагогической науки и практики.

В более поздней работе Е. В. Яковлев определяет три ключевые процедуры при рассмотрении ценностного контекста в исследовании педагогических феноменов: 1) выявление ценностного потенциала изучаемого явления; 2) структурирование совокупности ценностей, отражающих данное явление; 3) определение способов повышения их значимости для субъектов образовательного процесса [7, с. 27]. В данной публикации автором логично представлена процессуальная сторона применения аксиологического подхода.

И. Б. Бичева и О. М. Филатова видят научно-практический потенциал аксиологического подхода в возможности использования его теоретических положений по обоснованию концепции развития мира и человека в единой системе ценностей, отношений, оценок и ценностных ориентаций, основанных на идее гармонизации [8]. Данные положения, как полагают авторы, могут быть использованы в практическом образовательном аспекте при профессиональной подготовке будущих педагогов.

Анализ приведенных выше работ показывает, что при достаточно глубокой проработке проблемы применения аксиологического подхода при организации и осуществлении педагогических исследований не в полной мере учтены особенности современного социума, политической, экологической и экономической сфер.

В частности, авторами публикаций не раскрыты особенности применения аксиологического подхода в научных исследованиях междисциплинарной и синергетической проблематики. Вместе с тем в настоящее время междисциплинарность и синергетика рассматривается как важные отличительные черты постнеклассической науки (В. И. Аршинов, В. С. Степин и др.).

Традиционно аксиологический подход применялся в педагогических научных исследованиях в большинстве случаев при изучении воспитательных аспектов. При исследовании дидактических проблем, и проблем образовательного менеджмента этот подход использовался крайне редко. В этой связи направлениями педагогических исследований могут выступать ценностные основания формирования у обучающихся/воспитанников эколого-ноосферного, критического и креатив-

ного мышления, развития у них полипрофессиональных компетенций в целях устойчивого развития. Также перспективным направлением для педагогического исследования может выступать выявление ценностных ориентаций личности в цифровом обществе и системе непрерывного образования взрослых. Особое место занимает проблема изучения ценностных оснований современного неформального и информального образования в связи с недостаточным исследованием и популярностью данных типов образования.

Базовой платформой для организации и осуществления педагогических исследований на основе вышеуказанных направлений на основе аксиологического подхода могут выступать учреждения образования модели «Университет 4.0». При организации исследований в такой модели университета аксиологический подход коррелирует с трансдисциплинарным подходом, обеспечивающим исследователю позиционирование изучаемого объекта посредством реализации интегративных тенденций дисциплинарных, междисциплинарных и мультидисциплинарных знаний и моделей. При этом непреходящей ценностью для исследователя выступает интегрированное знание. Университет выступает в роли живой лаборатории, испытательного полигона для прогнозирования и проведения педагогических исследований.

Механизм организации научного педагогического исследования можно рассматривать через реализацию следующих этапов.

1. Выявление ценностных ориентаций обучающихся/воспитанников, в рамках выполнения курсовых и дипломных работ студентами, обучающимися на первой ступени высшего образования.

2. Формирование ценностных ориентаций обучающихся/воспитанников студентами в процессе проведения исследований на уровне магистерских диссертаций.

3. Развитие ценностных ориентаций участников целостного педагогического процесса соискателями и аспирантами при проведении исследования на уровне кандидатских диссертаций.

4. Эволюция аксиологического подхода как методологического основания научного педагогического исследования к проблемам обучения, воспитания и развития личности в цифровую эпоху на уровне докторских диссертаций.

Последовательная реализация данных этапов обеспечит преемственность в изучении ценностей и ценностных ориентаций. Для эффективной работы представленного механизма целесообразно задачи исследования могут сводиться к определению на основе аксиологического подхода содержательного компонента: компетенций и их составляющих (знаний, умений, навыков, опыта, личностных качеств и др.), типов

мышления, способов деятельности, поведения, рассматриваемых как ценности разных уровней. Также работу данного механизма представляет методико-технологический компонент, включающий формы, методы, технологии и средства обучения, воспитания и развития личности. Согласованное применение двух обозначенных компонентов будет способствовать ценностному приращению результатов образования.

В заключение отметим, что применение аксиологического подхода в современном педагогическом исследовании является актуальным при исследовании проблем не только воспитательного характера, но и при изучении дидактических аспектов и задач развития личности. Реализация аксиологического подхода возможна с помощью двухкомпонентного механизма организации научного исследования, обеспечивающего приобретение личностью качественных новообразований.

Библиографические ссылки

1. *Николаенко С. В.* Лингвометодическая система социокультурного развития учащихся на основе овладения ценностями белорусской культуры в контексте изучения русского языка (V–XI классы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. ин-т образования. Минск : 2016.

2. *Снопкова Е. И.* Теоретические и организационно-методические основы развития методологической культуры педагога в процессе непрерывного педагогического образования.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Нац. ин-т образования. Минск : 2020.

3. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1987.

4. *Ильин В. В.* Аксиология. 2-е изд. М. : Проспект, 2021.

5. *Розов Н. С.* Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. 1998.

6. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высш. школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С. 85–92.

7. *Яковлев Е. В.* Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании // Вест. ЮУрГУ. 2012. № 4. С. 26–29.

8. *Бичева И. Б., Филатова О. М.* Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вест. Мининского ун-та. 2010. Т.6. № 2. С. 3–19.

О ФОРМИРОВАНИИ ИМПЛИЦИТНЫХ СИСТЕМ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М. Ю. Копыловская

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Университетская наб, д.7–11, 19904, Российская Федерация, г.Санкт-Петербург,
m.kopylovskaya@spbu.ru*

В статье анализируются изменения, которые произошли в информационном обществе и, как следствие этого, в языковом образовании. Особое внимание уделяется изменениям в обществе, вызванным распространением цифровых технологий. Автор статьи подчёркивает необходимость наличия такого качества как идеологичность в имплицитной системе преподавателя иностранного языка, обусловленную необходимостью учитывать как общественные так и личные интересы и как традиционные, так и новые зарождающиеся ценности.

Ключевые слова: языковое образование; цифровая культура; система ценностей; идеологичность имплицитной системы педагога языкового образования.

ON DEVELOPING IMPLICIT SYSTEMS IN CONTEMPORARY TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

M. Yu. Kopylovskaya

*St Petersburg State University,
University Emb., 7–11, 19904, Russian Federation, St Petersburg,
m.kopylovskaya@spbu.ru*

The article dwells upon the changes that took place in the information society and as a consequence in linguists' education. The particular attention is paid to those changes that took place due to the spread of digital technologies. The author of the article emphasizes the necessity of such a characteristics as ideology of the implicit system of a foreign language teacher, preconditioned by the necessity to take into account bot national and individual significances, as well as traditional and newly-emerging moral values.

Key words: language education; digital culture; implicit values; ideology of the foreign language teacher's implicit system.

Образование в вузе подразумевает высшее и высшее профессиональное образование в контексте экономического развития государства и общества. Бесплатность высшего образования в России и Беларуси для большинства граждан этих стран транслируется заинтересованность государства в профессионально подготовленных специалистах. Информа-

ционное общество, в котором мы живем сегодня, несет в себе новые вызовы, при этом одним из основных вызовов в образовательном контексте является способность индивидуума ориентироваться в информационном пространстве.

Меняется мир, меняются его социально-экономическая парадигма, однако межкультурная коммуникация на основе владения иностранными языками не утрачивает своей ценности, но в этой новой парадигме одной из основных образовательных ценностей – становится не вторичная, но поликультурная языковая личность [1, с.4; 2]

Новое ощущение пространства обусловленное активным применением цифровых социальных практик стало причиной изменения процессов мыслительной деятельности, в основе которого лежит изменение категорий времени и пространства, которые выражаются в том, что человек за считанные доли секунды преодолевает географические и политические границы. Новые модели коммуникации и способы ее осуществления влекут за собой изменение имплицитных, т. е. ценностных систем, которые прежде всего определяют процессы восприятия. Отличные от прежних ценности и модели поведения начинают формироваться на фоне очевидных преимуществ, которые привносятся в образовательный процесс цифровизацией, которая последовательно формирует систему оценки личности и становится неотъемлемой частью образования.

Процесс формирования оппозиции «ценно\ не имеет ценности» активно происходит и в поликультурной образовательной среде, в которой актуальны такие традиционные ценности как: *стремление помочь в трудной ситуации, уважение к старшим по возрасту и по положению, приветствие при попадании в новую среду* и т. п., так и новые, которые лишь зарождаются и, в большей степени, обусловлены стремительностью темпов современной жизни и степенью способности личности использовать информационные технологии во благо общества и в личных целях.

Аксиологические или «имплицитные системы» задают ориентиры для воспринимаемых личностью отдельных языковых фактов или событий, которые они обозначают с помощью их вербализации. Эти же системы лежат в основе принимаемых поликультурной личностью решений. Иными словами, поскольку имплицитные системы являются системами толкования реальности, они определяют способность к будущему педагога к эмпатии, поскольку позволяют проникнуть в жизненный мир обучаемого, понять семантику его мировосприятия.

Учитывая факт влияния распространения цифровых технологий во все сферы жизни, современный педагог, преподающий иностранный язык, должен принимать во внимание изменения в способах осуществле-

ния межкультурной коммуникации, а также в тех ученических стратегиях, которые обучаемые используют при овладении английским языком.

Изменение таких основных категорий человеческого бытия как категории времени и пространства: осознание виртуального сокращения промежутков времени, требуемых на выполнение некой операции, и новое чувство пространства бесповоротно изменили мировосприятие цифрового поколения и послужили основой для возникновения новой культуры образования, т. е. в том числе привели к смене аксиологических парадигм, создав тем самым систему новых ценностей информационного общества.

Отражая реальность и создавая новую культуру с ее ценностными ориентирами английский язык как основной язык поликультурной коммуникации вобрал в себя многие актуальные для сегодняшнего дня компоненты. Например, представления о возможности онлайн коммуникации с пространственно-далекими участниками коммуникации, существования готового информационно помочь сетевого сообщества и некий англоязычный (в большинстве случаев) сетезяз – некий модифицированный в соответствии с требованиями времени английский язык, который стал активно адаптировать существующие языковые конвенции для своих нужд.

От В. Фон Гумбольдта до Ю. М. Лотмана в основе теории межкультурной коммуникации и теорий изучения иностранного языка содержится идея о воздействии языка на культуру и наоборот, в межкультурной коммуникации на английском языке не только систематизируются лингвистические явления, но и концепты мировой культуры – некой наднациональной картины мира, которые отражают усваиваемые языковые факты.

В теории лингвистического релятивизма, или гипотезы лингвистической относительности Сэпира-Уорфа, главным ее содержанием актуальным для формирования имплицитной системы будущего преподавателя иностранных языков остается значимость соизучения языка и культуры, которая (культура) в поликультурной коммуникации предстает как некая дифференцированная общемировая, т. е. глобальная культура с ее локальными вариациями. В данной глобальной культуре, по-прежнему, преобладают традиционные ценности, такие как: ценность человеческой личности, ценность Родины, ценность оказания помощи тем, кто испытывает трудности др.

Принцип тесной связи общественного и личностного в представлениях о мироустройстве подтверждается и в других работах. В частности, Ю. М. Лотман подразделял все тексты культуры на те, которые характеризуют структуру мира человека и те, которые касаются непосредственно места, положения и деятельности человека в окружающем его мире [3,

с. 466–467]. Основываясь на данном разграничении, можно констатировать, что общая и индивидуальная картины мира личности обусловлены не только представлениями человека о мире, но и преломлением этих представлений сквозь призму положения в глобальном пространстве.

На основе данных постулатов можно утверждать, что имплицитная система педагога всегда идеологична по своей сути, т. е. всегда формируется на грани общественного и личного, а точнее в их непосредственной взаимосвязи. Данное утверждение в равной мере относится к будущему учителю иностранных языков, поскольку такие дихотомии как *a spy/ an intelligence officer* или *a freedom fighter/ a terrorist* всегда определяются отношением к культурному явлению, которое отражается в употребляемой языковой единице [4, с. 116].

Межкультурная коммуникация в профессиональном плане осуществляется во благо и для блага государства, а личные интересы обучаемых лишь способствуют ее диверсификации и делают эту коммуникацию более аутентичной и культуроспецифичной.

Последним, но немаловажным основанием для формирования системы ценностей в языковом образовании является педагогический принцип культуросообразности Ф. А. Дистервега которым он дополнил принцип природосообразности. *Принцип культуросообразности* не только дополнял, но подчеркивал естественность (природность) воспитания ученика через культуру своей страны и общую культуру обучения [5, с. 172].

Таким образом, теория обучения иностранным языкам, или лингводидактика, как междисциплинарная наука, объединяющая дисциплины лингвистического и психолого-педагогического циклов должна акцентировать внимание педагогов на необходимости как соизучения иностранного языка как основного инструмента межкультурной коммуникации и глобальной цифровой культуры, так и на идеологичность языковых знаний. При этом данное соизучение должно стать ведущей целью лингвистической подготовки будущих преподавателей иностранных языков, а постоянное совершенствование ИКТ компетентности преподавателя являться одной из основных образовательных ценностей при формировании системы имплицитных ценностей.

Библиографические ссылки

1. *Важник С. А.* Поликультурная языковая личность как основа современной коммуникации: памяти Дениса Олеговича Половцева // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Д. О. Половцева, Минск, 28–29 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. В. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2021.

С. 3–11. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/276780/1/3-11.pdf> (дата обращения 16.02.2023).

2. *Халяткина Л. П.* Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества // Вестник ТГУ. 2009. №10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-globalizatsii-obschestva> (дата обращения 16.02.2023).

3. *Лотман Ю. М.* О метаязыке типологических описаний культуры // Семиосфера. СПб. : Искусство-СПб, 2010.

4. *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: Системный подход к изучению языка СМИ: Современная английская медиаречь. М. : Флинта, 2008.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. М. : ТЦ «Сфера», 2001.

**АСАБЛІВАСЦІ ПАДРЫХТОЎКІ СТУДЭНТАЎ
ФІЛАЛАГІЧНЫХ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЕЙ
ДА ПРАВЯДЗЕННЯ ЎРОКАЎ ТВОРЧЫХ РАБОТ
(МЕТОДЫКА СІСТЭМЫ ПЕРСПЕКТЫЎНЫХ ЛІНІЙ)**

А. М. Макарэвіч

*Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.А. Куляшова,
вул. Касманаўтаў, 1, 212022, Беларусь, olekmak@mail.ru*

Характарызуюцца асаблівасці падрыхтоўкі студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей да правядзення ўрокаў творчых работ па сістэме перспектыўных ліній. Пры гэтым улічваецца змена колькасці навучальных і кантрольных творчых работ у 2022/2023 навучальным годзе, а таксама дапаўненні да прыкладнага каляндарна-тэматычнага планавання ўрокаў беларускай літаратуры. Мэта даследавання: вызначэнне этапаў, форм і зместу метадычнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў беларускай літаратуры да працэсу фарміравання ў навучэнцаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі ўменняў выканання творчых работ. Навізна дадзенай публікацыі: а) прапаноўваюцца новыя падыходы да планавання і падрыхтоўкі ўрокаў творчых работ па беларускай літаратуры; б) акрэсліваюцца прынцыпы падбору тэматыкі творчых работ; в) вызначаюцца этапы сістэмнай падрыхтоўкі навучэнцаў да падрыхтоўкі і выканання творчых работ; г) прапаноўваюцца формы метадычнага планавання студэнтамі падрыхтоўкі і правядзення ўрокаў творчых работ па беларускай літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

Ключавыя словы: сістэма перспектыўных ліній; творчыя работы навучэнцаў.

**PREPARING PHILOLOGY STUDENTS
FOR LESSONS OF CREATIVE WRITING
(THE METHOD OF PERSPECTIVE LINES)**

A. N. Makarevich

*Mogilev State A. Kuleshov University,
Kosmonavt St., 1, 212022, Belarus, olekmak@mail.ru*

The features of preparing students of Philology for conducting lessons of creative writing according to the system of perspective lines are characterized. The author takes into account the change in the number of academic and examination creative works in the 2022/23 academic year, as well as the additions to the approximate calendar and thematic planning in the course of Belarusian Literature. The purpose of the study is to determine the stages, forms and content of the academic course for future teachers of Belarusian literature in order to help them to develop creative skills of secondary school children. The novelty of the publication is determined by the following: a) new approaches to planning and

preparing lessons of creative writing in the course «Belarusian Literature» are offered; b) the selection criteria for choosing topics of creative works are suggested; c) the stages of student systematic preparation for lessons of creative writing are defined; d) the forms of student planning for the preparation and conduct of lessons of creative writing in the course «Belarusian Literature» in institutions of general secondary education are proposed.

Key words: system of perspective lines; students' creative work.

Сістэма перспектыўных ліній (далей – СПЛ) у кантэксце методыкі выкладання літаратуры прадугледжвае не толькі вывучэнне тэарэтычных пытанняў, а і фарміраванне ў студэнтаў практычных кампетэнцый, якія маюць наступную вектарную скіраванасць – рацыянальнае мадэляванне: а) розных напрамкаў дзейнасці студэнта-практыканта; б) прафесійнай дзейнасці настаўніка літаратуры; в) розных відаў самастойнай працы навучэнцаў агульнай сярэдняй адукацыі (далей – навучэнцаў) па СПЛ.

Суб'ектнасць настаўніка літаратуры прадугледжвае, акрамя іншага, усведамленне, улік, планаванне бліжэйшых, сярэдніх і далніх перспектыў у працэсе арганізацыі і здзяйснення вучэбнай і выхаваўчай дзейнасці па прадмеце. Гэта дазваляе больш рацыянальна, з элементамі метадычнага, навучальнага, вучэбнага прырашчэння наладжваць тыя ці іншыя прынцыпы, віды і формы дзейнасці настаўніка і навучэнцаў, не паўтараючы некаторыя этапы гэтай дзейнасці, вызваляючы пры гэтым час і адпаведны запас энергіі – разумовай, фізічнай – на здзяйсненне планаў творчага характару. Рацыянальна арганізаваная інтэлектуальная дзейнасць спрыяе набыванню і прымнажэнню не толькі фактычнай інфармацыі пэўнага кшталту, паступальнаму фарміраванню ўменняў і навыкаў адпаведнай скіраванасці, а і спрыяе ўзнікненню ў суб'екта такой дзейнасці ўпэўненасці ў сваіх сілах, жадання творчага прымянення атрыманых ведаў і сфарміраваных навыкаў.

Прыведзеныя вышэй тэарэтычныя палажэнні тычацца такой праблемнай сферы прафесійнай адукацыі будучага настаўніка літаратуры, як планаванне, арганізацыя і правядзенне ўрокаў творчых работ (далей – УТР), а таксама падрыхтоўка навучэнцаў да выканання творчых работ (далей – сачыненняў). Сутнасць гэтай праблемнай сферы ў наступным:

а) недастатковая колькасць вучэбных гадзін на падрыхтоўку студэнтаў, скіраваную на працу па фарміраванню ў навучэнцаў, ведаў, уменняў і навыкаў для выканання творчых работ;

б) павелічэнне ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі з 2022/2023 н. г. колькасці творчых навучальных і кантрольных сачыненняў пры ранейшай колькасці гадзін на вывучэнне беларускай (рускай) літаратуры і беларускай (рускай) моў; напрыклад, для V класа (базавы ўзровень) вызначана 5 навучальных сачыненняў (3 па беларускай мове і 2 па беларус-

кай літаратуры), для X і XI класаў, адпаведна, па 9 творчых работ (2 кантрольныя і 3 навучальныя сачыненні па беларускай мове і 2 кантрольныя і 2 навучальныя па беларускай літаратуры); тут варта звярнуць увагу на тое, што такая ж колькасць сачыненняў вызначана па рускай мове і літаратуры; у сувязі з гэтым паўстае праблема рацыянальнай арганізацыі працэсу падрыхтоўкі навучэнцамі тэкстаў творчых работ;

в) недастатковасць вучэбнага часу на эфектыўную падрыхтоўку навучэнцаў да напісання вызначанай колькасці сачыненняў па розных тэмах.

Адно з магчымых выйсцяў з поля такой праблемнасці – выкарыстанне метадыкі СПЛ у наступнай яе вектарнай скіраванасці:

а) засваенне алгарытмаў тэарэтычнай і практычнай *рацыянальнай на перспектыву* дзейнасці настаўніка па арганізацыі творчай дзейнасці навучэнцаў;

б) фарміраванне ўменняў і навыкаў *рацыянальнай, на перспектыву якаснага іх прырашчэння* арганізацыі самастойнай працы навучэнцаў па падрыхтоўцы творчых работ.

У сувязі з адзначаным вышэй выходзім у працэсе вывучэння метадыкі выкладання літаратуры на такія мэты, як

1) мэты тэарэтычнага аспекту: **а)** планаванне настаўнікам паралельнай падрыхтоўчай працы да ўрокаў творчых работ у кантэксце вывучэння пытанняў, акрэсленых вучэбнай праграмай; **б)** этапы і формы працы настаўніка па здзяйсненні фактычных назіранняў над праграмнымі мастацкімі тэкстамі дзеля падрыхтоўкі навучэнцаў да напісання творчых работ і далейшага планавання і правядзення УТР; **в)** тэарэтычная падрыхтоўка навучэнцаў да выканання заданняў па напісанні творчай работы;

2) мэты практычнага аспекту: **а)** мадэляванне паводле структуры і зместу блокаў урокаў, часткай якіх з'яўляецца УТР і ўрокі па творах для дадатковага чытання (далей – УТДЧ)³; **б)** фарміраванне ў студэнтаў уменняў і навыкаў мадэлявання формы і зместу творчых работ на літаратурную і вольную тэму, іх праверкі і ацэнкі, аналізу сачыненняў і правядзення работы над памылкамі.

Рэалізацыя акрэсленых вышэй мэт можа здзяйсняцца ў кантэксце СПЛ наступным чынам. Засвоены матэрыял выкарыстоўваецца студэнтамі на далейшых этапах іх вучэбнай і прафесійнай дзейнасці:

³ Асабліваці, формы і змест рэалізацыі акрэсленых мэт у працэсе выкладання беларускай літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі акрэслены, напрыклад, у наступных працах аўтара дадзеных матэрыялаў: [1], [2], [3] і інш.

а) стварэнне навукова-метадычных праектаў па асаблівасцях падрыхтоўкі навучэнцаў да выканання творчых работ (курсавыя навуковыя даследаванні);

б) дапамога настаўніку ў падрыхтоўцы і правядзенні урокаў творчых работ, а таксама ў працэсе праверкі сачыненняў (педагагічныя практыкі);

в) планаванне, падрыхтоўка, правядзенне УТР (праца настаўніка);

г) мадэляванне сістэмы дамашніх заданняў і рэкамендацый па іх эфектыўным выкананні для навучэнцаў па асаблівасцях падрыхтоўкі творчых работ для пэўных этапаў літаратурнай адукацыі (праца настаўніка);

д) арганізацыя творчай дзейнасці навучэнцаў (конкурсы творчых работ і інш.; праца настаўніка).

Вызначым формы і змест самастойнай, аўдыторнай, практычнай дзейнасці студэнтаў у кантэксце рэалізацыі дадзенай тэмы і акрэсленай вышэй СПЛ і мэт па эфектыўнай яе рэалізацыі.

1. Распрацоўка апорных канспектаў адказу на пытанні семінарскіх заняткаў па тэме «Развіццё пісьмовага маўлення на ўроках літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі»: **а)** асаблівасці падрыхтоўкі навучэнцаў да выканання творчых работ і фарміравання навыкаў іх пісьмовага маўлення на ўроках літаратуры (метадычна-гістарычныя аспекты); **б)** нарматыўныя і метадычныя дакументы аб асаблівасцях падрыхтоўкі навучэнцаў да выканання творчых работ і фарміравання навыкаў іх пісьмовага маўлення на ўроках літаратуры; **в)** асаблівасці планавання і падрыхтоўкі настаўнікам урокаў творчых работ па СПЛ; **г)** алгарытмы падрыхтоўкі навучэнцаў да выканання творчых работ па СПЛ; **д)** асаблівасці праверкі настаўнікам творчых работ і іх аналізу.

2. Калектыўная распрацоўка «Схемы планавання тэматыкі творчых работ, УТДЧ і УТР па беларускай літаратуры (базавы ўзровень, бягучы навучальны год): V–VI, VII–IX, X–XI класы».

Прыкладная структура схемы:

- клас;
- колькасць работ;
- патрабаванні вучэбных праграм да вынікаў вучэбнай дзейнасці навучэнцаў (у праекцыі на УТР);
- раздзел, тэма вучэбнай праграмы, вучэбнага дапаможніка ў межах якіх здзяйсняецца падрыхтоўка навучэнцаў да сачыненняў;
- прыкладныя віды сачыненняў;
- прапановы прыкладнага каляндарна-тэматычнага планавання (ПКТП): від творчай работы / тэма сачынення; для 2022 / 23 н.г. – *Рэкамендацыі па карэкціроўцы прыкладнага каляндарна-тэматычнага планавання ў 2022/2023 навучальным годзе па вучэбным прадмеце “Беларус-*

кая літаратура” ў сувязі з неабходнасцю вылучэння асобных гадзін на напісанне навучальных і кантрольных сачыненняў;

– УТДЧ (тэмы, абгрунтаванне выбару твораў у СПЛ);

– прапановы студэнтаў (тэматыка сачыненняў; сувязь тэм сачыненняў з тэматыкай раздзелаў і твораў, якія вывучаюцца, а таксама УТДЧ; асаблівасці перспектыўнай падрыхтоўкі навучэнцаў да напісання сачыненняў).

3. Калектыўная падрыхтоўка разгорнутых прэзентацый «Формы і змест метадычна-арганізацыйнай дзейнасці настаўніка па падрыхтоўцы УТДЧ і УТР» (у адпаведнасці з пазіцыямі прапанаванай вышэй «Схемы планавання тэматыкі творчых работ, УТДЧ і УТР па беларускай літаратуры (базавы ўзровень, бягучы навучальны год): V–VI, VII–IX, X–XI класы»). Выхад такіх прэзентацый у СПЛ: падрыхтоўка да курсавога і дзяржаўнага экзаменаў, навуковых даследаванняў, педагагічнай практыкі планавання і правядзенне УТДЧ і УТР; падрыхтоўка практычных рэкамендацый для навучэнцаў па асаблівасцях паэтапнага стварэння тэкстаў творчых работ.

4. Абмеркаванне зместу і вынікаў працы студэнтаў па вызначаных вышэй напрамках іх метадычнай падрыхтоўкі на семінарскіх (практычных) занятках, а таксама ў перыяд педагагічных практык.

Праілюструем прыведзеныя вышэй тэарэтычныя зыходныя адной з прыкладных мадэляў яе выкарыстання (прапануююцца студэнтам на лекцыйных занятках) у практычнай дзейнасці настаўніка (на прыкладзе V класа).

I. Тэмы першага сачынення прапануюцца (урок 32, раздзел IV «Выразнасць мастацкага слова») на перспектыву падрыхтоўкі творчых работ у працэсе вывучэння IV раздзела (на выбар навучэнцаў: «Мой родны кут, як ты мне мілы!», «Прыродная прыгажосць, якую я бачу», «Мой любімы куточак прыроды»; від – пісьмовае навучальнае сачыненне з элементамі апісання на падставе ўласных назіранняў за прыроднымі з’явамі).

II. Алгарытмы дзейнасці настаўніка ў кантэксце выхаду вучняў на СПЛ: **а)** аб’яўленне тэм сачыненняў, прыкладных іх планаў, зместу, этапаў і форм падрыхтоўкі; **б)** вызначэнне апераджальных (перспектыўных) заданняў да ўрока дадатковага чытання (№ 40) па творы У. Дубоўкі «Як сінячок да сонца лётаў», а таксама перыяду і асаблівасцей самастойнай працы з гэтым творам; **в)** вызначэнне патрабаванняў да творчых работ (аб’ём, выбар тэмы, структура сачынення, час і этапы яго падрыхтоўкі) і асаблівасцей іх зместу (выкарыстанне ўласных назіранняў, элементаў апісання, вобразнай сістэмы вывучаных твораў (урокі №№ 32–40) як прыкладу адлюстравання з’яў прыроды); **г)** падрабязнае (ужо падсумава-

нае ў адпаведнасці з папярэдне праведзенымі падрыхтоўчымі элементамі працы на ўроках №№ 32–40) тлумачэнне дамашняга задання па падрыхтоўцы першага пісьмовага варыянта сачынення; адбываецца ў пачатку урока па творы для дадатковага чытання (№ 40); д) вызначэнне матэрыялаў, ведаў, уменняў, якія былі назапашаны ў працэсе вучэння тэм па ўроках №№ 32–40, у праекцыі на падрыхтоўку першага варыянта сачынення (адбываецца пры падвядзенні тэарэтычных і практычных вынікаў у фінале ўрока (№ 40, УТДЧ).

III. Этапы падрыхтоўкі навучэнцаў да выканання творчай работы (мэтазгодна пастаянна і паслядоўна арыентаваць на гэтыя этапы і іх змест не толькі пяцікласнікаў, а і навучэнцаў VI–VII класаў з мэтай фарміравання ўстойлівай сістэмы ўстановак на падрыхтоўку і выкананне творчай работы).

Перспектыўны (выконваецца паступова з мэтай асэнсавання важнасці і неабходнасці падрыхтоўчага этапу для стварэння сачынення): а) папярэдні выбар тэмы сачынення ў працэсе чытання твораў (урокі №№ 32–35); паступовае (у адпаведнасці са зместам пытанняў, што вывучаюцца) абмеркаванне зместу і вобразаў сачыненняў; б) канчатковае вызначэнне тэмы, зместу і формы сачынення у час дамашняга чытання і асэнсавання (перыяд урокаў №№ 35–39) тэксту твора У. Дубоўкі «Як сінячок да сонца лётаў».

Непасрэдны: а) падрыхтоўка першага варыянта творчай работы (выконваецца як дамашняе заданне, атрыманае на ўроку № 40; настаўнік абавязкова павінен сфармуляваць патрабаванні да першага варыянта, на якія навучэнцы мусяць арыентавацца ў далейшым пры падрыхтоўцы іншых творчых работ); б) афармленне канчатковага варыянта сачынення пад кіраўніцтвам настаўніка на ўроку (№ 41) творчай работы.

У дадзеных матэрыялах прапанаваны парады, якія могуць поўнаасцюці часткова выкарыстоўвацца ў працэсе тэарэтычнай і практычнай падрыхтоўкі студэнтаў-філолагаў, а таксама ў дзейнасці настаўнікаў беларускай літаратуры, скіраванай на фарміраванне ўменняў арганізацыі рацыянальнай, эфектыўнай, перспектыўнай працы навучэнцаў у працэсе падрыхтоўкі імі творчых работ.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Макарэвіч А. М.* Вывучэнне твораў беларускай дзіцячай літаратуры: урокі дадатковага чытання і творчых работы ў V–VI класах // Беларуская мова і літаратура. 2013. № 7. С. 9–16.

2. *Макарэвіч А. М.* Вывучэнне твораў беларускай дзіцячай літаратуры: урокі дадатковага чытання і творчых работы ў V–VI класах // Беларуская мова і літаратура. 2013. № 8. С. 21–30.

3. *Макарэвіч А. М.* Творы для пазакласнага чытання ў кантэксце сістэмы перспектыўных ліній пры вывучэнні беларускай літаратуры (сёмы клас) // Актуальныя праблемы сучаснай філалогіі і преподавання філалогічных дысцыплін : сб. науч. статей Междунар. науч.-практыч. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, 15–16 мая 2013 г., г. Могилев ; МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 150–153.

4. Рэкамендацыі па карэкціроўцы прыкладнага каляндарна-тэматычнага планавання ў 2022/2023 навучальным годзе па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» ў сувязі з неабходнасцю вылучэння асобных гадзін на напісанне навучальных і кантрольных сачыненняў [Электронны ресурс]. URL: <https://adu.by/images/2022/11/rek-ktp-bel-mova-sachynenne.pdf>. (дата звароту: 05.12.2022).

КОНЦЕПТОСФЕРА РУССКОЙ СКАЗКИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ИНОФОНА

М. А. Романенко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030 г. Минск, Беларусь, havarushka1@mail.ru*

В работе рассматриваются некоторые ключевые антропонимические концепты русской народной сказки, характеризуются лексико-семантическое своеобразие этих когнитивных структур, их морфолого-синтаксические и стилистические особенности. Цель работы – изучение названных концептов в контексте формирования лингвокультурной компетенции инофонов, формирование гуманистических ценностных ориентаций у студентов инофонов. Научная новизна работы состоит в выявлении и описании новых лингвокультурных смыслов, структурно-семантического пространства концептов.

Ключевые слова: национальная концептуальная картина мира; языковая картина мира; концепт; ядерные семы; семные конкретизаторы.

THE CONCEPTOSPHERE OF THE RUSSIAN FAIRY TALE IN THE CONTEXT OF FORMING THE LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE OF THE STUDENT-INO FON

M. A. Romanenko

*Belarusian State University,
Nezalieznasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, havarushka1@mail.ru*

Some anthroponymic concepts of the Russian folk tale are considered in this work, their morphological-syntactic and stylistic features and semantic originality are characterized. The purpose of the work is to study these concepts in the context of the formation of the linguocultural competence of foreigners, the formation of humanistic value orientations among students of foreigners.

Key words: national conceptual picture of the world; language picture of the world; concept; nuclear semes; seme concretizers.

Глубинная связь языка национальной культуры, национального мировоззрения впервые была отмечена и теоритически обоснована выдающимся немецким философом и лингвистом В. Фон Гумбольдом. Русский филолог – славист А. А. Потебня также видел в языке отраже-

ние духовной культуры народа, его представлений о мире, о человеке, указывал на национально – культурное своеобразие мышления этнических сообществ. Академик В. В. Виноградов рассматривал язык народа сквозь призму национального сознания. Он указывал, что каждый народ создает свою собственную неповторимую языковую картину мира, отраженную, прежде всего, в системе номинаций. Понятие языковой картины мира рассматривается в работах многих современных лингвистов (Ю. Н. Караулов, В. Н. Телия, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, А. А. Уфимцева и др.).

«Языковая картина мира – это представление о действительности, отраженное в языковых единицах и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочивание предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов, информация о мире» [1, с. 68].

Мыслительные образы экстралингвистических явлений, закрепленные в языковых номинациях, в современной лингвистике называют концептами. В. В. Виноградов определял концепты «смысловыми квантами», составляющими понятия. Большой вклад в разработку понятия «концепт», прояснение его природы, принципов вербализации, их системных связей в языковом пространстве внесли Т. А. ван Дейк, В. В. Виноградов, Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов, Н. А. Кобринина, Е. С. Кубрякова и др.

Существует множество определений этого термина. Приведем некоторые из них.

«Концепт – многомерное культурно значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в той или иной форме» [2, с. 93].

Концепт – «это сгусток культуры в сознании человека» [3, с. 43].

В «Кратком словаре когнитивных терминов» концепты характеризуются как «представления, мысли и значения персонажа о явлении и объекте мира» [4, с. 90–91].

Мы будем использовать это понятие в плане лингво-ментального отражения коллективного сознания русских, т.к. наше исследование посвящено анализу некоторых антропонимических концептов русской народной сказки.

В социокультурном аспекте народная сказка представляет собой хранилище традиционных национально-культурных кодов русского народа. В доходчивой увлекательной форме она отражает народные представления о мире, о человеке, об эстетических идеалах народа, о нормах поведения в социуме. В этой связи изучение концептосферы русской народной сказки представляет большой интерес в контексте форми-

рования лингво-культуроведческой компетенции студентов-инофонов. При разработке ономастического, в нашем случае антропонимического, материала мы опираемся на работу В. А. Суперанской «Общая теория имени собственного», в которой семантика ономастических номинаций рассматривается со следующих позиций:

1) свойство имени быть источником информации или «информативность имени»,

2) лингвистическая информация имени, т. е. информация, полученная в результате лингвистического анализа [5, с. 322–323].

Главным героем русской народной сказки является Иван-царевич. Он же Иван-дурак, Иван-крестьянский сын, Иван-вдовый сын, Ваня-пастушок, Мартышка, Емеля и др. Концепт «Иван-царевич» представлен аналитическим номинативным образованием, состоящим из двух компонентов. Первый компонент номинации имя собственное «Иван» является культурным концептом, обозначающим русского человека вообще в представлении других народов. В. И. Даль так определяет значение этого имени: «Иван – самое обиходное у нас имя... по всей границе нашей от Дуная, Кубани, Урала и до Амура, означает русского» [6, с. 288].

Чтобы подчеркнуть значимость идеи универсальности этого имени, он приводит примеры других номинаций с использованием этой номемы в качестве имени нарицательного: иван-чай, «иванчики». Иван-чай в словаре В. И. Даля обозначает траву, предназначенную для приготовления чайного напитка у русских. Номема «иванчики» в русских народных говорах обозначает «мушки в глазах», человечки, мальчишки-иванчики [6, с. 288]. Таким образом, главная ядерная сема первого компонента номинации – «универсальность».

Вторая ядерная сема концепта «Иван» означает «первородство». Она актуализируется при помощи следующих акцентов: 1) отсутствие личных имен у других персонажей. В сказке фигурируют царь с царицей, старик со старухой, старшие братья, сестры, вдова, купец и др. («царевна-лягушка», «летучий корабль»); 2) основатель нового царства. В мифе основание нового царства является прерогативой лишь культурного героя (русская народная сказка понимается нами, как трансформированный и перенесенный на национальную почву миф) («Марья Моревна», «Финист – Ясный Сокол»). Семантическое наполнение второй составляющей концепта «Иван-царевич», «Иван-дурак» определяет социальный статус героя. «Иван – крестьянский сын», «Иван – солдат» являются представителями бедных слоев населения, они зарабатывают себе на пропитание тяжелым трудом. Солдат также выходец из крестьянского

сословия. В концепте «Иван – вдовый сын» «ущербность» героя, его бедность усугубляются отсутствием кормильца в семье.

Концепт «Иван-царевич» тоже содержит в себе конкретизатор «ущербность» во второй части. На первый взгляд «Иван-царевич» имеет наивысший социальный статус, он царевич, но, являясь третьим сыном, он не может претендовать на трон. Поэтому все сказочные Иваны по разным причинам отправляются в путь-дорогу. Иван-царевич – чтобы загладить свою вину за совершенный проступок (найти богатырского коня, которого он выпустил, нарушив запрет). «Нарушение запрета, слушание» – еще один семный конкретизатор составляющей «царевич». В сказке «Хрустальная гора» Иван-царевич выехал с братьями на охоту, но из-за неумения ориентироваться он заблудился (здесь опять подчеркивается его умственная ущербность). Иваны-бедняки, Мартынка отправляются в путь-дорогу за заработком («Волшебное кольцо»). Матюша Пепельной из одноименной сказки уходит искать свою долю.

Многие герои отправляются в путь по благородным причинам. Например, выполнение сыновьего долга («Сказка и живой воде и молодильных яблоках», «Иван-царевич и Серый Волк»); освобождение матери, сестер, царевны от Чуда-Юда, Змея Горыныча (Иван-крестьянский сын и Чудо-Юдо», «Хрустальная гора»). В сюжетных линиях этих и других сказок актуализируется сема «храброе благородное сердце». Перед лицом опасности, грозящей семье, родной земле, народу Иван-царевич, Иван-крестьянский сын, Иван – вдовый сын и другие Иваны принимают единственное возможное для них решение – выступить за защиту родной земли. В некоторых сказках («Иван – вдовый сын») герой спасает от разграбления царство своей жены.

Все вышеозначенные концепты содержат в себе следующие семы:

1. Любовь к братьям нашим меньшим. Иван-царевич жалеет Серого Волка, детей птицы Нагай («Иван-царевич и Серый Волк», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде»). Мартынка («Волшебное кольцо») спасает собаку, кошку, змею. Доброе сердце главного героя помогает ему выполнить все невыполнимые задачи.

2. Благополучное прохождение всех испытаний. Благодаря высоким моральным качествам Иван –царевич с риском для жизни добывает для отца молодильные яблоки , Жар-птицу. Иван-дурак тоже с риском для жизни (невыполнение задания грозит смертью) достает перстень царевны («Сивка-Бурка»).

3. Победа над смертью. Иван-царевич смог выбраться на белый свет из подземного царства (символ потустороннего мира) с помощью птицы Нагай, детей которой он спас.

4. Заслуженная награда. Главный герой побеждает Змея Горыныча, освобождает похищенную царевну, спасает царство («Хрустальная гора», «Иван-крестьянский сын и Чудо-Юдо» и др.). Тем самым он подтверждает свое право на «первородство», достигает высшего из возможных статусов, статуса правителя освобожденного царства (в мифе – статуса демиурга). Иван-дурак в финале тоже по праву достигает высших социальных вершин, но его путь к славе и богатству очерчен в русской народной сказке несколько иначе.

Вторая составляющая концепта «Иван-дурак» содержит в себе кроме вышеозначенных следующие ядерные семы:

1. «Неум». Нарочито подчеркиваются его бессмысленные действия: надевает шапки на горшки, чтобы они не мерзли; солит реку, чтобы напоить лошадь и др.

2. «Неделание или бесполезные действия». Иван Запечный целый день лежит на печи («Летучий корабль»). Иван-купеческий сын ведет беспутный образ жизни, проматывая отцовское состояние. Мартынка отдает последние деньги, выданные ему на покупку хлеба, за собаку («Волшебное кольцо»).

3. «Магическое владение словом, музыкой». Данный семный конкретизатор является, на наш взгляд, ключевым, т. к. он отражает национально-культурные представления об истинном царе-управителе, который кроме воинской (посредством богатырской силы, отваги, храбрости) и юридической функции (справедливый судья, хозяин своего слова) выполняет функцию жреца – мага, способного во время тяжелых испытаний спасти свою землю, свой род, свой народ чудесным образом.

Так называемый «неум» Ивана-дурака в конечном счете оказывается более результативным, чем пресловутые умные действия его практических братьев.

Несмотря на то что сюжеты сказок об Иване-дураке носят принижено-бытовой характер, в них явственно проступает космологическое начало. Герои-простаки, заручившись поддержкой своих приобретенных друзей-помощников – златогривого коня, серого волка, орла, щуки и других представителей фауны – изменяют материальный мир при помощи слова. За одну ночь они строят великолепные дворцы, выращивают волшебные сады с золотыми яблоками, создают несметное войско для защиты царства. Волшебная музыка Вани-пастушка завораживает лесных птиц и зверей («Дудочка-златогрудочка»), гусли-самогуды Ивана-дурака заставляют плясать стадо. В национально-культурной картине мира магические умения героя являются показателем его высокого предназначения. В традиционных народных воззрениях сохранилась

мечта о золотом веке, когда миром управляли великие мудрые справедливые цари-маги, способные защитить свой народ и обеспечить процветание царству.

В финале русской народной сказки герои-простаки неизменно одерживают победу над коварными братьями, над Кощеем Бессмертным, над Змеем Горынычем. Иван-царевич, Иван-крестьянский сын и другие герои-простаки в глазах представителей традиционной русской народной культуры по праву становятся истинными героями и заслуженно получают в жены красавиц-царевен и царства в придачу.

Использование русской народной сказки в иностранной аудитории знакомит студентов-инофонов с особенностями миропонимания русской лингвокультурной общности, способствует формированию лингвокультурной компетенции.

Изучение текстовой информации мы рассматриваем с позиции содержательных характеристик текста. Мы анализируем:

- 1) затекст (фоновые знания);
- 2) контекст (значение слова в законченной лексико-семантической части текста);
- 3) ассоциации (новые представления, вызванные словом);
- 4) подтекст (идея текста, семантико-аксиологический посыл, глубинная информация, заложенная в тексте).

При изучении русской народной сказки со студентами-филологами IV курса мы практикуем следующий алгоритм работы:

1. Лингвостановедческий комментарий.
2. Аудиторное аналитическое чтение текста. Проводится после домашнего чтения или просмотра мультфильма. Снимаются лексико-грамматические и структурно – содержательные трудности.
3. Контроль понимания с позиций пространственно-временного плана, прояснение глубинных смыслов сюжетных линий.
4. Характеристика героев. Анализ личных имен, отношение к родным, чужим, к окружающему животному и растительному миру, к родной земле и т. д.
5. Прояснение идеи текста.
6. Пересказ текста с элементами оценки.
7. Письменная работа.

Таким образом, проникновение в глубинный смысл концептосферы сказки способствует формированию лингвокультурологической компетенции студентов, позволяет иностранному учащемуся адекватно воспринимать смысл национально-культурных доминант русской социолингвальной общности. Педагогу-русисту работа со сказкой предо-

ставляет возможности для формирования гуманистических ценностных ориентаций инофона.

Библиографические ссылки

1. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Очерки когнитивной лингвистики. Воронеж : Истоки, 2001.
2. *Карасик В. И.* Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996.
3. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академический проект, 2001.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М. : МГУ, 1996.
5. *Суперанская В. А.* Общая теория имени собственного. М. : Наука, 1973.
6. *Даль В. И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия. М. : Экспресс, 2000.

УМЕНИЕ КРИТИЧЕСКИ ОСМЫСЛЯТЬ ИНФОРМАЦИЮ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

И. М. Саникович

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, irinasanikovitch@gmail.com*

В процесс преподавания филологических дисциплин необходимо внедрять приемы, направленные на развитие у обучаемых критического мышления. Значительный объем учебного времени студентов посвящен чтению и последующему осмыслению текстов, не только художественных, но и научных. Такая особенность образовательного процесса позволяет формировать критическое мышление посредством развития навыков критического чтения, которое подразумевает осмысление прочитанной информации с точки зрения ее значимости, достоверности и обоснованности. В статье рассматриваются наиболее перспективные приемы, способствующие формированию у студентов-филологов навыков критического чтения.

Ключевые слова: обучение студентов-филологов; технология развития критического мышления; критическое чтение; осмысление информации; текст; приемы развития навыков критического чтения.

THE ABILITY TO COMPREHEND THE INFORMATION CRITICALLY AS A REQUIRED ELEMENT OF A PHILOLOGY STUDENT'S PROFESSIONAL TRAINING

I. M. Sanikovitch

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, irinasanikovitch@gmail.com*

It is necessary to introduce the techniques aimed at the development of students' critical thinking in the process of teaching of philological disciplines. A significant amount of students' study time is devoted to reading and subsequent comprehension of the texts, not only literary, but also scientific. This feature of the educational process allows to form critical thinking through the development of critical reading skills, which involves comprehension of the information read in terms of its significance, reliability and validity. The article discusses the most promising methods that contribute to the formation of critical reading skills in philology students.

Key words: training of philology students; technology for the development of critical thinking; critical reading; comprehension of the information; text; techniques for the development of critical reading skills.

В 2018 году на сайтах новостных изданий появилось сообщение о скандале года, который сотряс «западный научный мир». Группа ученых (Джеймс Линдси, доктор математических наук; Хелен Плакроуз, исследователь религиозной литературы эпохи Возрождения; Питер Богоссян, доктор философских наук, специалист в области философии преподавания и развития критического мышления, член «Фонда за науку и здравый смысл») в течение года писали фиктивные научные статьи, а затем отправляли их в академические журналы для того, чтобы продемонстрировать низкий уровень качества редакционной и экспертной оценки в журналах, специализирующихся на публикации исследований в различных областях социальных наук [1]. Хотя эксперимент был завершен досрочно, поскольку одна из отправленных рукописей вызвала серьезные сомнения в ее научности и обсуждение содержания вышло за рамки редакции, результат работы тройки оказался следующим: семь фейковых статей были одобрены и либо приняты к печати, либо отправлены на доработку; девять рукописей статей были отклонены.

Эта и подобные ситуации заставляют серьезно задуматься, ведь они в очередной раз демонстрируют возможность публикации псевдонаучных исследований в серьезных научных изданиях, где любой присланный материал проходит предварительную экспертную оценку. Они также в определенной степени затрагивают и систему образования, так как материалы, опубликованные в солидных изданиях, могут стать базой последующих научных исследований, к которым относятся квалификационные работы, написание которых обучаемыми предусмотрено стандартами и программами высшего образования на I и II ступени. Обязательным требованием к содержанию и композиции квалификационной работы является наличие раздела, в котором исследуется состояние вопроса, т.е. анализируются научные труды как отечественных, так и зарубежных авторов.

Как же молодым людям, у которых пиетет по отношению к «печатному слову», опубликованному в солидном издании, или по отношению к мнению, высказанному в средствах массовой информации лицом, которое представлено как *«эксперт в области...»*, сориентироваться в этом потоке информации и отфильтровать научное знание от околонучных инсинуаций? На наш взгляд, одним из путей решения этой проблемы должно стать использование в процессе преподавания учебных дисциплин приемов **технологии развития критического мышления**.

Эта технология была разработана в 90-е годы XX века американскими учеными (К. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн и др.), ее адаптация к реалиям постсоветской (прежде всего российской) системы образования связана с исследованиями таких Санкт-петербургских ученых, как Н. В. Богатенкова, С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев,

И. В. Муштавинская и др. Для обозначения технологии в литературе на русском языке используются две аббревиатуры: ТРКМ, т.е. технология развития критического мышления, и РКМЧП, которая расшифровывается как развитие критического мышления при чтении и письме.

На наш взгляд, **применение приемов технологии развития критического мышления особенно актуально в процессе подготовки филологов**, поскольку:

а) специфика гуманитарного познания (в том числе и филологического) заключается в том, что его результаты в определенной степени условны и относительны, а сам процесс исследования подразумевает восприимчивость к другой точке зрения;

б) чтение – ведущий вид речевой деятельности, с помощью которого происходит овладение филологическими дисциплинами, так как значительный объем учебного времени студентов посвящен именно чтению и изучению текстов – литературных, а также научных, часть которых является анализом тех или иных литературных текстов или посвящена рассмотрению определенной лингвистической проблемы.

Обратимся к основному понятию технологии. Под **критическим мышлением** понимается «процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть» [2, с. 5]. Нередко после знакомства с новой информацией и ее осмысления происходит отказ от собственных убеждений или их значительная корректировка, если индивид понимает, что «они противоречат новому знанию» [2, с. 5].

Как уже отмечалось ранее, в полном названии технологии присутствует термин *чтение*. И действительно, достаточно большое число приемов технологии развития критического мышления направлено на формирование у обучаемых навыков продуктивного (критического) чтения, подразумевающего осмысление информации с позиций ее достоверности и значимости. Исследовательницы Л. В. Бедрицкая и Л. И. Василевская в статье «К критическому мышлению через критическое чтение» справедливо отмечают, что **навыки критического чтения** «обладают большим методическим потенциалом в качестве средства развития критического мышления», поскольку «зрелый, грамотный читатель видит не только то, что конкретно написано в этом тексте, он сопоставляет с уже имеющимися знаниями, анализирует, оценивает достоверность и надежность аргументации, доказательность выводов и т.д.» [3, с. 228].

С учетом возраста обучаемых (студенты) одним из наиболее перспективных для использования приемов может стать *графическая маркировка текста* по мере его чтения, которая также называется «*Интерсерт*» (I – interactive; N – noting; S – system; E – effective; R – reading; T –

thinking). На русский язык это переводится как самоактивизирующая система разметки для эффективного чтения и размышления [2, с. 31–32].

Суть графической маркировки текста («Инсерт») заключается в следующем:

1) дома обучаемые читают определенный текст и при этом на полях выражают «свое отношение» к содержанию с помощью условных обозначений (например, «v» – уже знал(а); «+» – новое; «-» – думал(а) иначе; «?» – не понял(а), есть вопросы);

2) после прочтения текста с графической маркировкой информации составляется таблица с четырьмя столбцами, заглавия которых соответствуют условным обозначениям;

3) на аудиторных занятиях происходит обсуждение вариантов заполнения таблицы и/или графической маркировки текста или.

Личный опыт использования приема графической маркировки текста («Инсерт») [4, с. 295–297] на занятиях спецкурса «Совершенствование видов речевой деятельности при работе с литературным текстом» (3 курс «Русская филология») позволяет сделать следующие заключения:

а) в студенческой аудитории этап, связанный с составлением таблицы, может быть сохранен лишь при первом обращении к такому приему осмысления содержания текста; при последующем использовании этап составления таблицы целесообразно пропустить для экономии времени;

б) наиболее ценным в этом приеме, на наш взгляд, является выделение студентами той информации, которая при графической маркировке текста обозначается значком «?» (т.е. не понял(а), есть вопросы), так как именно вопросы являются движущей силой мышления: «ученики, которые задаются вопросами или задают их, по-настоящему думают и стремятся к знаниям» [2, с. 87].

Именно поэтому второй прием, который можно предложить для развития способности критически осмыслять прочитанное, связан с формированием умения задавать вопросы. Мы назвали этот прием «**Вопросы автору**», в его основу положены элементы графической маркировки текста («Инсерт») и «Таблицы “тонких” и “толстых” вопросов» (т.е. простых и сложных вопросов) [2, с. 87–88]. Прием «Вопросы автору» предполагает, что после прочтения текста (например, научная статья) студенты сформулируют и/или запишут ряд вопросов, которые они задали бы, если бы автор находился в аудитории. Вопросы касаются тех фрагментов текста, которые обучаемые не поняли и им нужна дополнительная информация (факты), или в которых авторская аргументация показалась неубедительной и недостаточной.

Проиллюстрируем применение приема «Вопросы к автору». На занятии студенты анализировали фрагмент статьи, посвященной вопросу авторства «Слова о полку Игореве»: «Компонуя части “Слова о

полку Игореве” в единое целое, неизвестный автор также компетентно, со знанием дела использовал в своем писательском деле приемы и принципы церковно-храмовой архитектуры, беря за основание композиции модель многокупольного храма, используя при этом известные тогдашним зодчим пропорции между композиционными частями текста, близкие к “золотому сечению” <...> Ансамблевый характер “Слова” как произведения, ориентированного на архитектурный образец Киевской Софии, проявился не только в сложной композиции с многочисленными отступлениями-воспоминаниями, разветвленным сюжетом и фабульными линиями, но и точно продублированной структурой купольной системы храма. <...> Так, 13 куполам Киевской Софии в “Слове о полку Игореве” точно соответствует “золотое слово” великого киевского князя Святослава, обращенное к 12 удельным князьям, что в сумме дает ту же самую цифру – 13» [5, с. 15–16].

После прочтения этого фрагмента обучаемые обратили внимание, что некоторые утверждения вызвали у них сомнения, и предложили следующие вопросы автору:

1. Где в содержании и композиции «Слова» наиболее очевидно использование приемов и принципов церковно-храмовой архитектуры (модель многокупольного храма)?

2. Существуют ли в европейской средневековой литературе произведения, композиция которых ориентирована на храмовую архитектуру?

3. Есть ли еще в древнерусской литературе произведения, в композиции которых использованы приемы и принципы церковно-храмовой архитектуры?

4. Почему автор «Слова» в качестве композиционной модели выбрал именно Киевскую Софию и есть ли сведения, что автор «Слова» был в Киеве и видел этот храм?

5. Почему структуру «золотого слова» Святослава (обращение к князьям) необходимо соотносить именно с количеством куполов храма? Не является ли это намеренной подгонкой данных под необходимый результат?

На наш взгляд, при развитии навыков критического мышления у студентов (выпускники филологического факультета – это не только будущие учителя, но и исследователи) необходимо использовать приемы, которые бы приучали обучаемых как к критическому осмыслению информации, содержащейся в самом анализируемом тексте, так и к оценке источников информации, на которые в тексте делаются ссылки, поскольку разница между фразами «академик Российской академии наук (РАН) N. N. утверждает...» и «академик Российской академии естественных наук (РАЕН) N. N. утверждает...» достаточно серьезная.

С этой целью мы предлагаем использовать прием *«Кто? Где? Когда?»*. Его суть заключается в том, что после прочтения текста (научного, научно-популярного, публицистического) необходимо обратиться к списку использованных в нем источников (наличие или отсутствие такого тоже является определенным маркером) и выяснить, кем является автор статьи или книги, в каком издательстве или журнале она была опубликована и как давно это было. В эпоху интернета сделать это довольно просто, а более внимательное изучение источников позволяет лучше оценить достоверность и надежность содержания статьи.

Таким образом, опыт использования приемов *графической маркировки текста («Инсерт»), «Вопросы к автору» и «Кто? Где? Когда?»* в практике преподавания предметов студентам-филологам позволяет утверждать, что они стимулируют мыслительную активность обучаемых и способствуют развитию навыков критического чтения и осмысления информации.

Библиографические ссылки

1. Научный скандал года: ученые писали фейк-исследования, чтобы разоблачить лженауку [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-45751968> (дата обращения: 19.03.2023).

2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011.

3. Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И. К критическому мышлению через критическое чтение [Электронный ресурс] // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО [Электронный ресурс]: сб. науч. статей по материалам VI Междунар. науч.-практ. онлайн-семинара (вебинара), г. Могилев, 3 апреля 2020 г. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. С. 227–230. URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/13074/1/4104n.pdf> (дата обращения: 18.03.2023).

4. Санников И. М. Развитие критического мышления студентов при работе с текстовыми источниками информации // Русский язык: система и функционирование (к 95-летию БГУ, 50-летию кафедры русского языка, 90-летию профессора П. П. Шубы): сб. материалов VII Междунар. науч. конф., Минск, 18–19 окт. 2016 г. / редкол.: И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. Минск: РИВШ, 2016. С. 294–299.

5. Проневич Г. Н. «Слово о полку Игореве»: несколько аргументов в пользу гипотезы об авторстве Кирилла Туровского // Вестник РУДН. Сер. Литературоведение. Журналистика. 2011. № 2. С. 12–19.

**АКСІЯЛАГІЧНЫЯ АСНОВЫ ПАДРЫХОЎКІ
ПЕДАГАГІЧНЫХ РАБОТНІКАЎ ДА НАЦЫЯНАЛЬНА-МОЎНАЙ
АДУКАЦЫІ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ**

М. Э. Трухановіч

*Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»,
вул. Някрасава, 20, 220040, г. Мінск, Беларусь, marie29a@yandex.ru*

У артыкуле ўзнімаецца праблема падрыхтоўкі педагагічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту. Апісваюцца аксіялагічныя асновы фарміравання матывацыйна-каштоўнаснага стаўлення педагогаў да нацыянальна-моўнай адукацыі як асноўнай умовы забеспячэння якасці дзейнасці. Паказваецца асаблівая роля педагагічных работнікаў у маўленчым і лінгвістычным развіцці дзяцей дашкольнага ўзросту ва ўмовах білінгвальнай адукацыі.

Ключавыя словы: дашкольная адукацыя; нацыянальна-моўная адукацыя; падрыхтоўка; педагагічныя работнікі.

**AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHER TRAINING
TO THE NATIONAL LANGUAGE EDUCATION
OF PRESCHOOL CHILDREN**

M. E. Trukhanovich

*State educational institution «Academy of Postgraduate Education»,
Nekrasov St., 20, 220040, Minsk, Belarus, marie29a@yandex.ru*

The article raises the problem of training teachers for national language education. The article describes the axiological foundations of the formation of the motivational and value attitude of teachers to national language education as the main condition for ensuring the quality of activity. The special role of the teaching staff in the language development of preschoolers in the context of bilingual education is shown.

Key words: national language education; preschool education; teaching staff; training.

Дашкольная адукацыя ў Рэспубліцы Беларусь ажыццяўляецца з улікам замацаванага ў Канстытуцыі Рэспублікі Беларусь дзяржаўнага двухмоўя і накіравана на стварэнне ўмоў для асваення дзецьмі ранняга і дашкольнага ўзросту беларускай і рускай мовы. Такім чынам, на ўзроўні дашкольнай адукацыі ажыццяўляецца паўнаўартасная білінгвальная адукацыі. Кампанентам білінгвальнай адукацыі, накіраваным на засваенне падростаючым пакаленнем беларускай мовы, як часткі нацыянальнай

культуры, з'яўляецца нацыянальна-моўная адукацыя. Нацыянальна-моўная адукацыя, як працэс навучання і выхавання, накіраваны на асваенне выхаванцамі беларускай мовы, ажыццяўляецца у групах з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання адпаведна патрабаванням адукацыйнай праграмы дашкольнай адукацыі. Рэалізацыя задач нацыянальна-моўнай адукацыі патрабуе ад педагогічных работнікаў наяўнасці пэўных кампетэнцый (лінгвістычнай, лінгвадыдактычнай, камунікатыўнай, этнакультурнай), якія даюць магчымасць дабівацца якаснага маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей ва ўмовах блізкароднаснага двухмоўя. Разам з тым, для ажыццяўлення адзначанай дзейнасці кожны педагогічны работнік павінен не толькі ведаць беларускую мову, але і мець матывацыйна-каштоўнасную накіраванасць на нацыянальна-моўную адукацыю, асновай якой з'яўляецца ўсведамленне нацыянальнай мовы як уласнай і грамадска значнай каштоўнасці, крыніцы рознабаковага развіцця дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту. На думку вучоных (С. С. Кашлеў, А. А. Рэан, В. А. Сласценін і інш.) менавіта матывацыйна-каштоўнае стаўленне да прафесійнай дзейнасці забяспечвае актыўную пазіцыю па яе ажыццяўленні, садзейнічае пастаяннаму развіццю кампетэнцый, неабходных для яе якаснай рэалізацыі. Адсюль вынікае, што на сучасным этапе развіцця білінгвальнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь у рознаўзроўневай сістэме падрыхтоўкі, перападрыхтоўкі, павышэння кваліфікацыі і метадычнага суправаджэння ва УДА неабходна фарміраваць у педагогічных работнікаў дашкольнай адукацыі ўяўленні аб ролі, якую мова, як неад'емная частка нацыянальнай самасвядомасці народа, адыгрывае ў працэсах сацыялізацыі асобы. У працэсе навучання трэба паказваць каштоўнасць нацыянальнай мовы як эфектыўнага сродку патрыятычнага выхавання дзяцей, акцэнтуючы ўвагу на тым, што менавіта праз родную мову дзіця далучаецца да традыцый беларускага народа, пазнае гісторыю. Важным уяўляецца азнаямленне педагогічных работнікаў з даследаваннямі вучоных аб тым, што засваенне асобай нацыянальнай мовы стварае асаблівы псіхалагічны камфорт, захоўвае сувязь з папярэднімі пакаленнямі, забяспечвае супадзенне ментальнасці асобы і этнасу. Напрыклад, В. А. Маслава адзначае, што чалавек толькі тады становіцца чалавекам, калі ён з дзяцінства засвойвае мову і разам з ім культуру свайго народа. Усе тонкасці культуры народа адлюстроўваюцца ў яго мове, якая спецыфічная і ўнікальная, бо парознаму фіксуе ў сабе свет і чалавека ў ім [1, с. 2].

Падмуркам фарміравання каштоўнаснага стаўлення педагогічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей можа стаць азнаямленне іх з даследаваннямі вучоных у галіне маўленчага і лінгвістычнага развіцця дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту ва ўмовах двухмоўя, іх

вынікамі. Напрыклад, Дз. М. Дубініна і Н. С. °Старжынская пастаянна ўзнімаюць пытанні неабходнасці нацыянальна-моўнай адукацыі на ўзроўні дашкольнай адукацыі, паказваюць каштоўнасць беларускай мовы, як інструмента фарміравання нацыянальна-моўнай культуры, падкрэсліваючы яе ролю ў прыцягненні падростаючага пакалення да нацыянальных каштоўнасцей народа [2; °3; °4]. Т. У. Паліева звяртае ўвагу на тое, што нацыянальная мова выступае эфектыўным сродкам выхавання дзяцей. Вучоны падкрэслівае, што праз родную мову дзіця далучаецца да багатай духоўнай спадчыны сваіх продкаў, спасцігае маральна-этычныя ідэалы народа, што спрыяе фармаванню духоўных якасцяў асобы, якія адпавядаюць менталітэту нацыі. Авагоданне нацыянальнай мовай садзейнічае нацыянальнай ідэнтыфікацыі дзяцей, на аснове якой фарміруецца нацыянальная самасвядомасць [5, с. 89].

У працэсе навучання важна падкрэсліваць, што нацыянальна-моўную адукацыю можна ажыццяўляць толькі з улікам існуючага дзяржаўнага білінгвізму і актуальнай сацыялінгвістычнай сітуацыі, у якой для большай часткі насельніцтва родная мова ў разуменні роднай мовы як першай на якой дзіця пачынае размаўляць, з'яўляецца руская. Разам з тым, неабходна звяртаць увагу педагагічных работнікаў на тое, што нават тады, калі мова нацыянальнай прыналежнасці не з'яўляецца для дзіцяці асноўнай функцыянальнай мовай, яе выключэнне з сістэмы адукацыі негатыўна адбіваецца на працэсе фарміравання асобы.

Не менш важна фарміраваць у педагагічных работнікаў каштоўнае стаўленне да білінгвальнай адукацыі, якая дазваляе дзецям развівацца ў дыялогу блізкароднасных культур, асвойваючы і засвойваючы лепшае ад кожнай, спрыяць асэнсаванню педагагічнымі работнікамі ўсіх пераваг наяўнасці дзвюх моў у адукацыйнай сістэме і ўсвядоміць важнасць сваёй уласнай прафесійнай дзейнасці ў гэтым працэсе. Для гэтага неабходна знаёміць педагагічных работнікаў з актуальнымі даследаваннямі (G. °Dalgalian, F. °Grosjean, S. °Flynn, Т. У. °Чарнігаўская і інш.) аб уплыве білінгвальнай адукацыі на інтэлектуальнае развіццё дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту, якія сведчаць аб больш актыўным развіцці ў білінгваў розных кагнітыўных працэсаў, лепшай канцэнтрацыі ўвагі (што абумоўлена пастаяннай трэніроўкай выбару правільнага слова на адпаведнай мове ў білінгвальнай камунікатыўнай прасторы), крэатыўнасці, камунікабельнасці, фарміраванні схільнасці да далейшага вывучэння іншых моў і г. д. Вызначаны факт абумоўлівае неабходнасць засваення дзецьмі ранняга і дашкольнага ўзросту лінгвакультурнай спадчыны на парытэтных падставах, што дазволіць, не страціўшы ўсё, тое пазітыўнае, што прыўнесла руская культура, захаваць спецыфічную самабытнасць, уласціваю толькі беларускаму народу, якая ўключае і асаблівы спосаб

пазнання рэчаіснасці, абумоўлены асаблівасцямі менталітэту. Вызначаныя веды стануць стымулам для педагагічных работнікаў да стварэння ўмоў, якія прадугледжваюць парытэтнае выкарыстанне рускай і беларускай мовы ў сістэме адукацыі, стварэнне двухмоўнай камунікатыўнай прасторы ва ўстанове дашкольнай адукацыі.

Важна фарміраваць у педагагічных работнікаў уяўленні аб тым, што адным з напрамкаў сучаснай методыкі навучання беларускай мове (нароўні з традыцыйнымі сістэмна-функцыянальным і камунікатыўна-дзеясным) з'яўляецца лінгвакультуралагічны падыход, звязаны з усведамленнем роднай мовы як сродку пазнання нацыянальнай і сусветнай культур, як феномена, які адлюстроўвае праявы культуры. У аснове названага падыходу ляжыць формула «нацыянальная мова + культура», якая ў выніку лінгвістычных, псіхалінгвістычных і лінгвадыдактычных даследаванняў дзесяцігоддзяў трансфармавалася ў пастулат «культура праз мову і мову праз культуру», або «прысваенне фактаў культуры ў працэсе выкарыстання мовы і авалоданне мовай на аснове прысваення фактаў культуры» [6, с. 359].

Такім чынам, працэс падрыхтоўкі педагагічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту неабходна будаваць на фарміраванні ўсведамлення аб тым, што маўленчае і лінгвістычнае развіццё дзяцей, авалоданне багаццямі нацыянальнай мовы складае адзін з асноўных элементаў фарміравання асобы, асваення каштоўнасцей нацыянальнай культуры, непасрэдна цесна звязана інтэлектуальным і асобастным развіццём, і адпаведна, з'яўляецца прыярытэтным напрамкам у адукацыі дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту ў сітуацыі блізкароднаснага білінгвізму.

Ва ўмовах актуальнай сацыялінгвістычнай сітуацыі, як правіла, менавіта педагагічныя работнікі з'яўляюцца для дзяцей ранняга і дашкольнага ўзросту «праваднікамі» у свет беларускай мовы. Таму менавіта ад педагагічных работнікаў, іх матывацыйна-каштоўнасных адносін да нацыянальна-моўнай адукацыі ў значнай ступені залежыць магчымасць дасягнення мэты дашкольнай адукацыі па фарміраванні ў дзяцей устойлівай цікавасці і станоўчых адносін да нацыянальнай мовы, жаданне авалодаць ёю. Менавіта гэты факт абумоўлівае неабходнасць мэтанакіраванай падрыхтоўкі педагагічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту і, перш за ўсё, фарміраванне адпаведнага матывацыйна-каштоўнаснага стаўлення да нацыянальнай мовы як сродку рознабаковага развіцця. У працэсе падрыхтоўкі педагагічных работнікаў да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту неабходна забяспечыць пераемнасць і комплекснасць

гэтай дзейнасці на ўсіх узроўнях бесперапыннай адукацыі, уключаючы метадычнае суправаджэнне ва УДА, на аснове аксіялагічнага падыходу.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Маслова В. А.* Лингвокультурология : учеб. пособие. М. : Изд. центр Academia, 2001.

2. *Дубинина Д. Н.* Родной язык как средство этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста // Гуманизация обучающего-воспитательного процесса: сб. науч. раб. Спецвыпуск 15. / Донбасский гос. пед. ун-т. Славянск, 2015. С.186–197.

3. *Старжынская Н. С.* Национально-языковая культура как содержание языкового образования дошкольников // *Bildungsmodelle und Lehrwerke für bilinguale Kinder* Hrsg. / Elena Plaksina Verlag. Berlin, 2015. Band 8. P. 46–51.

4. *Старжынская Н. С.* Сучасныя падыходы да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту // *Пралеска*. 2016. № 10. С. 3–8

5. *Палиева Т. В.* Развитие дошкольного образования Беларуси в условиях билингвизма во второй половине XX века: пособие. Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2008.

6. *Зеленко О. В.* Содержание образования по белорусскому языку, обеспечивающее формирование лингвокультурологической компетенции // *Мова і культура* / Киевский нац. ун-т им. Т. Шевченко, Изд. дом Д. Бураго. Киев, 2009. Вып. 11. С. 358–362.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ТИПА

И. Л. Шевлякова-Борзенко

*Университет Хучжоу,
ул. Вторая кольцевая восточная, 759, 313000, г. Хучжоу, КНР,
shauliakova@yandex.ru*

В статье рассматриваются сущностные параметры и функциональные характеристики аксиологического компонента педагогической компетентности в аспекте обеспечения эффективности образования кросс-культурного типа. Возможность формирования педагогической компетентности, адекватной специфике кросс-культурного образовательного процесса, связывается с ценностными ориентациями, детерминирующими таксономию, содержание и функциональные особенности деятельности педагога. Успешность кросс-культурной образовательной коммуникации обеспечивается ориентированностью педагогической аксиологии на понимание и принятие культурных различий участников образовательного процесса, реализацию идей партнерства, сотрудничества как ценностного базиса и основной коммуникативной стратегии, а также принятие коммуникативных трудностей как потенциальных возможностей для подготовки специалиста инновационного типа.

Ключевые слова: кросс-культурная коммуникация; культурные различия; образование кросс-культурного типа; педагогическая компетентность; педагогическая аксиология; образование как сотрудничество.

THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

I. L. Shauliakova-Barzenka

*Huzhou University,
Erhuandong Rd., 759, Huzhou 313000, China, shauliakova@yandex.ru*

The article considers the essential parameters and functional characteristics of the axiological component of pedagogical competence in the aspect of ensuring the effectiveness of cross-cultural type education. The possibility of forming pedagogical competence adequate to the specifics of the cross-cultural educational process is associated with value orientations that determine the taxonomy, content and functional features of the teacher's activity. The success of cross-cultural educational communication is ensured by the orientation of pedagogical axiology to the understanding and acceptance of cultural differences of participants in the educational process, the implementation of the ideas of

partnership, cooperation as a value basis and the main communicative strategy, as well as the acceptance of communicative difficulties as potential opportunities for training an innovative type of specialist.

Key words: cross-cultural communication; cultural differences; cross-cultural type education; pedagogical competence; pedagogical axiology; education as cooperation.

Кросс-культурное образование к началу третьего десятилетия XXI столетия имеет статус одного из самых исследуемых явлений педагогического дискурса, но при этом остается «невнятным» понятием, нередко отождествляясь с мульти-, меж-, транс-, поликультурными явлениями. Между тем, именно концепт кросс-культурности наиболее точно отражает суть образовательной стратегии, по ряду ключевых позиций отличной от упомянутых выше.

Феномен кросс-культурности связан с возникновением новых явлений в точке соприкосновения и взаимодействия культур, которые рассматриваются как пересекающиеся – но не интегрирующиеся – совокупности; суть понятия «кросс-культурная коммуникация» отсылает, прежде всего, к проблематичности кросс-культурного общения, «акцентируя внимание именно на различиях, а не сходствах» [1, с. 134]. Мы полагаем, что говорить об образовательном процессе кросс-культурного типа стоит, прежде всего, применительно к уровню высшего профессионального образования, тогда как для определения схожих процессов на уровне, например, обязательного среднего обучения целесообразно использовать систему координат поликультурности.

Осознание и принятие культурных особенностей является одним из базовых условий успешной личностной и профессиональной самореализации человека в так называемом глобальном мире, где тенденции глобализации переплетены с процессами социокультурной локализации. Участники образовательной коммуникации должны быть мотивированы и готовы к пониманию иных культур, что обеспечивается необходимым и достаточным уровнем сформированности кросс-культурной компетентности. Ключевая роль в образовательном процессе кросс-культурного типа принадлежит педагогу, который является одновременно организатором, субъектом кросс-культурной коммуникации и объектом ее воздействий.

Кросс-культурная педагогическая компетентность сегодня в общем виде рассматривается как умение педагога научить «понимать и принимать культурный плюрализм» (Б. Крайдер); это умение обеспечивается этнокультурной, этнопедагогической, этнопсихологической, регулятивно-технологической и др. компетенциями [см., например: 2]. В некоторых исследованиях структура рассматриваемой компетентности пред-

ставляется как совокупность когнитивного (знания и теоретические умения), мотивационно-ценностного (ценности, отношения, установки) и деятельностно-поведенческого (навыки общения, поведения и деятельности) компонентов [см., например: 3]. В смысле содержательно-методологической продуктивности, на наш взгляд, заслуживает внимания трактовка Дж. Равеном данной компетентности как *мотивированной способности*, в состав которой входят как узкоспециальные (предметные) знания, навыки, способы мышления, так и осознание ответственности за свои действия, при этом приоритетным значением наделяется ценностное отношение педагога к предмету деятельности. В целом определение содержательно-функциональной сути кросс-культурной педагогической компетентности фиксирует две составляющие: *профессиональную* (компетенции, связанные с профессиональной осведомленностью педагога) и *личностную* (связанную с культурой, мотивированностью и готовностью личности к образовательной коммуникации кросс-культурного типа).

Эффективность педагогической деятельности в процессе реализации моделей кросс-культурного образования – проблема аксиологического плана в самом широком смысле. Педагог должен быть готов к появлению явных или скрытых «полей напряжения», обусловленных соприкосновением в различных ситуациях и контекстах разных мировоззрений, мировосприятий, мироощущений. Кроме того, сам педагог приносит в мультикультурную образовательную среду не только ценности своей культуры как повседневной реальности, но и ценности своей (иной для обучающихся – носителей других культур) педагогической парадигмы. Личностные качества, модели поведения, ценные в одних контекстах, могут восприниматься как бесполезные или даже негативные в иных системах координат. Так, несоответствие между преподаванием и предпочитаемыми стилями обучения, неадекватные методы оценки, «различные взгляды на взаимодействие» [4, с. 11] выявляются в качестве основных проблем кросс-культурного образовательного процесса. Некоторые преподаватели «могут интерпретировать нежелание некоторых иностранных студентов участвовать в дискуссиях в классе как отсутствие интереса, уверенности или компетентности, в то время как студенты фактически воспроизводят приобретенные ими модели поведения в качестве соответствующих норм поведения в другой образовательной и культурной системе» [4, с. 12]. Всё это обуславливает ключевую роль ценностных ориентаций педагога, поскольку именно они «выполняют мотивационную роль и являются регулятором профессионального поведения» [2].

По отношению к кросс-культурному взаимодействию сложно однозначно разделить ценностные ориентации профессионального и лич-

ностного плана; целесообразнее говорить об особой синкретичности педагогической аксиологии. К числу аксиологических матриц-ориентиров, совокупность которых способна обеспечить высокую степень эффективности педагогической деятельности в контексте кросс-культурного образования, мы относим:

Понимание (на уровне когнитивном и психоэмоциональном) и *принятие* (на уровнях мотивационно-ценностном и деятельностном) культурных различий участников образовательного процесса. Речь идет об ориентированности на сохранение культурной идентичности всех субъектов коммуникации, о нацеленности не на устранение культурных различий, а на их согласование. Важным понятием для осознания сути и перспектив кросс-культурного образования является так называемая межкультурная чувствительность, которая позволяет оценить «внутреннюю эволюцию от “этноцентризма” к “этнорелятивизму”», то есть речь идет о «внутренней трансформации в стремлении к межкультурной компетентности» [5, с. 3]. Некоторые исследователи приходят к выводу о том, что успешность ориентирования в ситуациях взаимодействия кросс-культурного типа зависит от того, смог ли человек перестроить свое мировоззрение от избегания культурных различий к их поиску [7]. Очевидно, что это предполагает достаточно высокую степень сформированности у педагога таких важных качеств, как способность принимать относительность собственных знаний и восприятий, способность быть гибким, терпимость к двусмысленности [4, с. 14–15].

Принятие идей партнерства, сотрудничества (cooperation) как ценностного базиса и основной коммуникативной стратегии кросс-культурного образовательного процесса. В системе этических оснований кросс-культурной коммуникации центральное место отводится ответственности, лояльности, толерантности и доверию: их собирательное значение «является необходимым условием эффективного и гармоничного межкультурного взаимодействия» [6, с. 18]. По сути, эти нравственные качества описывают образ участников кросс-культурного образования как партнеров, чье взаимодействие-сотрудничество предполагает обоюдную пользу.

Значительная часть исследований в области поликультурного образования зиждется на тезисе о том, что «обучающийся должен адаптировать свои... установки, поведение, убеждения... к принимающему учебному заведению и культуре»; однако еще в конце XX века продвигалась и идея о том, что «именно преподаватели должны быть чувствительны к различным системам ценностей, которые иностранные студенты могут привнести в аудиторию», что «постоянные проблемы в обучении кроются не в ученике, а в преподавании» [4, с. 13]. Л. Марчесани и М. Адамс [8] боль-

ше тридцати лет назад предложили своего рода «упреждающий подход», который предполагает фокусирование усилий на понимании культурных различий, на постоянном анализе того, чему (содержание) и как (методы) учат преподаватели, чтобы предупредить навязывание доминирующей культуры. Мы полагаем, этот подход по-прежнему содержит большой потенциал для целей кросс-культурного образования в современном университете, который ощущает на себе разнонаправленные влияния глобализации и социокультурной локализации.

Принятие коммуникативных трудностей как потенциальных возможностей, а не барьеров для образования кросс-культурного типа. Еще в 1980-х гг. в структуре коммуникативной компетентности были выделены лингвистический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты; последний понимался как способность преодолевать коммуникативные трудности, «принимать меры по исправлению положения, когда другие компетенции не могут удовлетворить требованиям коммуникации» [9, с. 93]. Для педагогической деятельности в кросс-культурном образовательном процессе стратегическая компетенция, которая аккумулирует вербальные и невербальные пути, способы, методы влияния на ситуацию и управления ею, зачастую имеет решающее значение. В 2000 г. Вэнь Цюфан предложил собственную модель кросс-культурной коммуникативной компетентности, которая включает два блока – коммуникативный и кросс-культурный. В первом блоке выделяются лингвистический, прагматический и стратегический компоненты; кросс-культурный блок включает чувствительность и терпимость к культурным различиям, а также гибкость в решении проблем, связанных с этими различиями. Последнее предполагает, с одной стороны, способность участника «гибко корректировать свое коммуникативное поведение в соответствии с общим культурным фоном для достижения желаемого результата», а с другой стороны – способность «справляться с коммуникативным конфликтом, возникающим в результате культурных различий» [9, с. 95]. Иначе говоря, внимание к культурным различиям позволяет уже на входе в кросс-культурное взаимодействие просчитать риски и способы избежания конфликтов, эффекты от использования тех или иных образовательных технологий, методов, форм работы и т. п.

Таким образом, одним из ключевых факторов эффективности образовательного процесса кросс-культурного типа является соответствующая компетентность педагога; возможность ее формирования зависит от ценностных ориентаций, определяющих систему целей, содержательные параметры и функциональные характеристики деятельности педагога. Успешность достижения целей кросс-культурной образовательной коммуникации обеспечивается (в числе прочего) ориентированностью педа-

гогической аксиологии на понимание и принятие культурных различий участников образовательного процесса, реализацию идей партнерства, сотрудничества как ценностного базиса и основной коммуникативной стратегии, а также принятие коммуникативных трудностей как потенциальных возможностей для подготовки специалиста инновационного типа.

Библиографические ссылки

1. *Зак Д. Я., Забарна Л. И.* Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2018. № 1. С. 132–138.

2. *Ежова Е. А.* Культурная компетентность как аспект профессиональной подготовки педагога [Электронный ресурс]. URL: <https://textarchive.ru/c-1018717-p14.html> (дата обращения: 21.02.2023).

3. *Хазова С. А., Хатум Ф. Р.* Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп: ЭлИТ, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014> (дата обращения: 10.03.2023).

4. *Wallgren Camilla.* Cross-Cultural Competence. A survey study of two Master's programmes at Chalmers University of Technology; Master's Thesis in the Master's programme Design and Construction Project Management. Chalmers University of Technology. Göteborg, 2011.

5. *Moeller Aleidine Kramer and Nugent Kristen.* Building intercultural competence in the language classroom // Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. 2014. 161 [Электронный ресурс]. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161> (дата обращения: 12.02.2023).

6. *Bennett M. J.* Becoming interculturally competent // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. 2004. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. P. 62–77.

7. *Петрова И. С.* Этические основания кросс-культурных коммуникаций. Автореферат дис. ... к. ф. н. Специальность 09 00 05 – этика. СПб. : РГПУ имени А. И. Герцена, 2008.

8. *Marchesani L. and Adams M.* Dynamics of diversity in the teaching and learning process – a faculty development model for analysis // New Directions for Teaching and Learning. 1992. Vol. 52. P. 9–20.

9. *Qin Yanbin.* Cross-cultural Competence and Its Development // Theory and Practice in Language Studies. 2012. Vol. 2 (1). P. 92–96.

СЕКЦИЯ 3
ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ
КАК ЦЕННОСТЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.016

**РАБОТА С МЕДИАТЕКСТАМИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

И. Н. Арашкевич

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, irina.arashkevich@yandex.by;
Научный руководитель: А. А. Акушевич, кандидат филологических наук*

В статье приводится анализ эффективности применения медиатекстов при подготовке студентов-специалистов по межкультурным коммуникациям, а также представлений обучающихся об этом подходе. Данные об использовании медиатекстов получены путем проведения онлайн-анкетирования студентов второго-четвертого курсов соответствующей специальности с учетом завершенных исследований в представленной области. Результаты исследования указывают на целесообразность применения методик, использующих медиатексты при развитии навыков говорения, аудирования, осуществления синхронного перевода и т.д. Предложенные сведения и разработки могут применяться при планировании учебных занятий по английскому языку для специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций».

Ключевые слова: медиатекст; английский язык; методика преподавания; медиакомпетентность; специалисты по межкультурным коммуникациям.

**MEDIA TEXTS FUNCTIONING
AT THE ENGLISH LANGUAGE CLASS**

I. N. Arashkevich

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, irina.arashkevich@yandex.by;
Scientific supervisor: A.A. Akushevich, Doctor of Philosophy in Philology*

The article addresses the analysis of media texts use at the English language classes of the students, majoring in Intercultural Communication. It also describes the media text definition, its functioning effectiveness at the language classes. Data on media texts were obtained by analyzing existing research in the field and by conducting an online questionnaire among second- and fourth-year students of the specialty. The results showed the effectiveness of using techniques with the inclusion of media text in the development of speaking, listening, and simultaneous interpretation skills. The obtained information and

developments can be used when planning language classes for the Linguistic Support of Intercultural Communication specialty.

Key words: media text; English; teaching methods; media competence, specialists in intercultural communication.

Проектирование инновационной системы работы с использованием медиатекста на учебных занятиях по английскому языку в рамках переводческих дисциплин соответствует современным тенденциям развития университетского образования, заключающимся в том числе в формировании компетенций, которые будут востребованы в будущем.

Медиатексты, такие как видео, аудиозаписи, пресса, игры и т.д., имеют значимый потенциал в обучении английскому языку, благодаря своей способности представлять материал на разных уровнях сложности и обеспечивать более привлекательную, интерактивную форму обучения.

Российские исследователи (доктора филологических наук И. М. Дзялошинский и М. А. Пильгун) дают следующее определение понятию «медиатекст»: «это основная, сложная структурная единица информационного пространства высшего порядка, посредством которой осуществляется массовая коммуникация, это текст любого медийного вида и жанра, крайне востребованной в информационную эпоху» [цит. по 1, с. 11].

Такое определение подтверждает обобщенный результат проведенного нами анкетирования студентов-специалистов по межкультурным коммуникациям второго-четвертого курсов. Данное онлайн-анкетирование осуществлялось в течение одного дня в весеннем семестре учебного года с целью выявления частоты и эффективности применения медиатекста в спектре дисциплин, подразумевающих использование английского языка. Участие приняли 40 студентов.

Большинство респондентов под медиатекстом понимают текст, создаваемый и передаваемый различными средствами массовой информации, или отдельные новостные статьи, подкасты, фильмы, видео.

На рисунке 1 показано, как студенты отвечали на вопрос, посвященный их предпочтениям. Ответы указывают на то, что 25 % студентов признает неудовлетворительным характер работы с медиатекстом на учебных занятиях. В этом следует видеть запрос на поиск инновационных систем и методик, задействующих медиатексты и способствующих развитию медиакомпетентности, а также перспективность исследований в данном направлении.

Так, важность медиатекста подтверждается как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Первое, что делает медиатексты такими эффективными, – их способность создавать более живое и реалистичное представление о языке и культуре. Это позволяет обучающимся не

только знакомится с иностранным языком на более высоком уровне, но также получать представление о нюансах культуры и истории, оказавших влияние на сам язык, что повышает общий уровень образованности.

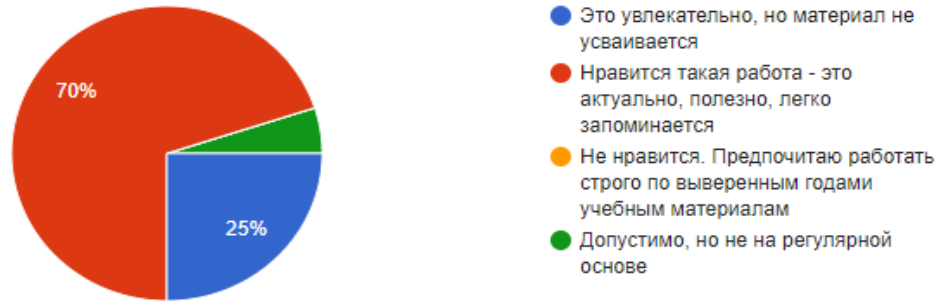


Рис. 1. Ответ на вопрос «Как Вы относитесь к применению медиатехнологий на занятиях?»

Второе преимущество использования медиатекстов заключается в том, что они могут быть использованы для обучения языку на разных уровнях сложности. Например, если на начальном уровне использовались видео с простыми диалогами и наглядными изображениями, чтобы лучше понимать основы иностранного языка, то в университете возможно комплексное изучение тем через телепередачи, фильмы и аудиозаписи, которые содержат более сложное лексическое и грамматическое наполнение, на продвинутом уровне.

Третье преимущество медиатекстов заключается в их способности обеспечить интерактивное обучение. Обучающиеся могут учиться не только путем просмотра и прослушивания материалов, но также посредством игр, тестов и других интерактивных ресурсов, которые помогают усвоить материал более эффективно и сделать процесс обучения интересным и увлекательным.

Таким образом, медиатексты играют важную роль в обучении английскому языку. Они помогают создать реалистичное представление о нем.

Медиаобразование уже сегодня стало неотъемлемой частью качественной подготовки специалистов-профессионалов. Опыт учреждений высшего образования Беларуси показывает не только допустимость применения различного рода медиатекстов при обучении английскому языку, но и эффективность такого подхода [2].

Так, специалистов по межкультурным коммуникациям обучают при помощи аутентичных текстов, материалов медиа направленности, фильмов и др. Многие дисциплины позволяют изучить актуальный материал в интересном для обучающегося формате. Например, студентам предлагается посмотреть фрагмент фильма на занятии или дома, услышать

лексический материал в условиях естественного контекстного употребления. Далее осуществляется обсуждение впечатления о героях и высказываются предположения об их предстоящей судьбе с учетом усвоенных в процессе аудирования лексических единиц и грамматических структур. Позже этот материал включается в текущий и итоговый контроль по дисциплинам [3, 4].

В целом, при использовании фильма на занятиях по английскому языку допустимо применение следующих подходов:

- просмотр сцен по порядку с остановками, т. е. просмотр одной сцены, затем ее разбор и лишь после этого просмотр следующей сцены;
- просмотр только определенных сцен или использование одной сцены из всего фильма;
- просмотр целого фильма.

Чтобы выбрать один из этих трех подходов, преподавателю необходимо заранее определить цель использования каждого фрагмента (организация дискуссии на определенную тему, аудирование, грамматика, произношение, речевое поведение, факты культуры страны изучаемого языка) [5, с. 32].

И. В. Терехов в своих исследованиях отмечает важность трехфазовой системы работы с видео медиатекстом. Это говорит о необходимости подготовки и контроля процесса освоения материала до просмотра, во время просмотра и после него [5, с. 33]. На первом этапе преподавателю важно убедиться в том, что аудитория понимает содержание и при необходимости включить субтитры. Проведенное нами исследование показало, что 50 % преподавателей, обучавших респондентов, включают субтитры на занятиях со студентами-специалистами по межкультурным коммуникациям. Это может быть обусловлено сложностью отбираемого видеоматериала.

При проведении анкетирования было обнаружено, что только 20 % опрошенных студентов указали обучающие фильмы в качестве наиболее часто встречающихся на их занятиях медиатекстов (см. рис. 2).



Рис. 2. Ответ на вопрос «Какие медиатексты в процессе обучения Вы наблюдаете наиболее часто?»

Тем не менее, применение аутентичных текстов в методическом арсенале преподавателей, вовлеченных в процесс иноязычной подготовки, неслучайно. Подтверждение этому можно найти и в исследованиях О. М. Золиной: «Аутентичные тексты представляют собой образец современного иностранного языка, содержат большое разнообразие лексических и стилистических единиц, эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов. В них присутствуют фразы, вызывающие ассоциативные связи, иногда требующие определенных фоновых знаний, социокультурных или профессионально ориентированных. Тексты могут представлять интерес с точки зрения синтаксиса, использования инверсии. Другими словами, аутентичные тексты имеют большую методическую ценность и несут в себе значительный образовательный потенциал. Поэтому регулярное использование подобного материала на занятиях по иностранному языку в большой степени способствует успешному усвоению учебного материала, поддерживает мотивацию к обучению и обеспечивает формирование коммуникативной компетенции обучающихся» [6].

Проведённое нами исследование подтвердило актуальность изучения проблемы использования медиа на учебных занятиях, связанных с изучением английского языка: 75 % респондентов высказали желание продолжить углубленное изучение материала после работы с медиатекстом, 90 % опрошенных считают данный аспект чрезвычайно актуальным.

Библиографические ссылки

1. *Ерофеева И. В., Сафронова О. В., Тихомиров В. А.* Технологии медиатекста: учеб. пособие под редакцией И. В. Ерофеевой. Чита : ЗабГУ, 2019.

2. *Крылович М. Ю., Лешко Н. В., Сысоева Т. А.* Практикум по культуре речевого общения, аспект «Чтение»: пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)». Минск : МГЛУ, 2022.

3. *Поплавская Т. В., Потапова М. В.* Интерпретация коммуникативного поведения: учебн. программа учреждения высш. образования по учебной дисциплине для специальности: 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)». Минск : МГЛУ, 2022.

4. *Грицкевич Н. П., Леус А. М., Чернецкий А. Р.* Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский язык, немецкий язык, французский язык): учеб. программа учреждения высш. образования по модулю для специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)». Минск : МГЛУ, 2022.

5. *Терехов И. В.* Об использовании фильмов для изучения английского языка и речевого поведения его носителей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 3 (71). С. 32–34.

6. *Золина О. М.* Особенности работы с аутентичными текстами новостного и публицистического характера в профессиональной иноязычной подготовке студентов-международников // Педагогика. Вопросы теории и практики. Серия: Теория и методика обучения и воспитания. 2022. № 7 (11). С. 1146–1152.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАТЛЕЙКИ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

М. С. Будько

*Государственное учреждение образования «Гимназия №28 имени Владимира Короткевича г. Минска», пр-т Рокоссовского, 93, 220083, г. Минск, Беларусь,
Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, melkiy@tut.by;
Научный руководитель: И. С. Скоропанова, доктор филологических наук, профессор*

Основная тема статьи – формирование поликультурной личности посредством использования батлейки на уроках иностранного (французского) языка и во внеурочной деятельности. Проблема: в современном техногенном социуме стало все сложнее привлечь внимание школьников к изучению классического культурно-исторического и литературного наследия. Педагоги же призваны активизировать и пробудить интерес к знаниям у учащихся. Цель – формирование поликультурной личности на уроках иностранного языка. Ценность такого занятия – синтез языка, истории, культуры и литературы родной страны. Новизна – систематическое использование батлейки для постановки сказок белорусских писателей (на примере произведений для детей Владимира Короткевича) и дальнейшей возможностью их перевода на иностранный (французский) язык.

Ключевые слова: образовательный процесс; поликультурная личность; батлейка; урок иностранного языка; литература; культура; история.

**LINGUISTIC AND CULTURAL PERSONALITY AS A VALUE
OF PHILOLOGICAL EDUCATION (USING THE EXAMPLE
OF THE USE OF BATLEYKA IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS)**

M. S. Budko

*State Educational Institution «Gymnasium № 28 named after Vladimir Korotkevich of Minsk», Rokossovsky Ave., 93, 220083, Minsk, Belarus,
Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, melkiy@tut.by;
Scientific supervisor: I. S. Skoropanova, Doctor of Science in Philology, Professor*

The main topic of the article is the formation of a multicultural personality through the use of batleyka in foreign (French) language lessons and extracurricular activities. Problem: in the modern technogenic society, it has become increasingly difficult to attract the attention of schoolchildren to the study of classical cultural, historical and literary

heritage. Teachers are called upon to activate and awaken interest in knowledge among students. The goal is to form a multicultural personality in foreign language lessons. The value of such a lesson is the synthesis of the language, history, culture and literature of the native country. The novelty is the systematic use of batleyka for staging fairy tales by Belarusian writers (using the example of works for children by Vladimir Korotkevich) and the further possibility of their translation into a foreign (French) language.

Key words: educational process; multicultural personality; battle; foreign language lesson; literature; culture; history.

Современный образовательный процесс направлен на гармоничное развитие личности учащегося, готового применять полученные теоретические знания в разнообразных жизненных ситуациях. Кроме того, формирование компетенций школьников, его знаний, умений и самоидентификации в социуме как культурно-гетерогенном феномене является важной задачей. Именно поэтому в условиях нынешних требований педагог должен быть примером для подражания, эталоном, всесторонне развитой личностью, способной передать свои опыт и мудрость младшему поколению.

На сегодняшний день филологическое образование дает широкий диапазон возможностей для личностного роста учителя и преподавателя с учетом быстроразвивающихся инновационных технологий. Будущий педагог получает знания в области античной, русской, белорусской, зарубежной литературы, языкознания, истории, педагогики, информационных технологий, формирует собственную картину мира при изучении иностранных языков и т.д.

Поскольку педагоги в целом и учителя иностранного языка, в частности, призваны способствовать формированию поликультурной личности, всякий урок должен быть направлен на подготовку учащегося к разным формам взаимодействия с миром, построению межличностных отношений между группами, которые принадлежат к разным народам. Когда дети осознанно аккумулируют особенности и черты своей культуры, они могут сравнивать ее с другими, таким образом, приобрести статус поликультурной личности, что на сегодняшний день является преимуществом.

В связи с этим возникает вопрос о выборе эффективных средств формирования коммуникативной компетентности школьников. Использование интерактивных методов и приемов, применяемых в образовательном процессе, с учетом их направленности на активное воспитательное взаимодействие учителя с учащимися и последних между собой расширяет возможности формирования таких компетенции на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности.

Именно поэтому лингвокультурная личность является ценностью филологического образования. Знающий и креативный педагог способен заинтересовать детей и подростков к более детальному изучению культуры и наследия народа. Так, например, использование батлейки стало

актуальным и благодаря современным направлениям существующей системы образования:

- нарастающими потребностями к изучению культурного наследия в учреждениях общего среднего образования;
- повышенным интересом к поиску эффективных способов обучения;
- отсутствием систематического внедрения батлейки для активизации интереса школьника к изучению культурного наследия Беларуси и даже возможности передачи информации о ней на иностранном языке.

Целенаправленное использование батлейки в обучении расширяет возможности формирования языковых, театральных, коммуникативных навыков учащихся, способствует организации разностороннего общения во время учебных занятий и во внеурочной деятельности.

Успешное аккумулирование знаний может быть реализовано, если все участники образовательного процесса стремятся к общей цели: культурному пониманию исторического наследия, в том числе, и литературоведческого компонента, что безусловным образом способствует духовному и интеллектуальному формированию поликультурной личности.

Специалист-филолог может не только выразительно прочесть сказку для постановки интонаций, но и передать ее суть юному поколению, изучить культурные языковые и исторические феномены, отраженные в тексте автора, ориентируясь на возрастные особенности юных читателей и актеров.

Компетентный педагог, имеющий филологическое образование, способен заинтересовать детей к изучению нескольких языков (по меньшей мере, русского, белорусского и одного иностранного).

Мы обращаемся к опыту, имеющемуся среди педагогов, осуществляющих свою деятельность в ГУО «Гимназия № 28 имени Владимира Короткевича г. Минска». Так, при постановке первого батлеечного спектакля во внеурочной деятельности было принято решение реализовать сюжет по мотивам сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц».

Очевидно, что в современном, быстро меняющемся цифровом мире, стало всё сложнее привлечь внимание подростков к классическим произведениям, именно поэтому педагогом было принято решение сопровождать спектакль созданным в оригинальном озвучивании гимназистов видеорядом и его переводом с помощью субтитров на белорусский язык. Таким образом, осуществился лингвокультурологический синтез в игровой форме, что позволило сделать учебный процесс более увлекательным.

Несомненно, визуализация является одним из самых эффективных способов восприятия информации. Учитывая индивидуальность воображения каждого учащегося, отдавалось предпочтение не «виртуальному» восприятию, а предметно-образному: куклы для спектакля изготавливались педагогом вручную и с большим удовольствием были восприняты юными артистами. Это лишь один из аспектов, говорящих в пользу урока с использованием батлейки как нестандартной формы изучения материала.

Первый опыт показал достоинства новой формы работы на иностранном языке, именно поэтому сейчас предлагается еще одна разработка, связанная с использованием батлейки. Учитывая широкое литературное наследие нашей страны и специфику белорусско-французского лингвистического аспекта учреждения образования, за отправную точку берем сказки Владимира Короткевича, но усложняем опыт переводческой практики. Батлеечная постановка представляется теперь на родном языке, а субтитры (в переводе гимназистов), сопровождающие видеоряд, – на иностранном (французском).

Такой подход к изучению историко-культурного, в целом, и литературного, в частности, наследия на иностранном (французском) языке является нестандартным и эффективным по следующим причинам: активизируется визуальный канал восприятия, являющийся доминирующим у большинства учащихся; используется метод ассоциативных связей национальных и культуроведческих аспектов преподавания; осуществляется смена обстановки, что способствует более чуткому восприятию происходящего; возникает синтез истории, языка и культуры.

Невозможно отрицать, что сегодняшней уровень жизни и его темпоритм требуют от каждого человека сохранять способность оставаться многозадачным и ответственным за свою деятельность, однако современному педагогу этого недостаточно. Чтобы удержать авторитет в глазах учащегося он должен быть образованным, терпеливым, мудрым, креативным и готовым открываться новому, самосовершенствоваться и помнить о важности литературного и историко-культурного наследия мира.

Библиографические ссылки

1. *Бандарчык В. К.* Вытокі і этнічнае развіццё. Мінск : Бел.навука, 2001.
2. *Клепиков Н. Е.* Культурно-историческое наследие Беларуси 1917–1932 гг. Минск : Изд. центр БГУ, 2008.
3. *Несцярчук Л. М.* Ахова гісторыка-культурнай спадчыны Беларусі. Асноўныя этапы фарміравання, сучасны стан і перспектывы. Мінск : Белта, 2003.
4. Традиционная культура белорусов во времени и пространстве / А. В. Титовец [и др.]. Мінск : Беларус. навука, 2013.
5. *Пассов Е. И.* Беседы об уроке иностранного языка. Ленинград : Просвещение, 1975.
6. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Рус.яз., 1977.
7. *Пассов Е. И.* Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк : Методическая школа Пассова, 2005.
8. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в школе. Минск: Народная Асвета, 1982.

ФАРМІРАВАННЕ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ СТУДЭНТАЎ ПАДЧАС НАПІСАННЯ КУРСАВЫХ РАБОТ ПА ЛІТАРАТУРНАЙ АНАМАСТЫЦЫ

С. Ф. Бут-Гусаім

*Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна,
вул. Міцкевіча, 28, 224000, г. Брэст, Беларусь, svfbg@tut.by*

У артыкуле разглядаецца рэалізаваны пры напісанні курсавых работ па літаратурнай анамастыцы лінгвакультуралагічны падыход, які звязаны з вывучэннем онімаў у кантэксце нацыянальнай і рэгіянальнай культур. Даюцца метадычныя парады па напісанні студэнцкага даследавання на прыкладзе вывучэння паэтонімікону навукова-папулярнай літаратуры Анатоля Бензерука. Анамастыкон даследаваных твораў з'яўляецца фактам адлюстравання культуры Берасцейшчыны ад старажытнасці да нашых дзён. Мэта курсавой працы – гісторыка-культурная інтэрпрэтацыя анамастычнай лексікі твораў Анатоля Бензерука з улікам лінгвакультуралагічных і семантыка-прагматычных аспектаў аналізу паэтонімаў; выяўленне прагматычнай значнасці антрапонімаў, тапонімаў, прагматонімаў, геартонімаў, якія дадаюць у навукова-папулярны твор набор акумуляванай гістарычнай, этнаграфічнай, геаграфічнай і канататыўнай інфармацыі і таму ўдзельнічаюць у фарміраванні хранатопу твора. Актуальнасць прадстаўленай працы абумоўлена тым, што даследаванне анамастычнай прасторы твораў брэсцкага пісьменніка ажыццяўлялася з пазіцыяй такіх накірункаў сучаснага мовазнаўства, як лінгвакультуралогія і лінгвапрагматыка. У кантэксце навукова-папулярнага твора значэнне оніма пашыраецца за кошт увядзення шэрагу экстралінгвістычных кампанентаў (сацыяльных, ідэалагічных, маральна-этычных, псіхалагічных). Надзённасць распрацоўкі лінгвадыдактычнага аспекту анамастыкону Берасцейшчыны абумоўлена неабходнасцю далучэння студэнтаў да каштоўнасцей нацыянальнай і рэгіянальнай культуры, а таксама развіцця праз вывучэнне іменаслову інтэлектуальнай, духоўна-маральнай, грамадзянскай культуры навучэнцаў. Даследаванне паэтонімікону навукова-папулярнай літаратуры спрыяе фарміраванню культуралагічных уяўленняў пра асаблівасці беларускага менталітэту.

Ключавыя словы: паэтонім; онім; антрапонім; асабовае імя; прозвішча; мянушка; тапонім.

FORMATION OF STUDENTS' LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF WRITING COURSE PAPERS ON LITERARY ONOMASTICS

S. F. But-Gusaim

*Brest State A. S. Pushkin University,
Mitskevich St., 28, 224000, Brest, Belarus, svfbg@tut.by*

The article discusses the linguoculturological approach implemented when writing course papers on literary onomastics, which is associated with the study of onyms in the context of national and regional cultures. Methodological recommendations are given for

conducting students' research on the example of studying the poetonymicon of popular science literature by Anatoly Benzeruk. The onomasticon of the studied works is a fact of reflection of the culture of Brest region from antiquity to the present day. The purpose of the course paper is the historical and cultural interpretation of the onomastic vocabulary of the works by Anatoly Benzeruk, taking into account the linguocultural and semantic-pragmatic aspects of the analysis of poetonyms, revealing the pragmatic significance of anthroponyms, placenames, pragmatonyms, geortonyms, which bring a set of accumulated historical, ethnographic, geographical and connotative information into a popular science work and therefore participate in the formation of the chronotope of the work. The relevance of the presented work is due to the fact that the study of the onomastic space of the works of the Brest writer was carried out from the standpoint of such areas of modern linguistics as linguoculturology and linguopragmatics. In the context of a popular science work, the meaning of the onym expands through the introduction of a number of extralinguistic components (social, ideological, moral, ethical, psychological). The relevance of the development of the linguodidactic aspect of the onomasticon of Brest region is due to the need to introduce the values of national and regional culture to students, as well as to develop students' intellectual, spiritual, moral, civic culture through the study of the imenoslov (naming words). The study of the poetonymicon of popular science literature contributes to the formation of cultural ideas about the features of the Belarusian mentality.

Key words: poetonym (poetic name); onym; anthroponym; personal name; surname; nickname; placename.

Адной з найважнейшых задач вывучэння беларускай мовы ў ВНУ з'яўляецца фарміраванне ў студэнтаў уяўлення пра мову як культурны феномен. Ажыццяўленню гэтай задачы спрыяе лінгвакультуралагічны падыход, звязаны з вывучэннем адзінак мовы праз прызму нацыянальнай і сусветнай культур. Гэты падыход можа быць рэалізаваны падчас напісання студэнтамі курсавых прац даследчага характару па літаратурнай анамастыцы.

У кантэксце ўзаемазвязанага вывучэння мовы і традыцыйнай культуры беларусаў аб'ектам увагі пры напісанні курсавых даследаванняў становяцца онімы як культурна афарбаваныя моўныя адзінкі, што з'яўляюцца прадуктам кумулятыўнай функцыі мовы. Функцыя гэтая заключаецца ў захаванні адметнасці светапогляду, традыцый, гістарычных здабыткаў і нацыянальнай свядомасці народа. Матэрыяльная, сацыяльная, духоўная культура беларускага этнасу знайшла адлюстраванне як у сэнсавым напеўненні, так і ў фармальнай структуры кампанентаў айчыннага іменаслову – уласных асабовых імёнаў, мянушак, прозвішчаў, тапонімаў, бібліёнімаў, геартонімаў і інш.

Адной з важных сфер функцыянавання ўласных імёнаў з'яўляюцца творы мастацкай літаратуры. Таленавітыя берасцейскія пісьменнікі ўдумліва ставяцца да фарміравання анамастычнага свету мастацкага па-

латна, рэалізуючы ў кантэксце мастацкага твора вобразна-выяўленчыя магчымасці і раскрываючы нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў.

Курсавыя працы – такая форма вучэбнай дзейнасці студэнтаў, у працэсе якой набываюцца ўменні сістэматызаваць тэарэтычныя веды, аналізаваць моўныя факты, абагульняць назіранні. Гэта і форма праверкі ведаў: падчас напісання курсавога даследавання выразна выяўляецца лінгвістычная падрыхтоўка студэнта.

Прапанаваная ў артыкуле тэма курсавой працы мае даследчы характар. Падчас аналізу паэтонімікону мастацкага тэксту ў студэнта выпрацоўваюцца ўменні сістэматызаваць анамастычны матэрыял, прадумана апісваць яго, рабіць неабходныя вывады і абагульненні. Метадычныя рэкамендацыі, прадстаўленыя ў артыкуле, могуць быць выкарыстаны пры аналізе анамастыкону іншых мастацкіх твораў.

Тэма курсавой працы: «Жанраўтваральная роля ўласных імёнаў у навукова-папулярнай літаратуры (на матэрыяле твораў Анатоля Бензерука)».

Даследаванне анамастыкону мастацкага тэксту характарызуецца рознааспектнасцю аналізу паэтонімаў і накіравана на разуменне ролі імені ў рэалізацыі ідэйнай і мастацкай задумаў пісьменніка. Курсавая праца прысвечана вывучэнню лінгвакультуралагічнага аспекту анамастычнай прасторы навукова-папулярных твораў Анатоля Бензерука. Анамастыкон даследаваных твораў з'яўляецца фактам адлюстравання гісторыі і культуры Берасцейшчыны ад старажытнасці да нашых дзён.

Неспакойным чалавекам, усхваляваным лёсам роднай зямлі і тым, як будзе захаваная спадчына продкаў – багатая гісторыя роднага краю, помнікі матэрыяльнай і духоўнай культуры бацькаўшчыны – з'яўляецца педагог, гісторык, пісьменнік Анатоль Бензярук. Маленькаму чытачу, вучню малодшых класаў, адрасаваная кніга «Свята для сэрца», у якой аўтар апавядае пра багатую гісторыю і сучаснаць *«прыгожай часцінкі»* Беларусі – Берасцейшчыны, што падаравала свету шмат знакамітых людзей. У кнізе *«Касцюшкі-Сяхновіцкія: гісторыя старажытнага роду»* А. Бензярук на падставе шырокага кола крыніц разглядае радавод кіраўніка нацыянальна-вызваленчага паўстання 1794 года, народнага героя Беларусі, Польшчы, ЗША генерала Тадэвуша Касцюшкі. Пра шматлікія помнікі, на якія багатая Жабінкаўшчына – *«самабытны і прыгожы краёчак роднай Беларусі»* – аўтар вядзе гаворку ў зборніку *«Памяць нашае зямлі: гісторыка-культурныя мясціны Жабінкаўскага раёна»*. Захоплена, грунтоўна і эмацыянальна расказваючы чытачу пра

даўнія часы, пра слаўных продкаў і сучаснікаў, пісьменнік умела выкарыстоўвае нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў, якія з'яўляюцца каштоўнай спадчынай беларусаў.

Мэта працы – гісторыка-культурная інтэрпрэтацыя анамастычнай лексікі твораў Анатоля Бензерука з улікам лінгвакультуралагічных і семантыка-прагматычных аспектаў аналізу паэтонімаў; выяўленне прагматычнай значнасці антрапанімаў, тапонімаў, прагматонімаў, геартонімаў, якія дадаюць у навукова-папулярны твор набор акумуляванай гістарычнай, этнаграфічнай, геаграфічнай і канататыўнай інфармацыі і таму ўдзельнічаюць у фарміраванні хранатопу твора. Пастаўленая мэта прадугледжвае вырашэнне наступных задач:

– выбраць з тэкстаў навукова-папулярных твораў Анатоля Бензерука імёны ўласныя і размеркаваць іх па разрадах у адпаведнасці з выбранай класіфікацыяй;

– даследаваць анамастыкон навукова-папулярных твораў берасцейскага аўтара з лінгвістычных і гісторыка-культуралагічных пазіцый;

– вызначыць структуру, сэнсавую нагрузку, вобразна-асацыятыўны патэнцыял імёнаў уласных;

– ахарактарызаваць спецыфічныя асаблівасці функцыянавання імёнаў уласных у тэкстах навукова-папулярнай літаратуры.

Праца складаецца з «Уводзінаў», двух раздзелаў, «Заклучэння» і спіса выкарыстаных крыніц. Ва «Уводзінах» абгрунтаўваецца актуальнасць даследавання, яго прадмет і аб'ект, ставяцца мэты і задачы навуковай працы, акрэсліваецца структура даследавання. Характарызуюцца адметныя асаблівасці навукова-папулярнай літаратуры. Прыводзіцца агляд мовазнаўчых і літаратуразнаўчых прац па тэме даследавання. Варта разгледзець сучасны стан літаратурнай анамастыкі. Неабходна акрэсліць змест асноўных тэрмінаў паэтычнай анамастыкі.

У першым раздзеле «Антрапанімічная прастора навукова-папулярных твораў А. Бензерука» раскрываюцца асаблівасці іменавання герояў даследаваных твораў.

Неабходна адзначыць, што дынамізм аўтарскага паведамлення пра скарбы роднай зямлі дасягаецца за кошт звароту да падзей мінулага. Чытач адгортвае для сябе старонкі гісторыі Вялікага Княства Літоўскага, Рэчы Паспалітай, Пінскага княства, СССР, СНД. Таму важна прааналізаваць прадстаўленыя ў антрапаніміконе твораў імёны-рэтраспекцыі, якія належаць мінуламу нашай зямлі: *Афанасій Брэсцкі; Андрэй Баболя, Пётр Рабцаў, Аляксандр Жмаеў, Іван Зубачоў, Яфім Фамін* і інш.

Важнае значэнне мае разгляд прадстаўленай у творы этымалагічнай семантыкі антрапонімаў. Так, робячы экскурс у гісторыю, Анатоль Бензюрук тлумачыць чытачу паходжанне даўніх імёнаў, сэнс якіх апраўдваецца жыццём і ўчынкамі вядомых гістарычных асоб. Напрыклад, у апавяданні «Землі і справы Боны» адзначаецца: «*Нездарма імя ў каралевы **Бона** (што значыць “Добрая”), невыпадкова яна **Сфорца** (“**Моцная**”)! Вялікія ў яе ўладанні. Раскінуліся яны ад Жмудзі да Палесся. Шмат трэба сіл, каб гаспадарыць на такіх абшарах. Трэба да людзей з добрым словам звяртацца, каб яны працавалі лепш» [1, с. 22]. У першым раздзеле патрэбна разгледзець прадстаўленую ў кнізе «Касцюшкі-Сяхновіцкія: гісторыя старадаўняга роду» інфармацыю пра паходжанне прозвішча сям’і нацыянальнага героя Беларусі. А. Бензюрук адзначае, што ўсе дакументы, складзеныя пры жыцці першага ўладара маёнтка Сяхновічы, пісара вялікага князя Літоўскага, называюць яго «**КОСЦЮШКО**». Гэта памяншальная форма хрысціянскага імені Канстанцін. Прадстаўнікі сярэдняга і дробнага баярства ў старажытасці іменаваліся менавіта такімі памяншальнымі формамі: **Тишко** (замест Цімафей), **Васко** (замест Васіль), **Гурко** (замест Рыгор). Гэтыя формы ў XV–XVI стагоддзях лічыліся нарматыўнымі, зацверджанымі ў шматлікіх справаводчых паперах. Вышэйшае ж дваранства насіла імёны, якія мелі поўную форму. Імя **Касцюшкі** Фёдаравіча ператварылася ў сямейнае прозвішча, таму што з 15 студзеня 1515 года «ён зрабіўся дваранінам гаспадарскім, выканаўцам даручэнняў вялікага князя. Да таго ж **Касцюшка** Фёдаравіч сумяшчаў пасады камянецкага суддзі і гараднічага. Апроч таго, у 1543 годзе ён быў вялікакняскім камісарам пры размеркаванні спрэчных земляў, а прыкладна ў той жа час (да 1549 года) удзельнічае ў размеркаванні каралеўскіх і шляхецкіх надзелаў каля Старога Сяла (Жабінкаўскі раён) на Берасцейшчыне» [2, с. 52]. Такім чынам, грамадская дзейнасць Касцюшкі Фёдаравіча стала ўзорам для яго нашчадкаў. Бліскучая кар’ера – узвышэнне звычайнага баярына ў фактычнага кіраўніка старажытнага горада Камянца – адыграла вызначальную ролю ў замацаванні імені Касцюшкі за яго нашчадкамі як прозвішча: «*Імя слыннага продка стала часткаю спадчыны, якая трывала замацавалася за радзінаю*» [2, с. 53].*

Цікавым і важным будзе разгляд працэсаў дэрывацыі агульных найменняў на базе онімаў – прэцэдэнтных імёнаў сусветнай культуры. Апавядаючы пра славу і духоўную спадчыну вялікіх землякоў, А. Бензюрук паказвае, як шануюцца і захоўваюцца ў свеце іх імёны: «*Дамейка* пакінуў значны след у гісторыі. *Географ* вам раскажа пра го-

ры *Кардыльера Дамейка*. Біёлаг – пра малюск *навуцілус дамейкус*. Геолаг – пра сіне-белы мінерал *дамейкіт*. А батанік – пра фіялку віола *дамейкіяна*» [1, с. 13]; «*Імем Касцюшкі названы самая высокая гара ў Аўстраліі, гарады ў ЗША, вуліцы ў Польшчы*» [1, с. 29].

У другім раздзеле «Тапанімічны і культурна-гістарычны фон навукова-папулярных твораў А. Бензерука» разглядаюцца тапонімы і найменні аб'ектаў культуры і мастацтва і інш. Лакалізатарамі прасторы мастацкага твора з'яўляюцца тапонімы. На старонках кнігі А. Бензерука прыгадваюцца шматлікія назвы гарадоў (*Пінск, Жабінка, Камянец, Ружаны, Пружаны, Баранавічы, Іванава, Ганцавічы, Столін*) і вёсак (*Легаты, Дымнікі, Шчарчова, Якаўчыцы, Мухалоўкі, Давячоркавічы, Свішчы, Азяты, Старое Сяло, Збірагі, Ляхчыцы, Арэхава, Збураж, Сяхновічы*) Берасцейшчыны. Наша зямля багатая на рэкі, таму назвы рэк – *гідронімы* – шырока прадстаўлены на старонках кнігі А. Бензерука: *Прыпяць, Піна, Ясельда, Бобрык, Гарынь, Цна, Лань*.

Важным з'яўляецца аналіз сканцэнтраванай ў *тапонімах* інфармацыі пра факты даўняй гісторыі паселішчаў: пра іх заснавальнікаў, першых жыхароў, старажытныя прафесіі, даўнія плямёны, якія некалі жылі ў гэтых мясцінах, напр.: «*Доўга **обры** (ваяўнічае племя, якое прыйшло з усходу) ваявалі са славянамі, але аднойчы згінулі, быццам ніколі іх не было. Засталіся ў памяці пра **обраў** толькі назвы вёсак: *Абрына* наблізу Целяханаў, *Абровы* на Іванаўшчыне, *Аброўская вулька* ў Івацэвіцкім раёне» [1, с. 78]. Стварэнню гістарычнага каларыту спрыяюць таксама ўжытыя ў кантэксце навукова-папулярнага твора *ўстарэлыя тапонімы*. Некаторыя ўстарэлыя найменні адрозніваюцца ад сучасных назваў асаблівасцямі гучання і словаўтваральнымі афіксамі. Гэта *фанетыка-словаўтваральныя археонімы: Берасце, Янаў. Гістарыёнімы* з'яўляюцца найменнямі дзяржаў і дзяржаўных саюзаў, якія зніклі з палітычнай і геаграфічнай карты, напр.: *Рэч Паспалітая, Вялікае Княства Літоўскае, Жмудзь* (гістарычная і этнаграфічная вобласць на захадзе Літвы, якая з 1260 гадоў была ў складзе ВКЛ).*

У зборніку «Памяць нашае зямлі» Анатоль Бензюрук распавядае пра храмы, якія ратавалі душы людзей і дапамагалі палешукам у часы самых цяжкіх выпрабаванняў. Таму на старонках твора А. Бензерука часта прыгадваюцца *эклезіёнімы* – назвы цэркваў: *Пакроўская царква* ў Жабінцы, *Азяцкая, Арэніцкая, Вялікасяхновіцкая, Маціевіцкая, Сцяпанкаўская* цэрквы XVI-XIX стагоддзяў, *Свята-Мікіцкая царква* ў Здзітаве, *Спаса-Праабражэнскі* храм у Хмелеве, *храм у імя Уладзіміра Хрысціцеля* ў колішніх Крупчыцах (цяпер – Чыжэўшчына).

У «Заклучэнні» робяцца высновы пра майстэрства А. Бензера ў выкарыстанні анамастычнага матэрыялу, які з'яўляецца адным з найважнейшых сродкаў перадачы цікавых і займальных для маленькіх і дарослых чытачоў звестак пра мінулае роднай зямлі, славурых продкаў і сучаснікаў, матэрыяльную і духоўную культуру Берасцейшчыны.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Бензярук А.* Свята для сэрца: невялікія гісторыі для юных беларусаў: для мал. шк. узросту. Мінск : Літэратура и Искусство, 2009.
2. *Бензярук А.* Касцюшкі-Сяхновіцкія: гісторыя старадаўняга роду. Брэст : Акадэмія, 2006.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

Гао Фаньтао

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь/Китай, 1243275434@qq.co;
Научный руководитель: И. М. Саникович, кандидат педагогических наук, доцент*

На занятиях по русскому языку как иностранному китайские студенты знакомятся с основными правилами русского речевого этикета, однако итоговый уровень владения этим аспектом русского языка оставляет желать лучшего. Причины сложившейся ситуации имеют психологический, методический и лингвистический характер.

В статье рассматриваются лингвистические различия между русским и китайским речевым этикетом на примере употребления личных местоимений *ты* и *мы* и обращений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; речевой этикет; обучение речевому этикету; речевые этикетные формулы; использование местоимений; обращение.

PROBLEMS IN TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE

Gao Fantao

*Belarusian State University,
K. Marx st., 31, 220030, Minsk, Belarus/China, 1243275434@qq.co;
Scientific supervisor: I. M. Sanikovitch, Doctor of Philosophy in Education, Associate Professor*

During the classes in Russian as a foreign language, Chinese students get acquainted with the basic rules of Russian speech etiquette, but the final level of proficiency in this aspect of the Russian language leaves much to be desired. The reasons for this situation can be psychological, methodological and linguistic.

The article deals with the linguistic differences between Russian and Chinese speech etiquette on the example of the usage of personal pronouns *you* and *we* and addresses.

Key words: Russian as a foreign language; speech etiquette; speech etiquette training; speech etiquette formulas; the usage of personal pronouns; address.

Среди необходимых правил взаимодействия с людьми, усваиваемых индивидом в процессе социализации, значительное место отводится правилам речевого поведения, т.е. уместному использованию этикетных

формул, обслуживающих основные ситуации общения (приветствие, знакомство, благодарность, одобрение, привлечение внимания, прощение, поздравление и др.). Хорошее знание языка, в том числе и иностранного, не является гарантией успеха говорящего, если он не знает в достаточной степени национальных традиций общения на данном языке и не владеет основами национального речевого этикета, который играет важную роль в регулировании процесса коммуникации.

Особое место занимает речевой этикет в профессиональной подготовке студентов-филологов. Будущий преподаватель или переводчик должен владеть навыками целесообразного использования речевых средств в общении с людьми в разных ситуациях и уметь научить нормативному употреблению этикетных речевых средств других. Обучение китайских студентов правилам речевого поведения на занятиях по русскому языку как иностранному хотя и имеет место, однако итоговый уровень владения русским речевым этикетом китайских студентов-филологов оставляет желать лучшего. Это объясняется комплексом причин, которые можно объединить в следующие группы:

1. Причины психологического характера. Существуют различия между китайской и западной культурами, к которой относится и культура русская. Такие психологические характеристики китайцев, как сдержанность, некоторая замкнутость и контроль за сохранением своей репутации, выливаются в своеобразную «неконтактность» обучаемых из Китайской Народной Республики, которые не решаются начать разговор с местными жителями из-за стеснительности и боязни ошибок. По отношению к себе и своим способностям говорить на иностранном языке китайцы очень требовательны и критичны, это выливается в нехватку речевой практики, т.е. малое взаимодействие с носителями языка, даже если его изучение происходит в стране, где этот язык является государственным, как в Российской Федерации, или одним из государственных, как в Республике Беларусь.

2. Причины методического характера. Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. Как отмечают исследователи Т. М. Балыхина и Чжао Юйцзян, большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, т.е. они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками и преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации [1, с. 21]. Именно поэтому китайским студентам нужно больше разнообразных речевых упражнений для овладения основами иностранного языка.

3. Причины лингвистического характера. Правила речевого поведения и устойчивые формулы общения, принятые обществом и пред-

писанные им для употребления в тех или иных ситуациях общения, отличаются в разных языках своей национально-культурной спецификой. Различия между русскими и китайскими формулами речевого этикета также есть, именно поэтому в речи китайских обучаемых можно наблюдать проявления *интерференции*, т.е. неосознанного переноса знаний из родного языка на систему языка изучаемого. В данном случае необходимо уделять большее внимание противопоставлению систем двух языков при изучении специфичных для каждого из них явлений (в нашем случае правил и формул русского речевого этикета).

В рамках данной статьи невозможно отразить все лингвистические различия между русским и китайским речевым этикетом, поэтому остановимся на 2 ситуациях, в которых китайские обучаемые при общении на русском языке чаще всего совершают ошибки.

1. Использование местоимений «ты» и «вы».

В современном китайском языке существует разница между использованием «ты» (你 [ни]) и «вы» (您 [нин]). Обычно китайцы используют «ты» для обозначения равного себе человека или более близкого собеседника, в то время как использование «вы» часто содержит уважение и может отражать определенный разрыв в социальном статусе.

Например, «вы» обычно не используется в разговорах между студентами. Местоимение «ты» считается неформальным и обычно используется в дружеской обстановке, хотя в некоторых ситуациях оно неуместно и является показателем фамильярности или даже грубости. Тем не менее на «ты» принято обращаться к близким людям, друзьям, коллегам, одноклассникам. Местоимение «ты» делает отношения между людьми более близкими.

В более формальных ситуациях обращение на «вы» является обычным, причем молодые люди обращаются на «вы» к людям старшего возраста или более высокого ранга. Однако исследователь Ли Сичан отмечает, что **«употребление ты-форм в китайском языке частотно, адекватно и допустимо в отношении к людям старшего возраста и лишь иногда используются вы-формы»** [2, с. 15].

Также отметим, что на севере Китая люди уделяют больше внимания правильному использованию «ты» и «вы», чем люди, живущие на юге Китая, которые редко используют уважительную форму при разговоре с собеседниками.

Если обратиться к использованию местоимений «ты» и «вы» в сфере образования, то в китайских университетах преподаватели и студенты находятся в более равных отношениях, по сравнению с высшими учебными заведениями России и Беларуси, поэтому обсуждают учебные вопросы на равных. Зачастую это происходит потому, что студенты вос-

принимают своих преподавателей как друзей, а это делает их общение более дружественным и неформальным. В результате большинство китайских студентов при обучении за границей продолжают обращаться к профессорско-преподавательскому составу на «ты», что шокирует русских и белорусских работников вузов, которым такой вариант использования личного местоимения 2-го лица единственного числа может показаться проявлением фамильярности и неуважения. Кроме того, китайские студенты приезжают в Россию и Беларусь из разных городов Китая, поэтому, как мы уже отмечали ранее, изначально могут иметь разный опыт использования местоимений «ты» и «вы».

Таким образом, при большом сходстве функционирования местоимений «ты» и «вы» в русском и китайском языке все же существуют некоторые различия, которые влияют на общее восприятие друг друга представителями разных речевых культур. На наш взгляд, китайские студенты и особенно студенты-филологи, изучающие русский язык, должны в официальной обстановке при общении с людьми более высокого статуса всегда использовать местоимение «вы», поскольку это является важным элементом русской речевой культуры.

2. Обращение.

В Китае в рамках деловых взаимоотношений в обращении почти всегда отражается положение сотрудника в компании, в которой он работает. Распространены следующие формы обращения:

1) непосредственно по должности (например, «经理» [цзинли] «управляющий делами»);

2) фамилия + должность (например, «张经理», что означает «Чжан, управляющий делами»);

3) фамилия + имя + должность (например, «张坚经理», т.е. «Чжан Цзянь, управляющий делами») [3].

Отметим, что последний вариант обращения используется достаточно редко, как правило, это происходит в официальной речи на соответствующих мероприятиях.

Основные различия русского и китайского обращения заключаются в следующем:

- различна структура полного имени: у русских – фамилия, имя и отчество, у китайцев – фамилия и имя;

- обращение в деловом общении к русскому партнеру желательно по формуле «имя + отчество», к китайскому – только «фамилия + имя»;

- обращение по должности в китайском этикете допустимо, а в русском языке такой вариант неприемлем; именно поэтому преподавателей

в России и Беларуси шокирует частотный вариант обращения китайских студентов «*преподаватель, как мне...*»;

• при общении с китайцами нежелательно использование его имени в качестве обращения до тех пор, пока не установились стабильные дружеские либо партнерские отношения.

Итак, хотя обращение имеет универсальный характер, общий для языковых культур разных народов (например, оно характеризуется обязательным адресом, направленным на собеседника), речевое воплощение обращения в каждой отдельной лингвокультуре имеет свою специфику и свое специфическое речевое выражение, как это было продемонстрировано нами на примере речевых формул, используемых при обращении в русском и китайском языке.

Таким образом, при наличии причин психологического, методического и лингвистического характера необходимо искать новые пути обучения китайских студентов-филологов уместному использованию формул русского речевого этикета. На наш взгляд, необходимо обратить особое внимание на дидактический материал (т.е. упражнения), демонстрирующий речевую культуру носителей русского языка и помогающий отработать соответствующие навыки.

Библиографические ссылки

1. *Балыхина Т. М., Чжао Ю.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.

2. *Ли С.* Русский речевой этикет в прагматическом и лингвострановедческом аспектах с точки зрения носителя китайского языка : автореф. дис. ... канд филол. наук: 10.02.01 / Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. Москва, 2001.

3. *Сюн Ц.* Речевой этикет в русской и китайской лингвокультурах (на примере обращения и приветствия) // *Litera*. 2021. № 5. С. 47–58.

МЕЖТЕКСТОВОЕ АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В ИДИОСТИЛЕ Т. ТОЛСТОЙ

К. А. Грак

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, kristina.grak@mail.ru;
Научный руководитель: И. П. Кудреватых, доктор филологических наук, профессор*

В статье устанавливаются особенности идиостиля Т. Толстой. В качестве единицы анализа определяется ассоциативно-смысловое поле, позволяющее выявить языковые возможности индивидуально-авторского концепта «любовь». Межтекстовые ассоциативно-смысловые поля позволяют судить о творческой индивидуальности автора и его концептуальной картине мира. Устанавливаются различные логико-смысловые отношения между единицами художественного текста, которые участвуют в тексто- и словообразовании как условие его ассоциативного развертывания. Анализ уникальных ассоциаций, находящихся на периферии ассоциативно-смыслового поля концепта «любовь», позволяет выделить его дополнительные признаки.

Ключевые слова: художественный концепт; ассоциативно-смысловое поле; логико-смысловые отношения; ассоциативное расширение (или приращение смысла).

INTERTEXTUAL ASSOCIATIVE-SEMANTIC FIELD AS A WAY OF REPRESENTATION THE LITERARY CONCEPT OF «LOVE» IN THE IDIOSTYLE OF T. TOLSTYA

K. A. Grak

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Sovetskaya St., 18, 220030, Minsk, Belarus, kristina.grak@mail.ru;
Scientific supervisor: I. P. Kudrevatykh, Doctor of Science in Philology, Professor*

The article describes the idiostyle of T. Tolstya. As a unit of analysis, the associative-semantic field is determined, which allows to identify the linguistic possibilities of the individual author's concept of «love». Intertextual associative-semantic fields allow us to judge the creative individuality of the author and his conceptual picture of the world. Various logical and semantic relations are established between the units of a literary text that participate in textual and semantic formation as a condition for its associative deployment. The analysis of unique associations located on the periphery of the associative-semantic field of the concept of «love» allows us to identify its additional features.

Key words: artistic concept; associative-semantic field; logical-semantic relations; associative expansion (or increment of meaning).

Различие подходов в определении понятия *идиостиль* подтверждает отсутствие в современной лингвистике единой позиции. Коммуникативная стилистика художественного текста рассматривает идиостиль с точки зрения того, «как конкретная языковая личность автора организует диалог с читателем, направляя его речемыслительную деятельность по определенному пути в соответствии с коммуникативной стратегией текста и интенцией создателя» [1, с. 3]. С позиции когнитивной парадигмы идиостиль интерпретируется как совокупность ментальных и языковых структур художественного мира писателя. Суть когнитивной парадигмы заключается в том, что языковая форма представляет собой отражение когнитивных структур, под которыми понимают неделимые и нечленимые когнитивные единицы, хранящие «свернутое» знание и/или представление [2, с. 64]. При рассмотрении когнитивного аспекта идиостиля особое внимание обращается на исследование индивидуально-авторских концептов художественных произведений. По справедливому замечанию О. Е. Беспаловой, художественный концепт – это «единица сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений, а также выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [3, с. 6]. Таким образом, декодирование художественных произведений и анализ идиостиля автора позволяет изучить его творческую манеру, систему речевых средств, с помощью которых он ведет диалог с читателем, а также понять модель мироощущения писателя.

Одним из способов репрезентации авторских (художественных) концептов, по мнению представителей коммуникативной стилистики художественного текста, является его ассоциативно-смысловое поле. Н. С. Болотнова при исследовании ассоциативного слоя художественных произведений говорит о том, что природа литературы способствует возникновению маловероятных ассоциатов, которые, «эксплицированные вербально в тексте, активизируют речемыслительную деятельность читателя, побуждая его к сотворчеству» [4, с. 34]. Цель данной статьи – проанализировать репрезентацию ассоциативно-смыслового поля (АСП) концепта «любовь» в идиостиле Т. Толстой. Межтекстовое АСП позволяет судить о творческой индивидуальности автора и его концептуальной и языковой картинах мира посредством анализа нескольких художественных произведений. Проиллюстрируем вышесказанное примерами.

В рассказе Т. Толстой «Охота на мамонта» любовь представлена как охота, предполагающая хитрость и холодный расчет. Определяем следующую ядерную структуру: *Любить без гарантий Зоя не хотела*. Первая периферия: *Зоя ставила западни: вырывает яму, прикрывает ветками и подталкивает, подталкивает. Она накинута двухбородому на шею ве-*

ревочную петлю, легла на тахту, дернула и прислушалась. На том конце шурило, вздыхало, топталось. Вторая периферия: *Никогда этот человек ей особенно не нравился. Да нет, чего уж там – он ей всегда был отвратителен. Маленькое, мощное, грузное, быстрое, волосатое, бесчувственное животное. <...> Оно ещё возилось какое-то время – скулило, беспокоилось, пока наконец не затихло – блаженной, густой тишиной великого оледенения.* Ядро и периферия находятся в контрадикторных отношениях, поскольку, с одной стороны, героиня изо всех сил пытается выйти замуж, с другой – сопротивляющийся возлюбленный ей противен. Глагольные структуры совмещают различные грамматические категории: аспектуальности (последовательность действий), вида (оппозиция совершенный/несовершенный способствует интенсификации действий), переходности (наибольшей частотностью характеризуется винительный падеж), акциональной/неакциональной семантики, в результате чего глаголы способствуют созданию динамики, метафоризации и экспрессивной емкости рассказа.

В произведении «Невидимая дева» передаются воспоминания героини о том, чего уже нет: людях, постройках, чувствах. Ядром АСП любовь является предложение *у каждого была какая-нибудь своя главная тема в жизни, какая-нибудь любовь;* в качестве первой периферии рассматриваем структуру [любовь] *прожитая или придуманная, счастливая или неосуществившаяся. У каждого был человек, или мечта, или идея, или сад, или дом, вокруг которого, как вокруг солнца, кружилась их жизнь;* вторая периферия – *Они уходили, и с каждым гасло и их солнце, и некому было уже говорить о нем, вспоминать, рассказывать, смеяться, качать головой.* Отметим, что Т. Толстая наполняет лексику любовь большим смысловым объемом, что способствует ассоциативным приращениям. Между ядром и второй периферией устанавливаются контрадикторные отношения, поскольку автор показывает противоречивость жизни и любви: человек испытывает теплое чувство к разным вещам, однако это заканчивается. Прошедшее, нелокализованное во времени действие, способствует появлению модального оттенка – неизбежность.

Название произведения «Любишь – не любишь» перспективное, оно проецирует противоречия чувств в мире детей, которое иллюстрируется различными логико-смысловыми отношениями с другими единицами текста: пояснения – няня очень любит детей, но их шалости заставляют ее покинуть семью (*Что ж это – день изо дня все хуже... Все поперек, все назло... <...> откуда такой дух противоречия, и враждебность... хотела немножко поэзии, возвышенного...Бесполезно... больше не выдерживаю...);* тождества – подтверждаются жизненные противоречия

(Кто же был так жесток, что вложил в меня любовь и ненависть, страх и тоску, жалость и стыд...).

Ядерной структурой определяем – *Но разве любовь об этом знает?* Первая периферия: *Это наша, наша Марьиванна, наше посмешище: глупая, старая, толстая, нелепая!* Вторая периферия: *Скорей, скорей домой! К нянечке! О нянечка Груша! Дорогая! Скорее к тебе! Я забыла твое лицо! Прижмусь к темному подолу, и пусть твои теплые старенькие руки отогреют мое замерзшее, заблудившееся, запутавшееся сердце!* Между ядерной и периферийными структурами устанавливаются контрадикторные отношения: с одной стороны, героиня относится к няне с иронией, с другой – с трепетом и любовью. Экспрессия устанавливается с помощью синтаксических средств: восклицания парцеллированного характера создают концентрацию смысла и вносят дополнительный оттенок значения – детская восторженность.

В рассказе «Дым и тень» подтверждается идея о том, что любовь многообразна. Ядро – *странная вещь любовь, у нее тысяча лиц;* первая периферия – *Тогда зачем мне эта любовь ? <...> говорю же: лучше бы ее не было. У меня при виде Эрика – сердцебиение, а что у него – не знаю; <...> все мои внутренние башни, бастионы и заграждения тают, рушатся, осыпаются <...>;* вторая периферия – *Потом прошло. он разжал свои клещи, сжимавшие мне сердце, он смилостивился и отпустил.* Ядро и первая периферия находятся в контрадикторных отношениях, так как, с одной стороны, героиня отрицает чувства, с другой – не может сдерживать их при виде возлюбленного. Между ядром и второй периферией устанавливаются отношения тождества, поскольку уточняется информация о том, что любовь может быть разной: как к человеку, так и к украшению. Глагольная оппозиция длительность/завершенность способствует созданию определенных ассоциаций: чувства не длятся вечно. Кроме того, глагольные формы становятся средством метафоризации, поэтому метафора – основной стилеобразующий фактор произведений Т. Толстой.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. В понимании Т. Толстой любовь – это сложное и противоречивое чувство, в результате чего контрадикторные логико-смысловые отношения, устанавливающиеся между единицами текста, становятся доминирующими.

2. Идиостиль автора характеризуется использованием различных грамматических категорий глагола (аспектуальность, вид, переходность, нелокализованность действий во времени), варьированием оттенков модальных значений, метафоризацией, а также экспрессивных синтаксических средств (восклицание, парцелляция).

3. Выявление более полного содержания концепта достигается посредством изучения его репрезентации в художественном тексте, где базовые смыслы получают ассоциативное расширение. Анализ уникальных ассоциаций, находящихся на периферии АСП любовь, позволяет выделить дополнительные признаки концепта и индивидуально-авторские ассоциации: любовь – это охота, человек, мечта, идея, сад, жизнь, дом, помещице. Ассоциативное развертывание способствует развитию творческого потенциала читателей.

Библиографические ссылки

1. *Болотнова Н. С.* Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М. : Флинта: Наука, 2009.
2. *Красных В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : ИТДГК «Гнозис», 2003.
3. *Беспалова О. Е.* Концептосфера поэзии Н. С. Гумилева в ее лексическом представлении : автореф. дисс. ... к. филол. н. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2002.
4. *Болотнова Н. С.* Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск : Томский гос. пед. ин-т, 1994.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЛЕКСЕМЫ «КРЕМЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А. А. Дасько

*Государственный университет «Дубна»,
ул. Университетская, 19, 141986, г. Дубна, Российская Федерация,
dasko.anna@gmail.com*

В статье представлено лексикографическое описание единицы «кремь», варианты лексико-грамматической сочетаемости, этимологический анализ, лексемы «кремь». Корпус языкового материала создан с использованием метода выборки из одноязычных и двуязычных словарей, Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: акцентологическая норма; этимологический анализ; фразеологическая, лексическая, семантическая, языковая картина мира.

LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION OF THE LEXEME «FLINT» IN RUSSIAN

A. A. Dasko

*State University «Dubna»,
Universiteskaya St., 19, 141986, Dubna, Russian Federation, dasko.anna@gmail.com*

This article presents a lexicographic description of the «flint» unit, variants of lexical and grammatical compatibility, etymological meaning of the lexeme «flint». The corpus of language material was created using the sampling method of monolingual and bilingual dictionaries, the National Corpus of the Russian language.

Key words: accentological norm; etymological meaning; lexical, semantic; lexicographic description; cultural aspect.

*Представьте себе, что такое наш народ?
Да железо, кремь, устой гранитный!
А. Эртель*

Целью исследования является лексикографическое описание лексемы «кремь».

Этимология лексемы **кремь** восходит к греческому *κρημνός* – утёс, гора (по твёрдости; от того же корня слова: крепкий, кремнезём). **М. Фасмер прослеживает единство данного корня в славянских, балтских и германских языках, а, следовательно, корень слова относится к индоевропейской языковой семье.**

[1, с. 370]. Н. М. Шанский также отмечает общеславянское происхождение слова «кремень», указывает на родство корня с корнями слов «кора», «корнать» [2].

В русском языке сместилась **акцентологическая норма** в слове *кремень*. Современная акцентологическая норма закрепляет ударение на второй слог. Литературная норма произношения *кремЕнь*. В белорусском языке сохранился вариант акцентологической нормы, имеющий место в общеславянском языке – *крЭмень*.

В славянских языках зафиксированы наименования, являющиеся производными от *кремень*: русское диалектное *кременье* «груда камней, камни», *кремешник* «место, покрытое мелким щебнем»; новгородской *кремняг* «крепкий гладкий камень»; украинское *кременица* «каменистая гора», польское *krzemienica*, словенское *kremenica* «кремнезем, кремнистая почва» и т.п. [3].

В современном русском языке слово *кремень* имеет два основных значения: **прямое и переносное**. В первом, прямом, значении отражена связь с естественным миром природы. На основе анализа словарных статей выделим две группы значений лексемы *кремень* в естественнонаучном определении. В первую группу включены значения, связанные с минералогией: *зернистая разновидность кварца (SiO_2) тонкой кристаллической структуры*; *минерал, состоящий из кремнезёма*; *минерал, разновидность кремнезёма*; *минерал, разновидность кремнезёма*; *минеральное образование*; *минеральное образование, состоящее из кристаллического и аморфного кремнезёма (опала, халцедона или кварца) скрытокристаллическое или микрозернистое минеральное образование*; *твёрдый минерал*; *очень твёрдый, серый или тёмно-серый кварцевый материал (разновидность кремнезёма)*; *минеральное образование, состоящее из кварца и халцедона*; *крепкая непористая кремнёвая горная порода, в основном состоящая из халцедона и кварца*; *очень твёрдый минерал, состоящий из кварца и халцедона*. Эта группа определений включает минералогическую и химическую характеристику кремня, что указывает на включённость лексемы *кремень* в научный дискурс.

Ко второй группе значений отнесём фрагменты определений, имеющие общую составляющую «камень»: *роговик поделочный камень*; *твёрдый камень*; *очень твёрдый камень*; *самый твёрдый и жёсткий из простых камней*; *твёрдый камень, хорошо раскалывающийся на куски, пластины и отщепы*. Данная группа определений носит **общий характер**, не имеет указаний на принадлежность *кремня* к научному дискурсу.

В части словарных статей отмечается **основная функция кремня**: *употреблявшийся прежде для высекания огня; когда-то использовались (кремень и огниво) для высекания искры; употребляется для высекания*

огня; ударяя кусок кремня о другой, можно высечь искры и развести огонь. Кремень с глубокой древности применялись человеком для изготовления орудий труда; также использовался для получения огня путём высечения искр при ударе. **Функция кремня в современном использовании** отмечена следующим образом: *применяется для изготовления эмалей, глазурей, для шлифования и др.; применяется при шлифовании дерева, кожи, а также для изготовления эмалей и глазурей (безжелезистый кремний); теперь применяется в керамической, стекольной и другой промышленности;* Кремень используют для производства кислотоупорной посуды, шаров камнеистирающих мельниц, как поделочный и декоративный материал.

В связи с естественнонаучным определением отмечается **цвет кремня**: *разнообразный: белый или светло-серый (чистый кремень) коричневатый красноватый или бурый различной интенсивности (примесь гидроокислов железа), тёмно-серый и чёрный (примесь органического вещества); дымчато-коричневого или темно-серого цвета, хотя его разновидность, известная как кремниевый известняк или сланец, светлее; жёлто-бурые до чёрных конкреции; цвет серый (до чёрного), бурый, зеленоватый, белый, обусловленный примесями; серые камни для зажигалок.*

В части технических словарей отмечен характер залегания кремня: *встречается в виде пластов или конкреций, главным образом в толщах известняков; образует желваки и конкреции, реже линзы и прослойки в осадочных породах, обычно в известняках; широко распространён в природе в виде конкреций, линз, пластов, залегающих согласно среди известняков и меловых отложений либо секущих напластование; конкреции, желваки, главным образом в известняках, меле, мергелях.*

В Горной энциклопедии и Большой советской энциклопедии отмечен **характер образования кремня**: *образуется при диагенезе осадков, катагенезе горных пород и при выветривании.* Отмечены также **разновидности кремня**; *различают кремень халцедоно-кварцевый, кварцевый, халцедоновый и опало-халцедоновый; часто содержит примесь карбонатов.*

Отмечено в части словарных статей и **режущее качество кремня**, использование этого качества в культурной деятельности человека: *благодаря способности образовывать при сколе острый режущий край с глубокой древности до железного века использовался человеком для выделки каменных орудий. Кремень буквально – «режущий, рубящий камень» (поскольку он был в «дометаллическое» время самым твердым) [2].*

Этимология слов *кромсать, крэмзаць (бел.) – чёркать, или разрезать; корнать, кромка, закрома, шрам, и др.,* должно быть, восходит к

указанным в словаре М. Фасмера значениям корней балтских и немецких языков. В польском языке *kroić chleb* (резать, разрезать хлеб); *kreska* – линия, то есть след, оставленный инородным к поверхности письма предметом, выполняющий в том числе и функцию разделения пространства плоскости. Выскажем предположение, что слова с семой «рез», «резать» включают в семантический объём понятия *край*, *граница*, например, в топонимах Кременчуг, Кременная. Относительно происхождения топонима Кременчуг утверждена точка зрения, что «название города происходит от слова «кременчик», уменьшительного от слова «кремник» – *маленький кремль*. Существует версия, что название города происходит от турецкого слова *kermençik* («крепостец, маленькая крепость»). Кремль, крепость, крепостная стена, крепостной вал – это и есть граница, отсекающая часть пространства. Возможно, наиболее древний семантический пласт значения слова *кремень* связан именно с качествами кремня «крепостью», «твёрдостью», а также с обозначением функции, производной от твёрдости – способностью кремня *разрезать*, *раскраивать*, *кроить* более мягкие материи, разделять целое на части, «выкраивать» часть из целого. Именно функцию отделения и укрепления части пространства и выполняет крепостная стена кремля, крепости. *Кремень* является одним из древнейших режущих инструментов, созданных человеком в процессе культурного развития. Природная способность кремня *резать*, в процессе культурного освоения природы преобразована человеком в функцию обработанного камня *быть орудием труда, служить оружием*.

Второе, переносное значение, связано с **метафорическим переносом** качества кремня на характер человека: *о человеке с твёрдым характером; человек с твёрдым, непреклонным характером*.

В словаре В. И. Даля и первое, и второе из указанных основных значений представлены с дополнительной характеристикой. В прямом значении отмечено, что это «*самый твёрдый и жёсткий из простых камней*», а второе, переносное, значение включает характеристику «*о человеке, крепкого нрава, твёрдый, стойкий, безжалостный, скупой*». Отметим, что в словаре В. И. Даля слово *коврыга* в значении «скупой» объясняется через синоним «кремневый». Таким образом, **значение слова *кремень* в русском языке было связано не только с понятием «твёрдость», как отмечается в более поздних словарях, но и с понятиями «сухость, сжатость, чёрствость, твёрдость, стойкость, безжалостность»**. В современном значении и употреблении слова *кремень* не отмечается указанных в словаре В. И. Даля дополнительных переносных значений. Кроме того, автор словаря указывает производные от слова *кремень*, что отсутствует в современных словарях русского языка.

В словаре В. И. Даля зафиксирован фразеологизм: *В кремне огня не видать*, а также устойчивые сравнения: *В человеке душа, что в кремне огонь; тороват, как кремень: обухом не ударишь, искры не увидишь*. Отмечено высказывание, имеющее характер предания: *Бог ударил кремнем о кремень – посыпались ангелы, архангелы, херувимы, серафимы; чёрт ударил кремень о кремень – посыпались лешие, домовые, русалки, яги-бабы*. Отмечает автор словаря и существование детской игры в *кремешки, череночки (на юге в кремахе)*, которая заключалась в подкидывании и подхвате камешков [4].

На славянских и неславянских территориях распространены **топонимы**, образованные от корня *кремень*. *Кремено* деревня близ города Гатчина Ленинградской области, *Кремно* деревня близ районного центра Демянска Новгородской области, *Кремянка* речной бассейн Луги близ посёлка Тесово Новгородской области, *Кремь* место в Псковской земле; село *Кремень* в Ульяновской области, город *Кременчуг* в Полтавской области. Одна из версий о происхождении ойконима *Москва* связана с соединением слов «моск» – «кремень» и «хов» – «укрытие» [5]. Распространены топонимы с компонентом *кремень* и на неславянских территориях. Например, топоним Большой Чекмак (Олы Чакмак), Республика Татарстан, Муслюмовский район, произошел от татарских слов «олы» (большой) и «чакмак» (кремень для огнива). Посёлок Сахюрта в Ольхонском районе (озеро Байкал), в переводе с бурятского «кремень», «кремниевый».

В Национальном корпусе русского языка представлено 4210 документов со словом «кремень», что характеризует слово как высокочастотное в русском языке, а также косвенно указывает на широкий спектр его семантических значений и богатую лексическую и грамматическую сочетаемость. В результате анализа языкового материала, представленного в Национальном корпусе русского языка по запросу *кремень*, мы выделили группы значений лексем *кремень*.

Соотнесённость с образом и характером мужчины в сочетаниях с нарицательными существительными мужского рода: *мужчина, мужик, парень, батя, отец, батюшка, дядя, партиец и т.д.*

Соотнесённость с образом и характером женщины в сочетаниях с существительными женского рода: *баба, старушка, старица; мать, дочь, девка, девчонка и т.д.*

Соотнесённость с собственными мужскими и женскими именами: *Лу Синь; Добролюбов; Овсеич; Иван Иванович; Антон Макарыч; Вовка; Тишка; Митька; Лёха; Тимофей Гордеич и т.д. Марья Фёдоровна; Марфутка; Елена; Тоня; Лида; Медея; Степановна; Нина; Полина Кондратьевна и т.д.* В грамматическую и семантическую связь включаются

как имена известных людей, так и имена произвольного образования; в полной (имя и отчество), частичной (или имя, или отчество, или фамилия) форме. Разговорные, уменьшительные формы имён, которые умаляют личностную значимость их обладателя, также включаются в сочетания с лексемой *кремень* в значении «стойкость, твёрдость, упорство, мужество, непреклонность, верность». В данном типе сочетания объём семантического значения компонента *кремень* является преобладающим в логическом и эмоционально-экспрессивном аспекте над именем собственным, поэтому в контексте имя собственное часто заменяется нарицательным или местоимением: *А он – кремень!; Кремень, а не вчерашний десятиклассник; Вот ведь она – какой крепыш, настоящий кремень!*

Соотнесённость с нравственными качествами и духовной силой человека: *нравом – кремень; на деньги – кремень (скупой); характер – кремень; внутренний кремень; кремень духа и т.д.* Отметим, что сочетание *кремень духа* является оксюмороном, основанном на взаимоисключающих качествах «материальности, твёрдости, плотности, жёсткой формы» камня и «нематериальности, бесплотности, физической бесформенности» духа.

Кличка: *Кремень.*

Фамилия: *Кремень Пинхус*, французский художник, уроженец д. Желудок, Виленской губернии (совр. Гродненская область, Беларусь), 1890 г.

Нарицательное наименование: *автопилот «Кремень-40»; ООО «Кремень»; ООО «Кремень – Чагода»; теплоход «Кремень»; фрезы Кремень; сериал «Кремень»; элеватор «Кремень».*

Сравнение с компонентом *кремень* включают определения качества: *твёрдый; сухой; крепкий; крепка, крепок, крепки; упорный; непреклонен; глухая, как кремень, ночь; силён, как кремень; неразделимы, как кремень; вера, как дикий кремень, страшная; кремень, как раскольник, – не сдвинешь его с места; сверкнуло, как кремень; как кремень, бледная, сумрачная.*

Библиографические ссылки

1. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т.2. М. : Астрель: АСТ. 2007. Т. 2: Е-Муж : более 4500 слов.

2. Шанский Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. Москва : Дрофа, 2000.

3. Катойнимы и топонимы. Кременичи – Кремень, кремняг [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/3-1-85-toponim/269.htm> (дата обращения: 17.02.2023).

4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 17.02.2023).

5. Бородина М. А., Гак В. Г. К типологии о методике историко-семантических исследований. Л. : Наука, 1979.

6. Горная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://kitaphane.tatarstan.ru/bd_ibo/en/06.htm (дата обращения: 17.02.2023).

7. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: В 2 т. М. : Рус. яз., 2000.

8. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1984.

9. Петлева И. П. О семантических истоках слов со значением «скупой» в русском языке. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslang.ru/doc/etymology/1970/11-petleva.pdf> (дата обращения: 17.02.2023).

10. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 24.02.2023).

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Г. Ч. Мазько

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно, Беларусь, bilbus@rambler.ru*

Статья посвящена применению коммуникативно-ориентированного подхода в работе с лингвострановедческим текстом при обучении русскому языку как иностранному. Использование системы коммуникативных упражнений позволяет расширить границы текста как инструмента обучения, обеспечивает усвоение культуроведческих, речеведческих и грамматических знаний, способствует формированию коммуникативных умений и навыков. В статье представлен вариант системы коммуникативных заданий к тексту лингвострановедческой направленности.

Ключевые слова: коммуникативная направленность; коммуникативные упражнения; текст; лингвострановедческий текст; обучение; русский язык как иностранный.

COMMUNICATIVE ORIENTATION OF LINGUISTIC TEXTS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

H. Ch. Mazko

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Ozheshko St., 22, 230023, Grodno, Belarus, bilbus@rambler.ru*

The article is devoted to the use of a communicative-oriented approach in working with a linguocultural text in teaching Russian as a foreign language. The use of a system of communicative exercises allows expanding the boundaries of a text as a teaching tool, ensures the assimilation of cultural, linguistic and grammatical knowledge, and contributes to the formation of communicative skills. The article presents a system of communicative tasks for a linguocultural text.

Key words: communicative orientation; communication exercises; the text; linguocultural text; education; Russian as a foreign language.

С 70-х годов XX века в лингвистике начинает активно развиваться новое направление – коммуникативный подход при обучении иностранному языку (в том числе и русскому языку как иностранному). Данный подход предполагает акцент не столько на изучении языка как такового, сколько на использовании языка в реальных коммуникативных ситуаци-

ях. При этом процесс обучения заключается не только в усвоении и накоплении грамматики и лексики, но и в общении на изучаемом языке с использованием уже имеющихся умений и навыков. Посредством этого реализуется практическая цель обучения иностранному языку – учить ему как средству коммуникации в конкретных жизненных ситуациях.

Коммуникативный подход ставит перед преподавателем задачу организовать учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся были вовлечены в устную и письменную коммуникацию, в результате чего они овладевают необходимым минимумом умений и навыков для пользования иностранным языком как средством общения в различных коммуникативных ситуациях.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в современной дидактике принцип коммуникативной направленности является ведущим методическим принципом.

Принцип коммуникативной направленности диктует отбор средств обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функцией изучаемого языка. Одним из таких средств являются коммуникативные упражнения. «Коммуникативные упражнения – вид творческих упражнений, обеспечивающих формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком. К. У. включают следующие группы упражнений: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), дискуссионные, композиционные (устное выступление по предложенной теме, импровизация, драматизация), игровые» [1].

Упражнения коммуникативного типа строятся в основном на текстовом уровне. Текст в практике преподавания РКИ рассматривается не просто как учебный материал, но и как учебная единица. «В современной дидактике текст является базовым учебным материалом в процессе преподавания иностранных языков. Работа с текстом позволяет ознакомиться с различного рода экстралингвистической и лингвистической информацией, усваивать новую лексику, грамматические явления, отрабатывать речевые навыки и формировать умения в разных видах речевой деятельности» [2, с. 278]. При обучении русскому языку как иностранному текст может выполнять различные функции, одной из которых является развитие коммуникативных навыков. «Текст, являясь основной коммуникативной единицей, приобретает, таким образом, способность в учебном процессе выступать в качестве основы для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее рецептивной и репродуктивной сторон» [3, с. 208].

В своей практике мы часто используем лингвострановедческие тексты. Лингвострановедческий текст, с одной стороны, обладает всеми

чертами учебного текста как конструкта, с другой стороны, такой текст, во-первых, вызывает интерес и мотивирует к чтению, во-вторых, несет значимую информацию в лингвокультурологическом плане [2].

Набор коммуникативных упражнений при работе с конкретным текстом зависит, в первую очередь, от цели, которая должна быть в результате достигнута, а также от уровня владения студентами русским языком.

Предлагаем один из вариантов системы коммуникативных упражнений при работе с лингвострановедческим текстом. Упражнения строятся на достаточно усвоенном языковом материале, что позволяет студентам сосредоточить внимание на содержании речи. Содержательная сторона текста способствует продуцированию связной речи на основе жизненного опыта, выражению собственного мнения и тем самым обеспечивает естественное речевое поведение обучающихся.

Предтекстовые задания

1. Прочитайте слова, объясните их значение. В случае затруднения обращайтесь к словарям.

Праздник, Рождество, ёлка, Пасха, День Победы, война, независимость, парад, защитник, долг, государственный, религиозный, православный, католический, международный, военнослужащий.

2. Запомните конструкции. Составьте по данным конструкциям словосочетания.

Праздновать (что?), украшать (что?), поздравлять (кого? с чем?), желать (кому? чего?), помнить (что?).

3. Опишите свои ассоциации со словом «праздник».

4. Объясните, как вы понимаете следующие выражения: *тир горой; в гостях хорошо, а дома лучше; чем богаты, тем и рады*. Придумайте ситуации, в которых их можно употребить.

5. Прочитайте текст.

ПРАЗДНИКИ В БЕЛАРУСИ

Любите ли вы праздники? Вряд ли найдется человек, который ответит на этот вопрос отрицательно. Праздник – это день радости и веселья. Праздники помогают человеку отвлечься от забот и суеты, сделать перерыв в работе, встретиться с друзьями и близкими. Праздники любят во всём мире. Белорусы не являются исключением. В Беларуси существует множество праздников. Принято выделять государственные (Новый год, 8 Марта, День Победы), религиозные (Рождество, Пасха) и профессиональные праздники (день учителя, день медицинского работника), а также личные (день рождения, свадьба) и народные праздники (Коляды, Масленица. Купалье).

Самый любимый государственный праздник – Новый год. Это весёлый и красивый праздник. В доме заранее ставят и украшают ёлку. По

традиции под неё кладут подарки. Хозяйева готовят праздничный ужин. Люди приглашают друг друга в гости, поют, танцуют, смотрят по телевизору праздничные концерты. В 12 часов ночи президент поздравляет всех с праздником и желает счастья, здоровья, успехов во всём. Особенно этот праздник любят дети. Они очень ждут, что в новогоднюю ночь к ним придут Дед Мороз и Снегурочка и принесут подарки. Поэтому мальчики и девочки заранее учат стихи и песни для них, пишут письма Деду Морозу, в которых рассказывают о своих желаниях.

23 февраля в Беларуси отмечают День защитника Отечества. В этот день в первую очередь поздравляют тех, кто в разные годы защищал нашу страну, и тех, кто сейчас оберегает мир и покой белорусов. Хотя главные герои этого дня военнослужащие, в Беларуси он считается праздником всех мужчин. Так как защищать родину и свой дом – долг каждого мужчины.

8 Марта – Международный женский день. В Беларуси это один из самых любимых и массово отмечаемых праздников. Международный женский день, в первую очередь, – праздник весны и внимания к женщине. В этот день мужчины поздравляют всех женщин: матерей, сестёр, жён, дочерей, подруг. Представители сильной половины человечества оказывают своим любимым и родным женщинам особое внимание, дарят цветы и подарки, говорят красивые слова.

9 мая – День Победы. В этот день в 1945-ом году закончилась Великая Отечественная война. В стране это одна из самых почитаемых дат, потому что во время войны погибло много людей. Белорусы помнят войну, поэтому благодарят ветеранов, поздравляют всех с праздником, желают мира и счастья. В это день проходит торжественный военный парад.

3 июля Беларусь отмечает День Независимости, потому что в этот день в 1994-м году Минск освободили от фашистов. В Беларуси День Независимости – главный государственный праздник.

Главные религиозные праздники – Рождество и Пасха. Поскольку в Беларуси проживает большое количество и православных христиан, и католиков, эти праздники отмечают дважды. Католическое Рождество отмечают 25 декабря, а православное – 7 января. Рождество является одним из самых красивых и торжественных христианских праздников. В этот день повсюду стоят украшенные ёлки, горят свечи. Рождество – праздник семейный, домашний. Вечером за столом собираются только члены семьи и самые близкие родственники.

Пасха – главное событие года для всех христиан. Её празднуют весной. Каждый год это разные дни. Слово «Пасха» пришло из греческого языка и означает «избавление». В этот праздник есть такая традиция –

красить яйца и печь куличи (пироги, которые украшают сахарной пудрой, изюмом, орехами) [4].

Послетекстовые задания

1. Выпишите из текста незнакомые для вас слова и словосочетания. Попробуйте дать им определения, исходя из контекста. В случае затруднения обращайтесь к словарям.

2. Задайте своим одноклассникам 4 вопроса по тексту.

3. Посмотрите на картинки. Скажите, кто кого с чем поздравляет и что говорит.

4. Ответьте на вопросы.

• Какие праздники отмечают в вашей стране?

• Существуют ли в вашей стране религиозные и профессиональные праздники?

• Как в вашей стране празднуют Новый год?

• Празднуется ли в вашей стране Международный женский день?

• Какой ваш самый любимый праздник? Почему?

• Как выглядят праздничные города в вашей стране?

5. Прокомментируйте пословицы, найдите похожие выражения в родном языке.

• Будет и на нашей улице праздник.

• Всякая душа празднику рада.

• Праздник придет – гостей приведет.

• Праздник помни, а будни знай.

6. Составьте диалог на основе предложенной ситуации: Вы собираетесь встречать Новый год все вместе. Обсудите, где это можно сделать, кого вы пригласите, что приготовите, как будете отмечать.

7. Разыграйте ситуацию. Вы пришли в гости к другу. Оказалось, что у его мамы день рождения. Что вы будете делать в этой ситуации?

8. Вы готовите вечеринку ко Дню рождения. Составьте список ваших действий, поставив их в определенном порядке.

9. Все образуют общий круг и, двигаясь по кругу, говорят друг другу комплименты / поздравления.

10. Подготовьте сообщение-презентацию об одном из ваших национальных, религиозных или профессиональных праздников.

11. Разработайте сценарий одного праздника.

Таким образом, «можно говорить о многомерном влиянии применения текста с опорой на региональный компонент, которое обеспечивает усвоение культуроведческих, речеведческих и грамматических знаний, способствует формированию коммуникативных умений и навыков» [5, с. 145].

Коммуникативная направленность лингвострановедческих текстов при обучении РКИ повышает мотивацию к изучению языка, способствует успешному развитию навыков устного и письменного общения, что приводит к эффективности и результативности занятий.

Библиографические ссылки

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/kommunikativnyje-uprazhnenija.html> (дата обращения: 27.02.2023).

2. Мазько Г. Ч. Лингвострановедческий текст и формирование межкультурной компетентности // Язык. Общество. Медицина [Электронный ресурс]: сб. материалов XIX Респ. науч.-практ. студенческой конф. и XVI Респ. науч.-практ. семинара «Формирование межкульт. компетентности в учр. высшего обр. при обучении языкам», Гродно 14 нояб. 2019 г. / отв. ред. Е. П. Пустошило. Гродно : ГрГМУ, 2020. С. 277–280.

3. Клеменцова Н. Н. Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № (5(26)). С. 204–209.

4. Национальные праздники Беларуси [Электронный ресурс]. URL: <https://www.belarus.by/ru/about-belarus/national-holidays> (дата обращения: 27.02.2023).

5. Мазько Г. Ч. Лингвострановедческий материал Гродненщины в практике обучения русскому языку как иностранному // Методология и технологии довузовского образования : материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 16–17 ноября 2017 г.) / гл. ред.: Ю. Я. Романовский. Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2018. С. 143–146.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ
МЕДИАДИСКУРСА ДИНЫ РУБИНОЙ)**

А. И. Паламарчук

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
ул. Захарова, 32, 230025, г. Гродно, Беларусь, Palamarchuk_AI@grsu.by*

В статье обосновывается актуальность исследования языковой личности в современном медийном дискурсе на материале глаголов речевого поведения, включающих в себя глаголы не только устной, но и письменной речи, объединенные инвариантным семантическим признаком – семой речи. Цель исследования: выявить текстообразующие и функционально-дискурсивные характеристики глаголов речевого поведения и на основании этого описать трёхкомпонентную модель анализа языковой личности в медийном дискурсе. Показан особый статус данной лексико-семантической группы глаголов, которые в системе фонетических, словообразовательных, лексических, морфологических и синтаксических средств служат одним из вербальных компонентов формирования авторской языковой картины мира, отражают индивидуальные характеристики конкретного носителя языка, участвуют в формировании всех уровней языковой личности в медийном дискурсе: вербально-семантического, лингвокогнитивного, мотивационно-прагматического.

Ключевые слова: языковая личность; медийный дискурс; глаголы речевого поведения; Дина Рубина.

**ON SOME FEATURES OF MODERN LANGUAGE PERSONALITY
(ON THE MATERIAL OF THE VERBS OF SPEECH BEHAVIOR
OF DINA RUBINA'S MEDIA DISCOURSE)**

A. I. Palamarchuk

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Zakharova St., 32, 230025, Grodno, Belarus, Palamarchuk_AI@grsu.by*

The article substantiates the relevance of the study of linguistic personality in modern media discourse on the material of verbs of speech behavior, which include verbs not only of oral, but also of written speech, united by an invariant semantic feature – the seme of speech. The purpose of the study: to identify the text-forming and functional-discursive characteristics of the verbs of speech behavior and, on the basis of this, describe a three-component model for the analysis of a linguistic personality in media discourse. The special status of this lexico-semantic group of verbs is shown, which in the system of phonetic, word-formation, lexical, morphological and syntactic means serve as one of the verbal

components of the formation of the author's linguistic picture of the world, reflect the individual characteristics of a particular native speaker, participate in the formation of all levels of linguistic personality in the media. discourse: verbal-semantic, linguo-cognitive, motivational-pragmatic.

Key words: linguistic personality; media discourse; verbs of speech behavior; Dina Rubina.

В настоящее время особую актуальность приобретает изучение языковой личности медиаперсоны. Данное обстоятельство обусловлено следующим фактом: популярные люди становятся лидерами мнений, они могут влиять на принятие тех или решений. Медиаперсоны присутствуют в дискурсе средств массовой информации (СМИ) как собственно личности, когда демонстрируют информацию о частной жизни, событиях, а также как языковые личности, когда проявляют себя в текстах.

Языковая личность ярко проявляет себя в речи. Именно в речевом поведении проявляется языковая личность, принадлежащая данному возрасту и времени, стране, определённой социальной группе. В связи с вышеуказанным особую значимость для анализа языковой личности приобретают глаголы речевого поведения, включающие в себя глаголы не только устной, но и письменной речи, объединенные инвариантным семантическим признаком – семой речи.

Мы рассматриваем языковую личность Дины Рубиной на материале интервью и постов сайта Instagram. В нашем исследовании представлена трехкомпонентная модель описания языковой личности и этапы её исследования на основе глаголов речевого поведения. Отобразим данную модель на примере языковой личности Дины Рубиной в современном медийном дискурсе.

На первом этапе исследования методом сплошной выборки нами были отобраны все глаголы речевого поведения из электронных и печатных интервью, а также сайта Instagram Дины Рубиной. На основе данного материала были выделены лексико-семантические подгруппы с их частотной характеристикой. Материал исследования составил 336 лексем в 1371 словоупотреблении. Так, лексико-семантическое пространство медийного дискурса Дины Рубиной составляют пять лексико-семантических подгрупп: глаголы, обозначающие акт говорения в его общем виде (85 лексем в 825 словоупотреблениях; 25,30 %). Наиболее частотные лексемы: *говорить* (237), *сказать* (161), *рассказать* (57), *рассказывать* (52), *отвечать* (31). Наименее частотные: *говаривать* (1), *говорить-таки* (1), *добавить* (1), *запечатлеть в голосе* (1), *именовать* (1). Глаголы, которые обозначают не только акт говорения, но и особенности его, манеру, способ произнесения речи (113 лексем в 243 словоупотреб-

лениях; 33,63 %). Наиболее частотными являются следующие лексемы: *выступать* (13), *читать* (13), *кричать* (10), *петь* (7), *повторять* (7). Наименее частотные: *вуалировать* (1), *интриговать* (1), *плакаться* (1), *прибедняться* (1), *продекламировать* (1). Глаголы, обозначающие не только сам акт говорения, но и характеризующие содержание речи (68 лексем в 153 словоупотреблениях; 20,24 %): В данной группе наиболее частотными являются лексемы: *объяснить* (11), *посоветовать* (8), *объяснять* (6), *признаться* (6), *согласиться* (5). Наименее частотные: *вести презентацию* (1), *доказать* (1), *обидеть* (1), *прогнозировать* (1), *репрезентовать* (1). Глаголы со значением побуждения, выраженные посредством устной или письменной речи (40 лексем в 93 словоупотреблениях; 11,90 %): *предлагать* (5), *обращаться* (4), *дать задание* (3), *звать* (3), *отзываться* (3). Наименее частотные: *напрашиваться* (1), *сделать замечание* (1), *сделать предложение* (1), *отговорить* (2), *призывать* (1). Группа глаголов переносного значения, выражающих сравнение человеческой речи со звуками, издаваемыми животными, птицами, насекомыми (4 лексемы в 6 словоупотреблениях; 1,19 %): В данной подгруппе наиболее частотными являются лексемы: *взвыть* (2), *подвывать* (2). Наименее частотные: *мурлыкнуть* (1), *мычать* (1). Глаголы речевого поведения, которые находятся на периферии лексико-семантических подгрупп, составляют 26 лексем в 51 словоупотреблении, 7,74 %: *хвалить* (3), *объявить* (3). Наименьшей частотностью обладают лексемы: *поздравить* (1), *получать комплименты* (1), *устраивать скандал* (1). Данные глаголы речевого поведения составляют индивидуальный лексикон Дины Рубиной, элементами которого являются слова, грамматические, парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные структуры. Анализ ЛСГ глаголов речевого поведения позволяет сделать вывод об их разнообразии (336 лексем в 1371 словоупотреблении), широкой образности и соединении контрастных по стилевой окраске слов в лексиконе Дины Рубиной (*Неужели я что-нибудь лягнула подобное в каком-то из своих интервью? И я кричала своему псу: «Какой финал жизни!»*).

Следует отметить, что лексикон не может в полной степени репрезентовать языковую личность и играет в большей мере вспомогательную роль. Но на основе анализа контекста, речевых особенностей и доминант языковой личности мы можем определить концептуальную систему индивидуума, т.е. тезаурус языковой личности, который отражается в использовании частых разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, по которым мы узнаем личность.

В ходе анализа медийного дискурса Дины Рубиной мы можем сказать, что у автора происходит постоянный процесс непрерывного внут-

ренного общения с собой, внутриличностная автокоммуникация. Об этом свидетельствуют глаголы речевого поведения: *Я приноровилась самой себе **отвечать** на вопросы. Более того, я научилась эти **вопросы** сама себе **задавать**, что гораздо сложнее.* Глаголы речевого поведения позволяют сделать вывод о Дине Рубиной как о личности рефлексивной, тщательно анализирующей события, дающей оценку своему поведению и поведению окружающих.

Следует отметить, что в ряде интервью Дины Рубиной прослеживается чёткая позиция в определённых вопросах, подчас выражается категоричность. Данная принципиальность выражается и с помощью глаголов речевого поведения, которые обозначают не только акт говорения, но и особенности его, манеру, способ произнесения речи в сочетании с отрицательной частицей «не»: *Можно **позволить** себе в каких-то случаях **отказываться** от ненужной встречи, от ненужной поездки, **позволить** себе сегодня просто валяться весь день с книгой, и пусть «изменчивый мир» идет ко всем чертям.*

В медийном дискурсе Дины Рубиной прослеживается частотность глаголов речевого поведения *петь, пропеть, воспеть*: *Через пять минут мы уже дружно **пели** хором «Рассоуди в стиле блюз» Гершвина. Это один из секретов настоящей литературы: ее всегда хочется если не **пропеть**, то **продекламировать** речитативом.* Частотность данных лексем обусловлена биографией Дины Рубиной. Автор с отличием окончила фортепианный факультет Ташкентской консерватории. *Поэтому все её произведения отличаются «музыкальностью», стремлением автора передать музыку словами.*

В рассматриваемом медийном дискурсе значимое место занимает концепт «сцена». Об этом свидетельствует частотность глаголов речевого поведения *выступить* (13), *читать* (13), *выступить* (5): *Я ведь **выступаю** более сорока лет, как **говорит** моя мама: «На этом деле собаку съела и вторую доедаю».* Жизнь Дины Рубиной неразрывно связана со сценой, с выступлениями, где автор читает отрывки из своих произведений, общается с читателями. Так, сама Дина Рубина отмечает: «Пропитание на жизнь добываю выступлениями» [1, с. 271–287]. О значимости данного аспекта в жизни писателя говорят и глаголы речевого поведения.

Наряду с глаголами *выступить* (13), *читать* (13), *выступить* (5) в медийном дискурсе частотен глагол *молчать* (6): *Помню, как мы с мужем, практически нищие (это был 94-й год), шли по улице и о чём-то... вот не помню... то ли **говорили**, то ли **молчали** – у нас это, в общем, не слишком отличные процессы.* Данные глаголы показывают внутренний мир языковой личности, демонстрируют необходимость уединения для писателя. Таким образом, употребляемые языковой личностью глаголы

речевого поведения эксплицируют знания этой личности о мире, культуре, обществе и своём месте в нём. Глаголы речевого поведения отражают индивидуальную картину мира, которая раскрывает лингвокогнитивный уровень языковой личности.

При анализе мотивационного уровня языковой личности мы будем рассматривать коммуникативные стратегии и тактики, используемые говорящим. При рассмотрении коммуникативных стратегий и тактик мы опирались на работы Т. А. ван Дейка [2], О. С. Иссерса [3], Б. Ю. Нормана [4].

В медийном дискурсе Дины Рубиной зачастую используется речевая тактика юмора: *Вот я, например, иногда **шучу**, что основные – понятия о жизни черпаю в беседах с таксистами, поскольку в любой стране они чуть ли не самые осведомленные люди в самых разных областях политики, экономики, общественных знаний и явлений. Данная тактика используется Диной Рубиной для создания положительного имиджа, для оживления атмосферы, уменьшения напряжения и неловкости между коммуникантами. С этой же целью используется тактика внесения элемента неформальности, которая проявляется в употреблении глаголов речевого поведения, находящимися за пределами русского литературного языка, а также глаголов в несвойственных им значениях: *Иногда, увидев колоритную физиономию и догадываясь или подозревая, что тут возможна яркая биография, я сама лезу в собеседники, стараясь **распотрошить** человека, а иногда что-то придумываю о самой себе, чтобы вызвать возражение или сочувствие.**

В ряде интервью Дина Рубина использует тактику цитирования: *Вы знаете, Трумен Капоте **говорил**, что разница между плохой и хорошей литературой не так велика, как разница между хорошей литературой и произведением искусства.* В данной тактике используются глаголы речевого поведения прошедшего времени, совершенного и несовершенного вида, обозначающие акт говорения в его общем виде.

Так же Дина Рубина в медийном дискурсе через глаголы речевого поведения использует приёмы манипуляции для более успешной коммуникации. Например: *Но, **согласитесь**, тут сошлось столько, что все это и скатилось к клинической депрессии, отчаянию такой силы, что даже творчество не спасло.* Лексема согласиться в данном контексте показывает персуазивность: «воздействие автора устного или письменного сообщения средствами языка на сознание его адресата с целью убеждения в чем-то, призыва к совершению или несовершению им определенных действий. Коммуникативный процесс, называемый персуазивным, представлен такими ситуациями, в которых люди сознательно продуцируют сообщения, нацеленные на то, чтобы вызвать определенное

поведение реципиента (группы реципиентов) или повлиять на его точку зрения» [5, с. 134].

Таким образом, в нашем исследовании мы предлагаем трехкомпонентную модель описания языковой личности на основе глаголов речевого поведения. Данная лексико-семантическая группа участвует в формировании всех уровней языковой личности: вербально-семантического, лингвокогнитивного, мотивационно-прагматического.

Библиографические ссылки

1. *Рубина Д.* Это призыв природы прийти в себя // Мир после пандемии. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://yeltsin.ru/news/dina-rubina-eto-prizyv-prirody-prijti-v-sebya/?ysclid=197ex6hyou939983322> (дата обращения: 16.07.2021).
2. *Дейк Т. А. ван.* Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике : сб. ст. / Сост. и ред. : В. В. Петров, В. И. Герасимов. М. : Прогресс, 1988. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. С. 153–211.
3. *Иссерс О. С.* Стратегии и тактики русской речи. М. : УРСС, 2008.
4. *Норман Б. Ю.* Игра на гранях языка. М. : Наука, 2006.
5. *Чернявская В. Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М. : Директ-Медиа, 2014.

**ВОПЛОЩЕНИЕ АРХИТЕКТУРНОГО КОДА В РОДСТВЕННЫХ
И НЕРОДСТВЕННЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ
(НА ПРИМЕРЕ ЕДИНИЦ СТЕНА/СЦЯНА/墙/壁)**

Н. С. Протасеня

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, nlina@tut.by*

Данная статья посвящена рассмотрению архитектурного кода в русской, белорусской и китайской лингвокультурах. В статье анализируются фразеологизмы трёх языков с компонентом *стена/сцяна/墙/壁* с точки зрения их культурноносных смыслов. Цель исследования – выявить и сопоставить национально-культурные эталоны, относящиеся к архитектурному коду. Научная новизна и ценность результатов исследования обусловлена недостаточной изученностью архитектурного кода в рамках сопоставительного языкознания.

Ключевые слова: лингвокультура; культурные коды; архитектурный код; фразеологические единицы.

**IMPLEMENTATION OF THE ARCHITECTURAL CODE
IN RELATED AND UNRELATED LINGUOCULTURES
(ON THE EXAMPLE OF THE UNITS СТЕНА/СЦЯНА/墙/壁)**

N. S. Protaseny

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, nlina@tut.by*

This article is devoted to the consideration of the architectural code in russian, belarusian and chinese linguistic cultures. The article analyzes the phraseological units of three languages with the component wall from the point of view of their cultural meanings. The purpose of the study is to identify and compare national and cultural standards related to the architectural code. The scientific novelty and value of the research results are due to the lack of knowledge of the architectural code in the framework of comparative linguistics.

Key words: linguistic culture; cultural codes; architectural code; phraseological units.

В современном гуманитарном дискурсе все более востребованным становится понятие «культурный код». Несмотря на неоднозначность трактовок, оно широко используется не только в семиотике, но и во многих других дисциплинах, таких как культурология, социология, этнопсихология, когнитивная лингвистика, лингвокультурология.

В современной лингвокультурологии одним из наиболее перспективных направлений являются исследования в области теории кодов культуры. Результаты исследования культурных кодов представлены в трудах В. Н. Телия, В. В. Красных, Д. Б. Гудкова, М. Л. Ковшовой, Е. Л. Березович и других исследователей.

Под кодом культуры понимают «систему знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов и используемых для кодирования новой информации» [1, с. 5]. Согласно В. В. Красных, «культурные коды соотносятся древнейшими архетипическими представлениями. Они универсальны по своей природе, но детерминированы субъективными этническими факторами, поэтому кодирование культурного пространства всегда носит национальный характер и является специфическим для каждого этноса» [2, с. 232].

Между кодами культуры не существует четких границ. Они определяют и обуславливают друг друга, поэтому на сегодняшний день список культурных кодов не определен окончательно. Исследования авторитетных ученых дают возможность выявить базовые коды. Так, Д. Б. Гудков, М. Л. Ковшова выделяют природный, соматический, артефактный, зооморфный, растительный, пространственный, временной, предметный, пищевой, религиозный коды культуры [1, с. 96]. В. В. Красных также включает артефактивный/предметный код в число базовых культурных кодов и выделяет в его рамках собственно артефактивный (*глазки-пуговицы*), домоустроительный (*крыша едет*) и даже гастрономический (*заварить кашу*) [3, с. 382]. По В. Н. Телия, предметный код культуры включает в себя «совокупность имен и их сочетаний, которые обозначают объекты и предметы, в том числе повседневного обихода, и приписываемые им свойства. Данные имена несут в дополнение к природным свойствам именованных объектов и предметов функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим именам роль знаков «языка» культуры» [4, с. 284].

В данной статье мы рассматриваем архитектурный код как частный случай предметного (артефактивного) кода. **Объектом** исследования является воплощение архитектурного кода культуры в русских, белорусских и китайских фразеологизмах (в широком понимании термина, включающем в русском и белорусском языках как идиомы, так и пословицы, а в китайском – чэньюи), содержащих лексемы *стена/сцяна/墙/壁*. Источниками языкового материала послужили «Фразеологический словарь современного русского литературного языка» под редакцией А. Н. Тихонова [5], «Большой словарь русских поговорок» под редакцией В. М. Мокиенко [6], «Пословицы русского народа» В. И. Даля [7], «Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы» І. Я. Лепешава [8], «Тлумачальны слоўнік прыказак» І. Я. Лепешава [9],

中华成语辞海,主任陈霞村 («Китайский фразеологический словарь Цыхай» под редакцией Чэнь Сяцунь) [10], 在线成语字典 («Большой китайский фразеологический словарь онлайн») [11].

В традиционном обществе дом является одним из ключевых символов культуры. С понятием «дом» соотнесены важнейшие характеристики человека, его жизнь и картины мира. Дом – это прежде всего освоенное пространство, своя территория. Стена, будучи частью дома, обладает особым символическим значением и является одной из ключевых характеристик пространства, обозначая границу между «домом» (внутренним пространством) и «простором» (внешним пространством). В различных культурах стена наделяется амбивалентным значением, «прежде всего она выступает как образ защиты и поддержки. Рассматриваемая в рамках общей символики жилища, стена уподобляется туловищу человека, поддерживающему голову – средоточие разума. Сплошная стена символизирует невозможность не только входа внутрь, но и выхода вовне. Таким образом, она может рассматриваться как образ препятствия, остановки, также духовной стагнации, бессилия» [12, с. 192].

Четкое символическое значение границы прослеживается в восточнославянских лингвокультурах. Так, русск. и бел. фразеологизмы *стена в стену жить, находиться* «совсем рядом, в непосредственной близости, соседстве», *сцяна ў сцяну жыць (пражываць)* «зусім побач, у непасрэднай блізкасці, па суседству», основаны на метафоре, которая уподобляет пространственные отношения, и метонимии, где часть заменяет целое (*стена* вместо *дом*). В данных фразеологических единицах *стена* отражает стереотипное представление о близком соседстве, символизируя одновременно территориальную приближенность и разграничение пространство на освоенное и чужое.

Окружающий мир за стенами дома представляется неизвестным и опасным, что обуславливает важность укрепления границы между «своим» и «чужим» пространством. Стена может метонимически замещать дом, то есть безопасное пространство, в котором человек чувствует себя защищённым и обретает спокойствие. Сравн., русск. *и стены в доме помогают*, бел. *у сваёй хаце (у сваім доме) і вуглы (сцены) памагаюць* «у сваёй хаце адчуваеш сябе смела, спакойна, надзейна». В составе пословицы стена выступает эталоном безопасности, защиты от влияния внешнего мира.

В китайском языке также обнаруживается фразеологическая единица данной смысловой группы: 深沟坚壁 «крепкая и надёжная защита» (букв. «глубокий ров, прочная стена»). Роль стены в древнем Китае связана с традицией возведения стен вокруг города для защиты от врагов и иноземных нашествий. Компонент *стена* в данном фразеологизме сим-

волизирует границу как надёжную защиту от негативного внешнего воздействия со стороны посторонних и врагов.

В русской, белорусской и китайской фразеологии стена является не только знаком своей границы, но и выступает как символ изоляции от внешнего мира: русск. *жить (сидеть) в четырёх стенах* «не выходить из дома, из помещения; ни с кем не общаться, пребывать в одиночестве», бел. *ў чатырох сценах сядзець, жыць і пад.* «не маючы ні з кім зносін, у адзіноце»; не выходзячы з дому, з памяшкання», кит. 杜墙不出 «не выходит и прекратить общение с внешним миром» (букв. «затвориться в стенах и не выходить»). Стены дома образуют замкнутое пространство и символизируют дом как место уединения.

В китайском языке лексема 壁 «стена» может кодировать социальный статус человека: 家徒壁立 «ничего не иметь в доме, крайняя бедность» (букв. в доме только стены стоят).

В трёх лингвокультурах отмечаются фразеологизмы, в образной основе которых лежит аналогия «стена» – «человек»: русск. *как за каменной стеной* «в полной безопасности, под покровительством, под надёжной защитой», *как на каменную стену (надеяться)* «надеяться, положиться на кого-л; быть уверенным в содействии, помощи кого-л.» , бел. *як/што за каменнай/мураванай сцяной быць, жыць* «пад надзейнай аховай каго-н., спакойна», *як на каменную сцяну/гару* «поўнасьцю, цалкам (спадзявацца і пад. на каго-н.)», кит. 铜山铁壁 «сильный человек, на которого можно положиться» (букв. медный рудник, железная стена). Фразеологизмы основаны на уподоблении каменной/железной стене того, кто (или что) служит надёжной защитой от трудностей и опасностей внешнего мира. Фразеологизмы в целом выступают эталоном полной защиты, надёжности и верности человека.

Русские и белорусские фразеологизмы воплощают и другие культурные смыслы компонента *стена*, содержащие характеристику человека. Ср., например, русск. *молчать как стена* «о чьём-л. упорном молчании», бел. *як сцяна маўчаць* «зацята, упарта/настойчиво, упорно». В образной основе фразеологизмов лежит метафора, уподобляющая молчание человека стене, которая является в данном случае эталоном стойкой решимости человека молчать. Архитектурный код китайской лингвокультуры обнаруживает свою специфику: кит. 面墙而立 «необразованный человек, который стоит перед стеной и ничего не видит» (букв. стоять, повернувшись лицом к стене). Стена является границей между «внешним» и «внутренним» пространством. Человек, который не видит мир за пределами стен своего дома, оказывается «запертым» в пределах своего «внутреннего» мира, не имеет представления о том, что происходит за границами этого мира. Образ стены в данном фразеологизме является символом отгороженности от внешнего мира – таким способом фра-

зеологизм характеризует недалёковидного человека с ограниченным кругозором и интеллектуальными способностями.

Стена как наименование важнейшей конструкции дома, используется во фразеологизмах русского и белорусского языков, обозначающих эмоциональное состояние человека. Ср., русск. *лезть (полезть) на стену* «приходить в крайнее раздражение или неистовость, исступление», бел. *палезці на сцяну* «пачаць крайне ўзрушацца, раздражняцца, злавацца», *лезиці на сцяну* «крайне ўзрушвацца, раздражняцца, злавацца». Очевидно, что в данном случае архитектурный код взаимодействует с акциональным и обозначает интенсивную эмоцию, с негативно-оценочными характеристиками.

Для наименования такого эмоционального состояния человека, как безнадёжность, невозможности сделать что-либо, чтобы выйти из затруднительного положения, служат фразеологизмы: русск. *хоть на стену лезь* «о состоянии отчаяния, бессилия при невозможности что-л. предпринять в сложной, безвыходной ситуации», бел. *хоць галавой аб сцяну біся* «выказванне безнадзейнасці, немагчымасці зрабіць што-н, каб выйсці з крайне цяжкага становішча». В китайском языке также обнаружена одна фразеологическая единица со схожим значением: 狗急跳墙 «прибегать к крайностям в безвыходном положении» (букв. «в крайности собака бросается на стену»).

Стена – амбивалентная единица культурного кода, может выступать как символом защиты, так и символом препятствия. Эти воззрения отражены во фразеологии трёх языков: русск. *лбом стены (стену) не прошибешь* «о непреодолимых препятствиях», бел. *галавою (ілбом) сцяны (сцяну, муру, мур) не праб'еш* «немагчыма, бескарысна супрацьстаяць сіле, уладзе», *ілбом/лбом сцяну прабіваць* «рабіць гранічныя намаганні для дасягнення чаго-н.», кит. 破壁飞去 'о простом, низком по социальному статусу человеке, который внезапно сделал стремительную карьеру» (букв. «пробить стену и улететь»), 凿壁偷光 «учиться, не останавливаясь перед материальными трудностями» (букв. «пробить стену, украсть свет»).

Проведенный нами анализ фразеологических единиц, соотносимых с архитектурным кодом культуры, позволяет сделать вывод о преимущественном совпадении эталонных образов стены в трех лингвокультурах. Стена символизируют границы «своего» пространства, изоляцию от внешнего мира. Будучи символом прочности и могущества, может выражать два противопоставленных друг другу значения: быть как символом защиты, надёжности, так и символом препятствия. Для трёх лингвокультур характерно представление человека в образе стены. В русском и белорусском языковом сознании национально-культурную специфику обнаруживают фразеологические единицы, характеризующие эмоцио-

нальное состояние человека и передающие высокую степень злости и гнева. В китайском языке национально-культурную специфику обнаруживают фразеологические единицы, в которых стена символизируют социальный статус.

Библиографические ссылки

1. Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М. : Гнозис, 2007.
2. Красных В. В. Этнопсихология и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002.
3. Красных В. В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. М. : Гнозис, 2016.
4. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996.
5. Фразеологический словарь современного русского литературного языка: в 2 т. / сост.: А. В. Королькова, А. Г. Ломов, А. Н. Тихонов ; под ред. А. Н. Тихонова. М. : Флинта : Наука, 2004. Т. 2: П–Я.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских поговорок; под. общ. ред. В. М. Мокиенко. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010.
7. Даль В. И. Пословицы русского народа: сборник: в 2 т. Москва : Художественная литература, 1989. Т. 2.
8. Лепешаў І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў: каля 7 тысяч фразеалагізмаў у 2 т. Мінск: Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. Т. 1: А–Л.
9. Лепешаў І. Я., Якалцэвіч М. А. Тлумачальны слоўнік прыказак. Гродна : ГрДУ, 2011.
10. 中华成语辞海 / 主任陈霞村. – 长沙 : 湖南教育出版社. – 1796 页. = Китайский фразеологический словарь Цыхай / гл. ред. Чэнь Сяцунь. Чанша : Изд-во просвящения Хунань, 2013.
11. 在线成语字典 = Большой китайский фразеологический словарь онлайн [Электронный ресурс]. URL: <http://cy.5156edu.com>. (дата обращения: 16.02.2023).
12. Адамчик М. В. Словарь символов. Минск : Харвест, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В КАЧЕСТВЕ АСПЕКТА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е. В. Резниченко

*Белорусский государственный экономический университет,
пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, ekaterina05055@gmail.com*

Статья посвящена области общения, которая связана с правилами вступления в речевой контакт. Этот уровень общения обслуживается речевым этикетом. Актуальность исследования обусловлена важностью формирования межкультурной компетенции, необходимостью обучения коммуникативному поведению в процессе преподавания русского языка как иностранного, поскольку растет значимость роли речевого этикета в межкультурной коммуникации, что находит свое отражение во многих процессах, в том числе и в динамических процессах глобализации.

Ключевые слова: межкультурный диалог; коммуникация; межкультурное общение; русский речевой этикет; нормы поведения; национально-культурная специфика; обучение речевому этикету.

THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE AS AN ASPECT OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE

E. V. Reznichenko

*Belarusian State Economic University,
Partizancki Ave., 26, 220070, Minsk, Belarus, ekaterina05055@gmail.com*

The article is concerned with the field of communication, which is connected with the rules of entering into speech contact. This level of communication is served by speech etiquette. The relevance of the research is due to the importance of forming intercultural competence, the need to teach communicative behaviour in the process of teaching Russian as a foreign language, as the importance of the role of speech etiquette in intercultural communication is growing, which is reflected in many processes, including the dynamic processes of globalization.

Key words: intercultural dialogue; communication; intercultural communication; Russian speech etiquette; norms of behavior; national-cultural specificity; speech etiquette training.

Сфера коммуникации изучается многими науками: философией, социологией, психологией, культурологией, языкознанием и т.д. Это обусловлено тем, что общение представляет собой многоаспектный фе-

номен, доминирующим признаком которого является социальный. Именно в обществе вырабатываются стандартные нормы социального поведения. Социальная сущность речевого этикета обусловлена следующими факторами: зависимостью от строгих правил речевого поведения, принадлежностью к определенной сфере общения, наличием адресата и адресанта, которые являются членами социума, влиянием социальной дифференциации коммуникантов, что влияет на выбор средств речевого этикета. Социальные нормы, в свою очередь, получают отражение в языковых нормах, как в устройстве языковой системы, так и в функционировании ее единиц. Следствием установления социальных и речевых норм поведения является продуцирование в языке большого количества стереотипных языковых единиц. Анализ представленных описаний и многочисленных трактовок речевого этикета позволяет сделать вывод о наличии определенных правил, которые формируются под влиянием национальной культуры, традиций и истории, и эти правила практически не оставляют говорящему выбора. В какой бы сфере человек ни трудился, что бы он ни делал, он так или иначе общается с другими людьми [1, с. 14]. Отказаться от соблюдения правил коммуникации невозможно, поскольку даже если отвергнуть речевые этикетные формулы приветствия или прощания, то в любой другой речевой ситуации потребуется определенный алгоритм обмена информацией. С одной стороны, человеку нужен этикет как ритуал обмена знаками принадлежности к одному сообществу, что помогает напомнить о себе как о члене этого общества. С другой – все комбинации, застывшие формулы и закономерности речевого этикета усваиваются человеком настолько глубоко, что воспринимаются языковым сознанием как часть естественного поведения. Главной целью в обучении РКИ является формирование личности, способной и готовой осуществлять продуктивный межкультурный диалог. Успешное достижение такой цели представляется возможным при диалогической направленности учебного процесса, где диалог становится средством межкультурного общения и формой межличностного взаимодействия речевых партнеров, являющихся представителями разных культур и имеющих разный менталитет. Понимание речевых клише в рамках официально-делового или художественного функциональных стилей не доставляет сложностей студентам, изучающим русский язык как иностранный, так как их речевой опыт на иностранном языке связан преимущественно с письменной формой коммуникации, либо ограничен общением с преподавателем в стенах университета, где преобладает официально-деловой и научный стили. При включении же в социально-бытовую и неформальную сферы общения учащиеся сталкиваются с необходимостью активно использо-

вать совершенно новый для них устно-разговорный стиль общения, языковую основу которого составляет разговорная речь с собственными специфическими средствами выражения на всех ярусах языковой системы, а также собственными правилами построения коммуникации. Введение в речь учащихся формул речевого этикета не только обогащает активный словарь, но и обеспечивает готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере, воспитывает внимательное, вдумчивое отношение к употреблению формул в речи, формирует умение выбирать средства, уместные в конкретной речевой ситуации и соответствующие определенному функциональному стилю речи.

Предлагаемые в учебно-методической литературе формулы речевого этикета носят прикладной характер, изучаются модели поведения, которые можно назвать нормативным этикетом, сводом правил взаимодействия с окружающими для цивилизованных людей, в частности, иностранцам, изучающим русский язык, рекомендуется всегда здороваться, выбирая речевые обороты в зависимости от ситуации и участников разговора. Для пояснения стоит вспомнить пример, который приводит М. Кронгауз в своей лекции «Речевого этикета и национальный»: «Русский человек, вероятнее всего, не будет здороваться с незнакомцем в лифте, что вовсе не говорит о несоблюдении этикета, бескультурии или недоброжелательности нации. Скорее, здесь срабатывает стратегия «я не здороваюсь, значит, я тебя не вижу и не причиню тебе вреда». А представитель западной культуры поведет себя абсолютно иным образом, что может вызвать недоумение у русского человека» [2]. Унифицированные правила поведения требуют приветствия и установления контакта для впервые встретившихся людей. Русские незнакомые друг с другом люди осознают присутствие друг друга, не проявляя ни дружелюбия, ни враждебности.

Знание речевых норм не менее важно для овладения языком, чем знание грамматических правил. Системный характер вторичной языковой личности проявляется в полной мере в межкультурной коммуникации, основанной на единстве изучения языков и культур. Овладение вербально-семантическим уровнем изучаемого языка, овладение грамматикой и лексикой иностранного языка недостаточны для понимания чужой культуры. Общась на иностранном языке, человек не просто переключает языковой код, от него требуется сменить эмоциональные и смысловые доминанты, реализовывать иные паттерны коммуникативного и языкового поведения, чтобы быть адекватно понятым и не провоцировать культурный шок. Овладение коммуникативными умениями происходит, прежде всего, в ходе учебной коммуникации (на занятиях, в группе и под руководством преподавателя) и через истинную коммуникацию (есте-

ственное речевое общение). Нередко причина не вполне удовлетворительного результата заключается в чрезмерном увлечении знаниями в ущерб развитию навыков и умений и преобладанию учебной коммуникации без привлечения естественных форм и видов речевого общения [3, с. 39]. Следовательно, актуальной проблемой лингводидактики является формирование у инофонов способности оценивать языковые, психофизические и социальные факторы и порождать корректные сообщения в соответствии с целями и ситуацией общения. Наблюдения за письменной и устной речью иностранных студентов в процессе обучения, используемыми речевыми формулами и средствами коммуникации позволяют выявить причины разного рода трудностей социолингвистического, психолингвистического и лингвистического характера, что способствует определению наиболее типичных и устойчивых ошибок в использовании средств русского речевого этикета. На наш взгляд, можно выделить следующие:

- несоблюдение правил лексической сочетаемости частей сложных по составу единиц речевого этикета и нарушение порядка слов; (*С Новым годом Ekaterina Reznichenko. Я хочу знать что Ян Сюесинь какой страниц для переводческая практика*);

- ошибочное использование форм множественного и единственного числа (*Добрый вечер, дорогой учитель, а теперь вы можете дать мне задание?*);

- калькирование вербальной единицы речевого этикета родного языка на русский и создание искусственных речевых конструкций (*Здравствуйте, преподаватель, меня зовут Чжао Вэйнань, у моих друзей есть задания, почему я не получил письмо?*);

- перенос единицы в ситуацию общения, которой она не соответствует, и ложное толкование этикетных единиц;

- отсутствие знаний о репликах-реакциях и некорректное употребление реплик 2–3 уровня.

Кроме того, стоит отметить ряд ошибок невербального плана:

- жестовая интерференция, перенос жестов, который создает у носителей языка впечатление фамильярности иностранца, поскольку в их культуре они могут соответствовать другой тональности общения;

- нарушение правил повседневного поведения (перенос традиций, обычаев, привычек родной культуры), калькирование модели поведения, присущей родной культуре;

- восприятие и оценка правил повседневного поведения чужого народа в соответствии с культурными традициями своего народа.

Основополагающим инструментом решения проблем и профилактики ошибок служит учет факторов, характеризующих национально-

культурную специфику русского речевого этикета (обращение по имени-отчеству, ты/Вы общение, отсутствие нейтрального обращения и др.). Необходимо использование методически продуманных и практически оправданных приемов работы, помогающих учитывать как типологические, так и черты сходства родного и изучаемого языка и культуры, акцентировать внимание на единицах русского речевого этикета, являющихся лакунами для представителей определенных лингвокультурных общностей. В связи с этим представляется целесообразным переходить от условной учебной коммуникации к реальной, создавая необходимые языковые условия для такого перехода (сообщить нужные слова и их формы, обсудить случившиеся у студентов на практике затруднительные ситуации и языковой опыт, назвать возможные речевые модели для нестандартного развития событий в естественной коммуникации, предложить реплики-ответы и т.д.), а также заучивать модели в тексте диалогов-образцов в процессе имитации, выполнять многократное повторение, выполнение различных действий с ними. Здесь возможны задания следующего вида:

– лексическое задание (*Некоторые люди не любят сразу переходить на «ты». Что можно услышать в ответ, если собеседник перешел на «ты» без разрешения?* Предлагается диалог из кинофильма с репликой-стимулом и возможными репликами-ответами 2–3 уровня: – *Договорились, в следующий раз беру тебя с собой!* Возможная реакция собеседника: – *А мы уже перешли на «ты»* – *Когда мы перешли на «ты»?* – *Не помню, чтобы мы пили на брудершафт!* – *А что это Вы мне тыкаете?* – *Во-первых, говорите мне «Вы»...* – *Нас так много связывает, что мы можем быть на «ты»?* Далее предлагается составить короткие диалоги с обязательным использованием изученных реплик-реакций);

– задание дискуссионного характера с предложенными для обсуждения вопросами (*Есть ли в вашем языке вежливая и фамильярная форма обращения? Вам сложно разобраться в русских формах «ты» и «Вы»? Почему вам сложно понять русские обращения? Что вас удивляет в русской традиции формального и неформального общения? Как вы думаете, почему некоторые люди обращаются к незнакомцам на «ты»?*)

Исходя из того, что значительное число этикетных единиц хранится в памяти и выдается как речевые клише, методисты рекомендуют вводить такие устойчивые лексические формулы общения, заучивать в тексте диалогов-образцов в процессе имитации, выполнять многократное повторение, выполнение различных действий с ними [3, с. 54]. Мы считаем на начальном этапе обучения целесообразной следующую последовательность подачи: вводятся базовые единицы основного фонда речевого этикета в каждой тематической группе, а затем даются наиболее про-

дуктивные модельные образования. На наш взгляд, для понимания формул русского речевого этикета в неформальной коммуникации особенно важен тот уровень понимания устной речи, который в методической классификации принято называть уровнем критического понимания. Данный уровень понимания предполагает умение понять цель речевого сообщения, оценить содержание сообщения и отношение к нему говорящего, проникнуть в контекст.

Одна из важнейших задач для иностранцев, прибывающих в РФ и РБ для изучения русского языка и получения профильного образования, – адаптация к новой коммуникативной среде. Средний уровень владения русским языком у иностранцев в группах РКИ в белорусских вузах характеризуется сформированностью основных речевых навыков, но недостаточной отработанностью и активизацией их. Студенты этого уровня владения языком удовлетворительно читают литературу по специальности, имеют довольно большой пассивный запас слов, значительно превышающий активный, лучше понимают смысл при чтении, чем при аудировании, разговорной речью владеют ограниченно. Не вызывает сомнения тот факт, что первая и главная по значимости сфера русскоязычного общения иностранных студентов – учебная сфера, которая является и сферой профессиональной подготовки и учебно-научной. Таким образом, оказывается, что учащиеся лучше подготовлены к общению в тех коммуникативных сферах, речевая основа которых ориентирована на нормы книжно-письменного языка.

Современные методисты и лингвисты уделяют большое внимание исследованию разговорной речи, в частности, передаваемым в ней неявным смыслам, полисемии и появлению дополнительных значений у современных этикетных клише. Именно устная речь представляет особую сложность для изучающих русский язык. Необходимо добавить, что неявные смыслы этикетных слов и формул, ставшие результатом их десемантизации, смыслоразличительная роль интонации и ударения также создают трудности для студентов-инофонов в освоении и употреблении речезыкетных средств русского языка. Обучение стратегии понимания устно-разговорного общения должно опираться на выделенные разновидности разговорных диалогов, на тактические схемы их развертывания, на экстралингвистические, коммуникативные и лингвистические особенности строения разговорных речевых произведений. Межличностное диалогическое общение требует таких условий, при которых собеседники воспринимают себя в качестве равноправных партнеров, по отношению друг к другу настроены позитивно и в ходе взаимодействия могут решать определенные языковые задачи. Особые условия требуются при межкультурной направленности диалогического общения на ино-

странном языке, в рамках которого учащиеся постигают особенности культуры страны изучаемого языка и адекватно используют полученные знания в процессе общения. Таким образом, обучение межкультурному коммуникативному поведению является важным аспектом обучения русскому языку как иностранному, поскольку инофон должен понимать «живое» коммуникативное поведение представителей страны изучаемого языка. Изучение русского речевого этикета – поэтапная задача, к которой необходимо обращаться на каждом уровне овладения русским языком и в рамках изучения стилистических тем.

Библиографические ссылки

1. *Формановская Н. И.* Культура общения и речевой этикет. М. : Икар, 2005.
2. *Кронгауз М. И.* Речевой этикет и национальный [Электронный ресурс] // Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=siQailPJolc> (дата обращения: 11.02.2023).
3. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. М.: Русский язык, 1988.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА
В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «ЩЕГОЛ»**

Н. Н. Столярчук

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
ул. Мицкевича, 28, 224000, г. Брест, Беларусь, n_stolyarchuk@mail.ru*

В статье рассматриваются лингвистические средства отображения индивидуальной авторской картины мира в романе американской писательницы Донны Тартт «Щегол». Сюжет романа основан на принципе детективности, а главным героем произведения является подросток, который находится на границе между состоянием ребенка и взрослого человека, пытаясь найти опору в дальнейшей жизни. Автор статьи подчеркивает, что в этих сюжетных характеристиках произведения находит свое отражение индивидуальная авторская картина мира Донны Тартт. Для творческой манеры Донны Тартт характерны психологичность, выверенность образов, внимание к деталям. Автор романа часто применяет фресковый стиль, который превращает текст в картинку. Лингвистическими средствами выражения индивидуальной авторской картины мира писательницы являются повторяющиеся и лейтмотивные образы.

Ключевые слова: индивидуальная картина мира; сюжет; фресковый стиль; лейтмотивный образ; принцип детективности.

**PECULIARITIES OF EXPRESSING
THE AUTHOR'S INDIVIDUAL PICTURE OF THE WORLD
IN THE NOVEL «GOLDFINCH» BY DONNA TARTT**

N. N. Stolyarchuk

*Brest State A. S. Pushkin University,
Mitskevich St., 28, 224000, Brest, Belarus, n_stolyarchuk@mail.ru*

The article deals with the linguistic means of depicting the author's individual picture of the world in the novel «Goldfinch» by the American writer Donna Tartt. The plot of the novel is based on the principle of detective work, and the main character is a teenager who is on the border between the state of a child and an adult, trying to find support for his future life. The author of the article emphasizes that these plot characteristics of the work reflect the individual author's picture of the world of Donna Tartt. The creative manner of Donna Tartt is characterized by psychology, accuracy of images, attention to detail. The author of the novel often uses a fresco style that turns the text into a picture. Linguistic means of expressing the individual author's picture of the world of the writer are repetitive and leitmotif images.

Key words: individual picture of the world; plot; fresco style; leitmotif image; principle of detective work.

Индивидуальная авторская картина мира характеризуется такими ключевыми понятиями, как пространство, время, сюжетная линия. В зависимости от жанровой принадлежности произведения, а также творческого метода писателя эти элементы могут быть как вымышленными, так и настоящими, либо содержать и те, и другие характеристики. Другими словами, уникальную языковую картину мира писателя можно определить как индивидуально и творчески оформленное представление о мире, пропущенное через призму сознания автора. Это внутренняя духовная действительность, которую автор стремится передать читателям. Ключом к пониманию языковой картины мира писателя является анализ его индивидуальной языковой системы, в которой проявляется специфика индивидуального художественного мышления, видения мира и его воплощения.

Авторская картина мира является элементом глобальной художественной картины мира, которая возникает в сознании читателя при восприятии художественного произведения данного автора. Эта картина представляет собой воссоздаваемое всеми видами искусств синтетическое панорамное представление о конкретной действительности в определенных пространственно-временных рамках. Картина мира автора литературного произведения как носителя художественного мышления является формой конкретизации художественной картины мира. Она объективируется текстом и маркируется индивидуальностью писателя. Репрезентантами авторской картины мира в тексте выступают повторяющиеся и лейтмотивные слова, текстовые символы, тематические, синонимические, антонимические и ассоциативно-образные ряды. С изменением каких-либо фрагментов картины мира автора как языковой личности, как правило, изменяются и средства ее репрезентации в созданных им текстах.

Основу проблематики романов Донны Тартт составляет описание процесса взросления молодого человека: ее героини оказываются на грани между состояниями взрослого человека и ребенка, на пересечении разных социальных и культурных слоев. Они пытаются самосовершенствоваться через познание мира в целом и искусства в частности. Героини произведений теряют в привычном для них мире опору и вынужденно принимают решение о бегстве или не сопротивляются ходу событий, резко меняющих их привычное существование. Основные черты поэтики Донны Тартт, которые развиваются в ее творчестве, – это игра с элементами романов других авторов, обращающихся к схожим темам. Персонажам Донны Тартт присущи отстраненность и одиночество, свойственные

американским героям: их истории – воспоминания о давно случившемся; и в этих воспоминаниях они – чужие в окружающем их мире, даже порой и среди единомышленников.

Кроме этого, следует упомянуть детективный характер сюжета романов Донны Тартт. Детективность – это принцип построения сюжета, основанный на использовании схемы детективного романа, что включает в себя совершение преступления и его расследование; детальное выяснение таинственных и странных обстоятельств, связанных с судьбами героев. Конфликт в детективной литературе строится на борьбе справедливости и гуманности со злом и насилием. Так, роман «Щегол» представляет читателю историю Тео Деккера, жизнь которого изменилась ключевым образом после взрыва в музее, когда он потерял свою мать. В результате этого несчастного случая в его руки попадает картина Фабрициуса «Щегол», которую на протяжении своей жизни Тео теряет и находит несколько раз. В этом и заключается детективный характер произведения.

Что касается повторяющихся и лейтмотивных образов, в романе «Щегол» их несколько. Во-первых, это описание сновидения, в котором главный герой видит свою маму. Этот отрывок представлен в начале произведения: *«Я был в магазине Хоби – если совсем точно, в каком-то призрачном пространстве сна, похожем на схематичный набросок магазина, – когда она внезапно возникла позади меня и я увидел ее отражение в зеркале. При виде нее я оцепенел от счастья, это была она, до самой крошечной черточки, до черточки веснушек; она мне улыбалась»* [1, с. 13]. И почти дословно описание сна повторяется в конце романа: *«Я стоял перед зеркалом и глядел на отражавшуюся в нем комнату, которая обстановкой очень напоминала магазин Хоби, а точнее – более просторную, более вневременную версию его магазина... И когда я на миг отвел взгляд, а потом глянул обратно, то увидел в зеркале позади меня ее отражение. Мама была – мама. Как живая»* [1, с. 775]. Таким образом, кольцевая композиция сюжета данного романа уже в начале произведения позволяет увидеть, каким будет финал. Весь роман «Щегол» построен на приеме ретроспекции, когда главный герой так или иначе возвращается к тому дню, когда в музее прогремел взрыв.

Второй лейтмотивный образ – это описание музея до взрыва и после. *«Залы были с низкими потолками, прохладные, приглушенные. Вокруг все ощущалось какой-то покойной, змеистой заводью, герметично запечатанным итилем»* [1, с. 32]. После взрыва музей превратился в белую пещеру. *«Под потолком качивались провода и тряпки. Пол был вздыблен и вспучен кучами серого вещества, похожего на лунную пыль,*

припорошен битым стеклом, гравием и градом разного мусора, кирпичами, золой и обрывками бумаги» [1, с. 41].

Следует отметить, что для произведений Донны Тартт характерен фресковый стиль, в рамках которого автор превращает текст в картину, позволяющую читателю легко представить себе описываемые события. Третий лейтмотивный образ – это описание картины Фабрициуса «Щегол», которое встречается в тексте романа несколько раз. Впервые Тео Деккер видит картину в музее, еще до взрыва: *«Птичка была серьезной, деловой – никакой сентиментальности, – и то, как ловко, ладно вся она подобралась на жердочке, ее яркость и тревожный, настороженный взгляд напомнили мне детские фотографии моей матери – темноголового щегла с внимательными глазами» [1, с. 35].* Описание картины в конце романа звучит иначе: *«Тут только биение крошечного сердечка и одиночество, залитая солнцем стена и чувство безысходности. Время, которое не движется, время, которое нельзя назвать временем. И в самой сердцевинке света застрял, замер маленький пленник... И так легко на этом бравом портретике разглядеть в щегле – человека. Гордого, уязвимого» [1, с. 821–822].* Так, в финале произведения повзрослевший герой за внешней картинкой видит те черты, которые сближают его собственную судьбу с судьбой прикованной к стене птицы.

В целом для творческой манеры писательницы характерны психологичность, выверенность характеров, внимание к деталям и тончайшим нюансам взаимоотношений героев.

Таким образом, авторская картина мира – это один из главных компонентов глобальной художественной картины мира, воплощающий панорамное представление о конкретной действительности; это коннотативно окрашенная художественная картина автора как носителя художественного мышления. Показателями индивидуально-авторской картины мира в романе Донны Тартт «Щегол» являются лейтмотивные образы, а также особенности построения сюжетной линии произведения.

Библиографические ссылки

1. *Тартт Д. Щегол. М. : Издательство АСТ, 2021.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Цыбульская

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, tsybulskaya@bsu.by*

Статья посвящается одной из актуальных проблем современности – формированию личности будущего специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного сообщества. Дается определение поликультурной личности. Приводится зарубежный опыт в использовании методических возможностей занятий по иностранному языку по формированию поликультурной личности. Анализируются организационно-педагогические и дидактические возможности иностранного языка, влияющие на формирование мировоззренческих личностных характеристик будущего специалиста. Приводятся примеры из опыта работы.

Ключевые слова: поликультурная личность; социально-культурная среда; феноменологический подход к личности; мотивация; многоязычие; самореализация; самовыражение; поликультурность.

FORMATION OF POLY CULTURAL PERSONALITY IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

N. A. Tsybulskaya

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, tsybulskaya@bsu.by*

The article is dedicated to one of the urgent problems of modernity - forming the personality of a future specialist who is able to carry out professional activities. In the conditions of a multicultural community. The definition of a polycultural personality is given. Foreign experience is given in the use of methodological capabilities of classes in a foreign language in the formation of a polycultural personality. The organizational-pedagogical and didactic capabilities of a foreign language are analyzed, affecting the formation of worldview personal characteristics of a future specialist. Examples from work experience are given.

Key words: polyculture personality; socio-cultural environment; phenomenological approach to personality; motivation; multilingualism; self-realization; self-expression; polyculture.

Интеграционные процессы, овладевающие мировым сообществом, межличностные контакты в разных сферах деятельности привели современного специалиста к осознанию важности владения хотя бы одним иностранным языком, если он желает преуспеть в своей профессиональной области.

Потребность и взаимодействие с представителями профессиональных сообществ, характеризующихся дву- и многоязычием в трудовой среде, делают необходимым формирование будущего специалиста как поликультурной личности, способного не только включаться в межкультурный диалог и достигать взаимопонимания в условиях различных культурных фонов, но и стать полноценным участником межкультурной коммуникации.

Большие возможности для развития поликультурной личности, востребованность в которой обусловлена не только причинами глобализации, но и этнокультурной ситуацией в Беларуси, появляются у иноязычного образования.

Поликультурная личность – это «субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории» [1, с. 493], социально адаптированный, владеющий профессиональными компетенциями и несколькими особенностями лингвокультурной общности, необходимыми для самореализации в многоязычном мире, который не только сохраняет родную культуру, но и способный на ее базе принять иноязычную культуру.

Методологической основой формирования такой личности, ориентиром его поведения и мировоззрения является культура. Язык, в котором запечатлена культура народа и собственная культура личности, выступает средством познания своей и чужой культуры, средством приобретения ценностных ориентаций и норм адекватного вербального и невербального поведения, в том числе характерных для носителей страны изучаемого языка, а также инструментом, позволяющим ориентироваться в современном мире.

Большой опыт воспитания поликультурной личности накоплен в многоязычной Европе. Поликультурность и многоязычие возведены в ранг государственной политики. Так, для распространения мультилингвизма создана программа EuroCom, которая базируется на языковых сходствах в лексикологии и синтаксисе: для романских языков – EuroComRom, для славянских языков – EuroComSlav, для германских языков – EuroComGerm.

Система состоит из семи уровней. Первый уровень включает интернациональную лексику, этимология которых восходит к античным язы-

кам (греческому: *allergie, époque, enthousiasme, astrologie*). На втором уровне обучаемые знакомятся с панороманской лексикой, которая насчитывает приблизительно 500 слов. Они встречаются во всех романских языках и происходят от латыни. Фонология находится в центре третьего уровня. Большинство слов романских языков имеют параллельную систему написания. Например: *noche (esp.), notte (it.), nuit (fr.), nit (cat.); leche (esp.), latte (it.), lait (fr.), llet (cat.)* Эти соответствия облегчают распознавание иностранных слов. Четвёртый уровень отводится орфографии. Знание орфографии слова с точки зрения его звукового и морфологического состава позволяет обучаемому более легко распознавать слова. Например: *gn (fr.), ñ (esp.), ny (cat.)* Следующие уровни посвящены панороманскому синтаксису. С его помощью можно быстро запомнить место артикля, глагола в предложении и т.д. На завершающем уровне изучаются структурно-коммуникативные типы предложений.

Развлекательный проект «Пути романских языков» объединяет многочисленные разделы на актуальные темы, которые мотивируют ученика в процессе урока-игры к открытию многочисленных лингвистических и культурных связей, существующих между романскими языками, распознавание языков и возможностей межъязыкового понимания. Программа облегчает распознавание романских языков как письменно, так и устно. Она помогает различать базовые предложения на шести романских языках (например: приветствие, определение своей принадлежности, рассказ о своём происхождении и возрасте). Эти предложения могут быть восприняты учащимися начального уровня самостоятельно, а также дополнены, расширены, усовершенствованы и способны породить желание для изучения второго, третьего, а может быть и четвёртого языка, принимая во внимание их сходство и возможности обучаемых переходить с одного языка на другой, обращаясь в любой момент к родному языку.

Особое внимание у этих программ акцентируется на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Знания о системе и структуре языка, правилах его функционирования в процессе иноязычной коммуникации, способность использовать формальные средства для создания грамматически и фонологически правильных, значимых высказываний на иностранном языке помогают осуществлять общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка. Такая компетенция достигается на основе применения когнитивной модели обучения, которая позволяет сравнивать, выделять общее, осмысливать различия и осознанно принимать культурные ценности; формировать характер поведения, воспитывать толерантность, уважение к истории и традициям других народов.

В феноменологической теории личности К. Роджерса утверждается, что каждый индивид субъективно воспринимает действительность; в процессе функционирования он стремится стать полноценной личностью, творческой и самостоятельной; испытывает потребность в функционировании, в повышении компетентности; максимальном проявлении своих лучших качеств [2, с. 361–362].

В поликультурном образовании актуализация личности означает способность обучаемого осознавать себя в качестве поликультурного субъекта; понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации; выявлять сходства, различия между представителями разных культурных групп; определить свое место, значимость в общечеловеческих процессах; принимать участие в действиях против культурной дискриминации [3, с. 14]. Наряду с этими качествами систему ценностей актуализирующейся поликультурной личности составляют и другие детерминанты: гармоничные отношения с реальностью, чувство общности в условиях социального взаимодействия с людьми и окружающим миром, состояние удовлетворенности, толерантности, аксиологические убеждения.

В формировании поликультурной личности иностранные языки выполняют познавательную, развивающую и воспитательную функции.

Они обеспечивают развитие, углубление, расширение познавательных культурологических интересов. В развивающийся аспект включаются элементы, связанные с проникновением в культуру стран соизучаемых языков: развитие понимания роли и места той или иной социокультурной принадлежности в мировом сообществе; развитие способностей ориентироваться в ценностных категориях познаваемого социума. В воспитательном аспекте происходит ориентировка на общечеловеческие ценности, воспитание толерантности, патриотизма, собственного достоинства, умение устанавливать и поддерживать межличностные и деловые отношения в коллективе с учетом функционально-ролевых статусов работников, ответственности за принятые решения.

Формирование поликультурной личности базируется на следующих методико-дидактических и лингво-психологических принципах:

- поликультурность;
- межкультурное взаимодействие;
- культурное самоопределение, позволяющее осознать свое место и роль в поликультурном сообществе; «вхождение» в другую культуру;
- культурная вариативность на уровне языка и речи;
- культурная адаптация, уважение к культурным традициям и истории других народов;

- опора на родной язык и культуру;
- коммуникативность, самовоспитание чувства толерантности, доброжелательности к представителям других культур, умения выслушать собеседника, принять или не принять его точку зрения, адекватно реагировать на его слова.

Практическая реализация этих принципов достигается при помощи активных (вовлеченных) методов обучения. Активные методы обучения можно условно разделить на интерактивные и поисково-исследовательские.

Интерактивные методы позволяют студентам взаимодействовать в форме диалога различного функционального типа: односторонний диалог-расспрос, двусторонний диалог с варьированием коммуникативных ролей, поддержание разговора, запрос дополнительной информации, обмен мнениями. Там, где требуется коллективный разум, взаимопомощь и креативность, целесообразно организовать групповую работу в форме полилога (дискуссия, диспут, дебаты, обсуждение проектов, прения, круглый стол, творческая мастерская).

Поисково-исследовательские методы обучения способствуют углубленному изучению материала, развитию креативного мышления, которое, в свою очередь, влечет за собой интерференцию творческих качеств личности на любую другую сферу (коммуникативную, социальную, профессиональную).

Возможности иностранного языка в поликультурном обучении и воспитании безграничны, но количество учебных часов ограничено.

Анализ методической литературы и опыт работы показывают, что процесс формирования поликультурной личности зависит от организации учебного процесса, его дидактического, тематического и качественного наполнения, уместности и соответствия времени.

Приведем примеры средств познания другой культуры, которые способствуют расширению поликультурного сознания, создают эффект соучастия в событии, активизируют интерес студентов, способствуют развитию критического, научного стиля мышления, способности к межкультурной коммуникации.

1. «Проблемные» наглядные изображения (комиксы, рисунки прессы, реклама). Студентам предлагается идентифицировать изображение (источник, кому адресовано), описать его (ответить на вопросы: кто? что? когда? где? как? (правило 5 «к»: qui, quoi, quand, comment, que se passe-t-il?)), проанализировать ситуацию, высказать личную оценку относительно изображения, принять или не принять точку зрения автора, ар-

гументировано изложить свою позицию по актуальной проблеме (как решается проблема в родной стране, в стране изучаемого языка).

2. Использование аутентичных текстов является неотъемлемой частью процесса постижения иноязычной культуры. Текст должен соответствовать следующим требованиям: актуальность, включая связь в будущей профессией, информативность, заинтересованность. Кроме того, необходимо учитывать экстралингвистические показатели текста (назначение текста из разных сфер коммуникации и ситуаций общения) и интралингвистические индикаторы текста (внутренняя организация текста как результат мировоззрения, интенции говорящего, использования им языковых и паралингвистических средств). Круг авторов французского происхождения, если речь идет о французском языке, должен быть расширен за счет франкофонных стран. Работа проходит в три этапа: информационно-поисковая, творческая и научно-исследовательская. Студент находит интересующую его информацию, соотносит ее с уже известной, изучает возможности ее творческого использования с целью осуществления научно-исследовательской деятельности.

3. Использование новых форм занятий – музейно-педагогические занятия. Нами разработан цикл занятий в Национальном художественном музее по теме: «Живопись Франции/Беларуси. Белорусские художники Парижской школы». Он включает экскурсию, творческие задания на закрепление и активизацию французской лексики, ролевые игры. Деятельность студентов на таких занятиях имеет творческий, в значительной мере импровизированный, активный характер и сопровождается эмоциональной приподнятостью, логической последовательностью, состязательностью. Музейно-педагогические занятия позволяют участникам присоединиться к национальным и мировым культурным ценностям.

А. Маслоу выделил характеристики, которые действующая личность приобретает в процессе самореализации [4, с. 497]. Поликультурная личность, интегрированная в поликультурное профессиональное сообщество, приобретает также личностные характеристики такие как способность адаптации к данному сообществу, готовность и способность изучать и принять «картину мира», свойственную носителям языка как представителям другого культурного социума, умение организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения, находить пути восполнения пробелов в языковой, речевой и социокультурной компетенциях. Эти характеристики формируются в процессе иноязычного образования, реализуются и совершенствуются в отношениях между людьми в профессиональных поликультурных сообществах.

Библиографические ссылки

1. *Слободчиков И. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995.

2. Психология личности: учебное пособие для студентов факультетов психологии, педагогов и практикующих психологов: [хрестоматия] / ред.-сост.: Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрах-М, 2008. Т. 1: Зарубежная психология.

3. *Сысоев П. В.* Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва : 2004.

4. *Райгородский Д. Я.* Психология личности. Т.2. Хрестоматия. Самара : Издат. дом «Бахрах», 1999.

5. *Казаренко Т. Б.* Образование человека на пороге XXI века / Педагогическое образование в классическом университете: проблемы и перспективы: Материалы Междун. науч.-практ. конф. Мн. : БГУ, 2000. С.19–21.

6. *Киселева А. В.* Языковое образование: структура, функции и основные компоненты/ Филологические науки в МГМО: сб. науч. тр. М. : МГМО, 2007. С. 171–179.

КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ *КРОВЬ* В РУССКИХ И ТУРЕЦКИХ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЯХ

Л. В. Чернышова¹⁾, Т. М. Оруч²⁾

¹⁾ Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, cherny0101@tut.by

²⁾ Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, mahmud.mto@gmail.com

Культурная информация закодирована во фразеологии, и ее можно эксплицировать. Однако изучение устойчивых словосочетаний в иностранной аудитории – сложная задача. Фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение. Трудности заключаются не только в образном, метафорическом их содержании, но и в том, что иностранные студенты уже обладают знаниями фразеологии родного языка, в которой отражены национально-культурные концепты, как правило, не совпадающие или не полностью совпадающие с аналогичными русскими.

В статье сопоставляется концептуализация крови в русской и турецкой культуре на материале фразеологии. Выявленные особенности сигнализируют о различиях в менталитете, которые следует учитывать при преподавании русского языка в турецкой аудитории.

Ключевые слова: устойчивое словосочетание; фразеология; фразеологическая картина мира; менталитет; межкультурная коммуникация.

CULTURAL COMPONENT OF *BLOOD* IN RUSSIAN AND TURKISH STABLE PHRASES

L. V. Chernyshova^{a)}, T. M. Oruch^{b)}

^{a)} Minsk State Linguistic University,
Zakharova St., 21, 220034, Minsk, Belarus, cherny0101@tut.by

^{b)} Minsk State Linguistic University,
Zakharova St., 21, 220034, Minsk, Belarus, mahmud.mto@gmail.com

Cultural information is encoded in phraseology, and it can be explicated. However, the study of stable phrases in a foreign audience is a difficult problem. Phraseological units, giving the language a special national flavor, at the same time complicate its understanding and assimilation. The difficulties lie not only in their figurative, metaphorical content, but also in the fact that foreign students already have knowledge of the phraseology of their native language, which reflects national and cultural concepts, as a rule, not coinciding or not completely coinciding with similar Russian ones.

The article compares the conceptualization of blood in Russian and Turkish culture on the basis of phraseology. The revealed features signal the peculiarities in the mentality that should be taken into account when teaching Russian in the Turkish audience.

Key words: stable phrase; phraseology; phraseological outlook; mentality; intercultural communication.

Современным лингвистам и методистам известно, что активизация языковых средств, идущая параллельно с усвоением культурологического содержания, то есть комплексное изучение языка и культуры ведет к повышению уровня владения иностранным языком.

Изучение устойчивых словосочетаний в иностранной аудитории – сложная задача. Фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение. Трудности заключаются не только в образном, метафорическом их содержании, но и в том, что иностранные студенты уже обладают знаниями фразеологии родного языка, в которой отражены национально-культурные концепты, как правило, не полностью или даже полностью не совпадающие с аналогичными русскими.

Во фразеологии закодирована культурная информация, и ее можно эксплицировать. Важность этой процедуры заключается в том, что она позволяет получить достоверные данные о менталитете народов, рассмотреть их и сопоставить, предотвращая таким образом ошибки, приводящие к нарушению адекватной межкультурной коммуникации.

В статье мы представляем результаты анализа и сравнения концептуализации *крови* по данным русской и турецкой фразеологии на материале 67 русских и 54 турецких фразеологизмов с компонентом соматизмом *кровь* (121 единица).

Русская и турецкая фразеологическая картина мира (ФКМ) формировались в рамках собственного этносознания, они имеют свои особенности и отражают определенный способ восприятия и организации мира носителями языка. В ФКМ дается оценка означаемым ситуациям, рекомендации действий в соответствии с менталитетом народа. Фразеологическая картина мира не существует непосредственно и нуждается в реконструкции. Эта реконструкция, концептуальное осмысление предполагает опору на факты языка [1, с. 37].

Словарные определения лексем *кровь* / *kan*, кроме прямого значения, репрезентируют в некоторой степени культурные смыслы, так как известно, что *кровь* – универсальный культуроформирующий символ, константа мировой культуры. Он достиг культового статуса одновременно со становлением человека. Кровь по своей природе является символом жизни и человеческой души. В «Энциклопедии зна-

ков и символов» приведены следующие основные значения: 1. жизнь, сила, крепость; 2. принцип жизни, душа, сила, омолаживающая сила (отсюда жертвоприношение); 3. красная солярная энергия; 4. жизнь и человеческая душа [2].

Согласно словарю Т. Ф. Ефремовой, лексема *кровь* имеет *прямое* значение и *три переносных*: 1. Жидкость красного цвета, циркулирующая в организме человека или животного, доставляющая питательные вещества к тканям и уносящая продукты их распада; 2. *перен. разг.* Убийство; 3. *перен.* Близкое, единокровное родство. // Происхождение. // *устар.* Потомок; 4. *перен.* Страсти, темперамент [3].

В толковом словаре турецкого языка слово *kan* представлено в двух значениях: 1. Жидкость красного цвета, состоящая из плазмы и глобулина, которая циркулирует в артериях и венах и обеспечивает функции ассимиляции и восполнения в клетках питательных веществ; 2. Метафора: родословная, родство [4].

Фразеологическая семантика *крови* значительно превышает словарные определения, особенно в турецком материале. При анализе мы учитывали, что фразеологизмы первоначально представляли собой свободные словосочетания, приобретшие образность гораздо позже. Обратившись к первоначальной семантике, буквальному смыслу (с этой целью приведен дословный перевод турецких УС), мы обнаружили сходства и различия в культурной коннотации концептов [5, с. 49]

Было выявлено **14 семантических групп**. Выяснилось, что концептуализация *крови* в русской и турецкой фразеологии, кроме 14 группы, **совпадает**: 1. Кровь – энергия, жизненные силы человека (2 русских единицы – 1 турецкая); 2. Состояние здоровья (самочувствия) человека (4–5); 3. Характер человека (2–2); 4. Порода (2–2); 5. Родство (6–4); 6. Ценность крови (7–2); 7. Кровь – тяжелый труд, кровь – пот (3–1); 8. Смерть, кровопролитие, война (10 – 10); 9. Агрессия, мучить кого-либо (4–4); 10. Месть (3–8); 11. Чувства – «возбуждение, волнение, темперамент» (10–5); 12. Неприятности, проблемы (1–4); 13. Эмоции (9–4); 14. Жертвоприношение (2 турецкие).

Количественные данные демонстрируют **превалирование некоторых коннотаций в одном из языков**. Так, сема «ценность крови» четче проявляется в русском материале, кровь – это средство платежа за что-то очень важное для человека: *Платить кровью; Достается кровью (что); Ценой крови; Стóит много крови; Малой кровью (обойтись); Смыть кровью* и др. Это значение гораздо реже встречается в турецком материале, зато здесь значительно больше фразеологизмов, несущих сему «платить кровью за смерть конкретного человека».

Семантика *мести*, связанная с пережитком родового строя, обычаем мстить за убитого убийством, присутствует и в русской фразеологии: *Кровная месть* (включает также сему родства); *Кровь за кровь*. Но в турецкой фразеологии это более глубокое понятие, что, конечно, связано с историей турецкого народа и его обычаями. Здесь различаются: 1. месть вообще – *Kan gütmek* (кровь развести); *Kan istemek* (жажда крови); *Kana kan istemek* (просить крови за кровь); *Kana kan* (кровь за кровь) – отомстить, причинить тот же вред, что и вам причинили; 2. отомстить за убитого родственника и месть между родственными семьями: *Kan davası* (кровная месть); *Aralarında kan olmak* (кровь между ними); *Kanı temizlemek* (очистить кровь) – отомстить убийце, лишив жизни его самого или кого-то из его родственников; *Kanını yerde koymak* (положить твою кровь на пол) – не наказывать убийцу смертью. В основе последнего фразеологизма лежит старинный обычай лишения жизни убийцы в короткий срок, которое восходит к древнему поверью. Семья погибшего поручала своему несовершеннолетнему члену незамедлительно отомстить убийце. И если это получалось, то, по народному мнению, душа умершего члена семьи посмертно не страдает.

Как показывают количественные данные, сема *кровь – эмоции* ярче проявлена в русской фразеологии. Во-первых, это *страх, ужас*: *Кровь леденеет в жилах*; *Кровь в жилах застывает*; *Кровь стынет в жилах*, во-вторых, *досада, стыд, сожаление, огорчение*: *Кровь бросилась в лицо*; *Портит себе кровь / испортит себе кровь*; *Обгрызает себе локти до крови*, в-третьих, *обида*: *Кровная обида*.

В обоих языках это *гнев*: *Кровь ударила в голову*; *Gözleri kan çapağınadönmek* (глаза превращаются в чаши крови); *Kan başına sıçramak* (*beunine çıkmak*) (кровь подскочила в голову); *Kanına dokunmak* (трогать твою кровь) – очень злиться и жалость, сострадание: *Сердце кровью обливается* и турецкое соответствие *Içinden kan gitmek* (кровь из тебя).

Есть и типично турецкое представление – *высушить кровь*, *kanı kurutmak* – 1. быть очень грустным; 2. быть истощенным, усталым, обессилленным.

Вообще почти во всех группах с совпадающей образностью присутствуют **национально специфические оттенки значения, культурные коннотации**, по-особому представленные в русском и турецком материале.

Во фразеологии утрата жизни через кровь связана с *насильственной смертью, убийством, войной*, но только в турецком фразеологизме отмечено *нейтральное значение «умереть»*: *Kan aktak* (кровь течет) – 1. война, военный конфликт; сражение; 2. умереть.

Сема *убийство* полнее представлена в турецком материале (7, рус. 4), а *сражение, война* – в русском (6, тур. 2). Русское *пролить, про-*

ливать кровь – убить, умирать на поле сражения, турецкое *kan akıtmak* (пролить кровь) – жертвовать собой ради идеала; жажда крови – стремление к убийству, *kan istemek* (жажда крови) – отомстить за убитого человека; кровь вскипает (в жилах) – кто-либо находится в состоянии сильного возбуждения – *kanı ısınmak* (разогреть кровь) – чувствовать расположение к кому-нибудь.

Образное значение *агрессия, издевательство* в обоих языках передается через сценарий *пить, сосать чью-то кровь* (в основе которого древние представления о присвоении чужой энергии через кровь), но в турецкой фразеологии присутствует дополнительная семантика «унижать кого-либо, радоваться, убивая кого-либо», а также «обманывать; подбивать, склонять к убийству».

В группе «Характер человека», наряду со сходными *Кровь горяча* и *Kanı kaunatak* (кровь кипит) – кто-либо очень пылок, легко увлекается и т.п., имеются национально-специфические: *русское* – *Входит в плоть и кровь* – становится для кого-либо привычным, необходимым и турецкое – *Kan alacak damarı bilmek* (знать вену, которая будет принимать кровь) – знать, где или через кого можно получить выгоду; знать характер человека и чего можно от него ожидать.

В ходе нашего исследования обнаружилось *расхождение* в русской и турецкой фразеологических картинах мира, которое заключается в сохранении в турецком национальном сознании памяти о древнем обряде *жертвоприношения*. Очень точно суть этого обряда передает арабская пословица *Кровь пролита, опасность миновала*: жертва умиротворяет грозные силы и устраняет угрозу самых суровых наказаний [2]. Эта сема проявлена в двух фразеологических единицах: *Kan akıtmak* (пролитие крови) – жертвоприношение; зарезать животное во имя бога, в благодарность за что-то ценное, что дал вам бог; *Kan akıtmak* (пролить кровь) – жертвовать собой ради идеала.

В турецкой фразеологии встречается еще один фразеологизм, который, на наш взгляд, тоже связан с этой семьей: *Kan kardeşi* (брат по крови). В словаре он толкуется так: «это мужчины, которые становятся братьями в результате произнесения клятвы верности и высасывания или слизывания крови друг друга» [6]. В основе УС древний, но живой, во всяком случае известный всем, ритуал братания в турецкой культуре. В русском языке тоже есть словосочетание *Брат по крови*, однако фразеологические словари его не фиксируют, оно остается свободным.

Источники свидетельствуют, что русские считали *кровными братьями* представителей мужского пола, связанных друг с другом по факту рождения. И все же факт *братания* русским был известен через скифов, которые некогда населяли южные районы России. Согласно историче-

ским данным, каждый скифский мужчина имел право иметь до трёх кровных братьев. Желаящие вступить в кровное родство должны были испить из ритуального рога вино, в которое они добавляли капли своей крови (<https://cyrillitsa.ru/tradition/179368-v-kakom-sluchae-ne-rodnye-pokrovi-muzhchi.html>).

Сходная образность иногда передается абсолютно одинаково: *Чистой крови / чистых кровей – Saf kan (чистая кровь); Сосать / высосать кровь – Kаnı еттек (сосать кровь); Кровь за кровь – Kаnа kаn (кровь за кровь); Кровь кипит – Kаnı kауnаtаk (кровь кипит)* и др.

Но чаще всего так не происходит: для передачи значения используются **собственные образы и сцены**: *Кровь с молоком – Yüzünden kаn dаmlıуor (с твоего лица капает кровь); Yüzüne kаn gelmek (кровь на твоём лице) –* здоровый вид; человек, пышущий здоровьем; *Проливать кровь, истекать кровью – Kаn gövdeуі götürmek (кровь забирает тело); Kаn olmak (быть кровью) –* умирать от ран; *Пить, сосать кровь – Kаn kустurtmak (в крови пересказывать) –* причинять страдания, мучить и др.

Причиной описанных отличий являются особенности видения мира, специфика культуры, истории, менталитета народов. Изучение фразеологии в культурном аспекте помогает выявить и осознать эти особенности, с тем чтобы в совершенстве овладеть изучаемым языком, а также с целью достичь понимания между коммуникантами и умения правильно строить общение в процессе межкультурной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию: учебное пособие. М. : Наследие, 1997.
2. Энциклопедия знаков и символов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/Кровь> (дата обращения: 20.01.2023).
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. [Электронный ресурс]. URL: <https://efremova.slovaronline.com>. (дата обращения: 20.01.2023).
4. Türkçe Sözlük (Толковый словарь турецкого языка) [Электронный ресурс]. URL: sozluk.mikrobeta.com.tr, sozluk.gov.tr. (дата обращения: 20.01.2023).
5. Степанов Юрий. Константы: Словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2001.
6. Ермакова Лилия, Üçgül Sevinç. Краткий русско-турецкий фразеологический словарь: в 2 ч. Kısa Rusça-Türkçe Deyimler Sözlüğü. İstanbul. Sahaf Kitabevi, 1998.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АФОРИСТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ В УБЕЖДАЮЩЕМ ДИСКУРСЕ

Юй Пэн

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь/Китай, m1375112433922@163.com;
Научный руководитель: С. А. Шантарович, кандидат педагогических наук, доцент*

Афоризмы – культурная суть языка, обобщенная и выработанная мудрецами, богатейшая духовная почва человека, способная вдохновлять, увещевать, просвещать, являющаяся духовным обогащением людей. К афоризмам относятся вдохновляющие афоризмы, философские афоризмы, литературные афоризмы и т.д. Афоризмы можно использовать в самых разных целях, не только для изучения грамматических элементов или изучения их содержания, но и в качестве ёмкого выражения в убеждающем дискурсе со многими прагматическими целями.

Ключевые слова: афоризм; убеждающий дискурс; лингвокультурологический потенциал; обучение; философия; учащиеся.

LINGUOCULTUROLOGICAL POTENTIAL OF APHOROISTIC EXPRESSIONS IN PERSUASIVE DISCOURSE

Yu Peng

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus/China, m1375112433922@163.com;
Scientific supervisor: S. A. Shantarovich, Doctor of Philosophy in Education, Associate Professor*

Aphorisms are the essence of language summarized by wise sages and are the richest spiritual soil for human beings. They can inspire, exhort, enlighten, and are a spiritual baptism and cultural inculcation for people. Aphorisms include, but are not limited to, inspirational aphorisms, philosophical aphorisms, literary aphorisms, etc. Aphorisms have a wide range of uses, not only for students to learn grammar items or learn content topics, but also to serve as a condensed expression in persuasive discourse (cite).

Key words: aphorism; persuasive discourse; linguocultural potential; learning; philosophy; students.

Афоризмы – важная форма выражения в убеждающем дискурсе, которая не только наиболее полно отражает мысли и чувства, но и стимулирует сознание людей и вызывает их сопереживание. Афоризмы обла-

дают мощным лингвистическим и культурологическим потенциалом, не только отражая культурные ценности какой-либо эпохи, но и заставляя людей глубже задуматься, стимулируют их мышление, активизируют эмоции, тем самым, достигая цели убеждения.

Как известно, афоризмы формируются под влиянием множества социальных явлений и традиций общества, они впитывают их лингвистическое и культурное наследие. Приведём несколько приёмов, отражающих содержание афористических выражений, формирующих их лингвокультурологическую узнаваемость.

- **Культурные ценности:** афоризмы обычно передают определенные культурные ценности, такие как: трудолюбие, честность, справедливость. Однако афоризмы могут также отражать индивидуальные взгляды и убеждения конкретных авторов. Например, афоризмы философов могут отражать их собственные взгляды на жизнь и философские убеждения. В убеждающем дискурсе использование афоризмов позволяет выразить свои ценности как способ воздействия на слушателя или читателя.

- **Эмоциональный резонанс:** афоризмы часто являются простыми, но глубокими смысловыми словесными выражениями, которые легко находят эмоциональный отклик. В убеждающем дискурсе использование афоризмов позволяет слушателю или читателю лучше понять и принять точку зрения оратора.

- **Авторитетность:** афоризмы обычно обладают определенной степенью авторитетности, поскольку они сформированы историческими или культурными традициями и считаются выражением мудрости и опыта. В убеждающем дискурсе использование афоризмов может повысить авторитет и доверие к оратору, облегчая слушателю или читателю принятие точки зрения оратора.

- **Запоминаемость:** афоризмы часто являются простыми, легко запоминающимися выражениями языка. В убеждающем дискурсе использование афоризмов облегчает слушателю или читателю запоминание и понимание точки зрения оратора.

- **Авторство:** в отличие от пословиц и поговорок, афоризмы обычно придумываются известными личностями или мудрецами и широко признаются и цитируются, пройдя испытание временем. В контексте афоризмов, утверждение авторства может использоваться для усиления значимости и весомости выраженной мысли. Именно аргумент к авторитету, также известный как аргумент от авторства, заключается в том, что авторитетный и уважаемый человек сказал что-то, что должно быть принято как истина.

Однако следует отметить, что даже признанный автор может ошибаться, поэтому не следует полагаться только на авторитетность автора и

безоговорочно принимать все его высказывания. Важно использовать критическое мышление и проверять достоверность утверждений, особенно в случаях, когда авторитетность вызывает сомнения. Кроме того, в случае, если авторское утверждение не подтверждено, это не делает его менее значимым. Важно оценивать содержание высказывания, а не только его автора.

И поскольку убеждение представляет собой «такой вид обоснования, при котором аудитория в состоянии критически осмыслить и оценить предлагаемые ей доводы с позиции собственных ценностей, целей и интересов, принять или отвергнуть пропозицию по своему усмотрению» [1], сила убеждения будет зависеть от своевременно применённой стратегии убеждения или их комбинаций.

Афоризмы подобны хранилищу культуры, так как чем больше времени проходит, охватывает стран и впитывают областей гуманитарных наук, тем более они понятны и приняты, а значит, тем глубже и убедительнее могут быть выражены, кроме того, приняты большим количеством людей, в большинстве регионов, на различных уровнях. Понимая историю афоризма, его лингвистический и культурный смысл, значимость, говорящий может точно использовать его, выразить точку зрения, приемлемую и понятную более широкому кругу людей, а значит, убедительную.

На наш взгляд, можно делать сопоставительный анализ, отражающий влияние восточных и западных афоризмов на обе культуры и мышление. Афоризмы восточной литературы могут быть использованы для поддержки взглядов западной литературы, чтобы западные читатели могли больше сопереживать взглядам западных писателей через призму восточной культуры, а восточные читатели могли больше понять логику западного мышления через восточную культуру, тем самым, расширяя образ мышления обоих читателей. Так гласит афоризм из восточной книги «Беседы и суждения»: «先行其言而后从之» (Сначала говорить, а потом следовать) [2, с. 12], а также в Новом Завете западной литературы, Иакова, глава 1, стих 22 написано: «Be ye doers of the word, and not hearers only, deceiving your own selves» (Будьте исполнителями слова, а не слушателями только, обманывающими самих себя) [3, с. 28]. Эти два афоризма означают, что для того чтобы слова были обоснованными и эффективными, необходимо иметь основу и содержание для своих слов, кодекс и правила для своих действий, а также собственные идеи и мнения. Оба мыслителя делают акцент на действиях, а не на словах, и призывают людей воплощать свои идеи и убеждения в жизнь через действия, а не просто слушать и высказываться.

Это похоже на «сократовский» метод убеждения: древнегреческого философа Сократа, который умел убеждать людей с помощью афориз-

мов. Он считал, что лучший способ убедить других – это говорить о конкретных вещах, а не об абстрактных истинах [4].

Когда смысл афоризма полностью понят, его можно использовать в убеждающем дискурсе, например, приведённый выше афоризм может быть очень полезным и применимым в образовательных целях. Для учащихся смысл афоризма несет в себе ряд важных поучений.

Во-первых, говорящий должен убедиться, что его слова являются правдой и имеют реальный смысл, необходимо тщательно подбирать слова и выражать свои мысли как можно яснее. Это не только поможет создать доверие и уважение, но и укрепит вербальные навыки оратора.

Во-вторых, должны следить за тем, чтобы действия соответствовали тому, что учащиеся говорят. Помнить, что, если что-то говоришь, должен это сделать. Это включает многое: выполнение обещаний, уважение к другим, соблюдение правил и честность. Учащиеся должны осознавать, что такое отношение к слову, не только создаст им хорошую репутацию, но и поможет развить чувство ответственности и самодисциплины.

Наконец, должно прийти понимание, что последовательность в речи и действиях – это длительный процесс. Учащимся необходимо постоянно работать над тем, чтобы быть последовательными в своих словах и поступках. Это требует от них определенной настойчивости и решительности, но благодаря упорной практике учащиеся сформируют свой характер и добьются успеха в будущем.

Таким образом, афоризмы обладают мощным лингвистическим и культурологическим потенциалом во многих сферах коммуникации, в том числе, и в убеждающем дискурсе, поскольку афоризмы передают культурные ценности, накопленные человеческим опытом, вызывают эмоциональный резонанс, повышают авторитет и доверие, приводятся в качестве доказательств, а также формируют нравственные качества учащихся.

Библиографические ссылки

1. *Меньшенина С. В.* Убеждающая речь // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24496158&pff=1> (дата обращения: 04.03.2023).
2. *Боцзюнь, Ян.* Перевод и комментарии «Аналектов» Конфуция. М. : Китайское книжное издательство, 2015.
3. *Biblica Inc.* Chinese Contemporary Bible (Simplified Chinese). М. : Biblica Inc, 2014.
4. *Карнеги Д.* Хрупкость человеческой природы. М. : Тяньцзиньское народное издательство, 2014.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ)**

Ян Сюэин

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь/Китай, xueyingyang98@gmail.com;
Научный руководитель: О. И. Царева, кандидат педагогических наук, доцент*

Знакомство с прецедентными феноменами играет большую роль в формировании лингвокультурологической компетенции студентов-филологов. Культуроведческий аспект овладения русским языком – важная составляющая часть содержания обучения филологов-иностранцев. Эффективным средством формирования культуроведческой компетенции иностранных учащихся могут стать национально ориентированные учебные материалы. В настоящий момент принцип опоры на родную лингвокультуру в обучении китайских студентов-русистов реализован недостаточно. Новизна публикации заключается в разработке методики использования национально ориентированных материалов при изучении феномена прецедентности. Опора на родную лингвокультуру учащихся может стать дополнительным фактором учебной мотивации при объяснении сложного теоретического материала (прецедентность, функции и виды прецедентных феноменов). При изучении китайскими студентами-русистами теории прецедентности целесообразно обратиться к понятию «дяньгу» из китайской классической филологии. Стоит также активно привлекать прецедентные феномены из китайскоязычного дискурса.

Ключевые слова: лингвокультура; прецедентные феномены; русский язык как иностранный; национально ориентированные материалы; дяньгу; китайскоязычный дискурс.

**USE OF NATIONAL-ORIENTED MATERIALS IN TEACHING
CHINESE STUDENTS SPECIALIZING IN RUSSIAN PHILOLOGY
(USING THE STUDY OF PRECEDENT PHENOMENA
AS AN EXAMPLE)**

Yang Xueying

*Belarusian State University,
K. Marks St., 31, 220030, Minsk, Belarus/China, xueyingyang98@gmail.com;
Scientific supervisor: O. I. Tsaryova, Doctor of Philosophy in Education, Associate Professor*

Acquaintance with precedent phenomena plays an important role in the formation of cultural and linguistic competence of philology students. The culturological aspect of mastering the Russian language is an important part of the syllabus for teaching foreign

philology students. National-oriented educational materials can become an effective means of forming the culturological competence of foreign students. At the moment, the principle of relying on the native linguoculture in teaching Chinese students specializing in Russian philology has not been sufficiently implemented. The novelty of the publication lies in the development of a methodology for using national-oriented materials in the study of the phenomenon of precedence. Reliance on the native linguoculture of students can become an additional factor in academic motivation when explaining complex theoretical material (precedence, functions and types of precedent phenomena). When studying the theory of precedence by Chinese students specializing in Russian philology, it is advisable to refer to the concept of «diangu» from Chinese classical philology. It is also worth extensively bringing in precedent phenomena from Chinese discourse.

Key words: linguoculture; precedent phenomena; Russian as a foreign language; national-oriented materials; diangu; Chinese discourse.

Опора на родной язык и лингвокультуру учащихся – один из базовых принципов преподавания иностранного языка. Однако анализ научно-дидактических публикаций показывает, что данный подход в иноязычном образовании пока реализован недостаточно.

Покажем возможности использования национально ориентированных материалов на примере изучения прецедентных феноменов (ПФ) в мононациональной группе, а именно – китайских студентов-русистов.

Позиции прецедентных феноменов как дидактической единицы давно признаны и неоспоримы. Методика преподавания русского языка как иностранного в настоящее время связывает эффективность обучения с культурологическим подходом.

Знакомство с прецедентными феноменами играет большую роль в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных филологов-русистов.

Целью обучения иностранных студентов на филологическом факультете является достижение уровня компетентного владения языком, который предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций.

Реализация принципа коммуникативности в последние десятилетия прочно связывается с текстом.

Использование в обучении иностранцев художественных произведений имеет ограничения, связанные с объемом аутентичного текста. Преодолеть противоречие между установкой на включение в обучение аутентичных художественных текстов и необходимостью соблюдать принцип доступности позволит обращение к прецедентным феноменам. «Поступательное движение лингводидактической мысли, – отмечает И. Г. Каурцева, – закономерно ведет к признанию

именно за прецедентными текстами особого обучающего и образовательного потенциала» [1, с. 16].

Иностранцев учащихся нужно познакомить с понятием и видами прецедентности. Прецедентность – феномен широкой цитируемости и узнавания. Система прецедентных феноменов выступает одним из важнейших инструментов трансляции национально-культурного наследия. Широкое распространение подобных компонентов объясняется их способностью фиксировать представления о мире в минимизированном виде. Выделяют следующие разряды прецедентных феноменов: прецедентные имена (ПИ); прецедентные тексты (ПТ); прецедентные высказывания (ПВ); прецедентные ситуации (ПС).

На этапе формирования у китайских студентов-филологов представления о прецедентности можно обратиться к термину «дяньгу» (典故 *dian gu*), который обозначает «1) классический прецедент (источник, пример, образец, эталон); классический сюжет; цитата из классического источника; литературный (исторический) намек; ссылка на классический источник (пример, прецедент, сюжет); классический (старинный, древний) афоризм; претензия, притязание, каприз; 3) крылатые слова (выражения)» [2, с. 658].

Использовать понятие «дяньгу» в качестве эквивалента термина «прецедентный феномен» предложил Николай Николаевич Воропаев [3, с. 41]. В результате проведенного анализа китайских источников известный востоковед пришел к заключению, что термин китайской традиционной филологии «дяньгу» соответствует термину «прецедентный феномен» и его можно применять для обозначения любых разрядов ПФ – ПИ, ПВ, ПТ и ПС.

Особенно плодотворными на прецедентные феномены являются романы, вошедшие в т.н. «Четверокнижие» (四大名著 – Четыре Великих Творения). Классические романы «Троецарствие» (XIV в.), «Речные заводи» (XV в.), «Путешествие на Запад» (XVI в.), «Сон в красном тереме» (XVIII в.) – самые известные прецедентные тексты китайскоязычного культурного пространства. Подтверждением подобного статуса знаменитых произведений является тот факт, что издаваемые в КНР многочисленные словари дяньгу указывают их в качестве источников большого количества выражений (около 300) [4].

При ознакомлении студентов с типологией и функциями ПФ стоит также опираться на примеры из родной для китайских учащихся лингвокультуры.

В процессе коммуникации прецедентные тексты не могут быть использованы в полном объеме. В речи ПТ может быть представлен именем, цитатой, ситуацией.

Прецедентное имя выступает в качестве сложного культурного знака, символа определенных событий, качеств, судеб. Так, прецедентные имена Яо и Шунь в китайскоязычном дискурсе используются для обозначения мудрых правителей или в качестве символа мудрости. Яо и Шунь (尧、舜) – легендарные правители, которые объединили племена древнего Китая. Отсчет китайской истории начинается с императора Яо (2376 – 2255 годы до н.э.). Когда Яо постарел, он уступил место преемнику. Наследником престола Яо сделал не собственного недостойного сына, а мудрого советника Шуня. Данная прецедентная ситуация представлена ПВ «Яо уступил власть Шуню» («尧舜让位»).

Прецедентное высказывание – законченная и самодостаточная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. За ПВ всегда стоит ПФ – ПТ и/ или ПС, играющие важную роль в формировании смысла высказывания. Смысл ПВ становится очевидным для того, кто знаком с самим ПФ, ПВ и стоящим за ним ПТ и/или ПС. Например, один из крупнейших поэтов Китая Ду Фу (712 – 770) использует выражение «при Яо и Шуне» («尧舜君») в качестве символа идеального государства: «Коль довелось пожить при хорошей власти (дословно: при Яо и Шуне), то жаль уже с ней расставаться и хочется, чтобы была она вечно». С именами Яо и Шунь в китайском языке также связано ПВ «небеса Яо, солнце Шуня» («尧天舜日»), которое употребляется в значении «золотой век, век спокойствия и благоденствия».

Важная черта ПФ – их реинтерпретируемость. По словам известного китайского русиста профессора Лю Хун, «прецедентные тексты антологизируются и передаются, они могут быть воспроизведены в других видах искусства, таких как драма, поэзия, опера, балет, живопись и скульптура» [5].

К числу ПТ, имеющих многочисленные интерпретации, относятся древнекитайские романтические легенды о любви. Так, концерт для скрипки «Влюбленные-бабочки» композиторов Чэнь Ган и Хэ Чжаньхао основан на легенде о любви «Лян Шаньбо и Чжу Интай» («梁山伯与祝英台»). Это музыкальное произведение известно во всем мире, оно входит в репертуар крупнейших мастеров скрипичной музыки.

Для каждого нового поколения прецедентные тексты интерпретируются по-новому, воплощаются в новых произведениях искусства.

В китайскоязычном дискурсе особое место занимают ПИ из кинематографа и мультипликации. Общеизвестность прецедентных имен из кинематографа очень велика. В условиях современного визуалоцентричного общества именно киноадаптации обеспечивают сохранение ПФ для новых поколений. Например, в 2018 году вышел 36-серийный телефильм, осно-

ванный на знаменитой «Легенде о белой змее» («白蛇传»), которая имеет десятки кино- и анимационных интерпретаций.

Функции ПФ можно раскрыть на примере их употребления в публицистических текстах. Использование дяньгу – один из устойчивых приемов публицистического стиля. В целом для языка китайской прессы характерно использование в качестве стилистического средства архаических устойчивых выражений, фразеологизмов и синтаксических конструкций, восходящих к классическим текстам.

Прецедентный текст выполняет не только номинативно-информативную функцию, но и, в большей степени, эмоционально-оценочную, экспрессивную функции.

В качестве примера приведем случаи употребления ПФ (дяньгу) «Адоу» (纛) в китайских СМИ [6].

ПИ «Адоу» восходит к классическому произведению китайской литературы – роману «Троецарствие» (XIV в., автор Ло Гуаньчжун). Адоу (официальное имя – Лю Шань; 207 – 271 гг.) – правитель Царства Шу, потерявший трон из-за слабохарактерности и чрезмерной склонности к развлечениям. Адоу – уменьшительное детское имя. Адоу был сыном императора, после смерти которого унаследовал престол. Однако некомпетентность престолонаследника привела Царство Шу к краху. Адоу сдался в плен правителю соседнего царства. Победитель устроил пир и специально, чтобы задеть чувства Адоу, приказал играть музыку царства Шу. Адоу веселился как ни в чем не бывало. А на вопрос, скучает ли тот по своей родине, Адоу ответил: «Мне здесь нравится, и я совсем не думаю о Шу» («此间乐，不思蜀也»).

Современные китайцы используют ПИ «Адоу» в четырех значениях: 1) слабый, некомпетентный правитель; 2) слабовольный человек; 3) бесперспективный, беспомощный человек; 4) человек, развлечения для которого важнее долга.

В большом количестве текстов печатных и электронных СМИ «Адоу» фигурирует в составе выражения «неподъемный (Лю) Адоу». ПИ используется как средство негативной оценки ситуации, организаций или людей, указания на их слабость, низкий уровень развития и отсутствие перспектив. Например: «На свете есть много людей, которые не обладают талантами и знаниями, но стремятся к быстрому успеху, поэтому все время надеются на помощь других; некоторым приходится всю жизнь безуспешно дожидаться “могущественного помощника”, и кто-то из них в итоге превращается в неподъемного Адоу».

ПИ нередко используется в заголовках публикаций на экономическую тематику при описании различных показателей, курсов, индексов: «Индекс доллара стабильно силен, а Адоу евровалюты поднять трудно».

Вариативность коммуникативных смыслов ярко проявляется в использовании ПИ «Адоу» для характеристики человека. Основанием для подобного метафорического сравнения служат различные черты характера Адоу, эпизоды из его жизни. Например: «Ким Чен Ын не Лю Адоу», «“Козырная команда эпохи 90-х” тех пор превратилась в неподъемного Адоу, после первого поражения так и не оправилась». ПВ «Рад скучать по Шу» («乐不思蜀») актуализирует ПС, которая произошла с Адоу. Данное ПВ употребляется иронически для описания человека, который так счастлив в новом месте, что не хочет возвращаться домой. Идиома также может использоваться для негативной характеристики человека, который отказывается от истоков, забывает о своих корнях.

Приведенные выше примеры позволяют продемонстрировать то, что употребление ПФ (дяньгу) в китайскоязычном дискурсе опирается на многовековую традицию коммуникации, подкрепления точки зрения путем воспроизведения общеизвестных классических текстов. В современном медиадискурсе ПФ используются в качестве стилистического средства, позволяющего более ярко и выразительно высказать свою точку зрения.

Подытоживая, отметим следующее.

В настоящий момент принцип опоры на родную лингвокультуру учащихся в обучении РКИ используется недостаточно. В то же время данный педагогический принцип может стать дополнительным фактором учебной мотивации при объяснении сложного теоретического материала.

Материалы, связанные с родной культурой учащихся, способны вызвать у них эмоциональный отклик, активизировать познавательные процессы. Национально ориентированные учебные материалы можно привлекать для объяснения культуроведческого материала, являющегося важной составляющей частью содержания обучения филологов-иностранцев.

При изучении китайскими студентами-русистами теории прецедентности целесообразно обратиться к понятию «дяньгу» из китайской классической филологии. Стоит также активно привлекать ПФ из китайскоязычного дискурса.

Библиографические ссылки

1. Каурцева И. Г. Критерии отбора и способы введения прецедентных текстов в содержание обучения РКИ (зарубежные филологи-русисты; продвинутый этап): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Гос. ин-т русск. яз. им. А. С. Пушкина. М., 2001.

2. Большой китайско-русский словарь: в 4 т. / под ред. И. М. Ошанина. М.: Наука, 1984. Том 4.

3. *Воропаев Н. Н.* О проблемах описания прецедентных имен // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М. : МАКС Пресс, 2010. Вып. 40. С. 37–55.

4. 中国文化中的典型人物与事件//陈贤纯编著.-北京:北京语言文化大学出版社, 1999年 (Прецедентные персонажи и события в китайской культуре: словарь для иностранцев, изучающих китайский язык: сост. Чэнь Сяньчунь. Пекин: Изд-во Пекинского университета языка и культуры, 1999.).

5. 刘宏. 跨文化交际中的先例现象研究. 外语与外语教学, 2007 (12) (Лю Хун. Исследование прецедентного феномена в межкультурной коммуникации // Обучение иностранному языку. 2007. № 12. С. 25–28).

6. *Былевский В. П.* Описание прецедентного имени в текстах массовой коммуникации КНР // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Гуманитарные науки. 2016. №11 (750). С. 106–121.

СЕКЦИЯ 4
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И РИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО

УДК 811.161

«ОБРАЗНАЯ ГРАММАТИКА» В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е. Е. Долбик

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

В статье характеризуются подходы к изложению грамматического материала в новой линейке учебных пособий по русскому языку для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Обосновывается необходимость обращения не только к абстрактно-логическому, но и к эмоционально-образному мышлению учащихся. На примере различных разделов русского языка демонстрируется реализация дидактических принципов образности и наглядности (через использование научно-популярных текстов, лингвистических сказок, иллюстраций).

Ключевые слова: русский язык; учебное пособие; лингводидактика; «образная грамматика»; познавательный интерес; интеллектуально-речевая культура учащихся.

«FIGURATIVE GRAMMAR» IN TEXTBOOKS
RUSSIAN LANGUAGE

E. E. Dolbik

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, dolbik@yandex.by*

The article characterizes the approaches to the presentation of grammar material in the new line of Russian language textbooks for institutions of general secondary education in the Republic of Belarus. The necessity of addressing not only the abstract-logical, but also the emotional and figurative thinking of students is substantiated. The article demonstrates the implementation of the didactic principles of imagery and visualization (through popular science texts, linguistic tales, illustrations) by means of the examples of various sections of the Russian language.

Key words: Russian language; textbook; linguodidactics; «figurative grammar»; cognitive interest; intellectual and speech culture of students.

Каждый из нас, будь то учитель-словесник, специалист в области методики преподавания языка, ученый-лингвист, автор учебных пособий по русскому языку, ищет ответы на «вечные вопросы»: чему учить? и как учить? И если ответ на первый вопрос во многом предопределен учебной программой по русскому языку [1], в которой в соответствии с количеством часов, отведенных на изучение предмета, целями, задачами и принципами обучения, отбора и минимизации материала четко очерчивается содержание учебного предмета, перечисляются основные требования к результатам учебной деятельности учащихся, то ответ на второй вопрос никогда не теряет своей актуальности и предполагает разнообразие используемых видов учебной деятельности, технологий, стратегий, форм, методов, приемов обучения.

В Республике Беларусь в 2018–2021 гг. вышла новая линейка учебных пособий по русскому языку для 5–11 классов учреждений общего среднего образования [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9], авторы которых, руководствуясь принципами личностно ориентированного обучения, ставили перед собой задачу последовательно реализовать системно-функциональный, сознательно-коммуникативный и коммуникативно-деятельностный подходы к организации обучения, содействовать формированию интеллектуально-речевой культуры учащихся.

Одним из эффективных способов достижения поставленной цели является воплощение идей так называемой «образной грамматики», разработанной коллективом авторов под руководством известного российского педагога, доктора психологических наук, академика РАН, автора многочисленных учебников, книг для учителя, научно-популярных изданий для учащихся Г. Г. Граник. В коллективной монографии, посвященной проблемам школьного учебника, утверждается мысль о необходимости апеллировать при изложении грамматического материала не только к абстрактно-логическому, но и к эмоционально-образному мышлению учащихся. Именно для поддержания познавательного интереса и облегчения понимания и запоминания учебного материала коллективом под руководством Г. Г. Граник была создана так называемая «образная грамматика», позволяющая «увидеть на “мысленном экране” абстрактно представленный грамматический материал. Иными словами, “образная грамматика” включает воссоздающее воображение, которое и преобразует абстрактно представленные в слове правила и понятия в наглядные образы. В результате правило и образ сливаются, способствуя пониманию и прочному запоминанию изучаемого материала» [10, с. 14].

Формирование устойчивого познавательного интереса основывается на таких взаимосвязанных феноменах, как мышление, эмоции, память, внимание, восприятие, воображение, понимание, прогнозирование. Одна

из основных задач учебника русского языка и состоит в поддержании познавательного интереса к изучению предмета.

Концепция «образной грамматики» нашла свое отражение в учебных пособиях по русскому языку для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения в основном структурном компоненте учебников, представленном теоретическими лингвистическими текстами, теоретическими психолого-дидактическими текстами, а также художественными и познавательными текстами заданий. Остановимся подробнее на теоретических лингвистических текстах, включающих объяснение грамматических понятий, орфографических и пунктуационных правил школьного курса русского языка.

С целью активизации «воссоздающего воображения» используются прежде всего научно-популярные тексты, написанные живым, легким, доступным, образным языком. Для этого предназначена специальная рубрика, красной нитью проходящая через всю серию учебных пособий, – «Ученые пишут». При ознакомлении с грамматическим материалом учащиеся обращаются к лучшим образцам научно-популярной литературы по языкознанию – книгам Б. Ю. Нормана «Знакомый незнакомец»; И. Н. Постниковой, Т. Н. Зинченко, М. П. Мораньковой, И. М. Подгаецкой «Это непростое простое предложение»; Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко «Секреты пунктуации»; Л. В. Успенского «Слово о словах», К. И. Чуковского «Живой как жизнь»; Э. А. Вартаньяна «Путешествие в слово», «Из жизни слов»; статьям из «Энциклопедического словаря юного филолога» под редакцией М. В. Панова и др.

Широко представлены подобные тексты в параграфах, посвященных морфемике и словообразованию. Так, например, понятие родственных слов и словообразовательной цепочки раскрывается по аналогии с родственными отношениями человека на примере текста А. Т. Арсирия, автора «Занимательной грамматики русского языка»: оказывается, у слов тоже есть сыновья и внуки, бабушки и даже прабабушки [8, с. 93]. Развивается этот образ в тексте из предисловия к «Школьному словообразовательному словарю» А. Н. Тихонова, где автор говорит о семьях слов, о родне слов, о близких и дальних родственниках слов [8, с. 95]. А вот В. А. Иванова, З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь сравнивают словообразовательное гнездо со словесным деревом: слова растут от корня, как ветви на дереве [8, с. 94–95]. На примере суффиксов существительных с разными словообразовательными значениями Э. А. Вартаньян доказывает, что «суффикс – большой трудяга, замечательный работник, труженик» [4, с. 143].

Понятие о стилях речи вводится через сравнение с одеждой для разных случаев жизни: «Для разных случаев используется “разная одежда”

в речи: в зависимости от речевой ситуации используются различные стили речи» (А. Леонтьев) [2, с. 57]. Образ одежды используется и при изучении графики, для разграничения устной и письменной речи: «Письмо – одежда устной речи» (М. Панов) [2, с. 125].

Метафорические определения грамматических понятий даются и при изучении частей речи. В учебном пособии для 7 класса на основе отрывка из работы В. В. Колесова учащимся предлагается доказать, что «глагол – великий труженик», «глагол – настоящий богач среди частей речи» [5, с. 28]. При изучении разрядов наречий по значению учащимся предлагается такое задание: «Известный русский языковед А. М. Пешковский писал, что “наречия степени больше любят именно прилагательные, а не глаголы”. Как вы думаете почему?» [5, с. 136]. Стилистическая роль деепричастий иллюстрируется высказыванием писателя Д. В. Григоровича о том, что эта особая форма глагола «дорисовывает движение» [8, с. 134].

Метафорические эпитеты помогают учащимся понять сущность той или иной грамматической формы. Выполняя тест «Коварная форма сравнительной степени» [5, с. 142], учащиеся осознают, что «коварство» состоит в том, что за одной формой может скрываться разное содержание: формы сравнительной степени имени прилагательного, наречия, предикативного наречия в синтаксисе ведут себя по-разному, выполняя роль разных членов предложения. «Многоликое наречие *некогда*» [5, с. 158] может иметь значение «когда-то, в далеком прошлом, давно» («*Там некогда гулял и я*») или указывать на отсутствие времени для осуществления какой-либо деятельности (*некогда раздумывать*), что влияет на его синтаксическую функцию и обуславливает особенности употребления в речи. «Многоликостью» отличается и форма именительного падежа существительного (номинатив в роли подлежащего, сказуемого, приложения, обращения, главного члена односоставного назывного предложения, в позиции выделенного А. М. Пешковским «именительного темы, или именительного представления» [9, электронное приложение]. «Вездесущий» инфинитив может выступать в роли любого члена предложения [9, с. 75]. «Могущество» местоимений раскрывается на примере употребления личных местоимений *ты* и *вы* в соответствии с правилами русского речевого этикета [9, с. 249].

Текстообразующие функции второстепенных членов предложения, их предназначенность в синтаксическом строе предложения метафорически характеризуются как «позиции-декорации» [9, электронное приложение].

Орфограмма «Гласные на конце наречий» (*заново* – *снова*, *начисто* – *доциста*) образно объясняется так называемым «правилом окна» и иллюстрируется соответствующим рисунком [5, с. 161].

Пунктуационное правило постановки знаков препинания в сложноподчиненном предложении интерпретируется с использованием придуманных Г. Г. Граник и С. М. Бондаренко образов предложений-«гусей» (следование главной и придаточной частей друг за другом) и предложений-«матрешек» (размещение придаточной части внутри главной) [7, с. 63–64].

Взаимодействие трех принципов русской пунктуации (структурного, смыслового и интонационного) наглядно проявляется в подборке высказываний о роли знаков препинания в письменном тексте: «Знаки препинания – это как нотные знаки. Они твёрдо держат текст и не дают ему рассыпаться» (*К. Паустовский*); «Человек, решивший писать без знаков препинания, подобен безумцу, который прыгнул в бурную реку, не умея плавать» (*Р. Гамзатов*); «Знаки препинания, служащие нотами при чтении...» (*А. Чехов*); «Книга должна быть исполнена, как соната. Знаки – ноты. В воле читателя их осуществить или исказить» (*М. Цветаева*); «Всякое правило о знаках препинания есть как бы пункт договора между пишущим и читающим» (*А. Шаниро*); «Нехватка одной запятой часто превращает аксиому в парадокс или сарказм в проповедь» (*Э. По*); «Скобки в прозе – письменный вид шепота» (*А. Битов*) [9, электронное приложение].

Получить представление о многоуровневой структуре языка помогает отрывок из работы М. В. Панова, в котором язык уподобляется многоэтажному зданию, где на разных этажах-уровнях «проживают» разные языковые единицы [6, с. 31].

При изучении темы «Язык и мышление. Язык и общество» учащимся предлагаются для дискуссии темы, образные формулировки которых помогают осмыслить функции языка: «Язык у умного – секретарь мыслей, у глупого – сплетник и доносчик» (*В. Ключевский*); «Язык – одежда мыслей» (*С. Джонсон*); «Язык – это заранее приготовленный путь или шаблон мысли» (*Э. Сэпир*); «Слово подобно мешку: оно принимает форму того, что в него вкладывают» (*А. Камю*) [9, с. 27].

Реализации принципов образности и наглядности способствует использование в учебных пособиях лингвистических сказок Ф. Кривина, В. Волиной, Т. Рик и др., ярким отличительным признаком которых является персонификация языковых единиц (букв, звуков, частей речи). На примере лингвистических сказок учащиеся получают представление о различии гласных и согласных звуков [2, с. 127], о таких фонетических явлениях, как оглушение и озвончение [4, с. 9], о частеречном значении

имени существительного [4, с. 96], о свойствах инфинитива – неопределенной формы глагола [5, с. 39]; имеют возможность запомнить правило дефисного и раздельного написания наречий, образованных повторением слова или основы, сочетанием синонимичных слов (*волей-неволей – честь честью*) [5, с. 165]; познакомиться с «характером» частиц *бы, ли, же* и усвоить правило их правописания [5, с. 215], с особенностями «темперамента» повествовательных, вопросительных и побудительных предложений и их пунктуационным оформлением [7, с. 139], с «гордыми, себялюбивыми, самостоятельными» обособленными членами предложения [6, с. 209].

Кроме текстов, для эффективного осмысления грамматических форм и категорий в учебных пособиях активно используются иллюстрации: фразеологизмы, «зашифрованные» в картинках, в частности, при изучении видов сказуемых [9, с. 72]; рисунки (при выявлении особенностей и разграничении определенно-личных, неопределенно-личных и безличных односоставных предложений [6, с. 118], при изучении инверсии как экспрессивного синтаксического приема [9, электронное приложение]). Для лучшего запоминания правил правописания безударных гласных в окончаниях имен существительных используется развернутое сравнение и визуализация – представление таблицы в виде «волшебного дома». Рассматривая «подъезды» дружного дома, учащиеся выясняют, что объединяет его «жителей», как распределяются «жилыцы»-окончания по определенным «этажам»-падежам [3, с. 29–30].

Реализация принципов «образной грамматики» в учебных пособиях по русскому языку способствует формированию культуры познавательной деятельности учащихся, устойчивого интереса к русскому языку и к науке о языке, готовности к самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, развитию умений использовать различные источники информации, способы ее получения и обработки.

Библиографические ссылки

1. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для XI класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания (базовый уровень) [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/images/2022/08/up-rus-jaz-11kl.pdf> (дата обращения: 16.01.2023).

2. Русский язык: учебное пособие для 5 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: в 2-х частях. Часть 1 / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. Минск : Нац. ин-т образования, 2019.

3. Русский язык: учебное пособие для 5 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: в 2-х частях. Часть 2 / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. Минск : Нац. ин-т образования, 2019.

4. Русский язык: учебное пособие для 6 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. Минск : Нац. ин-т образования, 2020.

5. Русский язык: учебное пособие для 7 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Т. Н. Вольнец [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2020.

6. Русский язык: учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. Минск : Нац. ин-т образования, 2018.

7. 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, 2019.

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

9. Русский язык: учебное пособие для 11 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения (с электронным приложением для повышенного уровня) / Е. Е. Долбик [и др.]. Минск : Нац. Ин-т образования, 2021.

10. Как учить русскому языку и литературе современных школьников: Школьный учебник сегодня: коллективная монография / под науч. рук. Г. Г. Граник; отв. ред. Н. А. Борисенко. М.; СПб. : Нестор-История, 2018.

ЧЫТАННЕ ЯК ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНАЯ І МЕТАДЫЧНАЯ ПРАБЛЕМА

В. Ю. Дылеўская

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, valentinadylevskaja42@gmail.com*

Чытанне як адзін з асноўных этапаў вывучэння мастацкага твора. Уступныя заняткі і арыенціровачная гутарка. Формы правядзення ўступных заняткаў. Чытанне – гэта складаны творчы працэс, які патрабуе ад вучня напружанасці. Чытанне як важнейшы кампанент працэсу літаратурнай адукацыі. Віды чытання ў працэсе літаратурнай адукацыі.

Ключавыя словы: чытанне; уступныя заняткі; арыенціровачная гутарка; высьвятленне папярэдніх уражанняў.

READING AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM

V. U. Dylevskaja

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, valentinadylevskaja42@gmail.com*

Reading as one of the main stages in the study of a work of fiction. Introductory classes and orientation conversation. Forms of introductory classes. Reading is a complex creative process that requires the student's effort. Reading as the most important component of the literary and educational process. Types of reading in the process of literary education.

Key words: reading; introductory classes; orientation conversation; clarification of previous impressions.

Галоўным аб'ектам вывучэння ў працэсе літаратурнай адукацыі з'яўляецца мастацкі твор, а чытанне – важнейшы кампанент гэтага працэсу. Чытанне рэалізуе ў грамадстве адукацыйную, пазнаваўчую, культурную, камунікатыўную, інфармацыйную, прафесійную, займаўную і іншыя ролі. У «Філасофскім слоўніку» чытанне разглядаецца як творчая дзейнасць, у выніку якой узнікае новая якасць самога чалавека. Адзін з заснавальнікаў метадыкі выкладання літаратуры Ф. І. Буслаеў лічыў чытанне «асновай тэарэтычным ведам і практычнаму ўменню». Ён сцвярджаў, што разуменне фундаментальнай ролі чытання ёсць

адзінае бясспрэчнае палажэнне педагогікі, настойваў на асэнсаваным прачытанні [1, с. 12].

Вывучэнне мастацкага твора складаецца з чатырох асноўных этапаў: уступныя заняткі, чытанне, аналіз і заключныя заняткі. Кожны этап уключае ў сябе розныя віды дзейнасці вучняў. Этапы не з'яўляюцца строга размежаванымі, наадварот, яны ўзаемадзейнічаюць адзін з адным і пераходзяць адзін у другі [2]. «На ўступных занятках патрэбна стварыць устаноўку на чытанне і ўспрыманне тэксту, матывацыю наступнага аналізу і стварэнне арыенціраў успрымання: арыенціроўка у жанры і агульным характары твора, у месцы і часе дзеяння, у сістэме вобразаў і падзей, у эмацыянальных адносінах аўтара да персанажаў» [2, с. 82]. У змест уступных заняткаў можна ўключыць паведамленне біяграфічных і гістарычных звестак, якія будуць неабходны для разумення тэксту, розныя віды каментарыяў. Папярэднічае чытання ўступнае слова настаўніка, падрыхтоўчая гутарка з вучнямі, разгляд ілюстрацый, экскурсіі.

Формы правядзення ўступных заняткаў з улікам роду і жанру вывучаемага твора: уступнае слова, лекцыя настаўніка, гутарка, работа з падручнікам ці з кантэкстнай літаратурай, кінаўрок, экскурсія і інш.

Пасля ўступных заняткаў часам праводзіцца арыенціровачная гутарка, каб правесці засваенне зместу твора. Можна выкарыстаць розныя віды пераказу, а таксама складанне плана. У старшых класах змест уступных заняткаў звязаны з гісторыяй напісання мастацкага твора.

Вылучаюць наступныя віды чытання: слыхавое чытанне – успрыманне мастацкага тэксту з голасу іншых людзей, напрыклад, настаўніка ці ў аўдыязапісе; самастойнае чытанне – чытанне па рэкамендацыі, па ўласным выбары, дамашняе чытанне па прапанаваным настаўнікам спісе; калектыўнае чытанне – чытанне вучнямі маналогаў, дыялогаў, фрагментаў тэксту, якое настаўнік выкарыстоўвае на ўроках літаратуры; выразнае чытанне – набліжана да акцёрскага чытання; пазакласнае (дадатковае) чытанне – чытанне па-за заняткамі па заданні настаўніка з наступным правядзеннем урокаў дадатковага чытання; творчае чытанне – садзейнічае развіццю ўяўлення вучняў; каменціраванае чытанне – каментарый гістарычны, сацыяльны, бытавы, біяграфічны, біблейскі, этнічны (яны выкарыстоўваюцца для ўзмацнення ўспрымання і разумення мастацкага тэксту); аналітычнае чытанне – від чытання, пры якім ставяцца аналітычныя пытанні; чытанне па ролях – выкарыстоўваецца чысцей пры вывучэнні драматычных твораў, нагадвае акцёрскае чытанне для большага разумення і пранікнення ў мастацкія вобразы.

Але ж галоўная праблема заключаецца ўсё ж у заахвочванні да чытання. Не сакрэт, настаўнікі літаратуры адзначаюць, што даволі часта

творы застаюцца непрачытанымі. Якую б форму правядзення заняткаў з прымяненнем сучасных тэхналогій не абраў настаўнік, эфектыўнасць іх будзе малаверагоднай.

На практычных занятках па методыцы выкладання славянскіх літаратур студэнты атрымліваюць заданне: пазнаёміцца з метадычнымі знаходкамі ў правядзенні ўступных заняткаў (агляд публікацый па праблеме); распрацаваць некалькі варыянтаў уступнага этапа ўрока (клас, тэма – на выбар студэнта); прапанаваць варыянт задання менавіта па захвочванні да прачытання тэксту.

Чытанне – гэта прадмет роздумаў і даследаванняў навукоўцаў, у якіх увага акцэнтуюцца ў асноўным на псіхалага-педагагічныя і сацыяльна-метадычныя аспекты чытацкай дзейнасці. Чытанне – гэта складаны творчы працэс, які патрабуе ад вучня напружання, работы інтэлекта, памяці, уяўлення. Узнікае шэраг праблем: 1) педагагічна-псіхалагічная – у школьнікаў затрымліваецца працэс станаўлення тэхнікі чытання; ён завяршаецца к канцу 6 класа; 2) метадычная – дзеці чытаюць мала, няма «цягі да чытання».

Вылучаюць яшчэ і філасофскі аспект праблемы: асобаснае самавызначэнне ў працэсе чытання. Цікавай падаецца думка М. К. Мамардашвілі аб тым, што чытач і пісьменнік ураўнаважаны ў адносінах да тэксту [3, с. 159].

На занятках пры абмеркаванні пытанняў тэарэтычнага блока была звернута ўвага студэнтаў на артыкул В. Ф. Асмуса «Чытанне як праца і творчасць» [4], дзе чытанне разглядаецца як творчасць. «Змест мастацкага твора не пераходзіць <...> з твора ў галаву чытача, Ён узнаўляецца, успрымаецца самім чытачом – па арыенцірах, дадзеных у самім творы, але з канчатковым вынікам, які вызначаецца разумовай, духоўнай дзейнасцю чытача» [4, с. 62].

Для таго каб чытач засвоіў змест мастацкага тэксту, «неабходна, каб у яго ўяўленні ўзнік мастацкі вобраз. Без гэтага ўся далейшая праца па засваенні мастацкага тэксту будзе бессэнсоўнай. Гэты мастацкі вобраз можа быць узноўлены толькі самім чытачом. Калі мастацкі вобраз узнаўляецца па арыенцірах, закладзеных у тэксце, то чытач у першую чаргу павінен умець убачыць гэтыя арыенціры (чытай: мастацкія асаблівасці твора). Мастацкае ўспрыманне – гэта акт пазнання, перажывання і творчасці. Кожны чытач успрымае мастацкі тэкст па-свойму: глыбіня інтэрпрэтацыі абумоўлена ўзроўнем чытацкай культуры» [5, с. 110].

Каб сфарміраваць цікавасць вучняў да чытання, настаўнікі (і бацькі!) павінны ўсвядоміць, што дзеяслоў «чытаць» не мае загоднага ладу. Спецыялісты адзначаюць зніжэнне статусу чытання, змену мадэлі чытання. Сёння мастацкія тэксты чытаюць не толькі з кніжнага ліста, але і з экрана.

На ўроках літаратуры трэба вучыць успрымаць тэкст не як маналог мастака, а зрабіць так, каб чытачы-школьнікі ўступалі ў дыялог з творцам.

Студэнтам было прапанавана адказаць на пытанне і растлумачыць сваю пазіцыю: дзе павінна ажыццяўляцца выхаванне чытача: 1) на ўроках літаратуры; 2) на ўроках па другіх прадметах; 3) у бібліятэцы; 4) у сям'і; 5) ваш варыянт.

У якасці рэфлексіі яны павінны былі ацаніць свой узровень чытацкай культуры; падумаць, што можа эфектыўна паўплываць на яе ўдасканаленне, што дапаможа вырашыць праблему; успомніць і запісаць свой вопыт далучэння да чытання; прывесці прыклады любімых кніг з свайго дзяцінства; ацаніць, якія з іх могуць зацікавіць сучаснага чытача і чаму.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Буслаев Ф. И.* Преподавание отечественной литературы. // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Автор-составитель Б. А. Ланин. М. : Академия, 2003.

2. *Богданова О. Ю.* Методика преподавания литературы: Учеб. для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; Под ред. О. Ю. Богдановой. М. : Academia, 2002.

3. *Мамардашвили М. А.* Литературная критика как акт чтения // Как я понимаю философию. М. : Прогресс : Культура, 1992. С. 155–162.

4. *Асмус В. Ф.* Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М. : Искусство, 1968. С. 55–68.

5. *Романичева Е. С.* Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие. М. : Наука, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

И. П. Кудреватых

*Белорусский государственный педагогический университет,
ул. Советская, 18, 220050, г. Минск, Беларусь, filfak@tut.by*

В статье в качестве основного принципа обучения иностранных филологов рассматривается принцип коммуникативной направленности, предполагающий высокий уровень владения русским языком как иностранным. Такой уровень обеспечивает именно художественный текст, порождающий самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся как результат ассоциирования. Умение анализировать, трансформировать текст, извлекать из него информацию и породить речь – важная составляющая в формировании языковой компетенции иностранных учащихся – коммуникативной, языковой и культурологической. В качестве единицы анализа художественного текста на продвинутом этапе обучения языку рассматривается микротекст как основная единица смыслового членения текста: это структурно-смысловое единство, тема которого в концентрированном виде выражена в ядре, имеющем грамматические и стилистические характеристики. Условия понимания микротекста определяются знанием контекстуальных значений слов, их синтагматическими отношениями внутри микротекста и парадигматическими между микротекстами на уровне целого текста. Работа с художественным текстом предусматривает его полное понимание в результате выполнения определенной системы заданий.

Ключевые слова: языковая компетенция; художественный текст; монологическая речь; микротекст; синтагматические и парадигматические отношения языковых единиц; читательское ассоциирование.

FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY AT AN ADVANCED STAGE

I. P. Kudrevatykh

*Belarusian State Pedagogical University,
Sovetskaya St., 18, 220050, Minsk, Belarus, filfak@tut.by*

The article considers the principle of communicative orientation, which assumes a high level of proficiency in Russian as a foreign language, as the basic principle of teaching foreign philologists. This level is provided by the artistic text, which generates independent speech-thinking activity of students as a result of association. The ability to analyze, transform a text, extract information from it and generate speech is an important

component in the formation of the linguistic competence of foreign students – communicative, linguistic and cultural. As a unit of analysis of a fiction text at the advanced stage of language learning we consider the microtext as the main unit of semantic division of the text: it is a structural and semantic unity, whose theme is expressed in a concentrated form in the core, which has grammatical and stylistic characteristics. The conditions for understanding a microtext are determined by the knowledge of the contextual meanings of words, their syntagmatic relations within the microtext and paradigmatic ones between microtexts at the level of the whole text. Work with a fiction text provides for its full understanding as a result of performing a certain system of tasks.

Key words: language competence; literary text; monological speech; microtext; syntagmatic and paradigmatic relations of language units; reader association.

Развитие и совершенствование навыков устной и письменной монологической речи – ведущая задача обучения иностранных студентов-филологов на продвинутом этапе. В качестве основного принципа системы обучения рассматривается принцип коммуникативной направленности, который позволяет обеспечить высокий уровень компетенции инофонов – коммуникативной, языковой и культурологической. Высшей формой речевой деятельности является художественный текст, который позволяет выработать устойчивые навыки владения всеми видами речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь. Именно художественный текст как объект, прежде всего, коммуникативной лингвистики дает возможность проследить семантическое преобразование слова.

Семантика художественного текста и его частей как отношение содержания к средствам выражения – это сложное функционально-стилистическое единство с соответствующим набором текстовых категорий, определяющих его социальную значимость, с одной стороны, а с другой – устанавливающих осмысленные взаимоотношения между языком и человеком. Однако при работе с иностранными учащимися необходимым условием обучения является создание учебного текста, поскольку он имеет свои особенности и законы организации. Лексико-грамматическая и смысловая структура учебного текста подчинена тем целям и задачам, которые определяются видом чтения – ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое. Искусственная насыщенность грамматическими конструкциями, плеонастическими, с точки зрения стилистики, лексическими средствами, в учебном тексте не воспринимаются как ущербные, так как отвечают определенному виду чтения. Учебный текст создается по моделям, соответствующим коммуникативной целеустановке при чтении в процессе обучения языку.

При работе с художественным текстом основной упор делается на «самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся, направ-

ленную на понимание текста, на создание каждым читателем собственной проекции текста. В ходе такой работы происходит обучение чтению художественной литературы, а также интенсивная практика учащихся во всех видах речевой деятельности, прежде всего чтении, говорении и аудировании, а в случае выполнения письменных – и в письме, причем важно, что внимание учащихся при говорении направлено не на форму высказывания, использование той или иной языковой конструкции или речевого клише, а на содержание речи, точное выражение собственной мысли...», на понимание смысла текста, – утверждает Н. В. Кулибина [1, с. 102]. Однако, на наш взгляд, при обучении филологов осмысление формы также имеет большое значение.

В процессе работы с художественным текстом важно определить единицу анализа, позволяющую установить и распределение смысловых акцентов, и актуализацию определенных лексико-грамматических конструкций, и так называемое приращение смысла, а в целом – добиться адекватного читательского понимания. В качестве единицы анализа художественного текста на продвинутом этапе обучения языку мы рассматриваем микротекст как основную единицу смыслового членения текста: это структурно-смысловое единство, тема которого в концентрированном виде выражена в ядре, имеющем грамматические и стилистические характеристики. Условия понимания микротекста определяются знанием контекстуальных значений слов, их синтагматическими отношениями внутри микротекста и парадигматическими между микротекстами на уровне целого текста. Работа с художественным текстом предусматривает его полное понимание в результате выполнения определенной системы заданий. Прежде всего, для выяснения понимания определенного микротекста предлагаются соответствующие предтекстовые задания: объясните значение соответствующих слов и словосочетаний, составив с ними предложения; объедините предложенные слова в синонимические ряды, определите исходное (нейтральное) слово и стилистически маркированные; установите общие значения видовременных форм глагола; трансформируйте предложения (из простого в сложное и наоборот). Предтекстовая работа – важный этап подготовки к чтению текста, точнее к его пониманию на уровне значений языковых единиц. Об этом говорит и В. С. Храковский: на «входе» в текст читатель опирается на формы, на «выходе» получает смыслы [2].

Текстовая, или притекстовая работа, – второй этап анализа художественного текста, который обязательно должен содержать проблемную ситуацию как основу мыслительного процесса. «Притекстовая работа, – отмечает Н. В. Кулибина, – ... должна моделировать... в учебных условиях естественную деятельность читателя» [1, с. 119]. Текстовые задания ориентируются в основном на парадигматические связи текстовых еди-

ниц: выделите микротексты (блоки), определите ядро каждого блока; в каждой микротеме найдите ключевые слова; как соотносятся предложения, какую роль играет лексический повтор, анафорическое местоимение; выделите микротемы и озаглавьте их; установите, какие слова и словосочетания соотносятся с ключевыми; установите роль названия в смыслообразовании текста; определите синтаксическое значение глагольных форм и мн. др. Подобная работа помогает учащимся осмыслить социальные функции грамматики. Об этом говорит и Н. В. Кулибина: «В художественном тексте читатель сталкивается не просто с конкретными личностями, предметами или событиями, а с определенным образом... описанными субъектами, объектами. Кроме того, по мере развития сюжета даже относительно небольшого произведения... ситуация изменяется: читатель встречает все новые языковые выражения, относящиеся к одному и тому же референту текста., и должен идентифицировать его, отмечая все происходящие в нем изменения [1, с. 136–137]. И далее: «Через понимание частных смыслов словесных образов и воссоздание их в форме образов-представлений читатель приходит к осознанию смысла фрагмента текста, к представлению о некоторой ситуации, отраженной в нем <...>. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и особенностям восприятия., так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии» [1, с. 136].

«Творчество, – это процесс, – пишет Д. С. Лихачев, – восприятие творчества – также процесс, и это особенно ярко проявляется при чтении литературных произведений. Автор создает у читателя иллюзию творческого процесса., автор ведет читателя по своей «последней авторской воле» [3, с. 32]. Чтение и понимание художественного текста – процесс сотворчества, которое заключается в том, что «в сознании читателя возникают представления, аналогичные тем, которые были положены писателем в основу создания образной ткани художественного произведения... Это происходит в процессе первого чтения, или непосредственного восприятия произведения, когда образы текста усваиваются читателем в форме читательских ассоциаций. «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять... чужое сознание, его мир, то есть другой субъект («Du»). При объяснении только одно сознание, один субъект, при понимании – два сознания, два субъекта... Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [4, с. 306]. Но чтобы понять текст, нужно увидеть те системные связи и отношения между его единицами (микротекстами), которые и определяют условия его понимания и которые Ц. Тодоров определяет следующим образом: связи между сопresentствующими в тексте элементами, или синтагматические, с одной стороны, и связи между элементами, присутствующими в тексте, и элементами, от-

сутствующими в нем, или парадигматические, – с другой. Эти связи различны как по своей природе, так и по выполняемым ими функциям. Парадигматические связи – это отношения, в результате которых складывается общая образность, эмоциональность художественного текста, то есть факты скрепляются друг с другом по законам причинности [5].

Работа над художественным текстом с филологами-инофонами – сложный процесс постижения смысла текста на глубинном уровне, о чем говорит и Н. В. Кулибина: «... восприятие средств языкового выражения художественного текста только на понятийном уровне не дает читателю полноценного его постижения: перевод словесных образов текста на обычный язык лишает их восприятие читателем живости, яркости, интимности. Художественный текст должен переживаться читателем, а не просто пониматься. И важную роль в этом процессе играют читательские представления» [1, с. 88]. В книге «Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного» исследователь предлагает методику использования художественного текста в языковом учебном процессе, где подробно рассматривает вопрос о целях использования художественного текста в иностранной аудитории, устанавливает критерии отбора текстов литературных произведений, определяет форму предтекстовой работы, при этом подчеркивает, что вырывать слово из его естественного окружения и создавать для него новые контексты и в то же время использовать фрагменты для упражнений того текста, который далее предполагается читать, не рекомендуется. Однако, на наш взгляд, снятие лексико-грамматических трудностей перед чтением незнакомого текста необходимо, так как это обеспечивает процесс успешного восприятия, способствующего созданию читательских ассоциаций. Установить это можно с помощью специальных заданий на этапе послетекстовой работы. Кроме того, здесь также уместно использовать лексико-грамматические задания для закрепления определенных знаний. Это задания, связанные с трансформацией предложений, микротекста и всего текста, после чего устанавливаем уровень осмысления текста. Например, можно предложить следующие задания: восстановите средства связи предложений в микротексте (даны глаголы в форме инфинитива); восстановите порядок следования предложений; опишите соответствующий микротекст: место действия, эмоциональное состояние героя в момент совершения действия, внешность и др.; вспомните аналогичную ситуацию, происшедшую с вами...; соедините информацию микротекстов, какие дополнительные смыслы вы при этом установите?

Можно ли говорить об адекватности восприятия художественного текста? На этот вопрос очень хорошо отвечает Н. В. Кулибина: адекватная интерпретация художественного текста – это не фикция. Несмотря на индивидуальные различия в знаниях читающих, их действия

можно смоделировать с помощью заданий и вопросов. Кроме того, «для выработки предположения, прогноза или оценки читателем используются и его собственные знания о мире [1, с. 139], так как для анализа текста отбираются наиболее значимые, с точки зрения понимания, единицы разных уровней языка.

Послетекстовая работа – это выход в устную или письменную монологическую речь: это вопросы по тексту, это моделирование ситуации на предложенную тему с использованием определенных лексико-грамматических структур, это построение высказывания с заданными логическими отношениями между БИ и мн. др. Большой интерес вызывают задания, связанные с переводом текстов на родной язык, при этом делается вывод о несовпадении лексем русского и родного языков, синтаксических конструкций, о наличии безэквивалентной лексики.

Таким образом, понимание художественного произведения – это не «пересаживание» в головы учащихся содержательного материала, а самостоятельная «добыча» необходимой информации, несущей эстетическую значимость и рассчитанной на эстетическое восприятие. Это формирование навыков самостоятельной работы с текстом любого уровня и любой стилистической принадлежности, выработка устойчивых навыков всех видов речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь. «Партитурное» чтение (термин И. В. Арнольд) повышает мотивацию, которая способствует порождению высказывания в устной или письменной форме как результат наблюдения, закрепления и совершенствования умений работы с художественным текстом, что в целом способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Библиографические ссылки

1. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб : Златоуст, 2001.
2. Храковский В. С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. М. : Наука, 1985. С. 5–77.
3. Лихачев Д. С. Текстология. Л. : Наука, 1983.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979.
5. Тодоров Ц. Поэтика // Структурализм «за» и «против». М. : Прогресс, 1975. С. 37–113.

СОДЕРЖАНИЕ РИТОРИКО-АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Т. В. Рубаник

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

В статье проанализировано отношение молодежи к профессии учителя, рассмотрена роль образования в устойчивом развитии государства в целом. На основании изучения типологии культур выявлены условия формирования личности в XXI веке, обозначены вопросы в области аксиологии, снижение значимости которых приводит к проблемам в обществе, а также намечены пути формирования ценностного потенциала, риторической и методической готовности белорусских студентов-филологов к реализации аксиологического подхода в преподавании языка и литературы в школе.

Ключевые слова: филолог; ценности; преподавание; риторико-аксиологический подход; высшее образование.

CONTENT OF RHETORICAL-AXIOLOGICAL APPROACH TO THE TRAINING OF A TEACHER-PHILOLOGIST AT THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

T. V. Rubanik

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

In the article the attitude of young people to the profession of a teacher is analyzed, the role of education in the sustainable development of the state as a whole is considered. On the basis of studying typology of cultures the conditions for the formation of personality in the 21st century are identified, issues in the field of axiology are marked, the decrease in the significance of which leads to problems in society, also ways for the formation of value potential, rhetorical and methodological readiness of Belarusian students-philologists to implementation of axiological approach in teaching language and literature at school are outlined.

Key words: philologist; values; teaching; rhetorical-axiological approach; higher education.

Современное общество понимает необходимость владения сложнейшими знаниями для дальнейшего прогресса и развития, прочные ос-

новы которых закладываются уже в школе. Однако ценность педагогического труда заключается не только в том, чтобы доносить информацию до ума учащихся, передавать опыт, но и в том, чтобы своим примером, жизненными установками, риторическим и методическим мастерством в процессе педагогического взаимодействия формировать личность человека и гражданина. Сегодня профессия учителя далеко не престижная и вовсе не модная, потому что студенты понимают, насколько сложно работать с современными детьми и общаться с их представителями. Молодежь хочет работать комфортно, без стрессов и конфликтов, что редко удается учителю, потому что, как говорил Е. Н. Ильин, «не в тиши да глади, а в столкновении с самим собой и обстоятельствами рождается личность, характер» [1].

Подготовка филологов к педагогической деятельности в БГУ предполагает, в первую очередь, осознание студентами идеологического и воспитательного значения языка и литературы как учебных предметов. Поскольку в обучении главное не только в том, что сообщается, но и в том, как и кем сообщается, преподаватель-филолог должен иметь представление о своих риторико-педагогических особенностях (какими реальными данными (человеческими, профессиональными, ораторскими) обладаю я?) и желаемых возможностях (каким должен быть педагог-филолог XXI века и как мне им стать?).

Особую роль в реализации обозначенных направлений играет дисциплина «Риторико-аксиологический подход к подготовке преподавателя-филолога», целью которой является формирование мотивации, риторической и методической готовности студентов к реализации аксиологического подхода в обучении языку и литературе.

Образование – важнейшее условие устойчивого развития государства, и поэтому его цели и задачи в контексте аксиологической составляющей закреплены в нормативно-правовой документации: Кодексе Республики Беларусь об образовании, образовательных стандартах общего среднего образования, концепциях изучения предметов белорусский язык и белорусская литература, русский язык и русская литература. Знакомство с этими документами – отправная точка осмысления студентами значения образования в развитии белорусского общества и роли филологических дисциплин в ценностном самоопределении учащихся.

Исследователи культур (М. Мид и И. А. Зимняя) отмечали, что на протяжении многих веков существовало постфигуративное общество, в котором старшее поколение передавало свой опыт молодежи. В XX веке в связи с быстрым прорывом в технологиях, появлением новых видов техники возникло и заняло главенствующие позиции во многих странах общество с кофигуративной культурой, в котором опыт прошлых поко-

лений не годен для организации жизни в измененных условиях. Люди приспособляются к новой ситуации, учатся друг у друга, и те, чей опыт оказался более успешным, становятся образцами для своего поколения. Для детей кофигуративной культуры авторитетами становятся сверстники или молодые люди чуть постарше. XXI век – эпоха общественных потрясений и ускоренных инноваций во всех сферах жизни, в том числе и в образовании, – сформировал особые условия для возникновения префигуративной культуры, взрослые представители которой не успевают осваивать инновации, а молодое поколение образует общность опыта, отсутствующего у старших и ориентированного на будущее. В таких условиях формируется личность человека XXI века, и в цепочке «школьники – студенты (в будущем молодые специалисты)» духовный потенциал второго звена становится решающим фактором для устойчивого развития общества с префигуративной культурой.

Ценность, на основании одного из значений слова в толковом словаре С. И. Ожегова, – это важность, значение чего-либо (культурные ценности, духовные ценности) [2]. Убеждения, идеалы, выступающие ориентирами в жизни человека и влияющие на принятие верного решения, формируются как всем обществом, так и конкретной личностью. Существуют базовые (истинные) ценности (доброта, любовь, честность, порядочность, справедливость, терпимость, человечность, воспитанность, трудолюбие, образованность), снижение значимости которых в определенные периоды истории всегда вызывает серьезное беспокойство и приводит к проблемам в обществе. В зависимости от основания в рамках духовных ценностей выделяются экзистенциальные (понимание смысла жизни, своего призвания и цели), нравственные (регулируют поведение людей, их взаимоотношения), эстетические (способность чувствовать красоту, ощущать душевный комфорт и гармонию). В XXI веке сформировалась ситуация, когда дети (подростающее поколение) обеспечены всем необходимым в такой степени, что на вопрос о желанном подарке на День рождения отвечают: «Не знаю. У меня все есть». Материальное благополучие является естественным и становится синонимом счастья, а снижение уровня жизни, комфорта пытаются восстановить любыми путями. Стремление к финансовой независимости, быстрому карьерному росту, успеху – это реальные блага, которых больше всего добиваются. Дружба, честность, любовь – это неосязаемые и часто мешающие достижению желаемого благополучия преграды, через которые молодые люди переступают сегодня не задумываясь. И как с этим быть? Как правильно сформировать и ранжировать по значимости их ценностные приоритеты? Историки связывают утрату ценностей с забвением значимых событий и поэтому переосмысливают исторические факты и

приобщают к этому молодёжь. Филологи пытаются посмотреть на мир через призму лингвистической аксиологии. Методисты – развить и обогатить традиции гуманистического воспитания личности, входящей в мир духовных и культурных ценностей. Представители культуры (артисты и режиссеры) – воздействовать музыкой, словом, экранизировать показательные примеры современной жизни о том, к чему может привести утрата ценностных ориентиров и как с этим бороться. И все это нужно донести до общества, причем в первую очередь достучаться до молодёжи. Невольно вспоминается фильм «Холоп», снятый русским режиссером Климом Шипенко в 2019 году, в котором вопрос о жизненных ценностях поставлен очень остро. По жанру это комедия, которая привлекла к просмотру людей разных поколений (детей и отцов). Сюжет очень простой: Григорий – избалованный сын олигарха – все время проводит в ночных клубах, потребительски относится к женщинам, нагло себя ведет и вообще привык к безнаказанности за свои проступки, потому что отец его защищает от всего. После того как Григорий совершает преступление, Павел понимает, каким стал сын, но повлиять на него уже никак не может. Чем не параллель с современной реальностью, в которой родители всегда стремятся оградить своих детей от проблем и до последнего считают, что воспитывали правильно? Понадобились другие исторические условия, критические жизненные обстоятельства, требующие не только слов, но и поступков, почти подвига, чтобы переформатировать взгляды Григория на мир, на свою жизнь.

Как видим, духовные и моральные ценности – серьезная проблема, которую нужно сегодня поднимать и которой нужно заниматься, потому что именно они являются базисом культуры народа – культуры белорусов. Белорусский государственный университет – ведущий вуз страны – не может оставаться в стороне от этих острых вопросов. Не случайно особая учебная дисциплина (спецкурс) включена в учебный план подготовки филологов, воспитанных на традициях белорусской, русской и мировой литературы и впитавших в себя мудрость, а также ценности великих писателей и поэтов разных времен и народов. В этих филологически одаренных молодых людях уже заложены все базовые ценностные категории, в которых остро нуждается подрастающее поколение нашей страны, хотя пока в полной мере и не осознает этого.

Содержание дисциплины «Риторико-аксиологический подход к подготовке преподавателя-филолога» включает следующие разделы: «Аксиология в образовании», «Ценности и личность в педагогическом общении», «Реализация аксиологического подхода в условиях белорусско-русского билингвизма», «Аксиологические ресурсы языка и литературы в учебном процессе», «Ценностный потенциал методико-риторической

подготовки и предметов направления «Деловая коммуникация» в формировании преподавателя-филолога в Белорусском государственном университете» [3].

В результате изучения дисциплины «Риторико-аксиологический подход к подготовке преподавателя-филолога» студент должен:

знать:

– нормативно-правовую документацию и государственные задачи, регламентирующие аксиологическую составляющую в филологическом образовании;

– сущность основных аксиологических понятий («ценность», «аксиология», «ценностная ориентация», «аксиологический подход», «аксиологическая методика» и др.);

– направления работы преподавателя филологических дисциплин в контексте формирования общечеловеческих и национально-культурных ценностных установок учащихся;

уметь:

– управлять информацией в профессиональной деятельности для проецирования изучаемых явлений в плоскость ценностных категорий;

– определять эффективные способы влияния на формирование ценностей современной языковой личности ученика;

– моделировать различные виды деятельности и типы заданий, которые обеспечивают применение учащимися критериев оценки поступков и событий с позиции гуманности, гражданственности, этики и морали;

владеть:

– методическим инструментарием для формирования ценностных установок обучаемых в процессе изучения филологических дисциплин;

– способами управления интерпретационной деятельностью учащихся при изучении литературных произведений;

– риторическими стратегиями для реализации воспитательного и убеждающего потенциала педагогического диалога [3].

Цивилизационные вызовы и личностные качества, ключевые навыки выпускников и ценности – эти дилеммы в фокусе внимания образования в Республике Беларусь, которое отвечает за духовную составляющую белорусского общества. Цифровое поколение, как принято называть общество XXI века, обладает специфическим мышлением, особыми закономерностями формирования личности, устремлениями, идеалами. Учебный процесс, пытаясь подстроиться под человека новой формации, испытывает сильное влияние многих внешних факторов: отсутствует стабильность в учебно-методическом обеспечении (быстро меняются школьные программы и учебники, перерабатываются учебные планы вузов), внедряются дистанционные формы обучения, идет интенсивная

цифровизация учебного пространства, апробируются и вводятся инновации и т.д. Белорусский государственный университет откликается на запросы времени и готовит преподавателя, который, по словам Е. Н. Ильина, может «подняться и поднять ученика, чтобы и тот ахнул от огромности мира, собственной значимости в нем и ответственности за него» [4], ведь школа формирует мысль подрастающего поколения. Хочешь сохранить мир и удержать будущее – крепко держи эту мысль, направляй ее на созидание и добро.

Библиографические ссылки

1. *Ильин Е. Н.* Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/12_110441_i-kontakt-i-konflikt.html (дата обращения: 02.03.2023).

2. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1984.

3. Риторико-аксиологический подход к подготовке преподавателя-филолога. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине по специальности: 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям), 1-21 05 02-03 Русская филология (деловая коммуникация) / Т. В. Рубаник [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/286876> (дата обращения: 05.03.2023).

4. *Ильин Е. Н.* Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/12_110448_dve-visoti.html (дата обращения: 02.03.2023).

АНАЛІЗ УРОКА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК ФАКТАР АВАЛОДАННЯ МЕТАДЫЧНЫМ МАЙСТЭРСТВАМ

I. M. Samatyia

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, irinas2015@tut.by*

У артыкуле разглядаецца праблема развіцця метадычнага аналізу ўрока беларускай мовы ў сувязі са змяненнямі патрабаванняў да сучаснага ўрока. Працэдуры запісу і аналізу ўрока падаюцца як важны аспект фарміравання метадычнага майстэрства студэнтаў-практыкантаў, настаўнікаў-практыкаў.

Ключавыя словы: урок; актуальныя патрабаванні да ўрока; метадычнае майстэрства; дапаможнікі па метадыцы выкладання мовы; віды аналізу; схема назірання; працэдуры запісу ўрока; праграма практыкі.

ANALYSIS OF THE BELARUSIAN LANGUAGE LESSON AS A FACTOR OF MASTERING METHODOLOGICAL SKILLS

I. M. Samatyia

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, irinas2015@tut.by*

The article examines the problem of developing methodological analysis of the Belarusian language lesson in connection with changes in the requirements of the modern lesson. Lesson protocol and analysis are presented as an important aspect of methodological skills formation for student interns and teacher interns.

Key words: a lesson; actual requirements for the lesson; methodological skills; manuals of language teaching methodology; types of analysis; the scheme of observing; lesson protocol; practice programme.

Урок ва ўсёй яго разнастайнасці і ва ўсіх разнавіднасцях – складаная педагагічная з’ява. Якім павінен быць сучасны ўрок? Як спалучыць майстэрства настаўніка і запатрабаванні часу, традыцыйнае і новае?

Метадычнае майстэрства – абагульненая здольнасць настаўніка аптымальна ажыццяўляць матывацыйную дзейнасць пры канкрэтнай мэце і канкрэтных умовах, якая праяўляецца ў выніку інтэграцыі элементаў метадычнай культуры і якасцей індывідуальнасці, і функцыянуе як комплекснае ўменне.

Адзін з важных аспектаў арганізацыі і правядзення ўрока – гэта яго метадычны аналіз, які арыентуецца на ацэнку структуры і зместу ўрока, тэхналогію яго правядзення, эфектыўнасці вырашэння вучэбна-метадычных задач.

З узорам аналізу ўрока беларускай мовы мы сустракаемся ўжо ў другім выданні першай «Методыкі роднай мовы, 1930 (у суаўтарстве)» Канстанціна Міцкевіча [1]. Раздзел мае назву «План рэцэнзіі пры разборы практычных работ у школе» з падзагалоўкам «Па Кульману» [П. Кульман – аўтар Методыкі рускай мовы для педагогічных і настаўніцкіх інстытутаў і семінарыяў, для педагогічных класаў і настаўнікаў сярэдніх і ніжшых школ (1918 г.). – І. Саматыя]. Аўтары адзначаюць, што «пры разборы пробных работ трэба мець на ўвазе:

1. Змест паняццяў або матэрыял выкладання.
2. Прыёмы выкладання або метадычны бок.
3. Знадворныя якасці работы». [1, с. 610–611].

Далей кожны з пералічаных пунктаў падрабязна характарызуецца. Першы пункт патрабуе кіравацца прынцыпамі навуковасці ў падачы матэрыялу і, кажучы сучаснай мовай, прыцыпам уліку ўзроставых асаблівасцей вучняў.

Пры характарыстыцы метадычнага боку практыкантам прапануецца адказаць на шэраг пытанняў, звязаных з патрабаваннямі: «паступовасці ў вядзенні лекцыі»; «з работай на аснове самадзейнасці вучняў»; пастаноўкі пытанняў; «як папраўляліся няверныя адказы»; «якія затrudненні ўзніклі пры рабоце»; «ці выявіў практыкант у такіх выпадках знаходлівасць» і інш. [1, с. 610].

Пра знадворны бок: аўтары прапануюць аналізаваць «голас практыканта, тэмп мовы; палажэнне практыканта ў класе (нерухомае стаянне, нервовае паходжанне па класе, свабоднае трыманне), гутарка з паасобнымі вучнямі; дысцыпліна, адносіны да паводзін вучняў; ці не выявіліся нястрыманасць, злосць, нячуласць да дзяцей». Як бачым усё пералічанае разглядаецца і сёння пры традыцыйным аналізе ўрока беларускай мовы.

У аснову аналізу ўрока кладзецца комплексны падыход, у якім цесна ўзаемазвязаны педагогічны, змястоўны, метадычны, прадметныя аспекты.

У сучасных методыках выкладання беларускай мовы выдзяляюцца ў залежнасці ад мэты наступныя віды аналізу: структурны (паэтапны), аспектны (паэлементны), сістэмны, комплексны (поўны), экспрэс-аналіз [2, с. 125–126].

Структурны аналіз урока выкарыстоўваецца з мэтай характарыстыкі і ацэнкі яго ўнутранай арганізацыі ў адпаведнасці са структурай (па асобных этапах).

Калі ўзнікае неабходнасць у карэкціроўцы працы настаўніка ці вывучэнні яго вопыту, праводзіцца аспектны аналіз, звязаны з асэнсаваннем

асобных элементаў прафесійнай дзейнасці: спосабы актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў, формы кантролю і ацэнкі і інш.

Экспрэс-аналіз – кароткі аналіз урока з агульнай яго характарыстыкай.

Пры комплексным аналізе ўрока навучальны працэс разглядаецца як адзінае цэлае ва ўзаемасувязі мэты, зместу, форм і метадаў навучання.

Сістэмны аналіз прадугледжвае аналіз не аднаго, а сістэмы ўрокаў – сістэмы працы настаўніка. Апошні від аналізу і ацэнкі педагагічнай дзейнасці лічыцца найбольш аптымальным і аб'ектыўным.

На сённяшні дзень да ўрока мовы ўдакладняюцца і прад'яўляюцца актуальныя патрабаванні:

✓ тэма ўрока фармулюецца навучэнцамі. Задача настаўніка дапамагчы ім асэнсаваць тэму;

✓ вучні самастойна ажыццяўляюць пастаноўку мэт і задач. Настаўнік толькі задае патрэбныя пытанні і прапануе заданні, якія дапамагаюць вучням дакладна сфармуляваць практычныя мэты;

✓ вучні выконваюць навучальныя дзеянні па распрацаваным плане. Настаўнік арганізуе індывідуальную працу, у парах, у групам, кансультуе вучняў;

✓ правільнасць выканання заданняў правяраецца з дапамогай самакантролю, узаемакантролю;

✓ этап рэфлексіі: абмеркаванне навучэнцамі сваіх поспехаў у дасягненні мэты ўрока;

✓ хатняе заданне прапануецца з улікам індывідуальных асаблівасцей навучэнцаў. Яно прадугледжвае магчымасць выбару практыкаванняў, розныя ўзроўні складанасці;

✓ такім чынам прадугледжваецца высокая ступень маўленчай актыўнасці;

✓ на працягу ўсяго ўрока настаўнік выконвае ролю кансультанта навучэнцаў на кожным этапе.

У сувязі з такімі патрабаваннямі мяняецца і аналіз урока.

Асноўныя пункты, на якія пажадана звяртаць увагу, аналізуючы сучасны ўрок: мэты, арганізацыя ўрока, спосабы матывацыі навучэнцаў, адпаведнасць патрабаванням да сучаснага ўрока, змест урока, метадыка, псіхалагічныя моманты.

У пратакольным запісе наведанага ўрока ўказваецца імя, імя па бацьку, прозвішча настаўніка, поўная назва адукацыйнай установы, клас, назва вучэбнага прадмета, аўтары ВМК / дапаможніка, тэма ўрока, дата наведвання.

Сучасныя метадысты прапануюць прыкладныя ўдасканаленыя схемы аналізу ўрока [3]:

Аналіз урока

№	Этапы аналізу ўрока	Балы
1.	Асноўныя мэты ўрока: адукацыйная, развіццёвая, выхаваўчая. Ці пра-сочваецца рэалізацыя пастаўленых настаўнікам мэт урока?	
2.	Арганізацыя ўрока: тып урока, структура ўрока, этапы, іх лагічная пас-лядоўнасць і дазіраванне ў часе, адпаведнасць пабудовы ўрока яго зме-сту і пастаўленай мэце.	
3.	Якім чынам настаўнік забяспечвае матывацыю вывучэння дадзенай тэмы (навучальны матэрыял).	
4.	Адпаведнасць урока сучасным патрабаванням: – развіццё УНД (універсальных навучальных дзеянняў); – выкарыстанне сучасных тэхналогій: ІКТ, даследчай, праектнай і інш.	
5.	Змест урока: – правільнасць асвятлення навучальнага матэрыялу з навуковага пункту гледжання, адпаведнасць узросту навучэнцаў; – адпаведнасць урока, яго зместу патрабаванням адукацыйнай праграмы; – развіццё самастойнасці і пазнавальнай актыўнасці з дапамогай стварэння сітуацый для прымянення ўласнага жыццёвага вопыту школьнікаў (узаемасувязь тэорыі і практыкі). – сувязь новага і раней вывучанага матэрыялу, наяўнасць міжпрадмет-ных сувязей.	
6.	Методыка правядзення ўрока: – актуалізацыя наяўных ведаў, спосабаў вучэбнай дзейнасці. Фарміра-ванне праблемнай сітуацыі, наяўнасць праблемных пытанняў; – якія метады прымяняў педагог? Якія суадносіны рэпрадуктыўнай і даследчай/ пошукавай дзейнасці? Параўнайце прыкладную колькасць рэпрадуктыўных (чытанне, паўтарэнне, пераказ, адказы на пытанні па зместу тэксту) і даследчых заданняў (даказаць сцвярджэнне, знайсці прычыны, прывесці аргументы, параўнаць інфармацыю, знайсці памылкі і інш.); – ці пераважае дзейнасць вучняў у параўнанні з дзейнасцю педагога? Наколькі аб'ёмная самастойная работа навучэнцаў? Які яе характар? – якія метады атрымання новых ведаў прымяняе педагог (аналіз, параўнанні, назіранні, чытанне, пошук інфармацыі і інш.	
7.	Псіхалагічныя моманты ў арганізацыі ўрока: – ці прымае настаўнік да ўвагі ўзровень ведаў кожнага асобнага вучня і яго здольнасці да навучання? – Ці накіравана вучэбная дзейнасць на развіццё памяці, маўлення, мыс-лення, успрымання, уяўленняў, увагі? – Ці ёсць чаргаванне заданняў рознай ступені складанасці? Наколькі разнастайныя віды вучэбнай дзейнасці? – Ці ёсць паўзы для эмацыйнай разгрузкі навучэнцаў? – Наколькі аптымальны аб'ём хатняга задання? Ці дыферэнцыравана яно па ўзроўні складанасці? Ці ёсць у вучняў права выбару дамашняга задання? Ці зразумелы інструктаж па яго выкананні?	

У графе «Колькасць балаў» насупраць кожнага падпункта робяцца пазнакі або выстаўляюцца балы ад 0 да 2, дзе 0 – поўная адсутнасць крытэрыю, 1 – частковая прысутнасць крытэрыю, 2 – крытэрыі прадстаўлены ў поўным выглядзе.

Заўвага. У графе «Як арганізаваны ўрок?» неабходна ўлічваць разнастайнасць тыпаў урокаў: урок засваення новых ведаў, комплекснага прымянення ведаў і ўменняў (замацаванне), актуалізацыі ведаў і ўменняў (паўтарэнне), сістэматызацыі і абагульнення ведаў і ўменняў, кантролю, карэкцыі, камбінаванага ўрока, паколькі кожны з якіх мае сваю структуру.

Для таго каб прааналізаваць графу «Псіхалагічныя моманты ў арганізацыі ўрока», наведвальнік (практыкант) павінен мець аб'ектыўную аснову для выказвання сваіх аналітычных меркаванняў. Агульнавядома, што любы псіхалага-педагагічны інструментарый, любая методыка ці тэхналогія падбіраюцца пад магчымасці навучэнца. Таму, як лічаць педагогі М. Паташнік і М. Левіт [4], пажадана, каб настаўнік, які праводзіць урок, спачатку даў характарыстыку класу, распавёў аб праекце ўрока, растлумачыў наведвальнікам (практыкантам), дзе і як ён улічваў тыя ці іншыя асаблівасці плана ўрока. Абавязкова неабходна паясненне для наведвальнікаў, дзе і як улічваліся тыя ці іншыя асаблівасці груп навучэнцаў пры канструяванні праекта (адрозненні навучэнцаў па дамінанце функцыянальнай асіметрыі паўшар'яў галаўнога мозга: колькі лева-, колькі правапаўшарных дзяцей і колькі дзяцей са змешаным тыпам успрымання; як адрозніваюцца дзеці па каналах успрымання: колькасць аўдыялаў, візуалаў, кінестэтыкаў; адрозненні дзяцей па тэмпераменце; у якой меры навучэнцы валодаюць метапрадметнымі ўменнямі: абагульнення, выдзялення галоўнага, істотнага абстрагавання, класіфікацыі і інш. Думаецца, што ў Праграме па педагагічнай практыцы ад кафедры агульнай і медыцынскай псіхалогіі пажадана прадугледзець заданне выконваць характарыстыку не толькі аднаго вучня, а і ўсяго класнага калектыву. Прычым гэтую працу патрэбна пачынаць з самага пачатку практыкі, каб настаўнікі-практыканты пры складанні планаў і правядзенні ўрокаў абапіраліся на такую інфармацыю пры выбары метаў і прыёмаў навучання.

Форма паведамлення пра ўрок, на якім будуць прысутнічаць практыканты, а таксама яго структура, як правіла, вызначаюцца самім настаўнікам. Традыцыйна гэта наступная інфармацыя: месца ўрока ў тэме і раздзеле курса, мэты (сёння – з улікам кампетэнтнаснага падыходу), характарыстыка зместу вучэбнага матэрыялу, метады і формы яго падачы з тлумачэннем іх выбару, інфармацыя пра структуру ўрока, расход часу на на розных яго этапах, абгрунтаванне выбраных сродкаў навучання. Пажадана назваць вядучыя дыдактычныя тэорыі, канцэпцыі, адукацыйныя

практыкі, на якіх грунтуецца план урока, называць працы вучоных-метадыстаў, настаўнікаў-практыкаў, ідэі і вопыт якіх быў запазычаны.

У графе «Наколькі ўрок адпавядае сучасным патрабаванням?» неабходна ацаніць вынікі, прадстаўленыя ў выглядзе ўніверсальных навучальных дзеянняў. Наведвальніку ўрока (практыканту) неабходна ацаніць вынікі, прадстаўленыя ў выглядзе ўніверсальных навучальных дзеянняў:

– рэгулятыўныя: навучэнцы самастойна вызначаюць мэту ўрока, складаюць план, дзейнічаюць па плане, ацэньваюць вынік сваёй працы;

– пазнавальныя: навучэнцы здабываюць інфармацыю з прапанаваных крыніц, яе аналізуюць / класіфікуюць / параўноўваюць і інш.;

– камунікатыўныя: навучэнцы выразна фармулююць сваю пазіцыю, здольныя да разумення іншых, счывання яўнай інфармацыі ці падтэксту, да супрацоўніцтва;

– асобасныя: навучэнцы арыентуюцца ў сістэме каштоўнасцей, выбіраюць правільныя напрамкі дзейнасці, здольныя ацэньваць учынкi, знаходзіць матывы дзеянням.

Прадстаўлены прыклад схемы аналізу ўрока можа служыць рабочай картай практыканта.

У 2022–2023 навучальным годзе студэнты 2 курса спецыяльнасці «Беларуская філалогія (па напрамках)» праходзілі азнаямляльна-адаптацыйную практыку. Да гэтага быў асвоены толькі курс «Методыкі выкладання мовы», а «Методыка выкладання літаратуры» толькі пачалася. Студэнтам-практыкантам патрэбна навучыцца рабіць пратакольны запіс урока і яго аналіз. З гэтай мэтай у дапаможніках па методыцы, праграмах па практыках прапануюцца розныя схемы запісу і аналізу ўрокаў [5].

Аднак не маючы пакуль што вялікага багажу ведаў і вопыту, другакурснікі чакаюць ад урока ефектаў. Не адрозніваюць эфектыўны ўрок ад эфектнага. Для дапамогі практыкантам можна прапанаваць апорную карту назірання ўрока, распрацаваную М. І. Запрудскім і Г. А. Сухавай [6, с. 75]:

Табліца 2

Карта назірання ўрока

№	Аб'екты назірання	Так	Не	Якія факты пра гэта сведчаць
1.	Ці былі ў пачатку ўрока актуалізаваны апорныя веды			

У карту назіранняў могуць быць уключаны наступныя крытэры:

✓ Ці была ў навучэнцаў мэта іх дзейнасці на ўроку?

- ✓ Ці атрымлівалі навучэнцы веды ў гатовым выглядзе?
- ✓ Ці былі ўключаны вучні ў самастойнае атрыманне ведаў?
- ✓ Ці ўмела былі прыменены індывідуальныя, парныя і групавыя формы пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў?
- ✓ Як адбывалася арганізацыя зваротнай сувязі ў класе?
- ✓ Ці рацыянальна быў размеркаваны час ўрока?
- ✓ Ці ўсе вучні дасягнулі сваёй мэты?
- ✓ Ці была арганізавана адпаведная карэкцыя працы?
- ✓ Ці можна сказаць, што ўрок быў эфектным?
- ✓ Ці ёсць доказ таго, што ўрок быў эфектыўным?

Такім чынам у кожнага назіральніка будзе запоўненая карта – неабходная ўмова для канструктыўнай размовы ўдзельнікаў па ўроку, паколькі іх пратаколы не будуць ідэнтычнымі.

У Праграму па адаптацыйнай практыцы [5] уключаны дадатковы варыянт запісу ўрока, распрацаваны М. І. Запрудскім і Г. А. Сухавай [6]:

Табліца 3

Варыянт запісу ўрока

Этапы ўрока	Дзейнасць		Адступленне ад нормаў	Пазітыўныя моманты ўрока
	настаўніка	вучняў		

Назіранне ажыццяўляецца ў большай меры за тым, як працуюць навучэнцы, а не за дзейнасцю настаўніка (для гэтага пажадана на практыкантам-назіральнікам размяшчацца перад класам, а не за апошняй партай, адкуль можна бачыць толькі патыліцы вучняў, ды і то не ўсіх).

Заўвага! У графе «Адступленне ад нормаў» звяртаецца ўвага на захаванне настаўнікам правіл, устаноўленых Міністэствамі адукацыі і аховы здароўя, дакументамі ўстановы адукацыі: вучэбнага плана; нормаў дзесяцібальнай шкалы ацэнкі вучэбных дасягненняў навучэнцаў; інструкцыі аб парадку фарміравання вуснага і пісьмовага маўлення вучняў; санітарна-гігіенічных правіл; дыдактычных прынцыпаў; правіл той тэхналогіі, якая прымяняецца ўроку і інш. Напрыклад: выстаўляецца вучню адзнака «8», але яна не адпавядае нормам; настаўнік не звяртае ўвагу на двух вучняў, якія не працуюць; у вучняў не было мэты іх дзейнасці на ўроку, а назіральнік разумее, што гэта неабходная ўмова для забеспячэння іх матывацыі і інш.

Метадысты М. І. Запрудскі і Г. А. Сухава прапануюць карысныя парадкі па абмеркаванні ўрока. Студэнты, якія прысутнічаюць на ўроку, падкрэсліваюць (безацэнна) тыя моманты ўрока, у якіх праявіліся

супярэчнасці паміж рэальнасцю і нормаў (напрыклад, пасіўнасцю любога з вучняў, адсутнасць нагляднасці, адхіленне ад нормаў пры выстаўленні адзнак, непрадуктыўнае выкарыстанне часу ўрока і інш.); калі студэнт сумняваецца, ён перапытвае настаўніка ці правільна ён пераказвае ўрок. Настаўнік мае права перапыніць студэнта-выступоўцу, калі бачыць скажэнне сітуацыі.

Настаўніку чужа заўвагі непрыемна. Заўвагі – кароткі шлях да непаразуменняў і канфліктаў. Замест заўваг настаўніка просяць адказаць на пытанні, якія адпавядаюць разыходжанню паміж рэальнасцю і нормаў.

Прыклады фармулёўкі пытанняў: «Калі ласка, абгрунтуйце сваё рашэнне, што....»; «З чаго Вы зыходзілі, калі.....?»; «Чым Вы растлумачыце.....?»

Прыклад выкарыстання такіх пытанняў са школьнай практыкі:

Назіральнік-практыкант пасля адкрытага ўрока зазначае, што настаўніца па большай частцы звярталася да паспяховых вучняў. Да адстаючых яна праяўляла ўвагу толькі зрэдку. Задаецца пытанне: «Растлумачце, калі ласка, чаму на ўроку Вы працавалі толькі з паспяваючымі вучнямі?» Такія пытанні маюць на мэце тлумачэнне настаўніка, якое прасвятліць сітуацыю.

На гэтым праца з крытыкай не заканчваецца. Наступны этап – стварэнне сітуацыі для змены выніку. Вось, як гэта можа выглядаць на практыцы: «Мы вызначылі, што на Вашым уроку.... (называецца адхіленне ад нормы). Як, на Вашу думку, можна змяніць гэтую сітуацыю? Што можна зрабіць?», «Вы самі выявілі, што.... (называецца, што менавіта). Як Вы збіраецеся змяніць гэта?»

Крытыка як дыялог – гэта гуманны метады адносінах да сябе і людзей. Яго варта паспрабаваць хаця б для таго, каб адчуць розніцу ў адносінах і адносінах з іншымі.

Кніга «Эффективные практики методической работы в школе» М. І. Запрудскага і Г. А. Сухавай [6] змяшчае шмат матэрыялаў, якія стануць прыдатнымі для арганізацыі азнаямляльна-адаптацыйнай і педагогічнай практык студэнтаў. Пералічым, да прыкладу, некаторыя раздзелы дапаможніка: «Даследаванне ўрока», «Настаўніцтва», «Майстар-клас», «Урок для дарослых (у параўнанні з урокам ля навучэнцаў)», «Коўчынг», «Сітуацыйны аналіз (аналіз канкрэтных сітуацый, case study)» і інш.

Такім чынам, паколькі час патрабуе новых падыходаў, навукоўцы-метадысты, настаўнікі-практыкі імкнуцца разнастаіць віды працы па колькасці варыянтаў пратакольнага запісу ўрока і яго аналізу. Іх разнастайнасць павінна дапамагаць студэнтам, настаўнікам авалодваць педагогічным майстэрствам выкладання беларускай мовы.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. План рэцэнзій пры разборы практычных работ у школе // Колас Я. Збор твораў. У 20 т. Т. 15. П'есы. Метадычныя распрацоўкі / Якуб Колас; рэд. тома Т. С. Голуб; падрыхт. тэкстаў і камент. А. І. Шамякінай; Нац. Акад. навук Беларусі, Шн-т мовы і літ. Імя Я. Коласа і Я. Купалы. Мінск : Беларус. Навука, 2011.

2. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М. Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007.

3. Схема анализа урока [Электронны рэсурс]. URL: // <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2021/03/19/shema-analiza-uroka-po-fgos> (дата абращения: 14.03.2023).

4. *Поташник М. М., Левит М. В.* Как подготовить и провести открытый урок (современная технология). Методическое пособие. М. : Педагогическое общество России, 2003.

5. Праграма вучэбнай педагагічнай адаптацыйнай практыкі для спецыяльнасці: 1-21 05 01 Беларуская філалогія (па напрамках); напрамку спецыяльнасці: 1-21 05 01-01 Беларуская філалогія (літаратурна-рэдакцыйная дзейнасць), спецыялізацыі: 1-21 05 01-01 01 Мовазнаўства, 1-21 05 01-01 02 Літаратуразнаўства; 1-21 05 01-03 Беларуская філалогія (дзелавая камунікацыя), спецыялізацыя: 1-21 05 01-03 03 Рыторыка. Рэг. № 11464/п. ад 10 студзеня 2023 г. [Электронны рэсурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/293655> (дата звароту: 14.03.2023).

6. *Запрудский Н. И., Сухова Г. А.* Эффективные практики методической работы в школе. Минск : Сэр-Вит, 2022.

СЕКЦИЯ 5
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПРОЦЕССЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81-139

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ CANVA.COM
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Е. В. Алехно

*Государственное учреждение образования «Негорельская средняя школа №1»,
Минская обл, Дзержинский р-н, п. Энергетиков, ул. Маяковского, 4, 222738,
yawandrounik@yandex.ru;*

Научный руководитель: С. Н. Захарова, кандидат педагогических наук, доцент

В данной статье обосновывается необходимость применения платформы canva.com и раскрываются особенности ее использования в практике преподавания русского языка для формирования лингвистических и метапредметных компетенций учащихся; охарактеризованы этапы работы учащихся над выполнением задания в canva.com, при этом указаны также основные способы и приемы для развития как лингвистических, так и метапредметных (критическое мышление, коммуникация, коллаборация, креативность) компетенций учащихся. Сделан акцент на плюсах использования платформы в процессе преподавания, рассмотрены мотивационные моменты, способствующие плодотворной работе обучающихся. Отмечены и трудности, связанные с работой на платформе, тем не менее аргументирована позиция, что данные трудности вполне оправданы для достижения результата.

Ключевые слова: методика русского языка; платформа canva.com; лингвистические компетенции; метапредметные компетенции; визуализация.

FEATURES OF USING THE PLATFORM CANVA.COM
IN THE PRACTICE OF TEACHING
THE RUSSIAN LANGUAGE FOR THE FORMATION
OF LINGUISTIC AND META-SUBJECT COMPETENCIES

A. V. Aliokhna

*State Educational Institution «Negorel Secondary School №1»,
Minsk region, Dzerzhinsky district, P. Energetikov, Mayakovsky St., 4, 222738,
yawandrounik@yandex.ru;*

Scientific supervisor S. N. Zakharova, Doctor of Philosophy in Education, Assistant Professor

This article substantiates the need to use the platform canva.com and the features of its use in the practice of teaching the Russian language for the formation of linguistic and

meta-subject competencies of students are revealed; the stages of students' work on the task in the canva.com at the same time, the main methods and techniques for the development of both linguistic and meta-subject (critical thinking, communication, collaboration, creativity) of students' competencies. The emphasis is placed on the advantages of using the platform in the teaching process, the motivational moments that contribute to the fruitful work of students are considered. The difficulties associated with working on the platform are also noted, however, the position is argued that these difficulties are fully justified to achieve the result.

Key words: platform canva.com; linguistic competencies; meta-subject competencies; infographics; information.

В современном мире нарастают темпы цифровизации всех сфер человеческой жизни, в том числе в образовании. В ближайшей перспективе применение цифровых технологий на уроках русского языка станет неотъемлемой частью педагогической деятельности. Уже сейчас современный педагог стремится разнообразить урок и усовершенствовать учебно-познавательную деятельность учащихся при помощи различных интернет-ресурсов и специализированных программ, используя для этого разнообразные методы и приемы: компьютерная визуализация, компьютерное моделирование, автоматизация процессов информационно-поисковой деятельности и организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения учебного материала и т. д. [1, 2].

Одним из направлений цифровизации образования является использование различных ресурсов и платформ для визуализации процесса обучения. Среди многочисленных, существующих сегодня ресурсов для визуализации учебного материала нами была выбрана платформа canva.com. Данная онлайн-платформа является бесплатным инструментом для создания графического дизайна.

Применение названной платформы на уроках русского языка в 8 классе обусловлено рядом причин.

Во-первых, визуализация в современной школе, являясь инновационным способом реализации принципа наглядности обучения, сформулированного еще Я. А. Коменским, играет более важную, на наш взгляд, роль, чем в предыдущие годы развития среднего образования. В огромных потоках информации школьнику проще воспринимать визуализированную информацию по сравнению с обычным, вербальным текстом. Исследователями доказано, что визуализированная информация усваивается гораздо быстрее и легче, чем текст. Но отличительной особенностью современных школьников стала более высокая избирательность в восприятии и отборе информации. Это связано с тем, что информация стала доступна в большом количестве любому пользователю, поэтому он стремится получить более качественную и визуально

понятно оформленную информацию. Платформа [canva.com](https://www.canva.com) помогает достаточно легко и быстро создавать качественный визуальный контент на любую тему.

Во-вторых, платформа [canva.com](https://www.canva.com) оснащена интуитивно понятным интерфейсом. Простое управление помогает получить навыки работы на [canva.com](https://www.canva.com) даже людям с дефицитом времени и непрофессиональными навыками работы на компьютере. Как показал наш опыт работы, даже учащиеся восьмых классов с успеваемостью ниже среднего без особых трудностей справляются с выполнением заданий на платформе.

В-третьих, на платформе [canva.com](https://www.canva.com) можно работать как с компьютера, так и со смартфона, причём один аккаунт может быть закреплён на двух устройствах, что значительно упрощает работу в современном мобильном мире. Синхронизация аккаунта на разных устройствах позволяет выполнять задачи на платформе даже в пути, что актуально, например, для сельских школьников. В ходе эксперимента был выявлен тот факт, что далеко не у всех обучающихся есть возможность работать на компьютере, а вот смартфоны есть у большинства. Эксперимент по внедрению платформы [canva.com](https://www.canva.com) в учебную деятельность на уроках русского языка проводится в сельской школе, где среди обучающихся 2 и 3 ступени смартфоны есть у 91 %. Это помогает поставить большинство учащихся в равные условия при выполнении заданий, формирования предметных и метапредметных компетенций и получения нового образовательного продукта.

В-четвёртых, на платформе можно создавать при помощи шаблонов не только слайд-презентации, но и видеопрезентации, буклеты, схемы, инфографику, плакаты, рабочие листы и т.д. Разнообразны не только продукты, которые можно создать, но и элементы, которые при этом можно использовать. Если же в базе платформы нужного элемента не оказывается, то его можно с лёгкостью загрузить из интернета или со своего девайса, на котором работает ученик.

В-пятых, когда обучающийся работает на платформе, он понимает, что навыки, полученные в процессе выполнения задания, предложенного учителем, могут ему пригодиться в жизни. Получив опыт создания презентаций или инфографики, обучающиеся в дальнейшем могут создавать образовательные продукты для других учебных предметов, а также использовать приобретенные навыки в личных целях (например, создать портфолио или оформить поздравительную открытку).

Важной особенностью платформы, является наличие возможности создать свою команду в виде класса, благодаря чему все задания, выполненные учащимися, сохраняются в определенной папке, что упрощает для учителя проверку заданий. Учащиеся могут разрешить ком-

ментировать другим свои работы, а также сами оставлять комментарии к работам одноклассников.

Использование платформы canva.com в учебных целях на уроках русского языка имеет свою специфику.

Учащиеся развивают свои лингвистические компетенции, работая с теоретическим материалом и преобразовывая его в тот вид, который учитель обозначил в задании: презентация, инфографика, рабочий лист и т. д. Как правило, освоение теоретического материала на уроках русского языка в 8 классе вызывает у учащихся наибольшие трудности. Поэтому важно организовать процесс по освоению теории так, чтобы он стал для учащихся интереснее и увлекательнее. Вместе с тем, создавая инфографику или презентацию, отражающую теоретический материал, каждый учащийся проходит несколько важных этапов, развивающих его лингвистические компетенции:

- овладение языковыми понятиями;
- развитие умения анализировать, классифицировать языковой материал;
- актуализация и применение ранее полученных языковых знаний;
- преобразование теоретического материала в образовательный продукт.

На уроке учащийся слушает объяснение учителя и фиксирует необходимое в виде конспекта.

Составление нового образовательного продукта – домашнее задание, которое школьники получили в конце урока. К каждому домашнему заданию даётся инструкция, оформленная в виде инфографики или презентации (того продукта, который должен получиться на выходе), где указаны шаги выполнения работы и прописаны требования к итоговому продукту. На выполнение даётся 4 дня, на внесение правок – 3. В итоге учащиеся выполняют 1 работу в течение недели.

При выполнении домашнего задания учащемуся необходимо повторить изученный на уроке материал, сравнить его с материалом учебника, выбрать информацию, которую он будет отражать в своей работе, продумать структуру визуального представления.

Особую ценность в формировании лингвистической компетенции является умение учащихся видеть языковое явление в примерах из жизни, создавать свои примеры по аналогии и/или по образцу. Именно поэтому в каждом из заданий учащимся необходимо представлять свои примеры для получения более высокого балла. Следовательно, следующий этап выполнения домашнего задания – поиск примеров в дополнительных источниках либо их самостоятельный подбор, что помогает школьникам углубиться в изучаемый материал, лучше освоить языковое явление. Таким образом у учащихся развиваются непосредственно

языковые компетенции, а также критическое мышление и навыки работы с информацией из других источников, в том числе размещенных на разного рода интернет-ресурсах.

Ресурс [canva.com](https://www.canva.com) позволяет организовать работу так, что каждый учащийся получает обратную связь от педагога с указанием сильных и слабых сторон работы. Учащийся исправляет недочеты и отправляет задание на проверку снова, что ещё раз позволяет ему углубиться в материал.

Таким образом, учащиеся не только отрабатывают лингвистический материал, непосредственно связанный с изучаемой на данном этапе темой, но и актуализируют знания по пройденному курсу орфографии, пунктуации. Нередко делается акцент в ходе выполнения подобных работ, содержащих творческий элемент, и на культуре речи.

В процессе отбора материалов, иллюстрирующих изучаемое языковое явление, и способа его представления у учащихся развиваются аналитические навыки и критическое мышление, поскольку школьники сталкиваются с некоторыми несоответствиями между представлением материала в учебном пособии и в конспекте, им приходится обращаться к дополнительным источникам информации, учитывать рекомендации педагога и достоверность тех или иных интернет-ресурсов. Те же навыки развиваются, когда учащимся, которые затрудняются приводить свои примеры, выбирают соответствующий языковой материал из дополнительных источников.

Платформа [canva.com](https://www.canva.com) обладает возможностями для развития коммуникативных навыков и умений работать в команде. Это обусловлено тем, что в процессе работы, особенно на этапе освоения принципов устройства платформы, учащимся приходится многократно выходить на связь с педагогом, что развивает их коммуникативные навыки. Платформа [canva.com](https://www.canva.com) обладает возможностью для организации групповой работы учащихся, тем самым развиваются их навыки работы в команде: они сталкиваются с необходимостью распределить обязанности (консультант, дизайнер, редактор) и согласованно работать, давать обратную связь друг другу, что на практике оказывается для них одним из самых сложных этапов, поскольку, чтобы грамотно дать обратную связь, нужно погрузиться не только в сам языковой материал (что опять же развивает лингвистические навыки), но и найти корректные и понятные слова, чтобы быть услышанным.

Также во время работы над проектами у учащихся развивается креативность. Даже если они не приводят примеры сами и используют шаблон преподавателя, работа на выходе является интерпретацией имеющегося материала и претендует на название уникального образовательного продукта, характеризующегося высоким уровнем творче-

ства. В большей степени креативность развивается, когда учащиеся осваивают свои шаблоны, дополняют их своими элементами, помогающими лучше разобраться в материале, и примерами, тем самым развивая собственную креативность.

Положительная мотивация для работы на canva.com связана с эффектом новизны: учащимся, как правило, интересно осваивать новый способ выполнения домашнего задания, их привлекает возможность выполнять задания в интернет-пространстве, а также понимание того, что навыки, приобретенные благодаря таким занятиям, можно будет использовать в дальнейшем.

Работа с использованием данного ресурса достаточно трудоёмка для преподавателя (необходимо проверить каждую работу и дать обратную связь по ней), но она существенно повышает качество образования: исключается возможность списать задание [5].

Таким образом, применение платформы canva.com в преподавании русского языка у учащихся 8 классов способствует повышению мотивации к учению, формирует у учащихся широкий спектр не только предметных (лингвокультурологические, речевые, языковые), но и метапредметных (креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки, умение работать в команде) компетенций, что в целом способствует повышению качества языкового образования.

Библиографические ссылки

1. *Пигулевская С. Н.* Использование информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: <https://shack.schools.by/pages/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologij-i-elektronnyh-sredstv-obuchenija-v-obrazovatelnom-protssesse?ysclid=1f5a0f8r7x825474770> (дата обращения: 13.03.2023).

2. *Лебедева М. Б., Горюнова М. А.* Применение цифровых образовательных ресурсов на современном уроке: метод. пособие. СПб. : ЛОИРО, 2019.

3. *Семенова Л. М.* Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. Часть I [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf> (дата обращения: 13.03.2023).

4. *Ташенова Л. В., Ибраева Б. М., Мамраева Д. Г.* Использование цифровых инструментов при подготовке школьников среднего звена к международным олимпиадам и конкурсам научных работ [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN320.pdf> (дата обращения: 13.03.2023).

5. Цифровые инструменты и современные образовательные технологии как ресурс повышения качества образования: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н. Ю. Блохина [и др.]. Киров : КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2021.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Батайкина

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, katerina.bataikina@bk.ru;
Научный руководитель: И. Н. Саматя, кандидат педагогических наук, доцент*

XXI век – век компьютеризации. Большое количество учащихся интересуются компьютерными технологиями, поэтому использование информационных средств обучения с каждым годом приобретает все большее значение. Актуальность дистанционных средств обучения обусловлена временем. Целью данной статьи является сравнительный анализ платформы Zoom и Google-meet в процессе организации дистанционного обучения. Особое внимание уделяется рассмотрению основных характеристик и дидактических возможностей платформ Zoom и Google-meet для организации дистанционного обучения английскому языку в учреждениях образования. В статье представлены результаты исследования о достоинствах и недостатках платформ Zoom и Google-meet, перечислены основные сложности. Рассмотрены этапы работы.

Ключевые слова: дистанционное обучение; платформа Zoom; веб-сервис Google-meet; сервисы WEB 2.0

INNOVATIVES APPROACHES TO A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

E. S. Bataikina

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, katerina.bataikina@bk.ru;
Scientific supervisor: I. N. Samatya, Doctor of Philosophy in Education, Assistant Professor*

XXI century is the century of computerization. A lot of students are interested in computer technologies, that is why the usage of informational means of studying increases every year. Relevance of distance learning tools is conditioned by the time. The purpose of this article is the comparative analysis of Zoom and Google-meet usage in the process of organizing distance learning. Particular attention is also paid to the consideration of the main characteristics and didactic capabilities of Zoom and Google-meet for organizing distance learning of a foreign languages in educational establishments. The article draws conclusions about the advantages and disadvantages of Zoom and Google-meet and describes the stages of work.

Key words: distance learning; Zoom platform; Google-meet web-service; services WEB 2.0.

В последнее время всю прогрессивную общественность волнуют вопросы организации образования, его модернизации, формирования новых жизненных установок личности. Процесс обучения должен обеспечить возможность получения надежных, необходимых и прочных знаний, являющихся фундаментом компетентной личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества. Они отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за свою судьбу, судьбу своей страны [1].

Становление информационно-технологической цивилизации обусловило процесс информатизации и компьютеризации образования. В образовательных учреждениях внедряются новые информационные технологии, изменяется и само понятие обучения, так как продуктивное усвоение знаний сейчас невозможно без умения пользоваться информацией. Умение получать информацию является одним из компонентов функциональной грамотности современного человека. Компьютерные технологии развивают интеллектуальные способности обучающихся, способствуют более глубокому пониманию материала, повышают мотивацию обучения [1].

Использование таких дистанционных средств обучения, как Zoom, Google-meet не только расширяет границы учебного занятия, но и позволяет систематизировать информацию, что положительно сказывается на обучении учащихся. Встроенные в платформы программы и сервисы WEB 2.0 помогают учащимся переключать внимание и не уставать в процессе занятия. Как Zoom, так и Google-meet являются сервисами для проведения видеовстреч и конференций. Сервисы позволяют начать работу одним нажатием кнопки. Оба сервиса достаточно мощные и масштабируемые, позволяют проводить видеоконференции с наполнением до 100 точек подключения, качество связи достаточно хорошее. Однако сервисы имеют определённые различия.

1. У Zoom есть приложения практически для всех платформ, таких как Android, iOS, Windows, macOS и Linux. В то время как Google-meet – веб-приложение, которое может работать в любом веб-браузере, и у него нет специального настольного приложения [2]. Это может вызывать трудности при работе, особенно с учащимися среднего звена.

2. Ещё одним отличием этих сервисов можно назвать количество точек подключения. Google-meet поддерживает 250 участников. Это может быть самым важным фактором, который следует учитывать при проведении вебинаров. Google-meet позволяет одновременно присоединять до 250 участников по сравнению с лимитом Zoom в 100 точек подключе-

ния. Zoom также может расширить звонок до 1000 точек подключения, но необходимо приобретение платной версии программы [2]. При проведении занятий с учащимися такие охваты аудитории не нужны, однако при проведении видеоконференций при организации внеклассной работы, например, организация дистанционного конкурса чтецов среди учреждений образования района или области, несомненно, вопрос впускной способности количества участников конференции остаётся в приоритете.

3. У Google-meet улучшен пользовательский интерфейс. В Google-meet меньше вариантов встреч, что упрощает пользовательский интерфейс. Меньшее количество функций является результатом хорошо продуманного интерфейса от Google. Чтобы по умолчанию были выбраны лучшие варианты безопасности. Например, Google не позволяет пользователям почты, отличной от G-mail, делиться экраном [2]. Это не только исключает риск того, что случайные люди в сети смогут поучаствовать во встрече и поделится нежелательным контентом, но и исключает возможность отвлечения учащихся в процессе обучения иностранным языкам.

Разница в пользовательском интерфейсе может быть не очевидна при использовании настольных приложений, но с точки зрения мобильных приложений интерфейс сильно отличается. Мобильное приложение Google-meet похоже на приложение Google-duo (приложение для видеозвонков от Google) [2]. Основная часть экрана – предварительный просмотр камеры с двумя вариантами: «Начать новую встречу» или же «Добавить» значок встречи [3]. Это позволяет организатору конференции создать новую встречу либо поделиться идентификатором встречи с участниками конференции.

4. В Google-meet есть функция аннотации [3]. Из всех приложений для веб-конференций в Google-meet есть эффективная функция субтитр. Встроенная функция субтитров отлично работает, а транскрипция звука отображается в нижней части окна предварительного просмотра видео. Что немало важно при проведении занятий на иностранном языке, функция субтитров поддерживает только английский язык. При использовании этой функции учащиеся не только слышат преподавателя, но и могут прочитать то, что он говорит. Эта функция тренирует такой вид речевой деятельности, как восприятие и понимание иноязычной речи на слух.

5. На платформе Zoom есть функция «Доска» [4]. Эта функция позволяет вам сотрудничать с другими участниками видеоконференции в режиме реального времени. Это очень полезная функция, которую можно использовать при обсуждении текстов или для выполнения упражнений. В Google-meet нет встроенной доски. Однако можно использовать Google-jamboard, которое является самым продвинутым приложением Google для работы с интерактивной доской. Работа таким сервисом WEB

2.0 как Google-jamboard очень нравится учащимся. Современный интерфейс программы, разноцветные стикеры для организации работы по группам помогают систематизировать знания учащихся и структурировать изучаемый материал [3].

6. Zoom обеспечивает быструю запись встреч. При нажатии на нее начинается запись встречи локально. Процесс очень прост. Однако мобильные приложения Zoom не поддерживают запись собраний в бесплатной версии. Начать запись собрания с помощью Google-meet проблематично. Запись недоступна для обычных пользователей G-mail. Люди, не входящие в учетную запись организации G-suite, и пользователи мобильного приложения не могут записывать собрания [2].

7. У Zoom есть полный список функций для встреч. В частности, доска, дистанционное управление экраном, чат, поднятие руки. Он также предоставляет вам такие функции, как комнаты отдыха и комнаты ожидания, которые позволяют разделить участников на несколько групп.

Несмотря на достоинства и недостатки данных сервисов дистанционного обучения, был разработан алгоритм (см. таблицу) поэтапной работы с использованием встроенных функций и сервисов в Zoom и в Google-meet.

Алгоритм поэтапной работы в дистанционных сервисах Zoom и Google-meet

Этап работы	Инструментарий Zoom	Инструментарий Google-meet	Вид работы и учебной деятельности
Ознакомление с учебным материалом	Доска сообщений Демонстрация экрана Чат для вопросов Реакции (функция поднятия руки)	Демонстрация экрана Чат для вопросов Google-jamboard Отклики (функция поднятия руки) Google-slides Google-docs Google-рисунки	Лекция, объяснение лексико-грамматического материала, вопросно-ответные задания
Тренировка	Доска сообщений Демонстрация экрана Сессионные залы	Google-jamboard Демонстрация экрана Субтитры Google-tests Google-slides Google-docs	Отработка учебного материала в тренировочных заданиях (говорение, чтение, письмо, восприятие и понимание иноязычной речи на слух)

Этап работы	Инструментарий Zoom	Инструментарий Google-meet	Вид работы и учебной деятельности
Применение	Доска сообщений Демонстрация экрана Чат для вопросов Реакции Сессионные залы	Демонстрация экрана Чат для вопросов Google-jamboard Субтитры Отклики Google-slides Google-docs	Практика устной и письменной речи
Контроль	Сессионные залы Демонстрация экрана	Демонстрация экрана Google-tests Google-slides	Дискуссия, доклад, сообщение с презентацией, мини-проект

Как видно из сравнительной таблицы, дистанционные сервисы не уступают друг другу в функционале. Недостаток одних встроенных функций компенсируется набором других.

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что при организации дистанционного обучения в учреждениях образования предпочтение необходимо отдавать тому сервису дистанционного обучения, который более удобен для преподавателя и учащихся. Несомненно, необходимо помнить об информационной грамотности педагога, его уровне владения персональным компьютером и готовности к сотрудничеству с учащимися онлайн.

Библиографические ссылки

1. *Июкша Е. А.* Современные тенденции развития образования в мире [Электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/12252-Sovremennye_tendentsii_razvitiya_obrazovaniya_v_mire.html (дата обращения: 01.03.2023).

2. Сравнение Zoom Cloud Meetings И Google Meet – Что Для Вас Лучший Выбор? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dz-techs.com/ru/zoom-vs-google-meet> (дата обращения: 21.02.2023).

3. *Батайкина Е. С.* Инновационные подходы к обучению иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: https://docs.google.com/presentation/d/1Qx043uzpML64u-neH_b5uEr0q DXF0_0gX3ITEZY9vY/edit (дата обращения: 18.03.2023).

4. *Батайкина Е. С.* Опыт использования платформы Zoom при обучении английскому языку // Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего : 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. С. 181–188.

ТЭКСТАЎТВАРАЛЬНЫЯ ФУНКЦЫІ МАРФАЛАГІЧНЫХ МОЎНЫХ СРОДКАЎ У ВУЧЭБНАЙ ПРАГРАМЕ І ВУЧЭБНЫХ ДАПАМОЖНІКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

І. У. Булаўкіна

*Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь,
вул. Савецкая, 9, 220010, г. Мінск, Беларусь, edu.gov.by*

У артыкуле аналізуюцца вучэбная праграма і вучэбныя дапаможнікі па беларускай мове ў VI–VII класах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі, засяроджваецца ўвага на тэкстаўтваральных марфалагічных сродках самастойных і службовых часцін мовы. На прыкладзе службовых часцін мовы (прыназоўніка, злучніка, часціцы) разглядаюцца функцыянальныя магчымасці моўных адзінак і спосабы іх рэалізацыі ў маўленчай дзейнасці. На матэрыяле практыкаванняў, змешчаных у вучэбным дапаможніку па беларускай мове для VII класа, раскрываецца, як службовыя часціны мовы прымаюць удзел у стварэнні тэкстаў розных тыпаў і стыляў маўлення. Асаблівая ўвага звяртаецца на заканамернасці пабудовы тэксту, удзел у гэтым працэсе моўных адзінак.

Ключавыя словы: тэкстаўтваральныя функцыі; часціны мовы; прыназоўнік; злучнік; часціца.

TEXT-GENERATING FUNCTIONS OF MORPHOLOGICAL MEANS OF THE LANGUAGE IN THE CURRICULUM AND TEXTBOOKS OF THE BELARUSIAN LANGUAGE

I. V. Bulavkina

*Ministry of education of the Republic of Belarus,
Soviet St., 9, 220010, Minsk, Belarus, edu.gov.by*

The article analyzes the curriculum and textbooks of the Belarusian language in VI–VII classes of general education institutions, focusing on text-forming morphological means of independent and auxiliary parts of speech. Using the example of functional parts of speech (preposition, conjunction, particle), the functional capabilities of language units and ways of their implementation in speech activity are considered. On the material of the exercises contained in the Belarusian language textbook for the VIIth grade, it is revealed how the functional parts of speech take part in the creation of texts of various types and styles of speech. Special attention is paid to the regularities of the construction of the text, the participation of language units in this process.

Key words: text-forming functions; parts of speech; preposition; conjunction; particle.

Сёння вывучэнне мовы ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі адбываецца на падставе структурна-семантычнага напрамку, які адрозніваецца шматаспектнасцю аналізу моўных адзінак. Абапіраючыся на традыцыі граматыкі, гэты напрамак прадугледжвае вывучэнне адзінак мовы ў трыадзінстве (значэнне, форма, функцыя). У сувязі з гэтым моўныя адзінкі неабходна разглядаць у структуры тэксту, бо тэкст дазваляе ў поўным аб'ёме вывучыць не толькі асноўныя, традыцыйна асэнсаваныя вучнямі прыметы паняццяў, але і тыя іх уласцівасці і магчымасці, якія праяўляюцца не толькі ў структуры тэксту, г. зн. тэкстаўтваральныя функцыі.

На думку Н. А. Іпалітавай, пад тэкстаўтваральнай функцыяй адзінак мовы неабходна «разумець іх здольнасць удзельнічаць у стварэнні тэксту, іх здольнасць “будаваць” тэкст, звязваць усе яго часткі і асобныя сказы з улікам камунікатыўнага намеру, поўнага сэнсу, агульнай задумы – усіх фактараў, якія абумоўліваюць яго старэнне або інтэрпрэтацыю» [1, с. 93].

Значныя магчымасці для развіцця маўленчых здольнасцей вучняў дае марфалогія. Найбольш эфектыўным уяўляецца функцыянальны бок вывучэння марфалагічных катэгорый і форм. Аднак рэальны ўзровень ведаў уменняў і навыкаў звязнага маўлення вучняў у працэсе вывучэння марфалогіі не адпавядае сучасным патрабаванням да падрыхтоўкі выпускніка школы. Адна з прычын гэтага заключаецца ў тым, што традыцыйна існуючая сістэма вывучэння самастойных і службовых часцін мовы слаба арыентавае вучня на авалоданне іх тэкстаўтваральнымі функцыямі.

Аналіз вучэбнай праграмы і вучэбных дапаможнікаў па беларускай мове для VI–VII класаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі праводзіўся з мэтай выявіць:

а) у якой меры ў сучаснай праграме і вучэбных дапаможніках прадстаўлены тэкстаўтваральныя функцыі марфалагічных моўных сродкаў;

б) наколькі метадычны апарат вучэбных дапаможнікаў спрыяе засваенню вучнямі тэкстаўтваральных магчымасцей часцін мовы.

Нельга сказаць, што раней пры навучанні беларускай мове не ставілася мэта вывучэння тэкстаўтваральных магчымасцей часцін мовы. Яшчэ ў 90-я гады мінулага стагоддзя пры вывучэнні назоўніка, прыметніка, дзеяслова звярталася ўвага не толькі на розніцу ў іх значэнні, але і на ўжыванне. Засяроджвалася ўвага на тым, што «назоўнік да месца там, дзе трэба назваць якую-небудзь падзею, дзеянне або прымету, указаць на іх, абазначыць. Прыметнік, у адрозненне ад назоўніка, выражае паняцце якасці не самастойна, а ў цеснай сувязі з назоўнікам. Дзеяслоў суадносіць дзеянне з канкрэтнай асобай або прадметам, паказвае, як яно адбываецца. Гэта вызначае і сферу ўжывання названых часцін мовы ў розных маўленчых сітуацыях» [2, с. 17].

У сучасных умовах вучэбная праграма арыентуе на тое, каб разам з вырашэннем задач кожнага канкрэтнага ўрока настаўнік вучыў вучняў бачыць стратэгічную мэту – неабходнасць авалодваць звязным маўленнем: уменнем ствараць тэкст, бачыць яго як цэласную маўленчую адзінку, вызначаць зместавыя і фармальныя складнікі. Акрамя таго, сучасная праграма патрабуе ад настаўніка «сфарміраваць у вучняў сістэму ведаў пра мову і маўленне, навучыць карыстацца беларускай мовай ва ўсіх відах маўленчай дзейнасці (чытанне, слуханне, гаварэнне, пісьмо); развіваць інтэлектуальную, камунікатыўную, духоўна-маральную і грамадзянскую культуру вучняў» [3, с. 4]. У вучэбных праграмах традыцыйна адзначалася, што задачы навучання мове нельга зводзіць да апісання сістэмных адзінак і з’яў розных моўных узроўняў. Неабходна так наладжваць навучальны працэс, каб вучні асэнсоўвалі кожную моўную адзінку, арыентуючыся на асаблівасці яе ўжывання ў маўленні, каб пры вывучэнні марфалогіі вызначалі, якую сэнсава-стылістычную і тэкстаўтваральную ролю выконвае тая ці іншая часціна мовы [4].

Прааналізуем, як суадносяцца названыя патрабаванні з вызначаным праграмай зместам навучання марфалогіі. У VI і VII класах вивучаюцца самастойныя і службовыя часціны мовы. Асноўная ўвага звяртаецца на засваенне асноўных граматычных катэгорый і форм словазмянення. Разам з тым у асноўных патрабаваннях да вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў сфармуляваны і патрабаванні, якія маюць адносіны да тэкстаўтваральных уменняў вучняў. Напрыклад: карыстацца назоўнікамі (прыметнікамі, лічэбнікамі, займеннікамі) у якасці тэкстаўтваральнага сродку, а таксама з улікам стылявой прыналежнасці тэксту; выкарыстоўваць займеннікі як сродак сувязі сказаў і частак тэксту; карыстацца дзеясловамі ў якасці тэкстаўтваральнага сродку, а таксама з улікам тыпу тэксту (дзеясловы са значэннем стану, наяўнасці – у тэкстах-апісаннях, дынамічныя дзеясловы – у тэкстах-апавяданнях); ужываць прыслоўі як сродак сувязі сказаў у тэксце, сродак арганізацыі тэкстаў розных тыпаў (для перадачы месцазнаходжання прадметаў – у тэкстах-апісаннях, прыслоўяў *напершае, па-другое* і інш. – у тэкстах-разважаннях); ужываць вытворныя прыназоўнікі з улікам іх стылістычнай дыферэнцыяцыі (вытворныя – пераважна ў публіцыстычным, афіцыйным і навуковым стылях); карыстацца паўторам злучніка з мэтай узмацнення выразнасці маўлення; карыстацца часціцамі як сродкам сувязі частак тэксту [3; 4].

Як відаць, у вучэбных праграмах, няхай і ў дастаткова абагульненым выглядзе, але звяртаецца ўвага на заканамернасці пабудовы тэксту, акцэнтуюцца ўвага на ўдзеле ў гэтым працэсе моўных адзінак. Гэта адпавядае сучаснаму камунікатыўнаму падыходу да навучання беларускай мове. Асэнсаванне моўных адзінак у функцыянальным аспекце неабходна, калі мы прызнаем, што канчатковай мэтай навучання беларускай

мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца фарміраванне ў вучняў уменняў правільна карыстацца моўнымі рэсурсамі ва ўласнай маўленчай дзейнасці. Навучанне мове павінна забяспечыць свядомыя адносінны да функцыянальных магчымасцей моўных адзінак і спосабаў іх рэалізацыі ў маўленчай дзейнасці.

У сувязі з гэтым на прыкладзе службовых часцін мовы разгледзім больш падрабязна, як названыя пазіцыі адлюстраваны ў вучэбным дапаможніку па беларускай мове для VII класа [5].

Вывучэннем **службовых часцін мовы** (прыназоўніка, злучніка, часціцы) і выклічніка завяршаецца сістэматычны курс знаёмства з марфалогіяй. У час працы са службовымі часцінамі мовы вучні асэнсоўваюць іх спецыфіку, службовую функцыю, ролю ў будове словазлучэнняў, сказаў і тэкстаў на граматычным узроўні. На тэкстаўтваральную функцыю службовых часцін мовы ў метадычным апарате падручніка ўвагі звяртаецца недастаткова.

Так, пры вывучэнні **прыназоўніка** традыцыйна акцэнтуюцца ўвага толькі на сэнсава-граматычнай ролі гэтай часціны мовы. Напрыклад: «Выпішыце словазлучэнні з прыназоўнікамі. Якія значэнні выражаюць прыназоўнікі ў спалучэнні з назоўнікамі і займеннікамі?» (практ. 293), «Якія значэнні выражаюцца пры дапамозе прыназоўнікаў у гэтым тэксце?» (практ. 294), «Якую асаблівасць ужывання прыназоўнікаў у беларускай мове ілюструе гэты тэкст?» (практ. 299). Аднак у вучэбным дапаможніку ёсць тэксты, якія дазваляюць вучням асэнсаваць ролю прыназоўнікаў у структурнай арганізацыі тэксту (практ. 290, 255, 295, 297, 304 і інш.).

Так, напрыклад, спалучэнні назоўніка з прыназоўнікам у структурнай арганізацыі тэксту-апісання забяспечваюць паралельную сувязь сказаў у тэксце: *на паўднёвым усходзе, на поўначы, на паўднёвым беразе, на ўсходзе* (практ. 290); спалучэнне прыназоўніка *акрамя* са склоннай формай займенніка (*акрамя таго*) выступае сродкам сувязі сказаў у тэксце, выконвае функцыю далучэння, нагадвае пра ўжо выказаную інфармацыю і ўстанаўлівае сувязь з наступнай часткай выказвання (практ. 294).

У час выканання практ. 295–300 абавязкова неабходна засяродзіць увагу вучняў на тым факце, што прыназоўнікі ў значнай ступені з'яўляюцца паказчыкам стыляў беларускай мовы. Напрыклад, матэрыял практ. 295, 298 дазваляе паказаць ролю вытворных прыназоўнікаў у тэкстах афіцыйнага і навуковага (навукова-папулярнага) стыляў маўлення. Лінгвістычны эксперымент (замена спалучэнняў з вытворнымі прыназоўнікамі іншымі сродкамі перадачы часавых і прычынных адносін: *на працягу стагоддзяў – некалькі стагоддзяў, у выніку масавых высечак – з-за масавых высечак; у выніку асаблівасцей зроку – з-за ... зроку*) пака-

звае, як змяняецца стылёвая афарбоўка выказванняў: тэкст губляе сваю навуковасць ці афіцыйнасць.

Пры знаёмстве са **злучнікамі** разглядаецца яго ўжыванне ў тэкстах розных стыляў і тыпаў маўлення, падкрэсліваецца той факт, што асноўная функцыя злучнікаў у тэксце – сінтаксічная (звязвае асобныя словы, аднародныя члены сказа або часткі складанага сказа, могуць звязваць часткі тэксту). У вучэбным дапаможніку падабраны тэксты, у якіх злучнікі выкарыстоўваюцца для сувязі сінтаксічных адзінак рознага тыпу, у тым ліку сказаў і частак тэксту: «Вызначце, што звязваюць у тэксце выдзеленыя злучнікі: аднародныя члены ці часткі складанага сказа. Які злучнік звязвае сказы ў тэксце?» (практ. 308), «Вызначце, што звязваюць у тэксце выдзеленыя злучнікі» (практ. 311), «У якім значэнні ўжыты злучнік *ды?*» (практ. 318). Звяртаецца ўвага на тое, што паводле стылістычнай афарбоўкі злучнікі бываюць нейтральныя (*і, а, хоць, пакуль*), кніжныя (з *прычыны таго што*), размоўныя (*ды, дарма што*) [5, с. 193]: *Як вы думаеце, у якіх стылях маўлення злучнікі таму што, з прычыны таго што будуць на сваім месцы?* (практ. 325).

У вучэбным дапаможніку прыводзяцца тэксты, на матэрыяле якіх можна паказаць ролю злучніка ў структурнай арганізацыі тэксту: *Аднак у класіка нямецкай літаратуры хапала здаровага сэнсу не верыць модным на той час псіхаграфалагам...* (практ. 311); *А Радзіму, ды чыстыя ліўні...* (практ. 318). Напрыклад, злучнік **аднак** у прыведзеным выказванні з’яўляецца сігналам сэнсавай недастатковасці сказа, яго залежнасці ад папярэдняга кантэксту. Адначасова гэты злучнік звязвае супрацьпастаўленыя адна адной у сэнсавых адносінах часткі тэксту. Разам з тым на гэту функцыю злучніка ў метадычным апарате дапаможніка не звяртаецца ўвагі.

У час працы над злучнікамі неабходна таксама акцэнтаваць увагу вучняў на выяўленчай функцыі гэтай часціны мовы, выкарыстанні злучнікаў як сродку выразнасці тэксту. Неабходна паказаць, што шматразовае ўжыванне злучнікаў надае выказванню пэўны рытм, экспрэсію і выразнасць; шматзлучнікавасць падкрэслівае ролю кожнага са слоў, ствараючы адзінства пераліку і ўзмацняючы складнасць, лагічнасць і эмацыянальнасць тэксту: *1. А мы забіваем яе [прыроду]. **То** шротам, **то** вострай пілой, **то** труцім, **то** палім жывёлам. 2. А Радзіму, **ды** чыстыя ліўні, **ды** зялёнае сонца лесу, **ды** блакітнае сонца мора, **ды** янтарнае сонца жыта...* (практ. 318).

Пры вывучэнні **часціцы** асноўная ўвага ў вучэбным дапаможніку акцэнтуюцца на яе сэнсавай ролі: «Якія дадатковыя сэнсавыя адценні надаюць словам ці сказам выдзеленыя словы?» (практ. 328), «Вызначце, калі часціца **не** надае адмоўнае значэнне асобным словам, а калі – усяму сказу» (практ. 344), «Вызначце сэнсавую ролю часціцы **не** ў кожным ска-

зе» (практ. 345) і некаторыя іншыя. На стылістычную ж ролю часціцы звяртаецца мала ўвагі, хоць яна надае маўленню розныя эмацыянальныя адценні, выказваючы адносіны да таго, пра што гаворыцца, перадаючы разнастайныя эмоцыі, расстаўляючы ў выказванні акцэнтны. Такі матэрыял ёсць амаль у кожным практыкаванні. Не акцэнтуюцца ўвагі і на магчымасці часціц у структурнай арганізацыі тэксту (у якасці зачыну ці, наадварот, для арганізацыі канцоўкі тэксту), хоць такія прыклады ў вучэбным дапаможніку ёсць. Так, напрыклад, з дапамогай часціцы **дык** перадаецца вычарпанасць, закончанасць думкі, што сведчыць пра яе ролю ў арганізацыі структуры выказвання: *А калі не спяваць аб Радзіме, дык навошта наогул спяваць?* (практ. 343).

Такім чынам, аналіз вучэбнага дапаможніка па беларускай мове для VII класа паказаў, што звычайна пры вывучэнні марфалогіі засяроджваецца ўвага на сэнсава-граматычнай ролі часцін мовы, а на іх сэнсава-стылістычную і тэкстаўтваральную функцыі ў метадычным апарате звяртаецца мала ўвагі. У прыватнасці, матэрыял вучэбнага дапаможніка мала арыентаваны на выпрацоўку ў вучняў уменняў карыстацца паўторам злучніка з мэтай узмацнення выразнасці маўлення, карыстацца часціцамі як сродкам сувязі частак тэксту. Эпізадычная работа па вызначэнні тэкстаўтваральнай ролі часцін мовы не прыносіць жаданых вынікаў, бо адзінкі мовы вывучаюцца па-за тым асяроддзем, па-за тымі ўмовамі, якія з'яўляюцца неабходнымі для іх функцыянавання ў маўленні.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе изучения русского языка в школе: материалы к спецкурсу. М. : Наука, 1992.

2. *Лаўрэль Я. М., Новікава Т. Р., Язерская С. А.* Вывучэнне марфалогіі ў школе. Мінск : Нар. асвета, 1999.

3. Беларуская мова. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для VII класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2022-2023/3798-belaruskaya-mova.html>. (дата звароту : 20.10.2022).

4. Вучэбныя праграмы для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання. Беларуская мова. Беларуская літаратура. V–IX класы / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017.

5. *Валочка Г. М., Зелянко В. У., Язерская С. А.* Беларуская мова : вучэб. дапам. для 7 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2020.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

Ван Синсинь

*Университет Хучжоу,
ул. Вторая кольцевая восточная, 759, 313000, г. Хучжоу, КНР,
wangxingxin1025@163.com*

Статья посвящена обзору основных подходов к формированию культурной компетентности студентов-русистов в китайских университетах. Качество подготовки специалиста в современном Китае оценивается комплексно: наряду с профессиональной компетентностью (специальными знаниями, умениями, навыками, практическими компетенциями) предполагается глубокое понимание выпускником вуза специфики и ценности традиционной китайской культуры, исторического пути Китая, его роли в современном мире. На будущих филологов-русистов возлагаются особые надежды, связанные с продвижением образа Китая как древней цивилизации и современного государства, поэтому формирование их культурной компетентности осуществляется на основе синтеза педагогических традиций и инноваций, предметных знаний и межкультурных компетенций.

Ключевые слова: русский язык; языковое образование; традиционная китайская культура; история Китая; культурная компетентность; инновации.

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE LANGUAGE STUDENTS IN UNIVERSITIES OF CHINA: CONCEPTUAL APPROACHES

Wang Xingxin

*Huzhou University,
Erhuandong Rd., 759, Huzhou, 313000, China, wangxingxin1025@163.com*

The article is devoted to the review of the main conceptual approaches to the formation of cultural competence of students studying Russian at Chinese universities. The quality of specialist training in modern China is assessed in a comprehensive manner. Along with professional competence (special knowledge, skills, practical competencies), a deep understanding of the specifics and values of traditional Chinese culture, the historical path of China, its role in the modern world is assumed by the graduate of the university. Future philologists have special hopes associated with the promotion of the image of China as an ancient civilization and a modern state, therefore, the formation of their cultural competence is based on the synthesis of pedagogical traditions and innovations, subject knowledge and intercultural competence.

Key words: Russian language; language education; traditional Chinese culture; history; cultural competence; innovation.

Китайская культура складывалась на протяжении нескольких тысяч лет. В контексте современных глобализационных процессов изучение и понимание традиционной культуры рассматривается в Китае, с одной стороны, как основа сохранения национальной идентичности, а с другой стороны – как необходимое условие достойного представления страны на международной арене. Именно через культуру можно показать реальный, многогранный и полный образ Китая. В последние годы правительство и Генеральный секретарь Коммунистической партии Китая Си Цзиньпин обращают особое внимание на стратегический потенциал китайской истории, в частности, на образовательные и культурно-просветительские возможности истории национального возрождения и строительства современного государства, истории взаимодействия цивилизаций и дружбы народов, истории государственных контактов и мирного развития и т. д. [1]. Вместе с непрерывным развитием китайской экономики и реализацией инициативы «Один пояс, один путь» продвижение китайской культуры на международных площадках позволяет миру лучше понять и узнать Китай.

Важная роль в продвижении образа Китая как страны древней культуры и инновационной современности отводится молодежи, будущему страны. Подготовка специалистов, владеющих иностранным языком, в частности, студентов-русистов в университетах КНР уделяется самое пристальное внимание. Результативность процесса обучения оценивается, в числе прочего, и на основе качества культурной компетентности будущих специалистов. В китайском обществе и педагогической науке на протяжении многих лет ведется обсуждение концептуальных подходов к формированию специалиста-филолога, владеющего иностранными языками, осведомленного в теоретических и практических аспектах культуры, заинтересованного в развитии культуротворческих умений, навыков, талантов. К настоящему времени в число наиболее значимых входят следующие концептуальные позиции.

Лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы как основа для формирования межкультурной компетентности будущих специалистов. Речь идет о глубоком изучении культуры, традиций, истории страны изучаемого языка, но обязательно с одновременным погружением в национальную китайскую историю и культуру. Например, в китайской традиционной культуре процветание семьи связывают с продолжением рода, детьми. Поэтому 早生贵子 – это лучшее пожелание молодоженам на китайской свадьбе. Однако если механически перевести

早生贵子 («Скорее заведите ребенка!») для русскоговорящих друзей, они могут счесть это бестактным. Поэтому изучение языка для китайского студента-русиста предполагает более глубокое погружение в собственную национальную культуру для того, чтобы найти адекватные точки соприкосновения разных мировоззрений и традиций, чтобы избрать эффективную стратегию сотрудничества в ситуации межкультурного взаимодействия. Следовательно, преподаватели русского языка в университетах КНР должны довольно широко включать в учебный процесс материалы о китайской культуре, в том числе основанные на использовании мультисенсорных возможностей цифровых технологий, чтобы повысить учебную мотивацию и интерес студентов, максимально эффективно использовать потенциал современных средств обучения.

Формирование профессиональных умений и навыков обучающихся в единстве с их межкультурной коммуникативной компетентностью. Коммуникативному подходу отводится ключевое значение в языковой подготовке современного специалиста в университетах КНР [2]. При этом в разного рода инструктивных документах и методических рекомендациях особо отмечается, что при обучении иностранному языку в университете необходимо сформировать у студентов глубокое понимание многообразия мира [3], а также комплексной компетенции межкультурной коммуникации.

Актуализация потенциала исторического знания и наследия в процессе языкового образования сегодня может быть выделена в качестве одной из ведущих тенденций университетской подготовки филологов-русистов. Так, в ходе преподавания университетского курса «Русский язык 4 (东方大学俄语4)» преподаватель должен на постоянной основе обращаться к сведениям по истории, используя самые разные методы, формы и средства обучения. Например, в ходе обсуждения темы «Выдающиеся личности: великий мыслитель и педагог Конфуций» преподаватели могут использовать платформы CCGN, China Daily, чтобы демонстрировать реальные примеры влияния истории Китая на современность и мотивировать студентов к дискуссиям об актуальных проблемах, с которыми сталкиваются разные страны, о системе ценностей в разных культурах и т. п.

Сочетание традиционных и инновационных методов, форм, моделей обучения, синтез педагогических традиций и инноваций в современном учебном процессе предполагает обращение как к хорошо известным формам и методам обучения языку, так и к новейшим информационным технологиям, ресурсам (таким как QQ, WeChat, Чаосин Студиио (超星学习通) и др.). Важно, чтобы учебная коммуникация не ограничивалась только временем занятий; по сути, сегодня китайский преподава-

тель постоянно находится на связи со студентами, он постоянно открыт для общения на учебные и общекультурные темы, помогающие усвоить учебный материал.

Большой популярностью у китайских преподавателей пользуются концепции смешанного (онлайн + офлайн) и так называемого «перевернутого» обучения. Смешанное обучение позволяет студентам динамически усваивать ключевые моменты и учебные цели каждого учебного блока, своевременно корректировать темп и методологию обучения. Перевернутое обучение существенно повышает участие самих студентов в образовательном процессе, превращая и практические, и лекционные занятия в активные, динамические мини-исследования.

Развитие ресурсного обеспечения образовательного процесса в современном китайском университете осуществляется *на системной и непрерывной основе* и предполагает внимание как к педагогическим кадрам, так и к учебным, научно-методическим материалам и разработкам, оценке качества обучения и т. д.

В контексте профессионального развития преподавателей в последние годы большое внимание уделяется повышению уровня их культурной компетентности, прежде всего, через погружение в различных контекстах и ситуациях в ценности традиционной культуры и национальной истории, через укрепление командного духа, стимулирование интереса к саморазвитию для всеобщего блага. Преподаватели русского языка в вузах должны интегрировать китайскую культуру в учебный процесс по русскому языку, формировать и поддерживать гармоничные отношения между преподавателями и студентами, адаптироваться к требованиям новой эпохи.

Оценка качества обучения в университетах КНР является важным инструментом обеспечения результативности образовательного процесса. В настоящее время она имеет комплексный характер: оценивается качество учебных программ, пособий, методических разработок; уровень методической подготовки, педагогической культуры преподавателей; уровень знаний, умений, навыков студентов; качество образовательной среды и др. При этом повышение культурного уровня и межкультурной компетентности всех участников процесса обучения рассматривается в качестве одного из важнейших индикаторов качества языкового образования в современном китайском университете.

Таким образом, качество подготовки филолога-русиста на уровне высшего образования в Китае сегодня оценивается в комплексном ключе: наряду с профессиональной компетентностью (специальными знаниями, умениями, навыками, практическими компетенциями) от выпускника университета требуется глубокое понимание специфики и

ценности традиционной китайской культуры, исторического пути Китая, его роли в современном мире. На будущих филологов-русистов возлагаются особые надежды, связанные с продвижением образа Китая как древней цивилизации и современного государства, поэтому формирование их культурной компетентности осуществляется на основе синтеза педагогических традиций и инноваций, предметных знаний и межкультурных компетенций.

Библиографические ссылки

1. *Си Цзиньпин*. Рассказывать миру истории о Китае [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fx361.com/page/2021/1214/9177739.shtml> (дата обращения: 10.03.2023).
2. *Хэ Ляньцзэн*. Новые требования к преподаванию русского языка в вузах в новую эпоху – основы редактирования и содержание учебного пособия «Руководство по преподаванию русского языка в вузах» // *Иностранные языки в мире*. 2020. № 4. С. 13–18.
3. *Тянь Юань, Чэнь Хэ*. Реализация учебного курса английского языка в колледже с идеологическими и политическими элементами: эффективность обращения к истории Китая // *Журнал университета Сиань*. 2022. № 25 (1). С. 83–86.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Воскресенская

*Белорусский государственный университет,
ул. Курчатова, 5, 220045, г. Минск, Беларусь, vaskrasenskaya@bsu.by*

В статье рассматриваются основные направления цифровизации иноязычного образования, описывается их влияние на трансформацию методической инфраструктуры и целевых установок. Выявлены актуальные организационные формы обучения, дан краткий анализ их преимуществ и перспектив развития, определен дидактический и аксиологический потенциал смешанных форм в перманентно развивающейся информационной образовательной среде университета. В статье переосмысливаются основные содержательные характеристики ценностных ориентаций студентов в контексте широкого развития цифровых технологий. На основе анализа доступных цифровых технологий были выделены коммуникативные стратегии для формирования профессиональных, познавательных и социальных мотивов учебно-познавательной деятельности в обучении иностранному языку, приведены примеры их успешной практической реализации.

Ключевые слова: информационная образовательная среда; иноязычное образование; цифровые технологии; организационные формы обучения; ценностные ориентации студентов; мотивация учебно-познавательной деятельности.

DIGITAL TECHNOLOGIES AND THEIR IMPACT ON THE VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. A. Vaskrasenskaya

*Belarusian State University,
Kurchatova St., 5, 220045, Minsk, Belarus, vaskrasenskaya@bsu.by*

The article discusses the main directions of digitalization in foreign language education, it describes their impact on the transformation of the aims and methodological infrastructure. The current organizational forms of education are identified, a brief analysis of their advantages and further advancement is given, the didactic and axiological potential of blended forms in the constantly developing information educational environment of the university is determined. The article rethinks the main content characteristics of the value orientations of students in the context of the widespread development of digital technologies. Based on the analysis of available digital technologies, communication

strategies were identified for the formation of professional, cognitive and social motives of students, and examples of their successful practical implementation were given.

Key words: information educational environment; foreign language education; digital technologies; organizational forms of education; value orientations of students; motivation for educational and cognitive activity.

В настоящее время в иноязычном образовании, как и в педагогике в целом, активно внедряются цифровые технологии, направленные на изменение не только всей методической инфраструктуры, но и аксиологической идеологии, как основы всей образовательной парадигмы.

Цифровизация как перманентный тренд общественного развития меняет идеологию мышления, смысловые установки, способы восприятия действительности и поведенческие стратегии. Несомненно, цифровые технологии оказывают значительное влияние не только на содержание иноязычного образования, но и его организацию. В частности, первостепенное значение приобретает проблема форм организации учебного процесса (смешанных, гибридных, дистанционных и т. д.), актуализируются вопросы педагогического дизайна и его дидактического сопровождения, методического, организационно-технического, содержательно-распределительного. Ставится глобальная задача разработки комплексной информационно-образовательной среды, включая ресурсы для обучения, воспитания и развития средствами иноязычного образования. В ней видится решение проблем интеллектуального развития человека, формирования ценностных ориентаций, необходимых для общества, самореализацию через образование, способности критически мыслить, поддерживать техническую культуру общения в условиях сложного наукоемкого производства.

Проблема цифровизации отечественного образования находится на начальном этапе ее разработки. Ей предшествовал этап становления и развития дистанционного и смешанного обучения, впервые появившихся в технологически развитых странах в 60–70-е годы прошлого столетия. Зарубежные исследователи (Ch. R. Graham, Ch. Bonk, M. Horn, D. Clark, D. Garrison, Ch. Miller, S. Dziuban, R. Shank и др.) научно обосновали и разработали терминологический аппарат ряда дидактических моделей смешанного обучения и их модификаций, предложили соответствующий методический и дидактический инструментарий. В настоящее время отечественные исследователи (А. А. Андреев, Л. Н. Данилова, Ю. И. Капустин, Е. С. Полат, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, А. М. Ходырев и др.) способствуют институциональному укреплению цифровой дидактики и развитию цифровизации образования в целом.

Быстрое развитие технологий сопряжено с переформатированием и обновлением ценностных ориентаций современных студентов. Традиционно, ценностные ориентации определяются как направленность личности на те или иные ценности, «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [1, с. 469]. Это комплексное образование, выступающее регулятором деятельности личности на основе единства ценностных, эмоционально-нравственных представлений человека к природному и социальному миру. В связи с этим, раскрывая понятие цифровых технологий в обучении иностранным языкам, стоит рассмотреть не только алгоритмизацию технической стороны данного процесса, но и возможности цифровых технологий на формируемые аксиологические установки и принципы, с помощью которых процесс обучения иностранным языкам будет отражать приоритет традиционных духовно-нравственных ценностей нашего общества.

Технически цифровизация обучения иностранным языкам обеспечивается за счет активного развития организационных форм обучения (гибридное, смешанное, дистанционное), сочетающих новые элементы в уже имеющиеся конструкции и форматы. Наиболее приемлемой формой является смешанное обучение, когда используются все возможные способы организации коммуникации между преподавателем и студентом. Такая система характеризуется нелинейным соотношением онлайн и оффлайн обучения, где, как правило, очное обучение осуществляется на основе активных методов обучения, а онлайн – с использованием цифровых технологий. В современном понимании, цифровые технологии обучения представляют собой группу дидактических средств, включающих электронные мультимедийные средства, компьютерные сети, образовательные софты; инструменты Web 3.0 – открытые образовательные ресурсы, 3D-игры, нейронные сети и т. п.; облачные сервисы – Google, Microsoft и пр.; новое поколение устройств виртуальной реальности и искусственного интеллекта и пр. К числу преимуществ новых технологий можно отнести интерактивность, гибкость процесса обучения, рациональность использования места и времени, разнообразие доставки образовательного контента, изменение сути отношений между преподавателем и студентами.

Дидактический потенциал состоит в широком выборе образовательных ресурсов, использовании элементов синхронного и асинхронного обучения, активизации различных видов учебной деятельности студентов, обогащении содержания дидактики за счёт безграничных возможностей цифровых технологий. Несомненно, что аксиологическая ценность цифровых технологий проявляется в усилении внимания к внеаудиторной и

самостоятельной работе студентов, которая развивает навыки самообучения, рефлексии и самоконтроля как конечной цели развития личности. В этом заключается их ценностный педагогический потенциал.

В свою очередь, влияние на ценностные ориентации представителей цифрового поколения студентов на этапе профессионального обучения в высшей школе невозможно без учета их мотивационных установок. Из психолого-педагогической литературы известно, что мотивация является важнейшей пружиной и ценностной потребностью, обеспечивающей результативность изучения иностранного языка, что побуждается целым рядом профессиональных, познавательных и социальных мотивов (Б. Г. Ананьев, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн, П. Н. Якобсон и др.).

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор, поэтому особенно актуальным является обеспечение педагогической поддержки развития профессиональных мотивов в структуре учебной мотивации студентов. Она осуществляется через профессионально ориентированное содержание обучения иностранным языкам. В частности, широко используются различные виды работ, такие как моделирование проблемных ситуаций, значимых для будущей профессиональной деятельности, введение профессиональных блогов, сетевое взаимодействие с профессиональными сообществами и т. п.

Познавательные мотивы неразрывно связаны с целями обучения и обеспечиваются главным образом интересом к овладению иностранным языком как средством коммуникативной и познавательной деятельности. В этом смысле иностранный язык обладает уникальными возможностями: он открывает доступ к мировым технологиям и научной информации – всему тому, что обеспечивает востребованность специалиста и конкурентоспособность государства. Актуальным становится овладение способами коммуникативной учебной деятельности, как индивидуальные, групповые и командные, навыками самостоятельной творческой деятельности, общеучебными умениями, надпрофессиональными навыками (soft skills) взаимодействия в цифровом пространстве. Они создают комфортную интерактивную среду общения, обеспечивающую межличностные контакты непосредственного и дистанционного характера, делают специалиста компетентно подготовленным к новым реалиям цифрового общества.

Социальные мотивы, как правило, связаны с понятием личного и общественного престижа, с различного рода социальным взаимодействием обучающихся, с достижением определенного статуса среди сокурсников, с ответственностью перед родителями, друзьями и т. п. Ряд исследований выделяет и специфические цифровые ценности молодого поколе-

ния: высокая самооценка, самоуверенность, легкость, мобильность, гибкость, отсутствие традиционных сдерживающих факторов при смене места жительства, работы и окружения, отсутствие страха перед новым, ориентация на быстрый карьерный и социальный рост, ориентация на быстродостижимые цели и т. п. [2, с. 288]. Основные направления деятельности, в рамках которых возможно формирование социальных мотивов, необходимых для интеллектуально и технологически развитого социума, это экологические, экономические, политические, гражданско-правовые, организационно-управленческие. Каждое из них связано с возможностью решения социальных проблем, требующих знания иностранного языка и соответствующих правил речевого этикета.

Если в традиционном учебном процессе мотивация зависит главным образом от мастерства преподавателя, то в условиях цифрового образовательного пространства технологии становятся самостоятельным мотивационным фактором, обеспечивающим и беспрепятственный доступ к информации, и умение работать с ней. Цифровые технологии незаменимы и для современного преподавателя, в том числе для разработки и подготовки дидактических материалов, тестов, контролирующих программ, фиксации результатов длительного мониторинга учебных достижений и их рейтинговой накопительной оценки. Однако стоит отметить, что деятельность преподавателя не упрощается за счет автоматизации процессов, наоборот – она становится более творческой и насыщенной, расширяя рамки предметной и методической компетенции педагога.

Непременным условием понимания процессов формирования ценностных ориентаций студентов является получение обратной связи. Цифровые технологии позволяют существенно ускорить данный процесс, сделать его персональным, а педагогическую оценку – осмысленной и объективизированной в совокупности с рефлексивной самооценкой учебной деятельности. В качестве примера, успешно реализуемого нами в обучении английскому языку магистрантов, можно привести технологию цифрового портфолио (Digital Portfolio), созданную при помощи инструментов Google Analytics. Структура портфолио может быть вариативной, но в целом она достаточно проста и включает в себя конструирование веб-сайта, содержащего не только пакет материалов, свидетельствующих о результатах образовательной деятельности студента за определенный срок (эссе, доклады, презентации, переводы, аннотации, резюме), но также инструменты для анализа учебных стратегий и действий, позволяющих осознанно отражать опыт учебно-познавательной деятельности.

В заключении необходимо отметить, что для информационного образовательного пространства характерна диверсификация различных ор-

ганизационных форм обучения, масштабное проникновение цифровых технологий, разнообразное применение программного оборудования и средств обучения. Все это является инструментом формирования и трансформации ценностных ориентаций студентов, которые требуют пристального внимания и дальнейших научных исследований.

Библиографические ссылки

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь. М. : Новь, 1999.
2. Подстрахова А. В. Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности // Молодой ученый. 2019. № 15(253). С. 287–290.
3. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Кондаков А. М., Сергеев И. С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В. И. Блинова. М : Издательство «Перо», 2019.
4. Данилова Л. Н., Ледовская Т. В., Солынин Н. Э., Ходырев А. М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 5–12.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О. М. Дорогокупец-Новицкая

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

В данной статье раскрывается важность продуктивных инновационных технологий в организации учебного процесса на современном этапе, рассматриваются возможности применения метода проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному с учетом специфики работы со студентами-иностранцами, выделяются его ключевые особенности, приводятся примеры проектных заданий. Определяется влияние метода проектов на результат учебной деятельности, который демонстрируют студенты. В статье отмечается эффективность применения проектной технологии при изучении русского языка как иностранного, которая способствует активному развитию коммуникативных навыков студента-иностранца, а также позволяет иностранному студенту проявить исследовательские и творческие способности, активность и самостоятельность в выполнении заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; современные педагогические технологии; продуктивная деятельность; проектная деятельность; метод проектов; поисковая ситуация; новый образовательный продукт.

PECULIARITIES OF USING THE PROJECT METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. M. Darahakupets-Navitskaya

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

This article reveals the importance of productive innovative technologies in the organization of the educational process at the modern stage, considers the possibilities of using the project method in the process of teaching Russian as a foreign language, taking into account the specifics of working with foreign students, highlights its key features, and provides examples of project assignments. It is determined the influence of the method of projects on the educational activity demonstrated by students. The article notes the effectiveness of the use of project technology in the study of Russian as a foreign language, which contributes to the active development of the communication skills of a foreign student, and also allows a foreign student to show research and creative abilities, activity and independence in completing tasks.

Key words: Russian as a foreign language; modern pedagogical technologies; productive activity; project activity; project method; search situation; new educational product.

Современная система образования в связи с развитием информатизации общества требует нового подхода к методам преподавания, активного внедрения наиболее продуктивных инновационных технологий в организацию учебной деятельности. Главная цель образования – развитие творческих возможностей студента, умения самостоятельно мыслить (самостоятельно ставить цели и искать способы решения проблем разного уровня), умения находить нужную информацию, правильно оценивать свои достижения и др.

Организация процесса обучения русскому языку как иностранному на современном этапе предполагает выбор преподавателем наиболее эффективных методов, форм и средств обучения, направленных на активизацию работы каждого студента, обязательное присутствие на занятии элементов творчества, применение парной и групповой форм работы (сотрудничество, взаимопомощь, обмен мнениями) и др. В результате использования на занятиях активных форм и методов обучения учебная деятельность переходит на продуктивно-творческий уровень, студент становится субъектом учебного процесса, происходит развитие его коммуникативных навыков.

Мы согласны с мнением Л. В. Московкина, что «все инновационные технологии в обучении иностранному языку – это не технологии формирования речевых умений, а технологии их развития» [2, с. 293]. На наш взгляд, студенты должны обладать определенными (хотя бы минимальными) языковыми навыками, тогда они смогут проявить нужный интерес к предлагаемой им продуктивной деятельности, будут понимать ее полезность для своей будущей работы, возможность применения в повседневной жизни и др.

При использовании продуктивных инновационных технологий необходимо учитывать следующие моменты:

- специальную организацию занятия, которая предполагает особую подачу материала, отличную от каждодневного занятия;
- обязательное присутствие на занятии дидактического материала в виде инновационной наглядности (рисунки, опорные конспекты, тексты и др.);
- структуру (алгоритм получения знания), при которой студент в результате своих наблюдений самостоятельно добывает знания, самостоятельно создает свой продукт.

Одним из наиболее часто используемых видов обучающих технологий является метод проектов. В методической литературе часто встречаются термины проект, проектный метод, метод проектов, проектная дея-

тельность, проектная технология. Согласно словарям, проект подразумевает под собой план, замысел чего-либо, предварительный текст какого-либо документа, представленный на обсуждение. Под проектом в учебном процессе мы будем понимать запланированную и проводимую на изучаемом языке совместную самостоятельную деятельность студентов, которая сочетает в себе разные виды активности (учебную, познавательную, творческую, игровую).

Использованию технологии проектного обучения в практике преподавания иностранных языков посвящены многие исследования (М. Е. Брейгина, Б. В. Игнатьев, М. В. Крупенина, Л. И. Палаева, Е. С. Полат и др.). Российские лингвисты М. В. Крупенина и Б. В. Игнатьев отмечают особое важное значение метода проектной деятельности среди современных технологий в образовании, которое заключается в самостоятельном получении студентами знаний в процессе практической деятельности, в использовании творческого подхода для решения поставленных задач. Мы согласны с мнением ученых, что данная технология в первую очередь способствует развитию коммуникативных навыков студентов.

Метод проектов очень близок к проблемному методу, потому как также предполагает решение какой-либо проблемы в процессе обучения, схожи и выделяемые этапы в обоих методах (определяется проблема, разрабатывается план работы по ее решению, ставится цель работы и обозначается результат, который планируется получить). Следует отметить, что поскольку иностранные студенты для решения поставленных проблем используют изучаемый ими русский язык, то процесс обучения становится наиболее эффективным, формируется положительная мотивация к учебе.

В практике преподавания РКИ метод проектов можно назвать универсальным, его можно использовать при изучении практически любой темы и на различных этапах обучения.

Проекты могут подразделяться на монопроекты, коллективные, устно-речевые, видовые, письменные и Интернет-проекты (М. Е. Брейгина).

На наш взгляд, положительной стороной технологии проектного обучения является то, что студенты могут работать над проектом как индивидуально, так и в группе, благодаря чему создаются условия для реализации каждого студента. В творческие коллективы могут группироваться как слабоуспевающие студенты, так и успешные, происходит дифференциация заданий по сложности и объему. Каждый участник команды получает индивидуальное задание, выполняет свою часть работы. Студентам предлагаются различные варианты тем, виды упражнений. Задача команды – коллективно реализовать поставленную задачу. Глав-

ное условие – проблема, исследуемая в проекте, должна быть интересна студентам, они должны понимать смысл проекта. Проект обсуждается на изучаемом языке, после его презентации на заключительном этапе также проводится дискуссия, что позволяет иностранным студентам применить на практике полученные ранее лексико-грамматические знания.

Проектные задания могут носить поисковый характер – найти информацию по заданной теме с последующей ее презентацией в аудитории. Поиск информации происходит с использованием различных информационных ресурсов: Интернет, статьи из газет или журналов, художественные тексты, телевидение и др. В результате такой проектной деятельности студент учится самостоятельно собирать нужную информацию, приобретает навыки работы с большим объемом информации, учится проводить ее анализ, выделять главное из прочитанного, составлять свой собственный текст и передавать информацию по изученной теме своим одноклассникам. Происходит непроизвольное овладение русским языком (Л. В. Московкин).

Особенно эффективен метод проектов при проведении различных видов контроля (промежуточного, итогового), так как позволяет проверить приобретенные в ходе занятий языковые умения и навыки. При повторении и обобщении можно использовать разные приемы и формы в проектной деятельности, такие как, ментальная карта, «мозговой штурм», синквейн и др.

Например, во время систематизации и обобщения материала по теме «Интернет в жизни молодежи» на продвинутом уровне студентам можно предложить разделиться на группы и подготовить проект на тему «Плюсы и минусы Интернета в жизни современного человека». Одна группа должна привести убедительные аргументы в пользу Интернета, другая группа должна доказать, что Интернет приносит не только пользу, но и вред.

Для подготовки данного проекта студентам предлагается выполнить следующие задания: найти информацию о пользе и вреде Интернета в сети Интернет; опросить молодых людей в возрасте 18–25 лет и обобщить данные; проанализировать результаты социологического опроса, представленного в СМИ, сделать выводы.

Защита проекта предполагает проведение дискуссии, во время которой команды должны обосновать представленные аргументы, доказать свою точку зрения. Данный вид работы позволит преподавателю проверить полученные студентами знания по изученной теме, а студентам проявить свои творческие способности.

По времени проекты могут выполняться и в рамках одного урока, и в рамках нескольких уроков, а также от недели и дольше. Однако преподавателю следует учитывать, что при формировании коммуникативной

компетенции организацию проектной деятельности необходимо сочетать с традиционными формами обучения русскому языку как иностранному.

Групповые проекты являются наиболее эффективными, поскольку предполагают широкое коллективное взаимодействие, которое, как отмечает А. Н. Щукин, обеспечивает повышение уровня активности учащихся [5]. Во время таких занятий иностранные студенты не боятся делать лексические и грамматические ошибки, они учатся слушать и понимать друг друга, дискутировать на русском языке. Каждый работает в индивидуальном темпе, однако понимает свою ответственность не только за свои успехи, но и за общий результат своей группы.

Большой интерес вызывают творческие проекты, которые предоставляют студентам дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Формами реализации проекта могут быть создание презентации, написание научной статьи, статьи в журнал или газету, мини-художественного произведения, рекламный проспект, проект своего города, дома, ресторана и др. Проекты могут не иметь непосредственного отношения к изучаемым в рамках определенной дисциплины темам, могут выполняться в междисциплинарных областях.

Метод проектной деятельности можно применять и во внеклассной работе. Часто используемые преподавателями в работе с иностранными студентами такие формы самостоятельной внеаудиторной работы, как различные викторины, конкурсы, спектакли, творческие вечера, мероприятия, связанные с событиями из жизни учебного заведения, страны и т. д., являются яркими примерами проектов по русскому языку как иностранному. Конечным продуктом проекта могут быть коллажи, рисунки, стенгазеты, инсценировки, выставки, компьютерные презентации, видеофильмы и др. Следует отметить, что проектная деятельность предполагает высокую степень самостоятельности студентов, преподаватель лишь консультирует, направляет. Использование метода проектов дает возможность иностранным студентам погрузиться в живую языковую среду, что способствует формированию коммуникативных навыков, а также развитию мотивации к учебе.

Таким образом, использование метода проектов в учебном процессе повышает качество обучения русскому языку как иностранному, способствует развитию познавательных интересов и творческих способностей иностранных студентов, формированию умения составлять связные тексты, самостоятельно проводить анализ. Кроме того, проектный метод предполагает работу в сотрудничестве, во взаимодействии друг с другом, активизирует различные формы деятельности, в результате чего у иностранных студентов формируются все основные компетенции (коммуникативная, профессиональная, общекультурная и др.).

Библиографические ссылки

1. *Брейгина М. Е.* Проектная методика // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 57–63.
2. *Московкин Л. В.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М. : Русский язык. Курсы, 2017.
3. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2010.
4. *Стародубцев В. А., Минин М. Г.* Проблемно-ориентированное и проектно-организованное обучение в образовательной деятельности. Томск : Изд. дом Томского гос. ун-та, 2017.
5. *Щукин А. Н., Капитонова Т. И.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М. : Рус. яз. Курсы, 2008.

**ФАРМІРАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ СТУДЭНТАЎ
МАСТАЦКІХ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЕЙ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ
ЭЎРЫСТЫЧНЫХ ЗАДАННЯЎ ПА ДЫСЦЫПЛІНЕ
«БЕЛАРУСКАЯ МОВА. ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА»**

Г. У. Крофта

*Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы,
вул. Захарова, 32, 220003, г. Гродна, Беларусь, hanna_krofta@mail.ru*

Артыкул прысвечаны праблеме фарміравання маўленчай кампетэнцыі студэнтаў мастацкіх спецыяльнасцей пры вывучэнні дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка». Маўленчая кампетэнцыя з'яўляецца другой пасля кампетэнцыі моўнай (лінгвістычнай) часткай у структуры камунікатыўнай кампетэнцыі. Яна прадугледжвае выкарыстанне мовы ў якасці сродку фармулявання і выражэння думак. Каб падрыхтаваць спецыяліста, які эфектыўна карыстаецца сродкамі беларускай мовы ў розных сітуацыях прафесійных зносін, пры вывучэнні дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» мэтазгодна выкарыстоўваць заданні, накіраваныя на пабудову студэнтамі уласных маналагічных ці дыялагічных выказванняў. Эўрыстычныя заданні прадугледжваюць стварэнне навучэнцамі асабістага адукацыйнага прадукту. У артыкуле прыводзяцца прыклады заданняў такога тыпу, якія могуць прымяняцца пры выкладанні дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка».

Ключавыя словы: прафесійная лексіка; маўленчая кампетэнцыя; эўрыстычныя заданні.

**FORMATION OF SPEAKING COMPETENCE OF ART STUDENTS
THROUGH THE USE OF HEURISTIC TASKS IN THE DISCIPLINE
«BELARUSIAN LANGUAGE. PROFESSIONAL VOCABULARY»**

H. U. Krofta

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Zakharova St., 32, 220003, Grodno, Belarus, hanna_krofta@mail.ru*

The article is devoted to the problem of formation of speech competence of students of art majors when studying the discipline «Belarusian language. Professional vocabulary». Speech competence is one of the components in the structure of communicative competence, the next after language (linguistic) competence. It involves the use of language as a means of formulating and expressing thoughts. To train a specialist who effectively uses the tools of the Belarusian language in various situations of professional communication, when studying the discipline «Belarusian language. Professional vocabulary» it is appropriate to use tasks aimed at creating students' own monological or

dialogic statements. Heuristic tasks involve the creation of a personal educational product by students. The article gives examples of tasks of this type that can be used in teaching the discipline «Belarusian language. Professional vocabulary».

Key words: professional vocabulary; speech competence; heuristic tasks.

Маўленчая кампетэнцыя абазначае «валоданне спосабамі фарміравання і фармулявання думак сродкамі мовы і ўменне карыстацца такімі сродкамі ў працэсе ўспрымання і спараджэння маўлення» [1, с. 251]. Гэта наступная «прыступка» ў структуры камунікатыўнай кампетэнцыі пасля кампетэнцыі моўнай (лінгвістычнай), якая, у сваю чаргу, прадугледжвае валоданне ведамі аб мове як іерархічна арганізаванай сістэме і ўменне карыстацца гэтай сістэмай на практыцы, ужываючы граматычна правільныя канструкцыі [1, с. 362].

Праблема фарміравання маўленчай кампетэнцыі студэнтаў нефілалагічных спецыяльнасцей падчас вывучэння дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» з'яўляецца актуальнай. Ва ўмовах незбалансаванага блізкакароднаснага білінгвізму падрыхтоўка спецыяліста, які валодае навыкамі рацыянальных і эфектыўных маўленчых паводзін у разнастайных сітуацыях прафесійнага і дзелавога суразмоўніцтва патрабуе, у першую чаргу, вывучэння беларускай мовы як сістэмы, засваення яе нормаў. Па-другое, маўленне ў прафесійнай сферы зносін прадугледжвае веданне беларускамоўнай тэрміналогіі, спосабаў перакладу навуковых тэкстаў, разуменне асаблівасцей функцыянальных стыляў, засваенне правіл маўленчага этыкету.

Разам з тым, каб беларуская мова стала натуральным сродкам фармулявання думак, патрэбна пастаянная практыка ў пабудове беларускамоўных выказванняў. Патрэба ў такіх выказваннях узнікае, напрыклад, пры выкананні эўрыстычных заданняў падчас вывучэння дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка».

Эўрыстычныя заданні – гэта заданні адкрытага тыпу, якія прадугледжваюць «стварэнне вучнем асабістага адукацыйнага прадукту з выкарыстаннем эўрыстычных спосабаў і форм дзейнасці» [2]. Прыкметамі эўрыстычнага задання А. В. Хутарскі лічыць адкрытасць, апору на творчы патэнцыял навучэнца, наяўнасць у заданні актуальнай для вырашэння праблемы [2].

Адно з заданняў, якое можа быць прапанавана студэнтам у межах вывучэння дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» – падрыхтоўка прэзентацыі «Мая будучая прафесія»: неабходна стварыць мультымедычную ці відэапрэзентацыю (абавязкова з тэкставым суправаджэннем), у якой раскрывалася б сутнасць будучай прафесійнай дзейнасці, а таксама асаблівасці адукацыйнага працэсу пры падрыхтоўцы будучых спецыялістаў. Трэба адзначыць, што прэзентацыі, створаныя студэнтамі, перадавалі іх асабістае бачанне сябе ў прафесіі і адрозніваліся

арыгінальнасцю, нестандартнымі формамі падачы матэрыялу. Пасля дэманстрацыі выкананых заданняў арганізоўвалася абмеркаванне.

Раскрыццю творчага патэнцыялу студэнтаў спрыяла выкананне індывідуальнага задання «Майстар-клас», паводле ўмоў якога трэба было ўявіць сябе блогерам, які дзеліцца сваім мастэрствам у сацыяльных сетках, і падрыхтаваць тэматычны відэаролік. Групе прапаноўвалася відэаролік пракаментавать.

У межах вывучэння тэмы «Беларуская навуковая тэрміналогія» выконвалася заданне «Мой прафесійны слоўнік». Неабходна было выбраць тэрміны пэўнай тэматычнай групы (напрыклад, «Паверхні для малявання (на чым мы малюем?)», «Фарбы, пігменты і іх уласцівасці», «Тэрміналогія відэамаантажу», «Паліграфічныя тэрміны», «Назвы вопраткі і яе элементаў», «Тканіны і іх уласцівасці» і інш.), раскрыць іх значэнне і этымалогію, праілюстравать. Натуральна, ствараўся не сапраўдны слоўнік, а невялікі ілюстраваны даведнік, які можа быць карысным пры вывучэнні прафесійнай беларускамоўнай тэрміналогіі. Актуальнасць стварэння такіх даведнікаў абумоўлена адсутнасцю спецыялізаваных слоўнікаў прафесійнай лексікі сферы мастацтва і пастаянным папаўненнем тэрмінасістэмы за кошт узнікнення новых напрамкаў мастацкай дзейнасці.

Пры выкладанні дысцыпліны «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» можна праводзіць заняткі камунікатыўнага тыпу. На думку А. Д. Каралёва, камунікатыўны тып урока дапамагае «разгаварыць» навучэнцаў, «арыентаваць на вывучэнне тэмы і ў той жа час развіваць навыкі працы ў групах, уменне слухаць іншага чалавека, уменне бачыць сябе вачыма іншых людзей» [3, с. 19].

Падчас такіх заняткаў студэнты будуць выказванні на беларускай мове ў розных функцыянальных стылях.

Напрыклад, пры вывучэнні раздзела «Публіцыстычны стыль» магчыма арганізаваць дыспут. Дыспут праводзіцца ў падгрупах па 4–5 чалавек, дзе вызначаюцца наступныя ролі:

1) «Вядучы»: арганізуе гутарку, задае пытанні, дае слова, спыняе спрэчку;

2) «Абаронца»: шукае станоўчыя бакі ў з'яве, прыводзіць доказы на іх карысць;

3) «Крытык»: шукае адмоўныя бакі ў з'яве, прыводзіць доказы, аргументы;

4) «Гледачы»: задаюць правакацыйныя пытанні, згаджаюцца ці не згаджаюцца з аргументамі «Абаронцы» і «Крытыка».

Пытанні, вакол якіх вядзецца дыспут, выбіраюцца ў адпаведнасці з інтарэсамі студэнтаў, з іх бачаннем праблем, якія існуюць у сучасным мастацтве. Напрыклад: «Асоба мастака (дызайнера) у сучасным грамадстве»; «Дзіджытал vs традыцыйнае мастацтва», «Мастацтва, якое трапіла

ў сацыяльныя сеткі», «Прастора творчасці ў эпоху постмадэрну», «Перформансы як феномен сучаснага мастацтва», «Цёмны і светлы бок NFT», «Будучыня за нейрасеткай?» і інш.

Студэнты папярэдне знаёмяцца з правіламі правядзення дыспуту, з асаблівасцямі дыспуту як аднаго з вусных жанраў публіцыстычнага стылю, з прынцыпамі адбору маўленчых сродкаў, якія ўзмацняюць уздзеянне тэксту на слухачоў. Удзельнікамі дыспуту загадзя падрыхтоўваецца пералік аргументаў, нагляднасць, а таксама – пры неабходнасці – спіс тых слоў і выразаў, якія будуць выкарыстаны ў маўленні.

Занятка камунікатыўнага тыпу праводзіўся ў фармаце навуковай канферэнцыі пры вывучэнні тэмы «Навуковы стыль». Аднак, улічваючы спецыфіку мастацкіх спецыяльнасцей і тое, што ў межах вывучэння дысцыпліны немагчыма падрыхтаваць паўнаватасны навуковы даклад, было прапанавана зрабіць міні-выступленні ў фармаце «10 цікавых фактаў пра...» (у навукова-публіцыстычным стылі). Тэматыку выступлення студэнты выбіралі самастойна ў межах зададзенага напрамку: яна павінна мець дачыненне да сферы будучай прафесійнай дзейнасці альбо да беларускай культуры, мовы, літаратуры. Пасля чытання дакладаў аўдыторыя задавала пытанні. Правядзенне такой міні-канферэнцыі спрыяла ўсведамленню студэнтамі асаблівасцей навуковага дыскурсу.

Такім чынам, заданні адкрытага тыпу, у прыватнасці, эўрыстычныя заданні, дапаўняюць такія традыцыйныя формы работы пры вывучэнні прафесійнай лексікі беларускай мовы, як выкананне практыкаванняў па лексіцы і граматыцы, аналіз і стварэнне тэкстаў розных функцыянальных стыляў, пераклад навуковых тэкстаў. Пры выкананні эўрыстычных заданняў ствараюцца ўмовы для авалодання беларускай мовай на практычным узроўні; у студэнтаў узнікае патрэба ў фарміраванні і выражэнні думак на беларускай мове, у пабудове маналагічных і дыялагічных выказванняў на прафесійную тэму.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. :Изд-во ИКАР, 2009.

2. *Хуторской А. В.* Эвристическое задание [Электронный ресурс]. URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_task.htm (дата обращения: 10.03.2023).

3. *Король А. Д.* Как разработать и провести занятие эвристического типа. Разработка участников оргдеятельностного семинара, анализ, рефлексия : практикум. Гродно : ГрГУ, 2017.

СЕТКАВЫ ВУЧЭБНЫ ПРАЕКТ ЯК ФОРМА АРГАНІЗАЦЫІ САМАСТОЙНАЙ РАБОТЫ СТУДЭНТАЎ ПА ДЫСЦЫПЛІНЕ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА»

А. М. Лапкоўская

*Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы,
вул. Э. Ажэшка, 22, 230000, г. Гродна, Беларусь, lapkouskaja.alena@gmail.com*

Реализация требований к организации внеаудиторной деятельности в высших учебных заведениях характеризуется поиском и формированием новых педагогических технологий, направленных на создание условий для самореализации студентов. В статье рассказано как с помощью ресурсов сети Интернет можно решить задачи по разработке и организации учебных проектов, в том числе: использование оболочки сервиса Google для проведения проекта; привлечение студентов и педагогов к сетевому учебному проекту.

Ключевые слова: учебный проект; проектная деятельность; сетевой проект; сетевые технологии; веб-квест; совместная деятельность в сети; самостоятельная работа.

THE NETWORK OF EDUCATIONAL PROJECT AS A FORM OF ORGANIZATION OF SELF-STUDENT WORK OF STUDENTS PA DISSIPLINE «BELARUSIAN MOVA»

A. M. Lapkouskaya

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Ozheshko St., 22, 230023, Grodno, Belarus, lapkouskaja.alena@gmail.com*

The implementation of the requirements for the organization of extracurricular activities in higher educational institutions is characterized by the search and formation of new pedagogical technologies aimed at creating conditions for students' self-realization. The article describes how, with the help of Internet resources, it is possible to solve the tasks of developing and organizing educational projects, including: using the Google service shell to carry out the project; attraction of students and teachers to the network educational project.

Key words: educational project; project activity; network project; network technologies; web quest; joint activity in the network: independent work.

Інавацыйныя пераўтварэнні ў сучасным грамадстве патрабуюць хуткага і адэкватнага рэагавання на тое, што адбываецца вакол нас. У цяперашні час становіцца ўсё больш відавочным разрыў паміж імклівым развіццём грамадскага жыцця і традыцыйнай сістэмай адука-

цыі. Паступова мяняецца само паняцце «адукацыя». Калі раней яно ата-ясамлялася з неадрыўна арганізаваным і больш-менш працяглым працэсам навучання, то цяпер, у пашыранай трактоўцы пад адукацыяй разуме-ецца ўсё, што мае сваёй мэтай змяніць усталёўкі і мадэлі паводзін людзей шляхам перадачы ім новых ведаў, развіцця новых змен і навыкаў, каш-тоўнасных устаноў.

Апошнія гады ў сістэме вышэйшай адукацыі нашай краіны ўсё шырэй і шырэй сталі ўкараняцца ў адукацыйны працэс змешаныя формы навучання, а таксама сучасныя адукацыйныя тэхналогіі.

Змешанае навучанне (blended learning) – адукацыйны падыход, які сумяшчае навучанне з удзелам педагога і onlain-навучанне. Змешанае навучанне мяркуючы элементы самастойнага кантролю студэнтам адука-цыйнага маршруту, часу, месца і тэмпу навучання, а таксама інтэграцыю вопыту навучання з выкладчыкам і onlain. Гэтая тэхналогія пачала развівацца з 2006 года, з выхаду кнігі К. Дж. Бонка і Ч. Р. Грэхема «Да-веднік змешанага навучання». У наш час у адукацыі лічбавыя сэрвісы выкарыстоўвае значная частка педагогаў.

Выкарыстанне дыстанцыйных адукацыйных тэхналогій – гэта не модны павеў часу, абумоўлены з’яўленнем сучасных гаджэтаў. На самай справе, гэта якасна новы ўзровень узаемадзеяння паміж выкладчыкам і студэнтам. Сучасным грамадствам запатрабавана актыўная асоба, здоль-ная арыентавацца ў бясконцым інфармацыйным патоку, гатовая да бес-перапыннага самаразвіцця і самаадукацыі. У такой сітуацыі педагог атрымлівае новую ролю – ролю правадыра ведаў, памагатага і кансуль-танта. Веды ж выступаюць не як мэта, а як спосаб развіцця асобы.

Вельмі важным з’яўляецца ўкараненне ў сістэму навучання праект-ных тэхналогій, Web-квестаў на этапе выканання самастойных работ студэнтаў, з выкарыстаннем сэрвісаў Google і аблокавых тэхналогій.

Сучасная адукацыя вызначае сваёй ключавой задачай вырашэнне праблемы асобасна-арыентаванай адукацыі, у якой у цэнтры ўвагі педа-гога павінна быць асоба студэнта, актывізацыя пазнавальнай, пошукавай і даследчай дзейнасці студэнта, пашырэнне сферы яго інтарэсаў і інтэлектуальных запытаў. Гэта патрабуе ўкаранення найноўшых форм, метадаў і тэхналогій навучання. Адною з такіх тэхналогій з’яўляецца тэхналогія сеткавага вучэбнага праекта.

Цікавасць да дыстанцыйнага навучання адзначаецца з канца ХХ стагоддзя і не страчана да гэтага часу. Дыстанцыйным навучаннем, распрацоўкай тэарэтыка-катэгарыяльнай сістэмы займаліся расійскія ву-чоныя А. А. Андрэеў, А. А. Ахаян, М. Я. Бяршадскі, В. У. Вяржбіцкі, Н. У. Дзёмкін, А. Д. Іваннікаў, В. Г. Кінелеў, В. С. Ляднёў, В. С. Лазараў, А. С. Полат, І. В. Аўсяннікаў, В. У. Папоў, В. М. Салдаткін, Ю. Б. Рубін,

В. М. Філіпаў і інш. У наш час у айчыннай навуцы назапашаны вялікі досвед эфектыўнага выкарыстання дыстанцыйнага навучання ў прафесійнай адукацыі.

Праблемамі арганізацыі і ўкаранення ў адукацыйны працэс тэхналогіі змешанага навучання займаліся замежныя даследчыкі Дарлін Пэйтэр, Дональд Кларк, Пурніма Вілітан, Рэбека Воган Фразі, Роджэр Шанк, Элісан Роззет.

У пачатку ХХ стагоддзя Д. Дзьюі і яго паслядоўнікі (Э. Паркхерстам, У. Кілпатрыкам, Е. Коллінсам) быў распрацаваны метады праектаў – «метад вучэння з дапамогай справы». У Расіі група педагогаў пад кіраўніцтвам С. Т. Шацкага стала выкарыстоўваць гэты метады на практыцы. Метады праектаў таксама вывучаны ў працах А. С. Полат, М. Ю. Бухаркіна і іншых вучоных.

На сучасным этапе ў адукацыі, актуальным з'яўляецца ўкараненне ў арганізацыю самастойнай дзейнасці студэнтаў сучасных інвацыйных тэхналогій. Пад самастойнай дзейнасцю студэнтаў трэба разумець адукацыйную дзейнасць, якая ажыццяўляецца ў формах, адрозных ад аўдыторнай, і накіраваную на дасягненне запланаваных вынікаў засваення асноўнай адукацыйнай праграмы вышэйшай адукацыі. Пры гэтым важна ўлічваць наяўнасць розных адукацыйных рэсурсаў як унутры адукацыйнай установы, так і за яе межамі, грунтуючыся пры арганізацыі пазааўдыторных форм адукацыйнай дзейнасці на сучасных інфармацыйных тэхналогіях. Прыцягненне актыўных сеткавых тэхналогій у адукацыю дазваляе не толькі арганізоўваць прадуктыўнае ўзаемадзеянне, але і фарміраваць электроннае адукацыйнае асяроддзе, у якім узнікаюць новыя адносіны паміж яе ўдзельнікамі.

У сувязі з актыўным засваеннем сеткавых тэхналогій усё большую актуальнасць для арганізацыі адкрытага адукацыйнага асяроддзя набываюць сеткавыя вучэбныя праекты як форма арганізацыі праектнай дзейнасці студэнтаў, якая мае на ўвазе сеткавае ўзаемадзеянне, што мае агульную праблему, мэту, узгодненыя метады і спосабы дзейнасці, накіраваныя на дасягненне сумеснага выніку.

Пад вучэбным сеткавым праектам разумеецца сумесная вучэбна-пазнавальная, даследчая, творчая або гульнявая дзейнасць навучэнцаў-партнёраў, арганізаваная на аснове камп'ютарнай тэлекамунікацыі, якая мае агульную праблему, мэту, узгодненыя метады, спосабы дзейнасці, накіраваная на дасягненне сумеснага выніку [1].

Пры сумеснай рабоце, аднагрупнікі пачынаюць больш дакладна ацэньваць свае магчымасці, лепш кантраляваць сябе, набываюцца навыкі, неабходныя для жыцця ў грамадстве: адказнасць, такт, уменне будаваць свае паводзіны з улікам пазіцыі іншых людзей. Выкладчык пры такой ра-

боце мае магчымасць ажыццяўляць дыферэнцаваны і індывідуальны падыход да студэнтаў, улічваючы схільнасці, іх здольнасці, тэмп работы.

Вынікі сваёй дзейнасці па-за заняткамі таксама фіксуюцца ў сеткавым асяроддзі, удзельнікі праекта могуць адкрыць доступ да сваіх работ, як для сваіх аднакурснікаў, так і выкладчыкаў. Дадзеная дзейнасць мае свае асаблівасці і магчымасці, якія не заўсёды прысутнічаюць у іншых відах вучэбнай дзейнасці. М. Л. Кандакова і Я. Я. Падгорная вылучаюць наступныя характэрныя асаблівасці прымянення сеткавых тэхналогій у адукацыйным працэсе, якія валодаюць уласцівасцямі [2]: *гнуткасці*, *адаптыўнасці* (магчымасці выканання задання ў індывідуальным тэмпе); *інтэрактыўнасці* (магчымасці навучання ў дыялогавым рэжыме ўсіх удзельнікаў адукацыйнага працэсу); *асінхроннасці* (магчымасці рэалізацыі тэхналогіі навучання) незалежна ад часу, па зручным раскладзе); *адкрытасці* (студэнтам даецца доступ да многіх крыніц вучэбнай інфармацыі, такія як, электронныя бібліятэкі, базы даных, электронныя рэсурсы розных арганізацый і адукацыйных устаноў і інш.); *масавасці* (эфектыўнасці тэхналогіі навучання не залежыць ад колькасці студэнтаў); *даступнасці* (магчымасць роўнага забеспячэння атрымання задання незалежна ад месца знаходжання і пражывання).

Ва ўмовах сеткавага ўзаемадзеяння кожнаму студэнту ставіцца індывідуальная задача – гэта кіраванне ўласнай адукацыяй, праектаванне свайго асабістага адукацыйнага выніку.

Разглядаючы магчымасці сеткавых тэхналогій для праектнай дзейнасці, можна вылучыць асноўныя іх перавагі: 1) пры выкарыстанні дадзеных сродкаў адсутнічаюць часовыя і праграмыя абмежаванні, якія дазваляюць працаваць над праектам у любы зручны для карыстальніка час, столькі, колькі спатрэбіцца; 2) улічваюцца інтарэсы ўдзельнікаў праекта, што спрыяе пабудове індывідуальнай адукацыйнай траекторыі (напрыклад, стварэнне праекта па цікавай тэматыцы і арганізацыя сеткавага форуму, што дазволіць даведацца пра меркаванне не толькі ўдзельнікаў праекта і сяброў, але і зусім не знаёмых людзей); 3) фарміруюцца навыкі калектыўнай працы, бо гэтая важная якасць неабходна маладому пакаленню для работы і жыцця і ў сучасным грамадстве (напрыклад, удзел у рабоце над праектамі сумесна з аднагодкамі з іншых рэгіёнаў краіны, а таксама ў міжнародных праектах); 4) развіваецца цікавасць да вывучаемага прадмета, рэалізуецца магчымасць інтэграцыі ведаў пры рашэнні міжпрадметных задач і да т. п.

Аналіз прынцыпаў праектнай, даследчай дзейнасці ў сетцы, а таксама паняцце яе сутнасці, дапамагае ў далейшым і педагогу арганізаваць сваю прафесійную дзейнасць у адпаведнасці з этапамі даследчага пошуку: аналіз педагагічнай сітуацыі; праектаванне выніку ў адпаведнасці з

зыходнымі дадзенымі; аналіз наяўных сродкаў, неабходных для праверкі здагадкі і дасягнення неабходнага выніку; ацэнка атрыманых даных; фармуляванне новых задач.

Такім чынам, сеткавае праектнае навучанне, становіцца важнай змястоўнай асновай у дзейнасці педагогаў і студэнтаў у адукацыйным асяроддзі, для рэалізацыі якога неабходна не толькі ўмець выбіраць і апрацоўваць розныя крыніцы інфармацыі, але і вывучаць, і асвойваць новыя спосабы і формы арганізацыі навучальнага працэсу. Такая паслядоўнасць рэалізацыі этапаў праектнага навучання з'яўляецца важным момантам у развіцці і распрацоўкі аўтарскіх прадуктаў, улічвае індывідуальныя запатрабаванні студэнтаў, надае асобна-сэнсавую значнасць у працэсе навучання.

У выніку можна вылучыць асноўныя магчымасці і асаблівасці арганізацыі праектнай дзейнасці студэнтаў у сеткавым навучанні: актыўнае ўзаемадзеянне студэнтаў, заснаванай на рэалізацыі праектнай дзейнасці, дзе адбываецца ўлік розных пунктаў гледжання, што ў сваю чаргу спрыяе развіццю эмацыйна-каштоўнасных адносін усіх удзельнікаў сеткавага праекта, забяспечвае суб'ектна-сэнсавыя зносіны; стварэнне значных прадуктаў дзейнасці, удаканаленне, планаванне, карэкціроўка іх у адпаведнасці са сваімі патрэбамі і мэтамі, а таксама пошук уласных арыенціраў, ідэалаў, жыццёвых і будучых прафесійных імкненняў і пазіцый.

У якасці рэсурсу прафесійнай падрыхтоўкі будучых педагогаў намі былі распрацаваны і ўключаны ў адукацыйны працэс: сеткавыя вучэбныя праекты «Проста пра галоўнае!» (<https://clck.ru/32RcHb>) – вучэбная тэма «Двухсастаўны сказ. Галоўныя і даданыя лены сказа» і «У лабірынце складанага сказа» (<https://clck.ru/32RcGL>) – вучэбная тэма «Складаны сказ»); адукацыйныя вэб-квэсты «Дапамажыце краіне Просты сказ стаць равзвітай» (<https://clck.ru/YRCBg>) – вучэбная тэма «Даданыя члены сказа» і «Раз, два, тры, чатыры, пяць – ідзём словазлучэнням дапамагаць!» (<https://clck.ru/fqvFm>) – вучэбная тэма «Віды сінтаксічнай сувязі слоў у словазлучэннях».

Такім чынам, дзейнасць студэнтаў у працэсе праектнага навучання набывае актыўны і пазнавальны характар. Студэнты ўспрымаюць такі працэс навучання як натуральны, а патрабаванні, што ставяцца да іх, як справядлівыя, што прыводзіць да рэзкага ўзмацнення матывацыі студэнтаў да навучання. Студэнт ператвараецца з пасіўнага суб'екта ў актыўнага ўдзельніка студэнцкага калектыву ў праектным метадазе навучання. Большасць студэнтаў самі праяўляюць ініцыятыву ў навуковых даследаваннях, прапануюць цікавыя ідэі, выказваюць жаданне ўдзельнічаць самастойна ў канферэнцыях і конкурсах. Тым самым метады праектаў забяспечвае высокую якасць навучання, а студэнты набываюць

важныя кампетэнцыі, такія як: творчы пачатак у вучобе і матывацыю да вучэбнай і навуковай дзейнасці; падрыхтаванасць да вырашэння праблем; здольнасць да самаадукацыі; уменне карыстацца інфармацыйнымі рэсурсамі; здольнасць да сацыяльнага ўзаемадзеяння.

У працэсе рэалізацыі метаду вучэбных сеткавых праектаў студэнты авалодваюць не толькі базавымі навыкамі, ведамі і ўменнямі, але і набываюць вопыт самаадукацыі і самаразвіцця. Дадзены метады максімальна набліжае працэс навучання да практыкі, што дазваляе будучаму настаўніку пачатковых класаў максімальна поўна і эфектыўна падрыхтавацца да будучай прафесійнай дзейнасці, бо працэс распрацоўкі і рэалізацыі праекта ўключае арганізацыйныя, тэхналагічныя і іншыя мерапрыемствы, якія прыводзяць да ўкаранення новага вучэбнага прадукту.

Такім чынам, метады сеткавых вучэбных праектаў спрыяе развіццю агульнакультурных кампетэнцый, значных пры рашэнні прафесійных задач: здольнасць самастойна набываць і выкарыстоўваць у практычнай дзейнасці новыя веды і ўменні, у тым ліку ў новых галінах ведаў, непасрэдна не звязаных са сферай дзейнасці, у тым ліку з дапамогай інфармацыйных тэхналогій; гатоўнасць да самастойнай, індывідуальнай работы (саманавучанне і самаарганізацыя); гатоўнасць да прыняцця рашэнняў у межах сваёй прафесійнай кампетэнцыі; работа ў камандзе (планаванне, размеркаванне функцый, узаемадапамога, узаемакантроль); уменне знаходзіць некалькі спосабаў вырашэння праблемнай сітуацыі, вызначаць найбольш рацыянальны варыянт, абгрунтоўваць свой выбар; навык публічных выступленняў (абавязкова правядзенне абароны праектаў з выступленнем аўтараў, з пытаннямі, дыскусіямі).

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>. Дата доступа: 23.06.2022.

2. Кондакова М. Л., Подгорная Е. Я. Методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций. М. : Спортакадемпресс, 2005.

**ТЭХНАЛОГІІ ВЫВУЧЭННЯ «ШКОЛЬНАЙ»
МЕТОДЫКІ ЛІТАРАТУРЫ Ў СІСТЭМЕ
ПРАФЕСІЙНАЙ ПАДРЫХТОЎКІ СТУДЭНТАЎ-ФІЛОЛАГАЎ**

В. У. Праскаловіч

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, praskalovich@tut.by*

Аб'ектам разгляду дадзенага артыкула з'яўляюцца накірункі эфектыўнай арганізацыі прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі студэнтаў-філолагаў. Асаблівая ўвага надаецца выкарыстанню адукацыйнага патэнцыялу сучасных тэхналогій вывучэння «школьнай» методыкі літаратуры.

Ключавыя словы: прафесійная падрыхтоўка; студэнты-філолагі; сучасныя тэхналогіі; методыка выкладання літаратуры.

**TECHNOLOGIES OF STUDYING «SCHOOL» METHODS
OF LITERATURE IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGY STUDENTS**

O. V. Praskalovich

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, praskalovich@tut.by*

The object of consideration of this article is the directions of effective organization of professional and methodological training of students-philologists. Special attention is paid to the use of the educational potential of modern technologies for studying the «school» methodology of literature.

Key words: professional training; philology students; modern technologies; methodology of teaching literature.

Транспануючы на працэс падрыхтоўкі педагагічных кадраў вядомы лозунг: «Тыя народы вырвуцца наперад у будаўніцтве свайго жыцця, якія навучацца найлепшым чынам падрыхтоўваць сваіх настаўнікаў» (ЮНЕСКА. «Канцэптэуальнае асэнсаванне і вызначэнне перспектыў развіцця адукацыі»), адзначым, што прафесійная некампетэнтнасць спецыялістаў з'яўляецца фактарам рызыкі сучаснай цывілізацыі. У рабоце педагогаў-філолагаў гэта фактар рызыкі для культуры цэлых пакаленняў і, што вельмі важна, лёсаў канкрэтных людзей, якіх навучае, выхоўвае і развівае агульнаадукацыйная і вышэйшая школа. У гэтай сувязі ак-

туалізуецца праблема прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі студэнта-філолага да будучай практычнай дзейнасці.

Прафесійная падрыхтоўка студэнтаў-філолагаў ва ўніверсітэце складаецца з засваення імі тэорыі навучання літаратуры і з авалодання неабходнымі асобаснымі і прафесійна-метадычнымі ўменнямі, кампетэнцыямі будучага настаўніка-славесніка.

Тэарэтычную падрыхтоўку студэнты атрымліваюць на лекцыях, спецкурсах і спецсемінарах, замацоўваюць яе пры напісанні курсавых і дыпломных работ, у працэсе самастойнай пазааўдыторнай дзейнасці, пры падрыхтоўцы да калёквіумаў. Асноўнай формай навучання з'яўляецца лекцыйны курс, які фарміруе ў студэнтаў метадычнае мысленне – аперываванне навукова-метадычнымі паняццямі, разуменне рэальнай вучэбнай сітуацыі і прымяненне метадычных ведаў і ўменняў у розных, нярэдка зменлівых умовах. Практычная падрыхтоўка студэнтаў рэалізуецца на практычных занятках, а таксама ў час вучэбнай, вытворчай (перадыпломнай) педагагічнай практыкі.

На этапе ўдасканалення прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі студэнта-філолага да будучай практычнай дзейнасці застаецца нявырашанай праблема праектавання новых адукацыйных тэхналогій, якія забяспечваюць высокую якасць падрыхтоўкі спецыялістаў у сферы школьнай літаратурнай адукацыі.

Аб'ём артыкула не дае магчымасці ўявіць поўную панараму адукацыйных тэхналогій, найбольш папулярных сёння ў выкладанні такіх практыкаарыентаваных вучэбных дысцыплін прафесійнага кампанента, як «Методыка выкладання літаратуры», «Методыка выкладання мовы». Шматгадовы ўласны вопыт выкладання методыкі беларускай літаратуры ва ўніверсітэце наглядна сцвердзіў прадуктыўнасць такіх тэхналогій, як тэхналогія праблемнага навучання, дыдактычнай эўрыстыкі, гульнявыя і камунікатыўныя адукацыйныя тэхналогіі (арганізацыя навучання ў форме дыспуту, дыскусіі, эўрыстычнай гутаркі, брэйнстормінгу (мазгавога штурму, мазгавой атакі), круглага стала і інш.), інфармацыйна-камунікацыйныя тэхналогіі, суб'ектнаарыентаваныя тэхналогіі, тэхналогіі QR-кодаў, тэхналогія лічбавага (электроннага) партфолія (Digital portfolio) і інш.

Коротка спынімся на некаторых тэхналогіях вывучэння «школьнай» методыкі літаратуры і структурна-зместавых лініях прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі студэнтаў-філолагаў.

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 ін-

фармацыйным грамадстве. Інавацыйны патэнцыял будучай адукацыі звязваецца з тэрмінам «змешанае навучанне» (blended learning). Гэта сучасная адукацыйная тэхналогія, якая аб'яднала элементы класна-ўрочнай сістэмы, электроннага навучання і дыстанцыйных адукацыйных тэхналогій.

Па словах вядучага спецыяліста ў галіне змешанага навучання ў нашай краіне Л. В. Луцэвіч, змешанае навучанне – «дыдактычная адзінка (форма, тэхналогія, метадыка), якая знаходзіцца на стадыі фарміравання, змадэляваная на аснове інтэграцыі і ўзаемнага дапаўнення традыцыйнага, электроннага і мабільнага навучання; прадугледжвае замяшчэнне часткі традыцыйных вучэбных заняткаў рознымі відамі інтэрактыўнага ўзаемадзеяння ў гібкім і даступным электронным і мабільным асяроддзі, адпавядае запытам і садзейнічае стымуляванню новага пакалення да самаадукацыі, павышэнню яго матывацыі і творчай актыўнасці [1]. Нельга не прызнаць, што ў найбліжэйшай будучыні забудзецца сам факт мяжы паміж вочным, завочным, дыстанцыйным, электронным і мабільным навучаннем. Мы будзем гаварыць, абгрунтоўваць і ўкараняць ва ўсе адукацыйныя практыкі парадыгму «навучання без меж».

Сучасныя сродкі навучання: флэшанімацыі, інтэрактыўныя дошкі, праца анлайн у інтэрнэце, 3D-адлюстраванні – сталі распаўсюджанымі ў адукацыйным працэсе. Выкарыстанне сучасных гаджэтаў дазволіць выкладчыку быць у адной прасторы са студэнтамі, у тым ліку віртуальнай.

Варта адзначыць магчымасці QR-кода як тэхналогіі для стварэння сучаснага адукацыйнага асяроддзя, якое забяспечвае індывідуалізацыю, дыферэнцыяцыю і нагляднасць навучання. QR-код дазваляе карыстальнікам, якія валодаюць смартфонамі, планшэтамі, імгненна атрымаць самую розную інфармацыю на свае мабільныя прылады. У навучальных мэтах у падрыхтаваным намі вучэбным дапаможніку па метадыцы выкладання беларускай літаратуры [2] закадаваны спасылкі, якія накіроўваюць студэнтаў на нацыянальны адукацыйны партал (e-vedy.adu.by), адукацыйны партал profil.adu.by, адзіны інфармацыйна-адукацыйны рэсурс (AIAP) eior.by, вэб-сайты (інфармацыйна-метадычны партал для настаўнікаў настаunik.info; віртуальны кабінет беларускай мовы і літаратуры belkabinet.ucoz.ru), сайты настаўнікаў ascenka.by, вэб-дадатак Moodle і інш. Выкарыстоўваем QR-код на *практычных занятках* (QR-коды прывядуць да вучэбных матэрыялаў: тэкстаў метадычных распрацовак урокаў беларускай літаратуры, відэазапісаў урокаў і пазакласных мерапрыемстваў па вучэбным прадмеце, розных кампанентаў вучэбна-метадычнага комплексу (у тым ліку электроннага адукацыйнага рэсурсу) па беларускай літаратуры для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі, web-гласарыя наву-

кова-метадычных тэрмінаў), у выглядзе закадаваных заданняў да *кантралюемай самастойнай работы студэнтаў* (з дапамогай сэрвісаў web 2.0 ствараюць «воблака слоў», інфаграфіку, інтэрактыўны глог-плакат, ментальныя карты, буктрэйлеры, кросэнсы, кластары), тэста, інтэрактыўных заданняў (з гэтай мэтай выкарыстоўваюцца сэрвіс Learningapps.org) для *праверкі ведаў студэнтаў* па вивучаемай дысцыпліне і інш. Трэба адзначыць, што магчымасці прыцягнення QR-кода як адукацыйнай тэхналогіі практычна не абмежаваны [больш падрабязна гл.: 3].

Прынцыпова па-новаму арганізаваць вучэбны працэс дазваляць тэхналогіі рэфлексійнага характару. У практыку прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі студэнта-філолага ўвайшоў рэфлексійны аналіз урока (самааналіз, самаэкспертыза). У створаных квазісітуацыях (у абставінах будучай сферы дзейнасці) студэнты могуць ацаніць уласныя дасягненні.

На неабходнасць рэфлексійнага асэнсавання студэнтамі вынікаў прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі скіравана рэфлексія «Мэтавызначэнне». Прагноз мяркуемых вынікаў вивучэння дысцыпліны «Метадыка выкладання беларускай літаратуры» правяраецца па крытэрыях акроніма SMART (уласцівасці мэты): S – specific: канкрэтнасць; M – measure: вымяральнасць; A – achievable: дасягальнасць; R – relevant: рэлевантнасць (рэалістычнасць); T – time-bound: абмежаванасць па часе. Рэфлексія «Мэтавызначэнне» дазволіць выкладчыку ацаніць актуальныя запыты студэнтаў-філолагаў на падрыхтоўку да рэальнага працэсу выкладання вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура» ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

З мэтай павышэння самарэфлексіі студэнтаў выкарыстоўваем тэхналогію лічбавага (электроннага) партфолія (Digital portfolio). Партфолія фарміруецца на працягу ўсяго перыяду прафесійна-метадычнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў ва ўніверсітэце. Партфолія дазваляе студэнту зрабіць «бачным» свой адукацыйны маршрут не толькі ў межах асобнай вучэбнай дысцыпліны, але і ўсяго адукацыйнага працэсу [4]. Адбор кантэнтнага партфолія з пункта гледжання практычнай скіраванасці навучальнага матэрыялу раскрываецца ў комплексе паказчыкаў, якія тычацца вынікаў адукацыйнай дзейнасці студэнтаў. Структура партфолія можа быць варыятыўнай, намі вылучаны наступныя блокі:

– прэзентацыйны блок (змяшчае персанальную інфармацыю пра студэнта, яго візітную картку ў выглядзе прэзентацыі, відэароліка);

– нарматыўны блок (нарматыўна-прававое, навукова- і вучэбна-метадычнае забеспячэнне працэсу школьнай літаратурнай адукацыі);

– блок даследчых/творчых праектаў (метадычнае эсэ, анатацыі, рэцэнзіі, дыдактычныя сцэнарыі, тэхналагічныя карты, відэазапісы ўрокаў, пазакласных мерапрыемстваў па вучэбным прадмеце і інш.);

– блок інфармацыйна-прадметных рэсурсаў (фарміруецца з інтэрнэт-рэсурсных баз, педагагічных сайтаў і парталаў настаўнікаў-практыкаў);

– інтэрактыўны блок (матэрыялы, размешчаныя на адукацыйным партале філалагічнага факультэта БДУ; вэб-дадатак Moodle).

У якасці прылады для стварэння Digital portfolio «Партфолія будучага настаўніка-славесніка» студэнты выкарыстоўваюць сэрвіс Google–Sites.google.com.

Як бачым, лічбавае (электроннае) партфолія ўтрымлівае сістэматызаваны матэрыял па адпаведнай навукова-практычнай галіне ведаў, што забяспечвае перадусім «творчае і актыўнае... авалодванне ведамі, умениямі і навыкамі ў гэтай галіне» [5].

У перыяд перадыпломнай педагагічнай практыкі выкарыстоўваецца суб'ектнаарыентаваная тэхналогія, 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].

Такім чынам, вылучаныя намі тэхналогіі не могуць быць прызнаны вычарпальнымі. Яны падаюцца найперш з улікам «высокатэхналагічнасці» як ключавой характарыстыкі сучаснага інфармацыйна-адукацыйнага асяроддзя і стратэгічнай мэты метадыкі выкладання беларускай літаратуры як навукова-педагагічнай дысцыпліны: падрыхтаваць студэнтаў-філолагаў да самастойнай прафесійна-педагагічнай дзейнасці ў навучальных установах рознага тыпу. Пры гэтым адзначым, што тэхналогіі вывучэння «школьнай» метадыкі літаратуры задаюць тактыку рэалізацыі стратэгічнай мэты.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Луцэвіч Л. В. У трэндзе – змешанае навучанне [Электронны рэсурс] // Настаўніцкая газета. URL: <https://nastgaz.by/u-trendze-zmeshanae-navuchanne> (дата звароту: 20.04.2021).

2. Праскаловіч В. У. Метадыка выкладання беларускай літаратуры. Практыкум: вучэб.-метадыч. дапам. Мінск: БДУ, 2022.

3. Кушаль К. Д. QR-код і яго выкарыстанне ў адукацыйным працэсе // Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего :

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. С. 310–314.

4. *Засобина А., Куклина Л.* Цифровое портфолио студента-заочника // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 80–82.

5. *Беляев М. И., Краснова Г. А.* Информационные и коммуникационные технологии в современном открытом образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://ido.edu.ru/open/ikt/3.htm/> (дата обращения: 21.02.2023).

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.

ВЫХАВАННЕ ГУМАНІСТЫЧНАЙ АСОБЫ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ ІНАВАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРЫ

С. П. Прышчэпчык

*Дзяржаўная установа адукацыі «Сярэдняя школа № 12 ім. В. У. Бабко г. Гродна»,
вул. Паповіча, 32, 230024, г. Гродна, Беларусь, svetlana-mc7@mail.ru*

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці выкарыстання інавацыйных тэхналогій пры навучанні літаратуры для рэалізацыі аксіялагічнага падыходу. Звяртаецца ўвага на выкарысанне магчымасцей музея.

Ключавыя словы: інавацыйныя тэхналогіі; праблемныя ўрокі; гуманістычная пазіцыя; каштоўнасныя кампетэнцыі; музейная дзейнасць; адукацыйны прадукт.

EDUCATION OF HUMANISTIC PERSONALITY THROUGH THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AT LITERATURE LESSONS

S. P. Pryshchepchyk

*State Educational Institution «Secondary school № 12 named after V. V. Babko, Grodno»,
Popovicha St., 32, 230024, Grodno, Belarus, svetlana-mc7@mail.ru*

Consideration is given to the use of innovative technologies in the study of literature to implement an axiological approach. Attention is paid to the use of museum possibilities.

Key words: innovative technologies; problematic lessons; humanistic position; value competencies; museum activity; educational product.

Літаратура – адзін з найбоьш эфектыўных і цікавых шляхоў спасціжэння духоўнага развіцця грамадства, «прадмет, які выконвае культуратворчую і нацыятворчую функцыі, садзейнічае гуманітарызацыі мыслення. Народ Беларусі – гэта складовая частка агульначалавечай супольнасці, таму ў творах беларускіх пісьменнікаў выявіліся агульназначныя ідэалы і каштоўнасці. Далучэнне да іх мае выключна важнае значэнне, паколькі спрыяе гуманізацыі асобы, духоўна ўзбагачае яе. Арыентацыя на гуманістычныя і культурныя каштоўнасці, краіназнаўчы аспект пры вывучэнні літаратуры набывае асаблівае значэнне ў новай інфармацыйнай рэальнасці» [1, с. 52].

Вывучэнне літаратурных твораў інтэлектуальна развівае, выходзіць асобу з гуманістычным светапоглядам, скіраваную на агульначалавечыя каштоўнасці. Прыходзіцца прызнаць, што сучасныя сродкі інфармацыі не вельмі спрыяюць гэтаму. Місія ж настаўніка-славесніка заключаецца і актуалізуецца ў тым, каб супрацьстаяць бездухоўнаму і дэструктыўнаму праз урокі літаратуры.

Да сродкаў, якія садзейнічаюць рэалізацыі выхавання гуманістычнай асобы, адносяцца інавацыйныя тэхналогіі, якія дазваляюць увесці новае ў мэты, змест, метады і формы навучання і выхавання, арганізацыю сумеснай дзейнасці настаўніка і вучня. Галоўнай мэтай інавацыйнага выхавання з'яўляецца падрыхтоўка вучня да жыцця, якое ўвесь час мяняецца. Мэтай інавацыйнай дзейнасці з'яўляецца якаснае змяненне асобы вучня ў параўнанні з традыцыйнай сістэмай. На сённяшні дзень плённа спрацоўваюць такія тэхналогіі, як тэхналогія эўрыстычнага (крэатыўнага) навучання, тэхналогія праблемнага навучання, праектная тэхналогія, інтэрактыўныя тэхналогіі і інш. [2, с. 7].

Яшчэ адным прыярытэтным накірункам з'яўляецца распрацоўка і ўкараненне новых форм урокаў. Калі кіравацца азначэннем сучасных навукоўцаў-метадыстаў (І. М. Гоўзіч, В. У. Праскаловіч, А. В. Руцкай), гэта не толькі ўрокі-арыгінальныя па структуры і арганізацыі, а ўрокі, якія забяспечваюць актывізацыю мысліцельнай дзейнасці вучняў і ўтрымліваюць асноўную гуманістычную місію, «садзейнічаюць паспяховай сацыялізацыі падлеткаў» [3, с. 304]. Гэта ўрокі-экскурсіі, урокі-спаборніцтвы, урокі-дыскусіі, урокі- доказы, урокі-турніры, урокі-спектаклі, урокі-інтэрв'ю і інш.

Арыентацыя на новыя формы апраўданая з аднаго боку тым, што выклікана запатрабаваннямі грамадства ў ініцыятыўных, самастойных, творча мыслячых, здольных да нестандартных рашэнняў і навучаных працаваць у камандзе маладых людзей. З другога боку, свядомасць сучаснага вучня ўжо не прымае традыцыйнага педагагічнага ўздзеяння – прамой рэпрадуктыўнай перадачы ведаў. Сёння сістэма кіравання ўрокамі патрабуе больш гнуткіх механізмаў дзейнасці [4, с. 167].

Як паказвае практыка, у памяці вучняў пасля заканчэння школы застаецца невялікая колькасць урокаў, якія дапамагаюць жыць, а тых, да якіх звернуты не толькі розум, але і сэрца – яшчэ меней. Тым не менш, у жыцці кожнага чалавека абавязкова наступае момант сур'ёзных выпрабаванняў і менавіта ў такія моманты, як правіла, узгадваюцца тыя шчырыя дыялогі, дыскусіі аб самых значных каштоўнасцях, давяральныя размовы, што адбываліся на ўроках, дзе не даваліся гатовыя веды, не

навязваліся погляды, а адкрываліся, выстройваліся ў выніку даследавання, краналі, запаміналіся і зместам, і формай.

У найбольшай ступені адпавядаюць гэтым патрабаванням праблемна-інтэграваныя ўрокі, напрыклад, урок-разважанне, урок-даследаванне, урок-памяць, урок адкрытых думак. Адна з форм іх правядзення базуецца на прыцягненні адпаведнай інфармацыі з розных крыніц (дакументальных, гістарычных, краязнаўчых і інш.). У аснову такой формы пакладзены прынцып узаемапранікнення: светапоглядная праблема, якая ўтрымліваецца ў змесце вучэбнага матэрыялу і падаецца як платформа для разважання, уключэння ў дзейнасць вучняў, а прадмет разгляду паступова пашыраецца, нарошчваецца праз зварот да непасрэднага літаратурнага тэксту або шэрагу твораў. Такім чынам павышаецца ўзровень зацікаўленасці і пазнавальнай актыўнасці. Напрыклад, апавяданне Змітрака Бядулі «На Каляды к сыну» ўзрушвае душэўнай драмай старой маці, ад якой адрокся сын. Прымушае задумацца падлеткаў і апавяданне Віктара Карамазава «Дзяльба кабанчыка», дзе паказана духоўнае адчужэнне дзяцей ад бацькоўскага дома і ад маці, іх душэўная чэрствасць, а з другога боку раскрываецца адказнасць і высокая маральнасць маці-працаўніцы, яе клопаты аб дабрабыце дзяцей. Ухваляюцца ўчынкі сына Сцяпана, які ўсведамляе сваю віну перад маці. У выніку ўрока-роздуму па творчасці Рыгора Барадуліна, дзеці прыходзяць да высновы, што трэба любіць сваіх бацькоў, пастаянна клапаціцца аб іх, а калі пакінулі бацькоўскі дом, то неабходна часта прыязджаць, наведваць. Да гэтай жа высновы вучні прыходзяць, знаёмячыся з вершам Рыгора Барадуліна «Трэба дома бываць часцей» або разважаючы над радкамі:

Наведвайце бацькоў,

пакуль яны жывыя,

Пакуль дымяцца коміны –

нагрэйцеся ў бацькоў.

Нямала твораў прысвечана паказу трагедыі народа ў ваеннае ліхалецце, якое пакінула свой жахлівы след, знішчыўшы мільёны жыццяў, скалечыўшы мільёны лёсаў. Творы В. Быкава, І. Навуменкі, І. Шамякіна, Я. Брыля, І. Чыгрынава раскрываюць нам злачынную сутнасць вайны. Найбольш плённым пры разглядзе такіх твораў з'яўляюцца ўрокі-дыскусіі, урокі-разважанні і ўрокі адкрытых думак, якія раскрываюць праз нечаканыя ракурсы, якія прымушаюць сур'ёзна думаць і разважаць. Напрыклад, урок-дыскусію варта выкарыстаць пры разглядзе апавядання І. Чыгрынава «У ціхім тумане», бо змест твора раскрывае драматычную сітуацыю, якую пакінула пасля сябе вайна. Сюжэт на пачатку падаецца вучням вонкава простым: у вёску прыходзіць старая жанчына (Рэйдзіха),

яна хоча знайсці магілу сына. Гора яе зразумелае, але праблема ў тым, што яе сын здраднік, які ўдзельнічаў у знішчэнні жыхароў і спаліў вёску. Партызаны застрэлілі яго. Вучні з разуменнем ставяцца да гэтага – яна маці. Але сваю гуманістычную пазіцыю, сваё ўяўленне пра чалавечнасць і даравальнасць аўтар увасобіў праз вобраз Ганны Тараськавай. У гэтым вобразе мы бачым выяўленне найвышэйшай ступені хрысціянскай літасцінасці. Гэта Ганнінага бацьку забіў сын Рэйдзіхі. Але яна пускае старую ў свой дом пераначаваць. Такую сітуацыю вучні прымаюць неадзначна. Большасць, як правіла, ухваляе, але астатнія не згодны. Настаўнік у такой сітуацыі не павінен адразу заяўляць, што апошнія памыляюцца. Сутнасць дыскусіі палягае ў адстойванні пазіцыі. Але адстойванне гэта павінна быць абгрунтаваным. Задача настаўніка – умела скіроўваць дыскусію ў патрэбнае рэчышча. Гэта могуць быць пытанні, парады звярнуць увагу на адпаведныя радкі тэкста, эпізоды. У дадзеным выпадку акцэнтаецца ўвага на тым, што гэты ўчынак – здольнасць дараваць – прыносіць Ганне душэўнае заспакаенне. Прымушае змяніць свае памылковыя пазіцыі і зварот да вышэйшай меры майстэрскага апісання мацярынскага адчаю на месцы, дзе закапаны яе сын. Чытаючы, як худымі старэчымі рукамі Рэйдзіха спрабуе нагрэбсці хоць нейкі грудок на месцы бяслаўнага прыстанку яе сына, вучні пачынаюць гаварыць аб знаканасці памяці, аб помніках, абелісках, памятных знаках, якія ўвечваюць і ахвяр, і змагароў. Падсумоўваецца дыскусія паведамленнем, што, ствараючы гэта апавяданне на аснове рэальнай падзеі, аўтар узгадваў навуку сваёй бабулі, якая кіравалася запеветам з Бібліі: «Не судзіце, каб вас не судзілі, бо, якім судом судзіце, такім і вас судзіцьмуць. ... І ва ўсім, як хочаце, каб рабілі з вамі, так і вы рабіце». Роздум над такімі творамі абуджае ў свядомасці чытачоў самае светлае і чалавечнае, тое што мы называем і што з'яўляецца агульначалавечымі каштоўнасцямі.

Фарміраванню каштоўнасцей кампетэнцый садзейнічае і зварот да адукацыйнай дзейнасці музеяў, якая выяўляецца ў трох аспектах: пазнавальным, творчым і сацыяльным [5, с. 40].

Сучасная, удасканаленая тэхналогія музейнай дзейнасці (мультымедыя, стварэнне віртуальнага асяроддзя і інш.) вельмі эфектыўная, але ўсё ж плённасць і выніковасць ад наведвання музея залежыць і ад прадуманых дзеянняў настаўніка. Яго задача палягае ў тым, каб вучні былі не пасіўнымі глядачамі, а зацікаўленымі творцамі. Для гэтай мэты, папершае, вызначаецца як стратэгія дзейнасці пэўная тэхналогія, напрыклад, праектная, эўрыстычная ці інш., па-другое, загадзя распрацоўваюцца апераджальныя заданні. Да таго ж важна, каб гэтыя заданні былі разнастай-

ныя, каб вучні мелі магчымасць выбару і змаглі стварыць уласны адукацыйны прадукт, які можна было б пасля выкарыстаць на ўроку.

Звернемся да канкрэтнага прыкладу – вывучэнне творчасці М. Багдановіча. Непасрэдна перад першым урокам гэтай манаграфічнай тэмы настаўнік з вучнямі наведвае музей (можна скарыстаць ІТ). Але перад экскурсіяй вучняў важна нацэліць на стварэнне адукацыйных прадуктаў, якія будуць пасля выкарыстаны на ўроках і ацэнены. Каб забяспечыць разнастайнасць, якаснасць і мэтанакіраванасць, вучням прапануюцца апераджальныя заданні. Да кожнага задання настаўнік павінен даць кароткія каментарыі па яго выкананні.

Заданні могуць быць прыкладна такімі:

1. Маршрутная турыстычная карта «Сцяжынамі М. Багдановіча».
2. «Па старонках сямейнага альбома» – самаробны альбом.
3. Інфармацыйны глог-плакат: жыццё і творчасць М. Багдановіча.
4. Міні-інсцэніроўка (Тэатралізацыя першай сустрэчы Максіма і Ані Какуевай).
5. Кросэнс. Сябры і блізкія Максіма.
6. Прэзентацыя «Вобраз М. Багдановіча ў жывапісе».
7. Максім Багдановіч і музыка.
8. Самаробны зборнік вершаў «Прысвячэнні Максіму».
9. Віктарына па біяграфіі і творчасці паэта.
10. Водгук на верш Багдановіча (на выбар).
11. Тэкст экскурсіі «М. Багдановіч. Гародня, маленства».
12. Уражанне ад экскурсіі ў музей у форме нататкі, замалёўкі-ўражання або рэпартажа.
13. Крыжаванкі, кластары.
14. Ілюстрацыі да некалькіх твораў М.Багдановіча.
15. Ідэя помніка паэту ў Гродна (месцазнаходжанне, форма, пастамент, пліта-выявы, надпісы, памеры, асаблівасці выявы, спадарожная атрыбутыка, акаляючая прастора – дрэвы, кветнік, аздабленне).
16. Эсэ «Роздум над артыкулам пра санет».

Практыка паказвае, што вучэбны матэрыял, прадстаўлены ў зменнай ці новай форме, перастае ўспрымацца як звычайнае паўтарэнне, а прымашае задумацца, зразумець і запомніць, абуджае духоўныя пачуцці.

Такім чынам, навучанне беларускай літаратуры праз выкарыстанне інавацыйных тэхналогій, умелае спалучэнне розных форм урокаў, уключэнне вучняў у розныя віды дзейнасці, развіццё пазнавальнай актыўнасці плённа садзейнічае выпрацоўцы каштоўна-светапогляднай кампетэнцыі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Праскаловіч В. У., Шаўлякова-Барзенка І. Л.* Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура» (V–XI класы). Праект // Род. слова. 2016. № 3. С. 51–60.
2. *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.
3. *Трофимова О. В.* Нетрадиционные формы урока и социализация учащихся. М. : Центр «Педагогический поиск», 2003.
4. *Праскаловіч В. У.* Методыка выкладання беларускай літаратуры. Практыкум: вучэб.- метад. дапам. Мінск : БДУ, 2022.
5. *Столяров, Б. А.* Музейная педагогика: история, теория, практика: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004.

ШОСТЫ ШКОЛЬНЫ ДЗЕНЬ ЯК ПЛЯЦОЎКА ВЫХАВАННЯ КАШТОЎНАСНА АРЫЕНТАВАНАЙ АСОБЫ ВУЧНЯ СРОДКАМІ ЛІТАРАТУРЫ

А. В. Руцкая

*Дзяржаўная установа адукацыі «Средняя школа № 12»,
ул. Фолуш, д. 214, 230006, г. Гродно, Беларусь, nanik2006@mail.ru*

Аб'ектам разгляду дадзенага артыкула з'яўляюцца накірункі эфектыўнай арганізацыі шостага школьнага дня. Асаблівая ўвага надаецца выкарыстанню адукацыйнага і выхаваўчага патэнцыялу беларускай літаратуры на аснове спалучэння з краязнаўствам, а ў яго межах з экскурсійнай працай. Паказваецца яе шматаспектнасць, сістэма арганізацыі і правядзення, развіццёвыя і выхаваўчыя магчымасці.

Ключавыя словы: шосты школьны дзень; літаратурнае краязнаўства; чытанне; экскурсіі; каштоўнасныя арыентацыі; адукацыйны прадукт.

THE SIXTH SCHOOL DAY AS A PLATFORM FOR EDUCATING A VALUE-ORIENTED PERSONALITY OF A STUDENT BY MEANS OF LITERATURE

A. V. Rutskaya

*State Educational Institution «Secondary school № 12»,
Folush St., 214, 230006, Grodno, Belarus, nanik2006@mail.ru*

The object of consideration of this article are the directions of effective organization of the sixth school day. Special attention is paid to the use of the educational and educational potential of Belarusian literature on the basis of a combination with local history, and in its framework with excursion work. Its multidimensional nature, the system of organization and conduct, developmental and educational opportunities are indicated.

Key words: sixth school day; Literary local history; reading; excursions; value orientations; educational product.

Літаратурная адукацыя ў шматстайных метадах і формах яе рэалізацыі адыгрывае важнейшую ролю ў развіцці каштоўнаснай свядомасці асобы. Гэтым і вытлумачваецца наданне ёй значнай ролі ў рамках шостага школьнага дня. Арганізацыйна-зместавае напаяўненне яго з'яўляецца адной з надзённых задач, якія стаяць перад педагагічнымі калектывамі, а агульнае патрабаванне – пабудаваць працу вучняў па-сапраўднаму цікава, змястоўна, насычана. Асноўныя напрамкі дзейнасці вызначаны ў

нарматыўных дакументах Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Гэта ў першую чаргу пашырэнне і паглыбленне ведаў па вучэбным прадмеце; павышэнне цікавасці да вучэбнага прадмета; развіццё інтэлектуальных здольнасцей; фарміраванне сістэмы духоўна-маральных каштоўнасных арыентацый; выпрацоўка ўменняў выкарыстоўваць веды па вучэбным прадмеце на практыцы; развіццё камунікатыўных, творчых і аргдзейнасных навыкаў праз арганізацыю і правядзенне разнастайных відаў пазакласнай і пазашкольнай работы. Прадугледжваецца неабходнасць не толькі заахвочваць вучняў выступаць у ролі стваральнікаў, але і набываць навыкі ацэньваць і прадстаўляць плён сваёй працы, бо як слухна адзначае прафесар А. І. Бельскі, сёння «асабліваю ацэньваць набывае выяўленне таленавітых дзяцей і навучэнцаў яшчэ ў школьны перыяд, бо менавіта яны <...> у перспектыве стануць маладымі даследчыкамі» [1, с. 17]. Зыходзячы з гэтага, у арганізацыі шостага школьнага дня актуальным патрабаваннем з'яўляецца рэалізацыя сістэмнага, мэтанакіраванага і творчага падыходу да наладжвання дзейнасці вучняў. Фармальнае стаўленне да гэтай працы не можа абудзіць цікавасці, актыўнасці, не забяспечыць развіццё крэатыўных здольнасцей, не будзе стымуляваць пазнавальную актыўнасць. Таму прынцыповае значэнне набывае распрацоўка розных форм і накірункаў дзейнасці, павышэнне матывацыі падлеткаў. Немалая роля ў рэалізацыі гэтай працы належыць краязнаўству і ў яго межах экскурсіям [2]. Экскурсіі не толькі транслююць пэўныя веды па літаратуры, але і даюць магчымасць звязаць розныя прадметы школьнага цыкла, што ў сваю чаргу адкрывае перад школьнікамі магчымасці больш глыбокага разумення жыццёвых з'яў, агульначалавечага зместу пытанняў жыццёбудаўніцтва, што паўстаюць перад кожным пакаленнем.

Методыка рэалізацыі і пазнавальна-выхаваўчы патэнцыял літаратурнага краязнаўства і экскурсій грунтоўна распрацаваны і прадстаўлены ў вучэбна-метадычным дапаможніку В. Я. Ляшук «Літаратурнае краязнаўства ў школе». Настаўнікі і сёння актыўна карыстаюцца матэрыяламі гэтага выдання. Аднак час змяняецца. І на сённяшні дзень экскурсіі як адзін з запатрабаваных элементаў шостага школьнага дня актыўна развіваецца, набывае новыя рысы. Свой інтэнсіўны ўплыў аказваюць працэсы тэхнізацыі, Інтэрнэт. Ведавацэнтрычная сістэма саступае свае пазіцыі крэатыўнаму навучанню, актыўна ўваходзяць у адукацыйны працэс мультымедычныя тэхналогіі [3]. Сёння настаўнік і вучні могуць шырока выкарыстоўваць інтэрнэт-рэсурсы. З дапамогай мультымедыя маюць магчымасць рэалізоўваць творчыя праекты, ствараць новыя адукацыйныя прадукты. Усё гэта павышае зацікаўленасць вучняў да літаратурных і інтэграваных (гісторыя, выяўленчае мастацтва, музыка, эт-

награфія, прырода і інш.) экскурсій, дапамагае пры іх падрыхтоўцы. Стратэгія працы па арганізацыі экскурсій, у тым ліку і віртуальных, можа базавацца на аснове наступнай схемы:

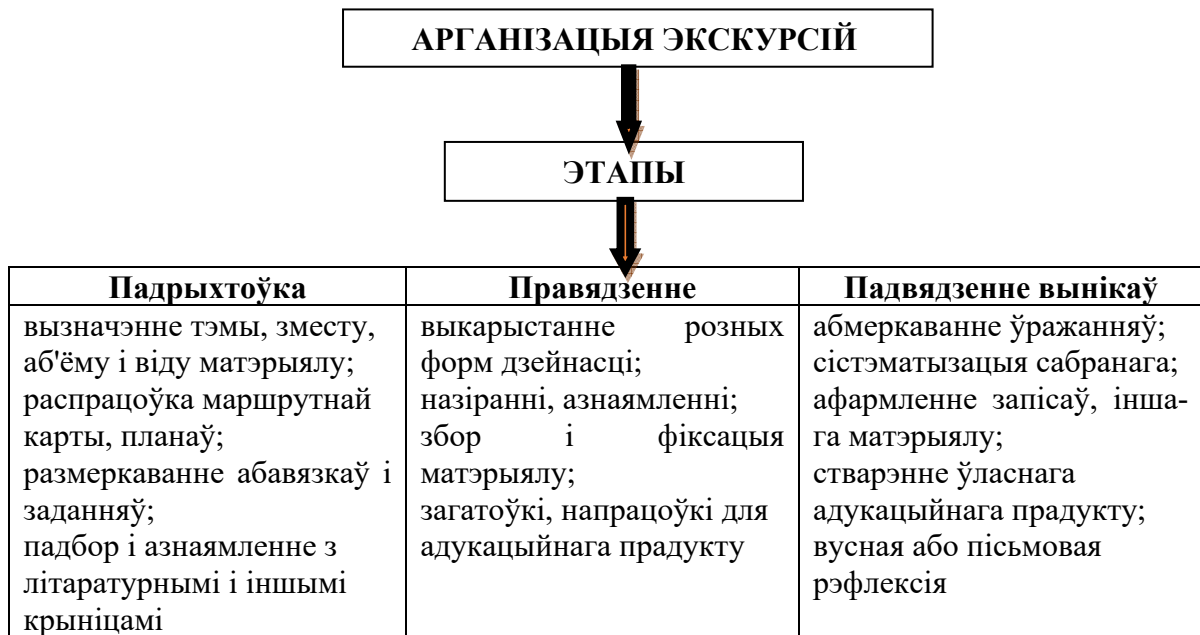


Схема «Стратэгія працы па арганізацыі экскурсій»

Дадзеная схема не толькі ілюструе сістэму працы, але і вызначае асноўныя накірункі трансляцыі ведаў. Як бачна, першасную інфармацыю, значны аб'ём ведаў вучні атрымліваюць на этапе падрыхтоўкі. Павышае мэтанакіраванасць дадзенага этапу папярэдняга падрыхтоўка настаўнікам прыкладнай рэгіянальнай (і не толькі) мадэлі літаратурнага краязнаўства, мясцін і аб'ектаў для экскурсій. Важна, каб яны тэматычна спалучаліся з літаратурным матэрыялам, былі спраецываваны на ўзроставыя і псіхафізічныя якасці дзяцей, на змест вучэбных праграм, фарміравалі павягу да культурна-гістарычнай спадчыны і традыцый, выходзілі патрыятызм, беражлівыя адносіны да прыроды, адданасць агульначалавечым ідэалам. Аб'ём працы, безумоўна, вялікі. Дапамагае вырашыць дадзеную праблему актыўнае выкарыстанне інтэграцыі як у інфармацыйным ракурсе, так і ў плане супрацоўніцтва з настаўнікамі, школьнымі бібліятэкарамі, краязнаўцамі, бацькамі. Напрыклад, вывучаючы твор Максіма Танка «Ля вогнішч начлежных», можна правесці экскурсію «Па слядах легендаў і паданняў», ажыццявіўшы вандроўку да такіх мясцін у сваім рэгіёне пад кіраўніцтвам краязнаўцаў. Паход-экскурсія «Шляхамі баявой славы» дасць магчымасць вучням пазнаёміцца з мясцінамі, звязанымі з падзеямі Вялікай Айчыннай вайны, дапаможа вучням усвядоміць трагічнасць падзей таго часу, трагедыю чалавека на вайне, параўнаць, якія з'явы, факты, падзеі, аналагічныя тым, што

адлюстраваны ў вывучаемых творах, мелі месца і ў іх рэгіёне. Да гэтай экскурсіі бібліятэкары могуць аформіць выставу адпаведных твораў літаратуры. Вялікія магчымасці для экалагічнага і эстэтычнага выхавання даюць экскурсіі, што раскрываюць прыгажосць прыроды. Падчас такіх вандровак плённа развіваць навыкі напісання сачыненняў-апісанняў. Вучняў можна нацэліць падрыхтаваць фотагалерэю, падабраўшы да сваіх здымкаў радкі з вершаў. Экскурсія «У госці да майстра» пасля вывучэння апавядання Змітрака Бядулі «Бондар» скіруе да больш глыбокага разумення сутнасці творцы і творчасці. Знаёмства з народнымі майстрамі: ткачамі, разьбярамі, кавалямі, ганчарамі, мылаварамі, – не проста дае дзецям уяўленне аб рамёствах, але паказвае, якая багатая на розныя таленты наша зямля, як шануецца майстэрства, перададзенае продкамі. Фарміраванню каштоўнасных кампетэнцый садзейнічае і зварот пры вывучэнні жыцця і творчасці пісьменнікаў да ўдасканаленай і мадэрнізаванай адукацыйнай дзейнасці музеяў [4]. Як бачым, тэм для ажыццяўлення экскурсій многа. Вельмі каштоўна і тое, што праца ў гэтым рэчышчы заахвочвае да чытання, бо без прачытання неабходнай літаратуры, нельга якасна падрыхтавацца да экскурсіі, што ў сваю чаргу фарміруе станоўчы, прываблівы імідж чытання [5]. Слушна пісаў знакаміты пісьменнік і філосаф Бенджамін Франклін, што адукацыя, а ў прыватнасці чытанне, – гэта вельмі разумная інвестыцыя ў сябе. Такія аргументы важна абмяркоўваць з вучнямі. У свабоднай атмасферы супольнай працы яны закранаюць падлеткаў, становяцца перакананнямі.

Поспех у выкарыстанні экскурсій залежыць і ад правільна абранага шляху правядзення: неспрымусовых, нязмушаных відах дзейнасці, якія неабходна будзе рэалізоўваць, бо свядомасць сучаснага вучня ўжо не прымае традыцыйнага педагагічнага ўздзеяння, ды і шосты школьны дзень не арганізаваны звыклай сістэмай урокаў, ён патрабуе больш гнуткіх механізмаў дзейнасці. А таму на этапе правядзення вельмі важна правільна ставіць задачы, размяркоўваць абавязкі, улічваць інтарэсы і здольнасці. Мабілізуе вучняў загадзя нацэлена на вынікі праца, разнастайны арсенал заданняў для падрыхтоўкі розных адукацыйных прадуктаў, напрыклад, краязнаўчых карт, літ-галерэй, ілюстрацыйных матэрыялаў, фотавіктарын, прэзентацый, партфолія, глог-плакатаў, кросэнсаў, крыжаванак і інш. Для гэтай мэты ў час экскурсіі вучням варта парэкамендаваць фіксаваць свае назіранні праз запісы, фотаздымкі, малюнкi. Такое паглыбленне ў літаратурны і краязнаўчы матэрыял станоўча ўздзейнічае на асобу вучня і ў адукацыйным, і ў выхаваўчым плане. Яшчэ вучням абавязкова неабходна даць магчымасць прадставіць, прадэманстраваць свае здабыткі, свой адукацыйны прадукт. Плённа падводзяць вынікі экскурсіі рознага віду рэфлексіі. Большасць псіхала-

гаў і педагогаў адзначаюць, што найбольш важнай для развіцця асобы з'яўляецца пісьмовая рэфлексія. На жаль, на ўроках ёй цяжка ўдзяліць дастаткова ўвагі – рамкі ўрока абмежаваныя. Творчае поле шостага школьнага дня больш шырокае, да таго ж не трэба прад'яўляць строгія патрабаванні. Настаўнік можа зарыентаваць на жанры прац, напрыклад, эсэ, замалёўка, нататка, мініяцюра і інш. Але форма не павінна абмяжоўваць жаданне падзяліцца, выказацца, перадаючы свае думкі ў пісьмовым выглядзе. Магчымасць свабодна адлюстравання ўражанні, высновы, сумненні, ацэнкі заахвочвае вучняў.

Такім чынам, прадуманае і рацыянальнае выкарыстанне магчымасцей шостага школьнага дня праз спалучэнне актыўнай і творчай працы па літаратуры і крэатыўнасці садзейнічае не толькі паглыбленню ведаў і ўменняў вучняў, але заахвочвае іх да развіцця здольнасцей, самарэалізацыі, забяспечвае трансляцыю духоўнага вопыту, выпрацоўку каштоўных арыентацый.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Бельскі А. І.* Актывізацыя самастойнай навукова-даследчай і творчай дзейнасці студэнтаў у кантэксце педагагічных ідэй Ф. А. Бельскага // Філалагічная адукацыя. 2019. № 3. С. 16–19.

2. Метадычныя рэкамендацыі па арганізацыі і правядзенні экскурсій для вучняў X–XI класаў // М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь [Электронны рэсурс]. URL: <https://adu.by> / Галоўная / Адукацыйны працэс. 2022/2023 навучальны год / Агульная сярэдняя адукацыя. – (дата звароту: 28.02.2023).

3. *Праскаловіч В. У.* Інавацыйная адукацыйная прастора філолага: рэаліі і перспектывы // Філалагічная адукацыя. 2019. № 3. С. 4–8.

4. *Праскаловіч В. У., Грынёва С. Д.* Развіццё цікавасці навучэнцаў да малой радзімы пісьменніка сродкамі музея // Весн. адукацыі. 2019. № 4. С. 33–39.

5. *Тимофеева Ю. В.* Кризис чтения или новая парадигма чтения? Размышления о чтении в современном мире // Берковские чтения – 2021. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы VI Междунар. научн. конф. (Гродно, 26–27 мая 2021 г.) / сост.: Л. А. Авгуль, Н. В. Вдовина. – Минск: ЦНБ НАН Беларуси; М. : ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021.

КАШТОЎНАСНЫ СЭНС КАНТЭКСТУАЛІЗАЦЫІ МІЖПРАДМЕТНАГА І ЛІТАРАТУРНАГА НАВУЧАННЯ

А. У. Скакоўская¹⁾, В. Д. Скакоўскі²⁾

¹⁾ *Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў,
вул. Рабкораўская, 17, 220007, г. Мінск, Беларусь, allaska0204@gmail.com*

²⁾ *Мінскі гарадскі інстытут развіцця адукацыі,
зав. Бранявы, 15А, 220034, г. Мінск, Беларусь, skakovv@mail.ru*

Раскрываецца сэнс і значэнне кантэкстуалізацыі зместу адукацыі, роля між-прадметных сувязей у навучанні літаратуры. Кантэкстуальны падыход прадстаўлены як адзін з вядучых прынцыпаў арганізацыі ўсяго адукацыйнага кантэнту. Разгледжаны асноўныя этапы кантэкстуальнага навучання літаратуры і фарміравання жыццёвага, чалавеказнаўчага і літаратурнага светаўспрымання.

Ключавыя словы: кантэкстуалізацыя; каштоўнасці; адукацыя; міжпрадметныя сувязі; літаратурнае навучанне.

VALUE MEANING OF CONTEXTUALIZATION OF INTERDISCIPLINARY AND LITERARY EDUCATION

A. U. Skakouskaya^{a)}, V. D. Skakouski^{b)}

^{a)} *Belarusian State University of Culture and Arts,
Rabkorovskaya St., 17, 220007, Minsk, Republic of Belarus, allaska0204@gmail.com*

^{b)} *Minsk City Institute for the Development of Education,
Bronevoy Ln., 15A, 220034, Minsk, Republic of Belarus, skakovv@mail.ru*

The meaning and significance of the contextualization of the content of education, the role of interdisciplinary connections in teaching literature are revealed. The contextual approach is presented as one of the leading principles for organizing all educational content. The main stages of contextual teaching of literature and the formation of life, human studies and literary worldview are considered.

Key words: contextualization, values, education, interdisciplinary connections, literary education.

Сучаснае грамадства перажывае сур'ёзныя каштоўнасна-сэнсавыя трансфармацыі. Пераглядаючы шэраг традыцыйных нормаў і парадкаў, быццам бы састарэлых маральных (рэлігійных) правілаў і ў чымсьці адмаўляючыся ад іх, мы часам у пошуках годнай альтэрнатывы прыходзім да змешвання і перайначвання каштоўнасцяў, аб'ясцэнвання многіх тра-

дыцыйна значных прынцыпаў і ўзвядзення некаторых дзеля інтарэсаў і асабістых амбіцый у ранг усеагульных нормаў. Каштоўнасны беспарадак перашкаджае сучаснаму чалавеку вызначаць жыццёвыя прыярытэты, вядзе яго да анархіі выпадковых стыхійных мэтаў або да бессэнсоўнага існавання. У выніку, як падкрэсліваюць шматлікія даследчыкі, наша грамадства адчувае гуманітарна-духоўную недастатковасць.

Патрабуецца пераадоленне ў чалавечай свядомасці і жыццядзейнасці аднабаковага, фрагментарнага, вузка прадметнага бачання свету, а таксама суб'ектна-прадметных і суб'ектна-аб'ектных каштоўнаснасавых адносін з настроенасцю на прыгнечанне або супрацьстаянне; неабходны пераход да гарманізацыі матэрыяльнага і духоўнага, развіццё міжсуб'ектнай поліфанічнай сатворчасці. Эфект асобных актыўнасцяў павялічваецца там, дзе іх узаемадзеянне найбольш гарманічнае. Гэта і азначае высокую арганізаванасць з найвялікшым каэфіцыентам карыснага дзеяння ўсіх кампанентаў сістэмы.

Усеагульная мэта культурна-гістарычнага руху – паступальнае развіццё грамадства як хранацэласны працэс задавальнення запатрабаванняў сучаснасці і будучых пакаленняў. Развіццё павінна грунтавацца на выразным разуменні таго, што Чалавек з'яўляецца часткай Прыроды і яе законаў [1]. Да такой высновы можа прыйсці на свядомым узроўні найперш высокаадукаваны, культурны чалавек з багатым духоўна-маральным светаадчуваннем, з шырокім ахопам карціны свету. Якраз у такіх людзях і мае патрэбу сёння грамадства.

Паспяховасць адукацыі ў сувязі з гэтым напрамую падпарадкавана актыўнай арыентацыі на шырокія семантычныя сувязі, якія ўстанаўліваюцца ў першую чаргу за кошт іх зместу. Размова тут ідзе пра кантэкстуальны падыход у арганізацыі адукацыі. Адукацыйны кантэкст у дадзеным выпадку разумеецца як цэласнасць пэўных аб'ектаў асяроддзя, прычын і абставінаў, якія дазваляюць найбольш поўна зразумець і эфектыўна прымяніць на практыцы дзеянне ўстаноўленых сувязей вывучаемай з'явы.

Кантэкстуальнасць спрыяе фарміраванню цэласнай карціны свету і ўспрымання аб'екта ў ім ва ўсёй разнастайнасці і паўнаце рэальных стаўленняў: ва ўзаемаадносінах з жыццём, з індывідуальнай сістэмай каштоўнасцяў, у міжпрадметных сувязях, як часткі Універсума. Яна абумоўлена самой прыродай чалавека. Працэсы пазнання, мыслення, жыццядзейнасці па сутнасці сваёй кантэкстуальныя. Асобу немагчыма ўявіць без прыналежнасці да свету. Яна жыве ў асяроддзі, якое паслядоўна ўсё больш для яе пашыраецца і дадае новыя сувязі.

Калі чалавек мае справу пераважна з абстрактнымі аксіёмамі, гатовымі азначэннямі, правіламі, у яго фарміруецца ўстаноўка на жорсткую

ўпарадкаванасць і адназначнасць кантэксту: ёсць толькі адно «правільнае» рашэнне, адзін «дакладны» адказ, які трэба атрымаць ад іншага. Чалавеку, выхаванаму на кантэкстуальнай адназначнасці, пасля складана пераадолець некрытычнае стаўленне да рэальнасці, абмежаванасць поглядаў, вузкасць успрымання свету, зразумець яго складанасць і шматграннасць; яму цяжка адмовіцца ад звычайкі слепа падпарадкоўвацца надуманым правілам, паўтараць чужыя выказванні і дзеянні, нялёгка разняволіць рашэнні творчых задач.

Чалавек выходзіць у свет, спасцігае яго і жыве ў ім праз учынак і асэнсаванне з дапамогай пэўнай знакавай сістэмы – тэксту-паведамлення (славеснага, музычнага, танцавальнага, архітэктурнага, жывапіснага і г. д.). Успрыманне і разуменне яго абавязкова азначае стварэнне іншага тэксту – каментавальнага, ацэначнага, дыскусійнага і да т. п. [2, с. 227–244]. «Тэкст жыве, толькі судакранаючыся з іншым тэкстам (кантэкстам)» [3, с. 384]. У выніку іх узаемадзеяння ўзнікае, жыве і развіваецца дыялог асоб, культур, цывілізацый; ствараецца дыялогавая прастора як бясконцы і незавершаны кантэкст у вялікім часе [3, с. 384–393].

Адмысловую каштоўнасць сэння набывае пошукавая разумовая актыўнасць чалавека, яго здольнасць творча ставіцца да культурнай спадчыны, перапрацоўваць і генераваць ідэі, чуць меркаванні іншых, спалучаць свае жаданні і дзеянні з пазіцыямі суразмоўцаў, уключаючыся ў вялікі кантэкст (дыялог, палілог) свайго часу і пры гэтым быць незаглушаным і важным для ўсіх. Высока каціруемым становіцца новы тып мыслення – кантэкстуальнае (дыялагічнае, палілагічнае). Ён не проста дазваляе спазнаваць новыя аб'екты (чалавечыя характары, з'явы прыроды і грамадства) у выглядзе іх множнасці ў адзіным аб'ектыўным свеце. Такі тып мыслення перш за ўсё дае магчымасць у кожнай канкрэтнай сітуацыі ўдзельнічаць у раўнапраўным дыялогу (палілогу) мноства свядомасцяў з іх светаадчуваннямі, захоўваючы пры гэтым сваю ўнікальнасць.

Філасофскае і псіхалагічнае выяўленне кантэкстуальнасці чалавечага быцця і свядомасці заахвочваюць да пераасэнсавання традыцый сістэмы адукацыі і адкрываюць магчымасці рэалізацыі ў ёй кантэкстуальнага падыходу, які прызнае дыятрапічную мадэль множнасці светаў, што пастаянна абнаўляюцца і ўзаемадапаўняюць адзін аднаго; дзе кожны элемент робіць свой унёсак у разнастайнасць, без яго не поўную [4]. Прадмет засваення ў дадзеным выпадку выступае ўжо не як нешта аднапласкасцёвае і лінейнае, ізаляванае і прыватнае, а як шматгранная, шматвектарная праява актыўнасці складнікаў кампанентаў сістэмы.

Шлях да дасягнення адукацыйнай кантэкстуальнасці ў дадзеным выпадку праходзіць праз шэраг пунктаў:

а) свабода і адкрытасць у змесце і сродках яго спасціжэння, пераадоленне ў свядомасці суб'екта замкнёнасці вывучаемай сістэмы або яе фрагментаў, прыватных станаў, вузкасці асобных праяў свету ў шэрагу іншых;

б) разнастайнасць, зменлівасць і дынамізм зместу і сродкаў. Эпоха татальнасці і імкнення да глабальнай аднастайнасці, да гатовага, застылага, раз і назаўсёды дадзенага абсалюту змяняецца на час множнасці значэнняў, варыятыўнасці, сітуацыйнасці мыслення, сувязяў, настрою на пастаяннае абнаўленне свету, сябе ў ім і яго ў сабе;

в) накіраванасць на жыццёвую значнасць; падрыхтоўка вучняў да жыцця (разуменне імі навукі жыцц) непасрэдна ў рэальных або набліжаных да рэальных умовах. Адсюль устаноўка на дасягненне адэкватнасці вучэбнага матэрыялу пэўным жыццёва значным сістэмным ведам і ўменням, якія трэба прымяніць у шматлікіх надзённых сітуацыях пры вырашэнні навуковых, вытворчых, бытавых праблем. Умовы адукацыйнага працэсу пры гэтым адэкватныя натуральным умовам, у якіх адбываецца інтэлектуальная і духоўная дзейнасць чалавека з выкарыстаннем неабходных ведаў. Кантэкстуальная адукацыя – гэта адукацыя, якая мадэлюе змест быцця і жыццядзейнасці чалавека ва ўсіх асноўных праявах, а не толькі рыхтуе да выканання прафесійных і вузка-бытавых функцый.

Адным з перспектывіўных варыянтаў комплексу рэсурсаў сістэмы адукацыі можа быць той, які прадстаўляе вучэбны прадмет (дысцыпліну) не як фармалізаваную, нежывую сістэму, а раскрывае яе на функцыянальна-тэматычнай аснове. Матэрыялы аб'ядноўваюцца тут у тэматычныя цыклы ў выглядзе жыццёва і асобна значных праблем, якія выходзяць за рамкі аднаго прадмета. Актыўна выкарыстоўваюцца заданні і практыкаванні, што ўзнаўляюць натуральныя сітуацыі ў рэальным жыццёвым кантэксце, якія мадэлююць «падзейнасць». Навучэнцы ў гэтым выпадку не проста вывучаюць з'яву, яе асаблівасці, а вырашаюць цэлы шэраг пазнавальных, інтэлектуальных, канструктарскіх, вытворчых, бытавых, эстэтычных задач з жыццёвай практыкі. Гэта з'яўляецца істотным фактарам павышэння матывацыі вучэння, пазнавальнай дзейнасці суб'ектаў навучання. Прыярытэтным становяцца наступныя кантэкстуальныя новаўвядзенні: сумесны разгляд падобных, супрацьлеглых і роднасных прадметаў, паняццяў і дзеянняў; злучэнне ўзаемазамальных або дапаўняльных адзін аднаго дзеянняў, зваротных аперацый; сумеснае выкарыстанне розных кодаў інфармацыі (слова, лік, сімвал, знак, схема-малюнак, навучальны вопыт і г. д.); нацэленасць на інтэгральныя працэсы, што адбываюцца ў грамадстве, у розных сферах чалавечай дзейнасці.

Кантэкстуалізацыя як найлепш дапамагае раскрыць навучэнцам шырокія, шматбаковыя сувязі ў полі існавання, функцыянавання і развіцця

прадмета засваення. Дзякуючы ёй можна больш эканомна расходаваць часовыя і матэрыяльныя рэсурсы, пазбягаць дублявання матэрыялу па роднасных дысцыплінах, не толькі выяўляючы сувязь паміж асобнымі прадметамі, але і больш выразна прадстаўляючы спецыфіку кожнага з іх, надаваць больш увагі трэніроўцы і творчасці навучэнцаў.

Кантэкстуальнасцю павінна быць прасякнута вывучэнне любога прадмета. Для нас найбольшую цікавасць мае кантэкстуалізацыя на уроках літаратуры. Працэс фарміравання кантэкстуальнага бачання мастацкага твора патрэбна пачынаць ужо з сярэдняга зьяна. Менавіта ў базавай школе «закладваецца падмурак літаратурнай адукацыі» [5, с. 19], ідзе падрыхтоўка да вывучэння літаратуры на гістарычнай аснове.

У адпаведнасці з гэтым неабходна вылучыць асноўныя этапы кантэкстуальнага навучання літаратуры, на працягу якіх фарміруецца жыццёвае, чалавеказнаўчае, літаратурнае светаўспрыманне.

1-ы этап – пазнанне вучнямі-чытачамі свету і чалавека праз мастацкае іх адлюстраванне і маральна-эстэтычную ацэнку – можа пачынацца ўжо з V класа. Яго задачы: 1) зацікавіць вучняў чытаннем, навучыць успрымаць літаратуру як мастацтва слова; 2) сфарміраваць у чытачоў-вучняў уяўленне пра тэматычнае падабенства некаторых твораў і навучыць іх самастойна знаходзіць названую асаблівасць.

2-і этап навучання накіраваны на фарміраванне шматграннай асобы праз разуменне вучнямі-чытачамі спецыфікі літаратуры, развіццё кантэкстуальнага мыслення. Ён прадугледжвае адпаведныя задачы: 1) пашыраць у вучняў-чытачоў іх чалавеказнаўчыя, жыццёвыя і эмацыянальна-вобразныя ўяўленні праз спасціжэнне агульнага прынцыпу ўладкавання Сусвету (асоба – яе род – нацыя – Радзіма – свет) і яго мастацка-эстэтычнага адлюстравання; 2) развіваць каштоўнасныя арыентацыі вучняў праз параўнальны прынцып падачы вучэбнага матэрыялу (супастаўленне блізкіх па праблематыцы твораў у межах творчасці пэўнага аўтара, пісьменнікаў айчыннай і сусветнай літаратуры), суаднясенне літаратуры з іншымі відамі мастацтва, публіцыстыкай і гуманітарнымі навукамі (гісторыя).

На 3-ім этапе ў вучняў актыўна фарміруецца ўласная сістэма каштоўнасных арыентацый, імкненне да самаактуалізацыі. Задачы названага этапа: 1) працягваць развіццё кантэкстуальнага тыпу мыслення; 2) арыентаваць вучняў на ўспрыманне літаратуры як цэласнай мастацка-эстэтычнай з’явы; дапамагчы асэнсаваць ідэйна-мастацкі змест лепшых твораў айчыннай і сусветнай літаратуры з нацыянальнай і агульначалавечай пазіцыі.

Выпускны клас – заключны этап школьнай літаратурнай адукацыі. Гэта абумоўлівае не толькі вывучэнне праграмы XI класа, пабудаванага

на гісторыка-літаратурнай аснове, але і працу па актуалізацыі, паглыбленні і сістэматызацыі ведаў і ўменняў, атрыманых на папярэдніх ступенях, у тым ліку і ад міжпрадметных сувязей. У сувязі з гэтым мэтазгодна прапанаваць урокі кантэкстуальнага падагульнення, якія праводзяцца пасля вывучэння пэўных манаграфічных тэм і спрыяюць не толькі пашырэнню кругагляду вучняў і ўзрастанню колькасці асэнсоўваемых імі аб'ектаў, але, перш за ўсё, бачанню літаратурнага твора на якасна новым узроўні.

Толькі гуманітарызацыя сістэмы адукацыі і ўсяго грамадства, актыўны зварот да культуры народа, да яго духоўнасці, апора на неперыходзячыя маральна-этычныя прыярытэты і законы можа даць цалкам ясны і вычарпальны адказ. Адукацыя развіваецца з грамадствам, але яно павінна і апырэджваць развіццё грамадства, фарміруючы ў чалавека новыя адносіны да сябе і свету, новыя паводзіны ў свеце. Каб апырэджваць і весці за сабой грамадства, праектуючы культуру заўтрашняга ўзаемадзеяння, адукацыі важна самому арганізавацца па-новаму. Ажыццяўленне абнаўлення ў арганізацыі адукацыі павінна насіць каштоўнасна-сэнсавы і сістэмны характар. Тады кожнае арганізуючае мерапрыемства будзе накіравана на вырашэнне выяўленых супярэчнасцей і выхад з крызісных сітуацый у комплексе.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Кузнецов О. Л., Кузнецов П. Г., Большаков Б. Е.* Система природа-общество-человек: устойчивое развитие / Гос. науч. центр Рос. Федерации ВНИИгеосистем, Междунар. ун-т природы, о-ва и человека «Дубна». М. ; Дубна : Ноосфера, 2000.
2. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология; Ин-т народов России и др. ; под общ. ред. В. П. Нерознака. М. : Academia, 1997. С. 227–244.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М. : Искусство, 1986.
4. *Чайковский Ю. В.* Познавательные модели // Знание-сила. 1993. № 4. С. 105–111.
5. *Лугоўскі А. І.* Методыка выкладання беларускай літаратуры : вучэб. дап. 2-е выд. Мінск : БДПУ, 2005.

USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS CHINESE CHARACTERS: NECESSITY AND PREREQUISITES

SONG Shanshan

*Huzhou University,
759 Erhuandong Rd., Huzhou 313000, China, 02543@zjhu.edu.cn*

This article describes the difficulties that non-native Chinese students face in learning Chinese characters. It emphasizes that the necessary writing skills should include not only the ability to write individual characters, but also the output of whole sentences and paragraphs with the purpose to facilitate written communication in various contexts. On this basis, the study first examines the necessity for reforming Chinese character training and argues that changes in the socio-cultural environment and upgraded information technologies are calling for a reform in the writing education. Then, by investigating the reform prerequisites from both the technical and theoretical perspectives, this study stresses that, in Chinese language education, it is imperative to use the modern information technologies to reduce the burden of writing and to make writing training truly serve the development of communication competence.

Key words: Chinese language; characters; language education; international students; innovative technologies; socio-cultural factors; pedagogical prerequisites.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИМ ИЕРОГЛИФАМ: ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ

СУН Шаншан

*Университет Хучжоу,
ул. Вторая кольцевая восточная, 759, 313000, г. Хучжоу, КНР,
02543@zjhu.edu.cn*

В данной статье описываются трудности, с которыми сталкиваются студенты, не являющиеся носителями китайского языка, при изучении китайских иероглифов. Подчеркивается, что навыки письменной речи, достаточные для успешной коммуникации в повседневной жизни и продолжения учебы в учреждениях профессионального образования Китая, должны включать не только умение писать отдельные иероглифы, но и составлять предложения, а также тексты. В статье анализируются факторы и условия совершенствования практики использования китайских иероглифов с помощью современных информационных технологий. В данном исследовании утверждается, что при обучении китайскому языку необходимо использовать совре-

менные информационные технологии, чтобы уменьшить нагрузку на письменность. Так, чтобы обучение письменности действительно служило развитию коммуникативной компетенции.

Key words: китайский язык; иероглифы; обучение языку; иностранные студенты; инновационные технологии; социокультурные факторы; педагогические условия.

Learning Chinese characters has always been a difficult part in the Chinese language acquisition. However, despite the fact, it is of great necessity to learn the characters. The reasons could be investigated at least from two aspects. From the perspective of language learning, there are many homophones in the Chinese system and it is difficult to distinguish between them just by listening to their sounds. In addition, from a cultural learning perspective, Chinese characters are rooted in pictographs, which vividly depict the Chinese way of observing and thinking about the world. Moreover, the creation and evolution of Chinese characters carries with it the social and cultural transitions that have taken place throughout Chinese history. Thus, learning Chinese characters can help the learners to understand the Chinese society and Chinese culture more effectively.

What exactly should students acquire in the process of learning Chinese characters? In most universities, the development of language skills for Chinese learners has always included listening, speaking, reading and writing. It is important to make it clear that “writing” here is not just about writing individual characters, but also about the students’ output of sentences and paragraphs. In other words, students need to write correct Chinese characters on the one hand, and output proper sentences on the other, with the aim to facilitate written communication in different contexts and for different communicative targets.

In the last century, multimedia devices have gradually been used to teach Chinese to international students. The use of multimedia devices has had a profound impact on students’ listening and speaking training. However, in the process of Chinese character learning, the influence is very limited. The multimedia devices are mostly used in presenting knowledge for teaching, rather than helping students with their writing training. So far, the vast majority of writing tasks are still done with paper and pen.

Undoubtedly, practicing Chinese characters by handwriting has great benefits for learners to understand character structures and to memorize characters. However, this has never been an easy job. Different from alphabetic scripts, Chinese characters are ideographic scripts, and they have complex structures, strokes and stroke orders. As a result, writing Chinese characters is not easy for international students. Furthermore, being able to write stand-alone Chinese characters is not enough. A bigger challenge lies

in writing appropriate sentences and paragraphs. The factor is even if students can write sentences correctly, this generally takes a huge amount of time and is not conducive to smooth written communication. Besides, this process can also be stressful for students, which may affect their Chinese learning negatively.

With the rapid improvement of information technology since the turn of this century, the mode of written communication is constantly being updated. The frequency of handwriting has been greatly reduced and replaced by the use of innovative devices such as computers and mobile phones to output text. Meantime, some examinations are even held online, such as the Chinese Language Proficiency Test for international students, which is widely taken online, meaning that students do not need to write Chinese characters by hand at all in the exam, but only need to type them out on a computer.

These factors are calling for a reform in writing training. It is imperative to use new technologies to retool Chinese character teaching and learning methods for international students. In view of this research focus, the following section will further discuss the prerequisites for reforming the character education from two aspects.

The first is the technological premise. The new reform is based on new equipment, so this requires that every learner has access to new learning devices such as computers and mobile phones on a regular basis. Computers and mobile phones are much more expensive than pen and paper, but, with the development of society, such communication devices have already become affordable necessities for most of the learners' families. This is especially true for students educated at university, where almost everyone has their own smartphone and computer. The technological prerequisite for reforming the Chinese character training is thus in place.

The second is a theoretical premise. The theoretical premise here is based on two competency requirements or two necessary language skills. The first is phonological awareness, in other words, the ability to memorize the pinyin sets for different characters, even if the student does not know exactly how to write these characters. This ability directly determines whether the learner can correctly type the pinyin of the Chinese characters on a computer or mobile phone. The second is the ability to recognize characters. As mentioned earlier, there are many homophones in the Chinese character system, so after typing a set of pinyin, there are usually multiple options for Chinese characters. For example, when typing the pinyin set "you", the characters "又", "右" and "幼" may appear. Although these characters sound exactly the same, their meanings are very different, being "again", "right" and "young" respectively. Thus, if learners do not have a

certain ability to distinguish the shape of the characters, it is difficult to pick out the required character accurately.

In general, the reform of Chinese character training demands a certain level of phonological and character recognition skills in advance. This is to say in order to achieve a successful character output through computers or phones, students should have received prior oral and reading training for them to acquire enough knowledge about pinyin and sufficient competency of recognizing certain quantity of characters. In other words, the reform requires oral and reading training to come first, before writing. Normally, the learning of a second language requires the development of all language skills at the same time. Is it feasible to separate the development of different language skills in Chinese learning?

First, in Chinese language education, can oral training go first and then writing training later? Since the 1950's, this question has been discussed by scholars in the field of Chinese language education. For more than half a century, various scholars have been experimenting with this approach in their classes for international students. Although not all of the experimental results have been very positive, scholars and teachers in this field have never stopped exploring till now.

Zhao Jinming, an expert in teaching Chinese as a foreign language, has pointed out in his article that the characteristics of Chinese characters determine that an oral training first approach is reasonable [1, p. 381]. In the process of second language learning, oral training and written training mostly go hand in hand if the student is dealing with an alphabetic language, such as English, French or German. By learning just twenty or thirty letters of the alphabet, students can spell and learn words on their own, thus oral practice and writing practice have a mutually reinforcing effect. However, when learners are dealing with the Chinese language, it is difficult for them to spell on their own just by learning the strokes or radicals. The arbitrary relationship between the pinyin system and the Chinese character system naturally leads to a result that students' mastery of Chinese characters generally lags behind the development of their oral skill. Furthermore, a number experiments show that for students whose mother tongue is an alphabetic language, their memorization of Chinese characters and their meanings are likely to rely on their grasp of the pronunciation of Chinese characters [2, p. 194]. At the same time, the sequence of practicing oral speech first then focusing on text output is in line with the second language learning pattern by progressing from easy to difficult. Although not all experiments with the oral training first have been successful, this direction is worth trying and should be tried especially in the classes where most students' mother tongues are alphabetic languages.

Second, in Chinese language education, can reading training go first and then writing training later? In traditional Chinese language teaching, reading and writing are often taught at the same time. However, as the body of the students from non-Chinese character sphere grows larger and larger, the approach to teaching reading and writing at the same time has gradually begun to be questioned. As early as the 1970s, Chin directly questioned the necessity of writing practice in the process of learning Chinese characters in his article [3, p. 167]. From the 1990s onwards, more and more researchers began to argue that reading and writing could be separated. Following this, in the field of Chinese language education, the claims of learning to read first and writing later, as well as more reading and less writing, gradually emerged, with the purpose to construct students' ability to recognize Chinese characters as soon as possible within limited study period [4, p. 95].

These claims are also closely related to the inherent characteristics of Chinese characters. In most cases, reading a Chinese character requires students to grasp the overall structure of the character as well as some of its details; writing a Chinese character, however, requires students to memorize all the details in addition to the overall structure, and to master the sequence of all the strokes. The average stroke number of commonly used Chinese characters is around 10, and the characters with more than 20 strokes can be found everywhere. To master them in handwriting requires a lot of time and effort. This factor leads to a situation that most writing exercises in the classroom, due to time constraints, stop at writing individual characters rather than outputting sentences or paragraphs which have more obvious communication functions. Therefore, it is very much necessary to reform the current writing training with the help of modern information technologies, to reduce the burden of writing and to make writing training truly serve the development of communication competence.

Lastly, there is one more question that needs to be clarified – is handwriting training entirely unnecessary? The answer to this question is no. For students in Chinese character sphere, such as Japanese, Korean and Vietnamese students, handwriting may not cause much time consumption or mental burden. The parallel development of speaking, reading and writing skills is still a very good way of learning. For students from other cultures, a moderate amount of handwriting training is still essential to help them understand the different strokes, radicals and overall structure of Chinese characters, even if it should not be too much. The frequency of handwriting practice needs to be determined by teachers according to the language backgrounds and learning abilities of different students.

References

1. *Zhao Jinming*. An Effective Approach to Elementary Chinese-teaching: The Dialectic of 'Starting with Oral Work and Character Teaching Follows' // *Chinese Teaching in the World*, vol. 25, no. 3, 2011, pp. 376–387.
2. *Everson M. E.* Word recognition among learners of Chinese as a foreign language: Investigating the relationship between naming and knowing // *Modern Language Journal*, vol. 82, no. 2, 1998, pp. 194–204.
3. *Chin Tsung*. Is it necessary to require writing in learning characters // *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, vol 8, no. 3, 1973, pp. 167–170.
4. *Jiang Xin*. An Experimental Study on the Effect of the Method of 'Teaching the Learners to Recognize Characters more than Writing' // *Chinese Teaching in the World*, no. 2, 2007, pp. 91–97.

УДК: 811.161.1'1(09)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ XVII В.

Ф. Ш. Фаизова

*Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека,
г. Ташкент, 100174, Узбекистан, faizova_feruza@mail.ru*

В данной статье даётся описание методических приёмов обучения студентов языкам на материале рукописных письменных памятников, в частности статейных списков российских посланников в Средней Азии XVII в. Планируется изучение языка русской деловой письменности в палеографическом, графико-фонетическом, орфографическом, грамматическом, лексическом, жанрово-стилистическом аспектах.

Ключевые слова: приемы; тексты; история народа; дипломатические отношения; статейные списки; посланники.

MODERN TECHNOLOGIES WHEN STUDYING WRITTEN MONUMENTS OF THE 17TH CENTURY

F. Sh. Faizova

*National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek,
Tashkent city, 100174, Uzbekistan, faizova_feruza@mail.ru*

This article describes the methodological methods of teaching students languages on the material of handwritten written monuments, in particular, article lists of Russian envoys in Central Asia in the 17th century. It is planned to study the language of Russian business writing in paleographic, graphic-phonetic, orthographic, grammatical, lexical, genre-stylistic aspects.

Key words: tricks; texts; the history of the people; diplomatic relations; article lists; envoys.

Обучение языкам в современных реалиях ставит перед преподавателями целый ряд задач, решение которых обуславливает конечный хороший и утешительный результат. Эти задачи предусматривают чёткое определение предмета изучения и упрочения методических приёмов с этим предметом. В качестве такого предмета изучения могут выступать не только современные тексты, но и материалы, содержащие ценные сведения об истории народа, межкультурных связях, традициях и особенностях установления дипломатических взаимоотношений [4, с. 6].

Такой взгляд на обучение языкам обусловлен нашим интересом к статейным спискам российских посланников в Средней Азии XVII в. [1], которые не рассматривались в аспекте методических проблем преподавания истории русского языка в высшем учебном заведении.

Цель нашей статьи – предложить несколько методических приёмов, которые позволят вызвать интерес студентов к изучению такого яркого языкового явления, как статейные списки российских посланников в Среднюю Азию XVII в. Можно проследить не только за собственно-лингвистическими показателями письменных памятников культуры XVII в., но и за характером общения российских посланников с должностными лицами, служивших в среднеазиатских ханствах. Несомненно, для студентов будет новым узнать, как принимались российские послы и посланники, как составлялись протоколы аудиенций по приему и отпуску российских посланников, как выглядели росписи расходов и подарков, каким должностным лицам они преподносились и многое другое.

В соответствии с этим нам кажется возможным предложить на занятии несколько видов материалов познавательного характера:

– отрывки из статейных списков российских посланников с комментариями;

– мини-словари с исторической лексикой русского языка XVII в., составленные самим преподавателем, учитывая специфику текстов;

– иллюстрации аудиенций по приему и отпуску российских посланников, ведения переговоров и других церемониальных мероприятий.

После ознакомления с этими материалами проводится работа по закреплению полученных сведений. Работа может быть разнообразной. Это зависит от выбора преподавателя, от уровня подготовки студентов воспринимать данный материал. Например, сначала студенты должны усвоить, какая одежда в соответствии с русскими обычаями, бытом и традициями была на российских послых и посланниках. С этой целью мы предлагаем выполнить несколько заданий, для которых логичны не только «серьезные», но и игровые технологии. Например:

Задание 1. Используя мини-словарь с исторической лексикой русского языка XVII в., определить для какого рода одежды характерно данное описание.

А) *«...верхняя одежда, съ длинными рукавами, съ пуговицами или кляпышами и петлицами для застежки напереди. Кафтаны шились атласные, бархатные, байберековые, зарбафные, камчатные, объяринные, тафтяные, зуфные, суконные, мукояровые, крашеннинные...»* [2, с. 247].

Б) *«...широкий, длинный плащъ безъ рукавов...»* [2, с. 175].

В) *«...охобенъ и охабенъ верхнее платье мужское длинное, въ старину употребляется, которое при царь Федоръ Алексеевичъ запрещено*

съ темъ, чтобы никого въ охобн не впускать не только во дворец, но даже въ городъ Кремль...» [2, с. 400].

Г) «...фезези, фезезь и фезязи, фезязь – (по Рейфу отъ турецкого feradje) – верхняя древне-русская одежда длиною почти до лодыжекъ, без перехвата и воротника, съ длинными суживающимися къ запястью рукавами; спереди застегивалась пуговицами (отъ 3 до 10) съ длинными петлицами, или схватывалась завязками... однорядка. Фезези шили изъ дорогъ, тафты, атласа, камки, объяри, изарбафа...» [2, с. 776].

Задание 2. Определить, в какой одежде российский посланник не мог присутствовать на приеме у среднеазитского хана. Обосновать свой ответ.

А) епанча; Б) кафтан; В) **охобенъ**; Г) фезязь.

Задание 3. После выполнения заданий можно предложить игру «Цепочка». Суть игры заключается в том, что студенты друг за другом называют типы тканей, из которых может быть сшит «**фезязь**». Если студент называл ткань, которая не может использоваться для «**фезязи**», он прерывал цепочку и выбывал из игры. В помощь игрокам давался словарь с названиями тканей, их качества, применения для пошива одежды.

Задание 4. В игровой форме студентам предлагается «**Одарить хана**». Студенты уже знакомы с перечнем (т. е. росписью), в котором представлены бытовые подробности: *названия предметов, названия даров, предназначенных для должностных лиц, выданных посланникам; росписи расходов и подарков, связанных с их поездками, опись подарков.*

На столе раскладываются карточки, на которых даны изображения подарков. Например, *валенки, соболья шуба, бархатный кафтан, зеркало, собольи шапки, беличьи меха* и др.

После некоторых видов работы студентам предлагается ощутить себя в роли *дьяка* или *подьячего*, которые составляли роспись даров, на основе реального документа:

– зерновых культур: «... •ВЖН• (т. е. 2768 – Ф.Ф.) *зерна ро³ных...*», «...муки пшеничные *цена по •В• (т. е. 2 – Ф.Ф.) ру^бли...*», «... •В• (т. е. 2 – Ф.Ф.) *пуда пшена сорочинского, •М• (т. е. 40 – Ф.Ф.) пшеничны^х хлебо^в ...*»;

– предметов пушного и рыбного промыслов: «...ме^х *заече^н...*», «...ме^х *беле^н хрептово^н...*», «... •В• (т. е. 2 – Ф.Ф.) *меха черевьих бе^нихъ, юфть оле^нихъ...*», «... •В• (т. е. 2 – Ф.Ф.) *меха горноста^нных...*», «...•ВІ• (т. е. 12 – Ф.Ф.) *сорокъ собо^нихъ пупко^в...*», «...по^н *девяти гриве^ник кости ры^бя зубу...*»;

– тканей и одежды, кожаных, меховых изделий: «...• В • (т. е. 2 – Ф.Ф.) *портища сукна...*», « ... • Д • (т. е. 4 – Ф.Ф.) *юфти красных кож...*», «*зеркало*» и др. [3].

Задание 5. Можно предложить также работу с текстом одного из статейных списков российских посланников и ответить на вопросы. Ниже дан примерный текст:

«...131 года, декабря в 12 день приехал ко государю царю и великому князю Михаилу Федоровичю всеа Руси из Бухар посланник Иван Хохлов, а с ним приехал ко государю служить Юргенского Арапа царя сын Авган царевичь. А посылан Иван Хохлов от государя царя и великого князя Михаила Федоровича всеа Руси к Бухарскому Имам-Куле царю в посланниках, а отпущен во 128-м году.

А с ним с Москвы отпущены в Бухары Бухарского Имам-Кулия царя посол Адамбай, да Юргенского Арапа царя посол Ретим Кул. А из Астрахани Ивана и бухарского посла велено отпустить в Бухары, куды путь лутче и ближе.

А на Москве Иван в роспросе сказал: как де он с Москвы отпущен и в Астрахань приехал в прошлом во 128-м году, перед Семенем днем, а из Астрахани его и послов с ним через море на Кабаклычьское пристанище отпустили на бусе, и занесло де их ветром к Тюрхмени, к месту Тюпкарагани и бусу розбило, а они вышли на берег в полночь, а ночью того места не узнали и послали проведывати двух человек юргенских тезиков, да двух человек юртовских татар, и тех де татар, которых они от себя послали, тутошние люди изымали трех человек, а четвертый юртовской татарин у них утек, и прибежав к ним сказал, что товарищей его тутошние люди переимали, а збираютца и хотят притти на них и хотят побить, а говорят де, что принесло их к берегу на их землю и то им дал бог, те люди и животы все их; а место де то слово Тюпкарагань, а люди живут кочевные тюрхменцы, а владеют ими их же люди Бакии да Онбеги, а некоторому де государю не послушны, а смежны Юргенскому царю и дают де Юргенскому Арапу царю ясак овцами, а в ином де ни в чем ему не послушны...» [3].

- Кем является Иван Хохлов?
- Кто его отправил и с какой целью?
- Кто был с ним отправлен?
- Когда был отправлен, перед каким днем?
- Что он получил для дарения от русского государя?
- Определите путь следования Ивана Хохлова.
- Каким титулом обладал Михаил Федорович? И многие другие вопросы можно задавать по данному тексту.

Количество предлагаемых для работы заданий, формы их подачи зависят от содержательного своеобразия статейных списков российских посланников в Среднюю Азию XVII в. Приемы работы опробуются при выполнении этих заданий, могут также меняться в зависимости от степени заинтересованности студентов, этапа работы, конкретной обучающей задачей. Текст подбирается в зависимости от уровня владения языком.

Преподаватель при подготовке к занятию составляет технологическую карту, но в процессе работы над текстом статейных списков может вносить коррективы, которые позволят ему добиться желаемого результата.

Библиографические ссылки

1. *Кулмаматов Д. С.* Среднеазиатские дипломатические документы и их русские переводы XVI в. (Грамоты. Челобитные). М. : МПГУ, 1994. С. 10.
2. Полный церковно-славянский словарь / сост. протоиерей Г. Дьяченко. М. : Издательский отдел Московского патриархата, 1993. С. 247, 175, 400, 776.
3. РГАДА, ф. 109, оп. 1, 1622 г., д. 1, лл. 1. // Сборнике князя Хилкова. СПб., 1879. С. 388–424.
4. *Фаизова Ф. Ш.* Лексическая содержательность письменных источников [Текст]: монография. Т. : Университет, 2023.

СЕКЦИЯ 6
ЯЗЫКОВОЕ/ЛИТЕРАТУРНОЕ/РИТОРИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ
ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЕМЫХ

УДК 372.882

РАЗВІЦЦЁ КАШТОЎНАСНА-СЭНСАВАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ
СТАРШАКЛАСНІКАЎ НА ЎРОКАХ
БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Л. М. Бурвін

*Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Ліцэй Івацэвіцкага раёна»,
вул. Камуністычная, 29, 225295 г. Івацэвічы Брэсцкай вобласці,
ludmilaburvin@yandex.ru*

Праблема фарміравання і развіцця каштоўнасна-сэнсавых кампетэнцый старшакласнікаў у сучаснасці вельмі актуальная, таму ў дакладзе маецца абгрунтаванне надзённасці тэмы і магчымы варыянт фрагментаў урокаў па асобных творах беларускай літаратуры, змешчаных у вучэбнай праграме для 11-га класа. Матэрыял будзе карысным дадаткам для настаўнікаў беларускай літаратуры пры падрыхтоўцы і правядзенні ўрокаў па адпаведных тэмах.

Ключавыя словы: каштоўнасна-сэнсавыя кампетэнцыі; літаратурны твор; жыццё; вучні-старшакласнікі.

DEVELOPMENT OF VALUE AND SEMANTIC COMPETENCE OF
HIGH SCHOOL STUDENTS BY STUDYING WORKS OF
BELARUSIAN LITERATURE

L. N. Burvin

*State Educational Institution «Lyceum of Ivatsevichi district»,
Brest region, Ivatsevichi, Kommunisticheskaya St., 29, 225295, Belarus,
ludmilaburvin@yandex.ru*

The problem of the formation and development of value and semantic competencies of high school students is currently very relevant, therefore, this paper discusses the daily life of the topic and a possible version of fragments of lessons on separate works of Belarusian literature, placed in the curriculum for grade 11.

The material will be a useful application for teachers of Belarusian literature when preparing and conducting lessons on relevant topics.

Key words: value-semantic competencies; literary work; life; high school students.

«В современном обществе литература уже не занимает само собой разумеющегося места. Было время, когда значение литературы не ставилось под вопрос, но сегодня оно парадоксальным образом прямо пропорционально росту доступности книг. Очевидно, литература утратила некоторые функции, ранее свойственные ей в такой степени, что они и принимались собственно за литературу. Умерли определенные представления о литературе, но не сама литература» [1, с. 3]. Слова вядомага даследчыка Вольфганга Ізера прымуслілі задумацца і згадзіцца.

На працягу не аднаго дзесяцігоддзя з дня ў дзень стараюся далучаць вучняў да багаццяў «спецыфічнай формы пазнання жыцця народа, выяўлення яго мастацкага спосабу мыслення» [2, с. 4] і ўсё часцей лаўлю сябе на думцы, што рабіць гэта з кожным годам становіцца цяжэй. І не толькі таму, што вучні чытаюць значна менш, чым чыталі іх аднагодкі ў мінулым стагоддзі (як па-рознаму чыталі тады, так і зараз), а таму, што цяпер практычна ўсе чытаюць практычна, г. зн. з абавязковым усведамленнем «а для чаго мне гэта трэба?», «а што ў гэтым творы такога, што ён уключаны ў школьную праграму?», «а які ўвогуле прыныцы адбору літаратурных твораў?» Не стану гаварыць за ўсіх, магчыма, такія вучні толькі ва ўстанове, дзе я працую апошніх 10 гадоў. Такія не таму, што вучацца ў ліцэі (гэтым можна было здзівіць на пачатку стагоддзя), а таму, што, вывучаючы два прадметы на павышаным узроўні абсалютна ўсе, вельмі паважліва ставяцца да няпрофільнага абсалютна для ўсіх вучняў ліцэя прадмета – літаратуры і ўвогуле да Слова. Маладыя, смелыя, энергічныя, думаюць і выказваюцца па-сучаснаму, не заўсёды прымаюць меркаванне настаўніка, сваё «я» цэняць высока. Вельмі хочацца, каб кожны з іх знайшоў сваё месца ў жыцці, каб змаглі прымяніць атрыманыя веды на практыцы, выкарыстаць свой творчы патэнцыял, каб помнілі, што самае галоўнае ў жыцці – у любой сітуацыі заставацца Чалавекам. Літаратура, на мой погляд, самы прыдатны для фарміравання і развіцця каштоўнасна-сэнсавай кампетэнцыі вучняў вучэбны прадмет, бо чытанне не толькі ўзбагачае ведамі, а, што вельмі важна, фарміруе ўнутраны свет, душу асобы. Як казалі аўтары падручніка літаратуры для 11 класа З. П. Мельнікава, Г. М. Ішчанка, А. С. Кавалюк, «чытанне ратуе асобу ад маральнага распаду; чытанне і роздум над прачытаным скіроўваюць нас на пошук таго, што схавана ў нязведаных глыбінях сэнсу» [3, с. 5]. Менавіта на гэта арыентуюць нас, настаўнікаў, патрабаванні каштоўнасна-сэнсавых кампетэнцый: «Каштоўнасна-сэнсавыя кампетэнцыі – здольнасць бачыць і разумець навакольны свет, арыентавацца ў ім, распазнаваць і ацэньваць розныя небяспечныя і надзвычайныя сітуацыі ў навакольным асяроддзі, усведамляць, што найвышэйшая каштоўнасць грамадства – чалавек, яго жыццё і здароўе; валоданне ўменнем выбіраць

мэставыя і сэнсавыя ўстаноўкі для сваіх дзеянняў і ўчынкаў, прымаць рашэнні, ацэньваць свае паводзіны, рысы характару, фізічны і эмацыянальны стан» [4]. Азначэнне вялікае, шматграннае, галоўнае ў ім выбраць немагчыма – усё тут важнае. Асаблівае значэнне, мяркую, гэты напрамак набывае на трэцяй ступені агульнай сярэдняй адукацыі: валодаць каштоўнасна-сэнсавымі кампетэнцыямі, асабліва выпускнікам школы, проста неабходна, тым больш што яны адносяцца да ключавых кампетэнцый вучняў (па А. В. Хутарскому).

Школьная праграма па беларускай літаратуры для старшых класаў насычана вельмі цікавымі і прыдатнымі для развіцця аксіялагічных кампетэнцый вучняў творамі. Лічу, што змены ў праграме і ўключэнне ў 2020 годзе ў спіс твораў для абавязковага вывучэння драмы Я. Купалы «Раскіданае гняздо», аповесці Я. Коласа «У палескай глушы», вершаў М. Багдановіча ў 10-м класе вельмі правільныя і своєчасовыя. Вучні прывыклі лічыць класікамі Коласа, Купалу, Багдановіча, іх выявы на фотаздымках пазнаюць усе, іх творы помняцца ўсім. Сёння вельмі важна не страціць усведамлення значнасці твораў гэтых тытанаў літаратуры для падростаючага пакалення. Аднак не менш важна на сучасным этапе, каб на такім жа ўзроўні старшакласнікі ведалі і. Мележа, і. Шамякіна, У. Караткевіча, А. Макаёнка, К. Крапіву, Р. Барадуліна... Пералічваць можна доўга. Гэтыя людзі, іх непараўнальныя творы, мяркую, становяцца класікай, бо, як сказаў мастак Арлен Кашкурэвіч, «калі твор не губляе значнасці хоць бы цягам стагоддзя, яго ўжо можна назваць класікай» [5, с. 5]. Таму прапаную для разгляду асобныя моманты ўрокаў па вывучэнні твораў, якія маюць надзвычай спрыяльную аснову для развіцця каштоўнасна-сэнсавых кампетэнцый старшакласнікаў.

Тэма заключнага ўрока па рамане І. Шамякіна «Сэрца на далоні», які вывучаецца ў 11 класе, можа мець назву «Жыццё навучае... Але жыццё можа і правучыць...» Эпіграфам да ўрока стане выказванне самога І. Шамякіна: «Не верце, калі нехта скажа, што хоць адна дарога ў жыцці лёгкая». Ва ўступным слове настаўнік акцэнтуюе ўвагу на тым, што з дня напісання рамана прайшло больш за паўстагоддзя, напэўна, многія адлюстраваныя там падзеі пакаленню, якое нарадзілася ўжо ў незалежнай Беларусі, падаюцца нерэальнымі, нават дзіўнымі. Аднак, мабыць, ніхто не стане спрачацца з тым, што праблемы ўзаемаадносін паміж людзьмі, праблема выбару ў няпростай жыццёвай сітуацыі актуальнымі будуць заўсёды, і ў рамане аўтара, любімага многімі беларусамі і не толькі імі, яны паказаны надзвычай ярка.

Далей вучням прапануецца адказаць на пытанне: «Што ў жыцці для вас самае важнае, самае каштоўнае?», паразважаць, ці лёгка адказаць на гэтае пытанне, пасля чаго выказваюцца пра каштоўнасці жыцця герояў

рамана і прыходзяць да высновы, што ў іх розныя жыццёвыя каштоўнасці, у асобных яны змяняюцца на працягу дзеяння твора.

Адзін з этапаў урока – праца з воблакам слоў, з якога трэба выбраць адзін назоўнік, які, па меркаванні вучняў, найбольш падыходзіць да зместу рамана, і абгрунтаваць свой выбар (прыклады слоў з воблака: *спагада, міласэрнасць, трываласць, здрада, Радзіма, воля, пяшчота* і інш.)

Несумненна, вялікая ўвага нададзена галоўнай алегорыі рамана – «сэрца на далоні». Вучні шляхам работы ў групах успамінаюць, якія словы і ў дачыненні каго далучаюцца да слова «сэрца»: *хворае сэрца (Зосі), чэрствае сэрца (Шыковіча, бо не ўсё прапускае ў друк), раненыя сэрцы (пасля вайны), добрае сэрца (Яраша), адкрытае сэрца (Шыковіч пра сябе ў адносінах да Гукана пасля вычыткі), жывое чалавечае сэрца (уявілася Шыковічу на сходзе, дзе «чысцяць» бацькоў), дзявочае сэрца перамагло розум (Ніна)* і інш. У выніку тлумачэння пераноснага значэння многіх словазлучэнняў вучні прыходзяць да высновы: І. Шамякін даверыў прыгожаму чалавеку з дужымі і чыстымі рукамі сэрца сваёй гераіні, нібы сказаўшы тым самым, што толькі людзі з чыстым сумленнем і такімі ж рукамі могуць вырашаць лёс іншых; трэба быць добрым, толькі тады ты зможаш заваяваць прыхільнасць і любоў людзей.

Заклучны этап урока – складанне сінквейнаў з ключавым словам ЖЫЦЦЁ. Асацыяцыямі да гэтага слова ў адзінаццацікласнікаў становяцца наступныя словы і выразы: *адказнасць, памяць, жыццё пражыць – не поле перайсці, жыццё даецца нам толькі аднойчы* і інш.

Да 11-га класа вучні ўжо знаёміліся з творчасцю народнага паэта Беларусі Рыгора Барадуліна, яго выраз «Трэба дома бываць часцей» ведаюць усе, як бы пацвярджаючы словы Арлена Кашкурэвіча: «Здараецца, што яшчэ пры жыцці аўтара некаторыя яго творы абвяшчаюць класічнымі, як бывае, прыкладам, з нашымі мастакамі. Але мне з такім меркаваннем цяжка пагадзіцца. А вось з паэтаў назваў бы Барадуліна. Яго паэзія настолькі высокага кшталту, што яе ўжо цяпер можна назваць класічнай» [5, с. 5]. Вельмі спрыяльным для развіцця каштоўнасна-сэнсавых кампетэнцый вучняў бачыцца такі пачатак уроку па вывучэнні твораў аўтара ў 11 класе: гучыць песня на верш «Трэба дома бываць часцей» (відэазапіс, калі аўтар знаходзіцца ў родных мясцінах – каля роднага дома, каля магілы маці /https://www.youtube.com/watch?v=xLF_8xP9sGQ/), на гэтым фоне чытаю словы: «Пакуль жыве маці, датуль мы ў любым узросце сябе дзяцём адчуваем – ёсць каму жаліцца, ёсць перад кім кволіцца. Памірае маці – адны застаёмся, старэем адразу... Колькі ўрачоў ні будуць абслухоўваць цябе, а ніхто з іх... з такой далікатнасцю не вызначыць ні тэмпературы, ні пульсу твайго, ні біцця сэрца, як маці твая зробіць у імгненне, толькі прыклаўшы руку да твайго лба... Універсітэты і акадэміі будуць вучыць цябе роднай мове, але калі не ўспрыняў мову гэтую з матчыных

вуснаў, з першакрыніцы, ніколі ты адчуваць не будзеш слова, дзе кожны гук ад матулі. Матчынымі вачыма глядзім мы, матулінымі вачыма бачым і добрае, і ліхое. А матуля заўсёды хоча, каб ні парушынкi чэрствасці і грубасці, абразы і знявагі не запала ў сынава вока – у вочы яе, якімі маці яшчэ доўга глядзіць на іншых».

Перунамі жагнаныя абразы –
Перастылі азёры прадонна.
Выспу смутку майго
Ледзяняць маразы:
Маме ў зямлі сцюдзёна... [6, с. 30].

Праз невялікую паўзу гучыць песня на верш «Бацьку» (<https://www.youtube.com/watch?v=PtyBBR68V9M>), на гэтым фоне чытаю словы: «А мама чакала да канца дзён свайго Івана, бацьку майго. Пыталася ва ўсіх, ці бачылі, ці чулі, ці помняць партызана Івана Барадулiна. Адны казалі, што нібыта паранены, сам сябе ўзарваў, другія, што загінуў у вёсцы Белае... Ні ліста ад жывога, ні пахавальнага ліста. А непахаванага чакаюць, покуль жывуць».

І сёння мне пахне зямля
Цвікамі, смалой, сукамі.
І дужымі – у мазалях –
Бацькавымі рукамі... [7, с. 366].
Наведвайце бацькоў,
пакуль яны жывыя,
Пакуль дымяцца коміны –
нагрэйцеся ў бацькоў.
Калі адчай вякоў
гайнёй ваўкоў завые,
Не трэба анікому ён,
сум ля сляпых слупкоў.
Пішыце ім часцей,
спакоем ахінайце,
Як ахіналі некалі
яны ўсе вашы сны.
Без бацькавых надзей,
без ціхай ласкі маці,
Куды б ані заехалі,
вы будзеце адны [7, с. 310].

Адразу ўспамінаюцца не толькі творы аўтара, але і свае бацькі, ствараецца атмасфера павагі, удзячнасці і чагосьці невыказнага.

Творы Р. Барадулiна, абавязковыя для вывучэння ў 11 класе, не самыя лёгка: «Неруш», «Чалавек не ўзнікае так...», «Заспаная раніца,

мжыстая...», «Пакуль жывеш, развітвайся з жыццём...» І слоў асобных вучні не чулі. Каб лепш іх зразумець, прапаную 2 віды заданняў: тлумачэнне афарызмаў аўтара (*Незабытыя не старэюць. // Чалавек на свет прыходзіць улегцы, пераязджае ў новую кватэру – шмат барахла, скрынак, а хаваюць — адной скрынкі хапае. // У роднай хаце І качарга – маці... // Ад першага ўспаміну, Які ты помніш, Да апошняга, Дзе ўспомняць цябе, Калі будзе такі – Толькі адно імгненне. І гэтае імгненне – Жыццё. // Найвышэйшае ў свеце мастацтва – Натуральна жыццё пражыць І самім сабою застацца. // Век чалавечы – Як снег на галінцы, Дзень чалавечы – Як помах крыла. Толькі за зёлкай Паспеў нахіліцца – Выпрастаць спіну Труна памагла*) і самастойнае чытанне вершаў з наступнай аргументацыяй паўз, інтанацыі, сілы голасу.

Пасля абмеркавання верша «Чалавек не ўзнікае так» важна, каб вучні прыйшлі да высновы пра незваротнасць жыцця: кожны павінен усведамляць, што жыццё складанае і хуткаплыннае, і важна паспець «стаць чалавекам», каб, адыходзячы ў іншы свет, спакойна і мудра ўсведамляць, што жыццё адбылося, што місія Чалавека выканана; а памяць пра сапраўдных людзей і іх добрыя справы не памірае.

Для абмеркавання верша «Пакуль жывеш, развітвайся з жыццём» прапаную пытанні: *Як вы зразумелі сэнс барадулінскага афарызма «Пакуль жывеш, развітвайся з жыццём»? У чым вы бачыце сэнс уласнага жыцця? Знайдзіце ў апошняй строфе гэтага верша антонімы і паразважайце над іх значэннем і прызначэннем у паэтычным выказванні.*

Агульны вывад: Рыгор Барадулін пакінуў нам свой заповіт: «Берагчы дабрыню і чалавечую годнасць, дарыць людзям ласку, спагаду, любоў.

Нікому нічога не будзьце віннымі,
Апроч узаемнай любові».

Пра кожнага пісьменніка магу з вучнямі гаварыць бясконца, бо захапляюся іх майстэрствам і адданасцю роднаму слову. І вельмі радуся, калі праз нейкі час пасля заканчэння ліцэя выпускнікі прыходзяць сюды, калі бачу, што яны ўмеюць радавацца чужым поспехам, цэняць жывыя чалавечыя зносіны, не забываюцца пра людзей, якія навучылі іх арыентавацца ў гэтым мітуслівым свеце, – пра сваіх бацькоў і сваіх настаўнікаў. І помняць, што «беларуская літаратура – багацейшая скарбніца назапашанага чалавецтва за тысячагоддзі свайго існавання, таго, што ўзгадоўвалася на культурнай глебе нашых продкаў на працягу шматвекавой гісторыі. І гэта скарбніца падобна Сэзамавай пячоры, толькі захоўваюцца ў ёй не залатыя зліткі і не каштоўныя камяні, а духоўныя багацці, якія здольныя наталіць духоўную смагу чалавека, асвятліць цудадзейным святлом яго паўсядзённасць, уліць сілы ў яго душу, падмацаваць веру ў прыгажосць, значнасць, сэнс уласнага існавання» [8, с. 3].

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Изменение функций литературы. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. М. : Флинта; Наука, 2004. С. 3–45.
2. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» для XI класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання і выхавання (базавы ўзровень). Мінск, 2021.
3. Беларуская літаратура: вучэб. дапам. для 11 кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус і рус. мовамі навучання / З. П. Мельнікава і інш.; пад рэд. З. П. Мельнікавай, Г. М. Ішчанкі. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2020.
4. *Бандзелікаў М.* Навукова-метадычныя аспекты рэалізацыі каштоўнаснага падыходу ў навучанні гістарычнаму краязнаўству Беларусі [Электронны рэсурс]. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/8492/1/1.pdf> (дата звароту: 21.03.2023).
5. *Кашкурэвіч А.* Пра значэнне слова «класіка» // Літаратура і мастацтва. 2013. №11. С. 5.
6. *Барадулін Р.* Парастак радка, галінка верша : артыкулы, эсэ. Мінск : Маст. літ., 1987.
7. *Барадулін Р.* На таку майго веку // Барадулін Р. Выбраныя творы. Мінск : Кнігазбор, 2008.
8. *Адамовіч Г. Я.* Літаратурная класіка ў параўнальным вывучэнні. Мінск : БДПУ, 2008.

АНАМАСТЫЧНЫ КАМПАНЕНТ ШКОЛЬНЫХ ПАДРУЧНІКАЎ ПА МОВЕ

Л. С. Васюковіч

*Віцебскі філіял Міжнароднага ўніверсітэта «МІТСО»,
ул. Марка Шагала, 8А, 210015, г. Віцебск, Беларусь, vasuk.mila@yandex.by*

Артыкул прысвечаны даследаванню анамастычнага кампанента на старонках школьных падручнікаў па беларускай мове. Мэта працы: прааналізаваць анамастычную прастору вучэбных выданняў для старшых класаў, выявіць яе зместавыя і структурныя асаблівасці. Аўтар прыходзіць да высновы, што анамастычны кампанент выступае не толькі транслятарам лінгвістычнай інфармацыі, але і з'яўляецца сродкам фарміравання культурна-каштоўнасных эталонаў для вучняў.

Абраны лінгвакультуралагічны напрамак – даследаванне ўзаемадзеяння мовы і культуры – з'яўляецца запатрабаваным у кантэксце сучаснай лінгвістыкі і метадыкі, адпавядае актуальным тэндэнцыям развіцця анамастыкі. Выяўленне культурнага фону анамастычнай прасторы мае шырокую сферу дыдактычнага прымянення. Вынікі артыкула могуць быць выкарыстаны пры падрыхтоўцы вучэбных дапаможнікаў і слоўнікаў.

Ключавыя словы: школьны падручнік; анамастычны кампанент падручніка; анамастычная прастора; антрапонімы; тапонімы.

ONOMASTIC COMPONENT OF SCHOOL LANGUAGE TEXTBOOKS

L. S. Vasyukovich

*Vitebsk branch of the International University «MITSO»,
Marc Chagall St., 8A, 210015, Vitebsk, Belarus, vasuk.mila@yandex.by*

The article is devoted to the study of the onomastic component on the pages of school textbooks on the Belarusian language. Purpose of the work: to analyze the onomastic space of educational publications for senior classes, to determine its content and structural features. The author comes to the conclusion that the onomastic component acts not only as a translator of linguistic information, but also as a means of forming cultural and value standards for students.

The chosen linguoculturological direction - the study of the interaction of language and culture is in demand in the context of modern linguistics and methodology, corresponds to current trends in the development of onomastics. The identification of the cultural background of the onomastic space has a wide range of didactic application. The results of the article can be used in the preparation of textbooks and dictionaries.

Key words: school textbook; onomastic component of the textbook; onomastic space; anthroponyms; toponyms.

Школьны падручнік па мове цэласна ўяўляе сабой тып тэксту, спецыфіка якога прадвызначаецца вучэбнай сферай пазнання. Падручнік як дыдактычна мадыфікаваны тэкст прадстаўлены рознафарматнымі кампанентамі: вербальным, графічным, ілюстрацыйным, аб'яднанымі агульнатэкставымі катэгорыямі звязнасці, мадальнасці, завершанасці, функцыямі інфармавання і ўздзеяння на чытача. Паводле свайго прызначэння падручнік не можа быць зведзены да вузкапрадметных лінгвістычных звестак. «Ачалавечванне тэксту» (В. Г. Бейлінсон) запатрабавана на сённяшні дзень новымі падыходамі да моўнай адукацыі, зместам якой выступае культура. Ідэя атрымала развіццё ў сувязі з прызнаннем тэксту як з'явы культуры. Паводле Ю. М. Лотмана, зыходным для разумення тэксту з'яўляецца «той момант, калі сам факт лінгвістычнага афармлення перастае ўспрымацца як дастатковы для таго, каб выказванне ператварылася ў тэкст... На фоне гэтага вылучаецца група тэкстаў, якія выяўляюць прыметы дадатковай, значымай у пэўнай сістэме культуры, каштоўнасці» [1, с. 25]. Арганічнай часткай вербальнай структуры падручніка з'яўляецца анамастычны кампанент, які трактуецца сучаснымі мовазнаўцамі як своеасаблівы культурны знак (Я. М. Верашчагін, В. Г. Кастамараў, Н. А. Максімчук, В. А. Маслава, Г. М. Мезенка, У. А. Ніканаў, А. В. Суперанская і інш.).

На думку Н. А. Максімчук, анамастыка доўгі час была на перыферыі навуковых інтарэсаў. На сённяшні дзень анамастыка знаходзіцца «ў першым радзе аб'ектаў актуальных лінгвістычных даследаванняў. Прычыны змяненняў заключаюцца ў наступным. Па-першае, зваротнай рэакцыяй на сучасныя глабалізацыйныя працэсы з'яўляецца імкненне да індывідуалізацыі, узмацненне пачуцця этнічнай, нацыянальнай, культурнай самабытнасці, да выяўлення якой імя ўласнае прыстасавана самой сваёй прыродай – унікальнасцю наймення адзінкавага прадмета. Па-другое, кагнітыўная рэвалюцыя ўзаконіла новую метадалогію даследавання анамастычнай карціны свету ў яе ўзаемадзеянні з моўнай асобай» [2, с. 190].

Сістэма ўласных імён любой мовы выяўляе нацыянальную карціну свету, утрымлівае не толькі лінгвістычныя, але і гісторыка-культурныя веды. Невыпадкова філосаф А. Ф. Лосеў сцвярджаў: «Іменем і імёнамі паяднана ўся культура, ... усё чалавечае быццё, усё жыццё... У слове, у імені – усё нашае культурнае багацце, назапашанае на працягу стагоддзяў» [3, с. 29].

Анамастычны кампанент неаднародны паводле саставу, што вымушае даследчыкаў звяртацца да паняцця анамастычнай прасторы. Пад

анамастычнай прасторай разумеецца, паводле А. В. Суперанскай, «сума ўласных імён, якія выкарыстоўваюцца ў мове пэўнага народа для наймення рэальных, гіпатэтычных і фантастычных аб'ектаў» [4, с. 9]. Межы анамастычнай прасторы абумоўлены традыцыямі, гісторыяй, культурай пэўнага этнасу.

Анамастычная прастора школьнага падручніка як сукупнасць ужытых уласных імён фарміруе характэрны для пэўнага соцыуму лінгвакультурны эталон, які засвойваецца праз сістэму тэкстаў вучэбнага выдання. Ядро анамастычнага кампанента складаюць уласныя імёны як ключавыя адзінкі тэкстаў, як лінгвазнакі інфармацыйнага, культурна-гістарычнага, этнічнага, геаграфічнага кантэксту. Школьны падручнік праз сістэму імёнаў, фактаў, дат, падзей адлюстроўвае агульнакультурныя каштоўнасці мінулага і сучаснага.

Дамінантамі, што ствараюць культурна-анамастычны фон падручніка, выступаюць імёны і прозвішчы паэтаў, пісьменнікаў, асветнікаў, грамадскіх дзеячаў, якія складаюць пантэон беларускай культуры: *Францыск Скарына, Ефрасіння Полацкая, Лазар Богша, Леў Сапега, Мікола Гусоўскі, Мялецій Смятрыцкі, Яўхім Карскі, Браніслаў Тарашкевіч, Усевалад Ігнатоўскі, Ігнат Дамейка, Максім Багдановіч, Янка Купала, Якуб Колас, Уладзімір Караткевіч і інш.* [5; 6; 7].

Славутыя імёны Беларусі ўжываюцца ў якасці аўтараў прэцэдэнтных твораў або выступаюць ключавымі словамі ў тэкстах і заданнях да іх: *Любіце і шануйце, як святыню, роднае слова, з якім вас літасцівы Бог на свет пусціў* (Ф. Скарына); *Мсціслаў цяжка ўявіць без помніка Пятру Мсціслаўцу, друкару, паслядоўніку Францыска Скарыны, наплечніку Сымона Буднага і Івана Фёдарова; Імя Скарыны ведае, мабыць, кожны жыхар Беларусі. І дарослы чалавек, і кожны школьнік скажуць, што Скарына – гэта наш беларускі і ўсходнеславянскі першадрукар, асветнік-гуманіст; Якое значэнне для ўсходніх славян меў выхад у свет Бібліі Ф. Скарыны? Раскажыце пра значнасць дзейнасці Ф. Скарыны для культуры Беларусі і іншых краін.*

Культура Беларусі ўвасоблена імёнамі прадстаўнікоў выяўленчага мастацтва – *Вітольд Бялыніцкі-Біруля, Язэп Драздовіч, Ігар Куржалаў, Міхась Савіцкі, Іван Хруцкі, Віталь Цвірка, Марк Шагал і інш.* Тэксты, прысвечаныя творчасці мастакоў, утрымліваюць лексіку для аналізу палотнаў, візуалізуюць артэфакты беларускай рэчаіснасці.

Нечастотныя для падручнікаў па беларускай мове для старшых класаў тэксты бытавой тэматыкі перадаюць нацыянальную спецыфіку беларускага іменаслова. Уласныя імёны ў такіх тэкстах адыгрываюць ролю этыкетных знакаў, што ўзнаўляюць рэалістычны фон падзей: *Раніцаю, як звычайна, Арцёмка прыбег у альтанку, каб паназіраць за бусламі* [5, с. 9];

Пайшлі раз Сярожка з Косцікам у лес па ландышы, дзеду на настойку ад сэрца [5, с. 11]; *І пачалі Алесь, Сцёпка і Міхась збіраць жалуды* [5, с. 13]; *Так, малайчына, Аленка* [5, с. 25]; – *Дванаццаць! – выкрыкнуў Андрэйка* [6, с. 34]; *Чаму не навучыўся Янка, таго не будзе ўмець Іван* [6, с. 41]; *Дзед Міхась звычайна рабіў прыпынак ля крынічкі* [6, с. 52]; *Міколка піў сцюдзёную ваду, піў усмак* [6, с. 82]; *ён меў асаблівае спачуванне да Стасіка* [7, с. 93]; *Ірка паказвала свой спрыт* [7, с. 134] і інш.

Іншыя групы ўласных імён, саступаючы цэнтральнае месца антрапонімам, утвараюць каляядзерную зону, што абумоўлена іх невысокай частотнасцю, стылістычнай звужанасцю, замацаванасцю за пэўным жанрам. Так, перыферыйнае становішча займаюць дакументонімы, бытаванне якіх абмежавана, як правіла, публіцыстычнымі тэкстамі: закон «*Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь*», «*Сусветная дэкларацыя культурнай разнастайнасці*», «*Дэкларацыя незалежнасці ЗША*» і інш. Да перыферыяльных онімаў адносяцца найменні твораў літаратуры і мастацтва, назвы СМІ: балет «*Стварэнне свету*», паланэз «*Развітанне з Радзімай*», выданне «*Беларусы*», паэмы «*Песня пра зубра*», «*Новая зямля*», свята «*Дажынкі*», фестываль «*Славянскі базар*», танец «*Лявоніха*», газеты «*Звязда*», «*Літаратура і мастацтва*» і інш. [5; 6; 7].

У тэкстах, прысвечаных эканоміцы Беларусі, спарадычна ўжываюцца найменні тавараў, вырабаў, прадпрыемстваў: *тэлевізар «Гарызонт»*, *хлеб «Радзівілаўскі»*, *цукеркі «Беларусачка»*, *прадпрыемствы «Віцязь»*, «*Белвест*», «*Світанак*» і інш.

Другой пасля антрапонімаў групай паводле колькасці словаўжыванняў з'яўляюцца тапонімы. Геаграфічная прастора падручніка па мове прадстаўлена шырокім кантэкстам, што стварае прывабны імідж Беларусі: *Каб адказаць на пытанні «Чаму мне падабаецца Беларусь? Чаму я люблю і ганаруся сваёй роднай мовай, славымі пісьменнікамі?»* [5, с. 22]; *Традыцыі талерантнасці былі закладзены на Беларусі яшчэ ў старажытныя часы* [5, с. 36]; *Усе дарогі вядуць не ў Рым. Усе дарогі вядуць да Беларусі* [5, с. 50]; *Лесік адправіўся ў Беларусь, каб знайсці чароўную папараць-кветку* [5, с. 105]; *Родная натура вялікага краю, родная Беларусь* [6, с. 152]; *Каб любіць Беларусь нашу мілую, трэба ў розных краях пабываць* [6, с. 114]; *Жадаю плённай працы і вернай службы на карысць Беларусі* [7, с. 33] і інш.

Ключавы вобраз краіны рэпрэзентаваны ланцужком географічных найменняў, якія фарміруюць своеасаблівы культурны ландшафт назвамі рэальнай прасторы – тэрыторыі, мясцовасці, межамі і абрысамі: *Дзе мой край? Там, дзе вечную песню пяе Белавежа, Там, дзе Нёман на захадзе помніць варожую кроў, Дзе на ўзвышшах Наваградскіх дрэмлюць суро-*

выя вежы і вішнёвыя хаты глядзяца ў шырокі *Дняпро*. Ты ляжыш там, дзе сіня *Прыпяць* ласкава віецца, Дзе *Сафія* плыве над *Дзвіною*, нібы карабель... (Уладзімір Караткевіч). Канцэпт-вобраз *Беларусь* дэманструе багатую спалучальнасць з прыметнікамі: *родная, трапяткая, святая, загадкавая, гарадская, вясковая, жытняя, хлебная, новая, вольная, лю́бая, літаратурная, фестывальная, рамонкавая, васільковая* і інш.

Геаграфічныя найменні, выступаючы асаблівай часткай анамастычнай лексікі, уяўляюць сабой шматаспектныя моўныя адзінкі і сведчаць пра міжэтнічныя кантакты Беларусі, якая заўсёдна падтрымлівала і падтрымлівае дружалюбныя адносіны з блізкімі і далёкімі суседзямі: *Масква, Расія, Кітай, Егіпет* і інш.

Тапонімы адлюстроўваюць светапогляд народа, што пражывае на пэўнай тэрыторыі, выконваюць намінацыйную, адрасную і кумуляцыйную функцыі. Геаграфічныя найменні як сацыяльныя знакі адлюстроўваюць час і тыповае прыроднае асяроддзе праз звыклія, знаёмыя назвы роднай зямлі: *Мінск, Полацк, Віцебск, Магілёў, Гродна, Мсціслаў, Крычаў, Смаргонь, Слонім, Бярэсце, Калінкавічы, Мазыр, Палессе, Нёман, Віцьба, Заходняя Дзвіна, Бярэзіна, Прыпяць, Вілія* і інш.

Дыхранічныя варыянты тапонімаў, напрыклад, *Витенск, Видьбеск, Витьбеск* і *Витебск (Віцебск)* [8, с. 52] дазваляюць прасачыць заканамернасці ў развіцці мовы, змены ў слоўнікавым саставе, устанавіць унутраную форму слова, яе гісторыю, уплыў іншых моў. Тапонімы «кансервуюць» лінгвакультурную інфармацыю, праецыруюць няпросты шлях гістарычных змен у найменнях. Геаграфічныя назвы маюць каштоўнасць арыентацыю, іх асэнсаванне дазваляе маркіраваць нацыянальна-культурную прастору.

Трэба пагадзіцца, што «асаблівую дыдактычную каштоўнасць маюць адзінкі з нацыянальна-культурным кампанентам, што рэпрэзентуецца праз уласныя імёны» [9, с. 309]. Прыярытэтным напрамкам метадычнай працы з анамастычным кампанентам школьнага падручніка па мове варта прызнаць «траекторыю развіцця прадметных кампетэнцый, кіруючыся прынцыпам *тваё імя – твая сям'я – твой горад – твая краіна*, што выяўляе веданне анамастычна-культурнай спадчыны» [10, с. 37–38].

Такім чынам, падручнік як жанр вучэбнай літаратуры разгортвае моўную карціну свету праз устойлівыя ўяўленні пра грамадства, культуру і чалавека. Даследаваны кампанент школьных выданняў па мове выяўляе нацыянальны характар анамастычнай прасторы. Уласныя імёны выступаюць не толькі лінгвазнакамі, але і носьбітамі каштоўнасцей інфармацыі, здольныя ўтрымліваць, «кансерваваць» звесткі гісторыка-культурнага характару.

Анамастычны кампанент школьных падручнікаў характарызуецца спалучэннем рацыянальнага, кансерватыўнага і дыялектычнага, інавацыйнага, што вытлумачваецца развіццём анамастычнай сістэмы ў прасторы і часе. На фоне натуральных змен анамастычнаму кампаненту ўласціва культурная канстанта, непарыўнасць, прадвызначаная сувязямі з этнічным асяроддзем. Змест і структура анамастычнага кампанента вызначаюцца мадэллю нацыянальнай карціны свету, што ўтрымлівае як сучасныя ўяўленні, так і вобразы мінулага часу.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Лотман Ю. М.* Стат'і по семиотике культуры и искусства. СПб. : Академический проект, 2002.
2. *Максимчук Н. А.* Классификационные признаки в комплексной характеристике ономастических единиц // Вестник СмолГУ. Серия 1. Филология. 2007. Т. 1. С. 186–190.
3. *Лосев А. Ф.* Вещь и имя. СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2016.
4. *Суперанская А. В.* Теория и методика ономастических исследований. М. : Наука, 1986.
5. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 9-га класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі / Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, В. У. Зелянко, С. М. Якуба, С. І. Байкова. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2019.
6. Беларуская мова: вучэб. дапаможнік для 10-га класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і руск. мовамі навучання (з электронным дадаткам для павышанага ўзроўню) / Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, В. У. Зелянко, С. С. Міхнёнак, С. М. Якуба. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2020.
7. Беларуская мова: вучэб. дапаможнік для 11-га класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і руск. мовамі навучання (з электронным дадаткам для павыш. узроўню) / Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, В. У. Зелянко, С. С. Міхнёнак, С. М. Якуба. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2021.
8. *Жучкевич В. А.* Краткий топонимический словарь Белоруссии. Минск : Изд-во БГУ, 1974.
9. *Мартынкевіч С. В.* Анамастычная прастора сучасных вучэбных дапаможнікаў // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сб. науч. ст.; под науч. ред. А. М. Мезенко. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2018. С. 306–309.
10. *Николаенко С. В.* Ономастика в классической и современной методике преподавания русского языка в школе: взгляд практика // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. ; под науч. ред. А. М. Мезенко. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2018. С. 34–38.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е. Н. Горегляд

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Московский проспект, 33, 210038, Витебск, Беларусь, ylgoregliad@yandex.by*

Всякое общество характеризуется самобытностью культуры, которой свойственна конкретная ценностно-ориентационная структура. При этом в восприятии ценностей людьми разных культур отмечаются определенные различия. Полноценная межкультурная коммуникация невозможна без знания реалий страны изучаемого языка, культуры страны и менталитета ее граждан. Изучение структуры ценностного мира представителей той или иной культуры – один из важных компонентов формирования социокультурной компетенции личности, что является значимой составляющей профессиональной подготовки специалиста. Цель нашего исследования – выявление тех ценностей, которые занимают первостепенные позиции в сознании представителей белорусской и китайской молодежи. Материалом исследования послужили данные, полученные в ходе практических занятий в мультикультурной аудитории.

Ключевые слова: ценность; менталитет; культура; межкультурная коммуникация; социокультурная компетенция.

VALUE ORIENTATIONS OF BELARUSIAN AND CHINESE YOUTH

E. N. Garagliad

*Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
Moskovsky Ave., 33, 210038, Vitebsk, Belarus, ylgoregliad@yandex.by*

Every society is characterized by the identity of culture, which is characterized by a specific value-oriented structure. At the same time, there are certain differences in the perception of values by people of different cultures. Full-fledged intercultural communication is impossible without knowledge of the realities of the country of the language being studied, the culture of the country and the mentality of its citizens. The study of the structure of the value world of representatives of a particular culture is one of the important components of the formation of the socio-cultural competence of the individual, which is an important component of the professional training of a specialist. The purpose of our research is to identify those values that occupy primary positions in the minds of representatives of Belarusian and Chinese youth. The research material was the data obtained during practical classes in a multicultural audience.

Key words: value; mentality; culture; intercultural communication; socio-cultural competence.

Современная научно-методическая парадигма уделяет большое внимание формированию социокультурной компетенции в практике обучения иностранных студентов, что определяется необходимостью эффективного решения проблем межкультурной коммуникации. Степень овладения данной компетенцией напрямую влияет на уровень взаимопонимания, на способность преодолевать и разрешать коммуникативные конфликты, на динамику процессов социализации и аккультурации.

Под социокультурной компетенцией обычно понимают совокупность знаний о стране изучаемого языка, навыки пользования приобретенными знаниями, личностное отношение к фактам иноязычной культуры, правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи [1, с. 286–287].

Г. В. Елизарова приводит следующее определение понятия «социокультурная компетенция»: «... комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [2, с. 26].

В модели формирования социокультурной компетенции, разработанной Е. Н. Елиной, в качестве необходимого компонента наряду с изучением языка и культуры, сведений о политической, экономической системах страны пребывания, наравне с освоением достижений культуры, этикетных принципов, традиций, постижением специфики невербальной коммуникации отмечены ценности [3].

На лекционных и практических занятиях в мультикультурной аудитории с целью формирования социокультурной компетенции студентов важно обращать их внимание на национально-культурные особенности жизни носителей изучаемого языка, помогать обучающимся осваивать специфику аксиологической системы иной культуры и невербального поведения её представителей, овладевать страноведческой информацией и т.д.

Среди составляющих социокультурной компетенции выделяют знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной культуры, позитивное отношение к изучаемому языку и его носителям, умение видеть сходство и различие между культурами и использовать это знание в процессе коммуникации, умение распознавать «смысловые ориентиры» другого лингвистического социума, способность решать коммуникативные конфликты, наличие умений и навыков проведения межкультурного диалога [4].

Ценности – это индикаторы социальной сущности человека и условий его жизни. Представители разных культур по-разному воспринимают ценности, неодинаково определяют их значимость. Ценности можно определить как понятие субъективно-объективное, поскольку они зависят как от универсальных ценностей данного социума, являющихся совокупностью идеалов, принципов, нравственных норм, имеющих приоритетное значение в жизни людей независимо от их социального положения, национальности, вероисповедания и т.д., так и от индивидуальных установок отдельно взятой личности.

По мнению В. П. Тугаринова, «ценности – это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [5, с. 271].

Понятие «ценность» (будь то в философии, политологии, социологии, психологии или аксиологии) никогда не утрачивает значимости, но особую важность оно приобретает в переломные времена, когда нередко возникают определенное обесценивание культурных констант и необходимость усиленного внимания к устойчивости мировоззренческих основ жизни общества.

В современной динамичной жизни, в период интенсивных технологических изменений, проблема исследования системы духовных ценностей индивида в частности и общества в целом представляется особенно актуальной.

Какие ценностные ориентации получают развитие в будущем, во многом зависит от ценностных установок современной молодежи. В ходе практических занятий (в рамках дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации») со студентами факультета гуманитаристики и языковых коммуникаций Витебского государственного университета имени П. М. Машерова мы попытались выявить те ценности, которые занимают приоритетные позиции в ментальном мире молодых представителей белорусской и китайской культуры (ранее подобное исследование мы провели с представителями белорусской и туркменской культур [2]).

Нами применялась комплексная методика исследования, включающая метод прямого ранжирования с учетом интроспекции и методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича (без дифференциации на терминальные и инструментальные), а также статистический метод. Это позволило выявить степень значимости каждой из ценностных ориентаций личности.

Для построения «пирамиды ценностей» студентам были предложены наборы из карточек (количество может регулироваться) с указанием на каждой из них отдельных ценностей как базовых принципов, которыми люди руководствуются в жизни. Нам представляется оптимальным

именно такое представление ценностей, поскольку работа со списком, где каждой ценности нужно присвоить определенный номер, может спровоцировать некоторую путаницу, что повлечет за собой необъективный результат.

Испытуемым предстояло произвести ранжирование – разложить карточки по убыванию значимости ценности конкретно для каждого. Индивидуальное выполнение задания позволит получить более объективный результат и минимизировать потенциальную неискренность индивида.

Отметим, что такая работа требует некоторых временных затрат, поскольку должна выполняться вдумчиво. Важно предупредить студентов, что здесь нет понятия «верный / неверный ответ» и что в процессе работы они могут поменять свое мнение. Главное – чтобы итоговый результат отражал истинное мнение каждого.

Полученные данные представим в виде таблицы.

Пирамиды ценностей на примерах ранжирования, выполненного в локальных экспериментальных группах

Пирамида ценностей белорусских студентов в локальных экспериментальных группах	Пирамида ценностей китайских студентов в локальных экспериментальных группах
Карьера	Верность в дружбе
Высокое материальное благосостояние	Душевная гармония
Душевная гармония	Справедливость
Справедливость	Законопослушание
Умение влиять на людей	Высокое материальное благосостояние
Умение выделяться среди других	Карьера
Терпение по отношению к представителям других религий	Гостеприимство
Гостеприимство	Честность
Верность в дружбе	Терпение по отношению к представителям других религий
Честность	Умение выделяться среди других
Законопослушание	Умение влиять на людей

Китайцы в целом самодостаточны и чтут свои традиции, сохраняя уникальность. Традиционно для представителей китайской культуры основными ценностями являются гармония, согласие и единение. Более значимыми для китайских студентов оказались общественные ценности – это говорит о том, что «дух конфуцианства» ещё присутствует в их менталитете. Отметим, что результаты, полученные в ходе построения «пирамиды ценностей», отражают степень выраженности каждой из диа-

гностируемых ценностей у сравнительно небольшого количества испытуемых, поэтому проецировать такое распределение ценностей на соответствующую культуру не стоит. Более детальную ценностную картину можно будет получить при дифференцированном ранжировании разных типов ценностей – витальных, социальных, политических, моральных, религиозных, эстетических.

В рамках изучения ценностной картины есть еще один важный момент – трансформация ценностей и возможные изменения в их иерархической системе. Следует отметить, что ни одна культура не застрахована от опасности «размывания» ценностного ядра, подмены «своих» ценностей «чужими», и данный аспект целесообразно постоянно учитывать при организации и проведении воспитательной работы.

Библиографические ссылки

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009.

2. *Елизарова Г. В.* О природе социокультурной компетенции // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. *Studia Linguistica* 8. СПб. : Тригон, 1998. С. 25–31.

3. *Елина Е. Н.* Формирование социокультурной компетенции школьников // III Международная конференция ЮНЕСКО. М. : МГЛУ, 2000.

4. *Гутнова З. К.* Методика обучения идиоматичной диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. : 2000.

5. *Тугаринов В. П.* Избранные философские труды. Л. : Изд-во ЛГУ, 1988.

6. *Горегляд Е. Н.* Ценностные ориентации белорусской и туркменской молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/31646> (дата обращения: 22.03.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

О. В. Данич

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Московский проспект, 33, 210038, Витебск, Беларусь, odanich@mail.ru*

Рассмотрена проблема актуальности формирования нормативно-ценностной системы детей младшего школьного возраста. Проанализировано понятие ценностных ориентиров, их национально-культурная окрашенность в русле лингвокультурологии. Сделан акцент на отображении всей материальной и духовной культуры в национальном языке, что составляет содержание понятия «лингвокультура». Выявлен методический потенциал культуроведческих текстов как материала для построения младшими школьниками собственной системы нравственных ценностей в урочной и во внеурочной деятельности. Теоретические положения проиллюстрированы элементами работы с тематическими текстами. Задания к тексту предполагают включение учащихся в продуктивный и творческий тип деятельности, что обеспечит эффективное достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Использование в образовательном процессе культуроведческого материала ориентировано, в целом, на воспитание человека культуры.

Ключевые слова: ценностные ориентиры; лингвокультура; культуроведческий текст; младшие школьники.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BASED ON THE MATERIAL OF THE BELARUSIAN LINGUOCULTURE

O. V. Danich

*Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
Moskovsky Ave., 33, 210038, Vitebsk, Belarus, odanich@mail.ru*

The problem of the relevance of the formation of the normative-value system of primary school children is considered. The concept of value orientations, their national-cultural coloring in the mainstream of linguoculturology is analyzed. The emphasis is placed on the representation of the entire material and spiritual culture in the national language, which is the content of the concept of «linguoculture». The methodological potential of cultural studies texts as a material for younger schoolchildren to build their own system of moral values in their regular and extracurricular activities is revealed. Theoretical positions are illustrated by elements of work with thematic texts. Assignments to the text

involve the inclusion of students in a productive and creative type of activity, which will ensure the effective achievement of subject, meta-subject and personal results. The use of cultural studies material in the educational process is focused, in general, on the education of a person of culture.

Key words: value orientations; linguoculture; cultural studies text; junior schoolchildren.

Система образования практически любого общества, будучи важнейшим социальным институтом, ориентирована на формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности. Предметом нашего рассмотрения в рамках данного исследования являются особенности процесса формирования ценностных ориентиров детей младшего школьного возраста. В качестве материала для формирования мы предлагаем использовать белорусскую лингвокультуру. Не вдаваясь в подробности рассмотрения дефиниций понятия ценности /ценностей, мы принимаем за основу понимание ценностей лингвокультурологами, которые уверены в том, что безусловным воплощением ценностей является вербальная форма. Поскольку общеизвестным и ведущим постулатом лингвокультурологии является взаимосвязь и взаимообусловленность языка и культуры, то, анализируя отображение в национальном языке культуры народа – его носителя, мы приходим к термину «лингвокультура». Лингвокультура – это культура, отображенная в знаках языка, воспринимаемая нами через язык.

В педагогической аксиологии базовым понятием является система положительных ценностей (существуют и антиценности, их разграничение опирается на оценку как цель, выдвигаемую «автором» оценки). Мы солидарны с проф. С. В. Николаенко, который рассматривает «...ценности как цели, ориентирующие человека в его деятельности и детерминирующие его поведение, поскольку в процессе обучения ... необходимо формировать ценностное сознание, ценностные отношения ученика к миру, обществу, жизненным установкам и т.д.» [1, с. 45]. В данном понимании мы приближаемся к важнейшему феномену духовной культуры общества – ценностным ориентирам.

Национальная культура любого народа имеет в своей основе систему нравственных ценностей, в соответствии с которыми формируется нормативная система как система правил жизнедеятельности в целом. Национально-культурная среда, в которой воспитывается человек, обязательно оказывает влияние на его личность: он впитывает культурный опыт и усваивает ценностные ориентации, принятые в данном обществе. Это определяет его взгляд на мир, формирует модели поведения и взаимоотношения с окружающими. Так, В. Б. Ольшанский сравнивает ценности с маяками, которые помогают «заметить в потоке информации то, что наиболее важно (в позитивном или негативном смысле) для жизнедеятельности человека; это такие ориентиры, придерживаясь которых чело-

век сохраняет свою определенность, внутреннюю последовательность своего поведения» [2, с. 188]. Можно утверждать, что полученная в результате воспитания в определенной социокультурной среде сумма культурных ценностей будет определять и саму культурность личности.

Культурные ценности принято делить на две группы: 1) художественные, интеллектуальные и религиозные артефакты, которые, в силу своей неоспоримой исключительности, способны оказывать воздействие на сознание людей; 2) совокупность норм и правил, регулирующих жизнь людей и общества в целом. Как важная часть культуры общества обе эти группы нашли свое языковое отображение.

Принципиально важным для нашего исследования является анализ возможных путей формирования системы ценностных ориентиров применительно к детям младшего школьного возраста, максимально сензитивного для целенаправленного духовно-нравственного воспитания. Безусловно, организация такой работы будет эффективной как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Традиционно включается такой элемент работы на уроках литературного чтения (літаратурнага чытання), русского языка (беларускай мовы), а также на факультативных занятиях и внеклассных мероприятиях. Особенным воспитательным потенциалом, на наш взгляд, обладают культуроведческие тексты, адаптированные для восприятия младшими школьниками. Работа над подобными высказываниями носит комплексный характер, что позволит достичь не только предметных результатов, но и метапредметных, а также личностных.

Так, например, можно предложить школьникам для анализа текст «Нравственные ориентиры».

«Нравственные ориентиры человека – это то, что человек ценит в себе и окружающих. Это установки, через которые он не может преступить. Они регулируют нашу деятельность: например, не каждый человек может совершить воровство, измену или предательство, потому что не всем людям это позволяет сделать их совесть, а иначе говоря, их духовные и нравственные ориентиры. Как же сформировать в себе эти такие нужные и важные маяки-ориентиры?»

Немалую роль в формировании духовно-нравственных ориентиров играет сформулированное в древности правило, которое принято называть “золотым правилом нравственности”. Данное правило очень простое. Однако если бы люди действительно воплощали его в своей жизни, на земле было бы гораздо меньше зла и несправедливости» [3].

При организации работы над текстом можно предложить следующие задания:

– Согласны ли вы с важностью в нашей жизни нравственных ориентиров? Запишите два аргумента в защиту вашей точки зрения.

– В тексте идет речь о «золотом правиле нравственности». Найдите его формулировку и запишите.

– Прочитайте текст.

«Совесть – понятие неосязаемое, бесформенное. Значение этого слова в нашей жизни понять не просто: вернул лишнюю сдачу – себе в убыток, а если еще и вернул найденный кошелек, телефон... Какая из этого польза?»

Достижения совести не потрогаешь руками, но они надолго, если не навсегда: растет авторитет у других и уважение к самому себе. Одно из главных достижений “жизни по совести” – это ваше душевное спокойствие. Поступки по законам совести – это поступки с отрицательной частицей “не”: не обманывай...».

– Согласны ли вы с мнением автора текста? Подчеркните в тексте словосочетания или предложения, которые отражают вашу точку зрения.

– Запишите продолжение перечня поступков (5–6) по законам совести.

– На основе полученной информации выберите 5–6 важнейших нравственных ориентиров. Опишите их по следующим параметрам: понятие-ориентир, краткая характеристика, примеры поступков. Информацию представьте в виде таблицы.

Подобные задания помогут не просто получить информацию, а переработать ее, проанализировать, интерпретировать, оценить с точки зрения собственных моральных норм, сделать ее «своей», пропустив через личный опыт и эмоциональные переживания, поскольку задания ориентированы на продуктивный и творческий тип учебной деятельности.

Таким образом, включение в образовательный процесс элементов работы с использованием текстов с выраженным культурным компонентом поможет формированию устойчивой потребности во взаимодействии с культурными духовными ценностями, а также обеспечит развитие когнитивных, познавательных и творческих способностей учащихся на материале национальной культуры.

Библиографические ссылки

1. Николаенко С. В. Лингвометодическая система социокультурного развития учащихся на основе овладения ценностями белорусской культуры в контексте изучения русского языка в учреждениях общего среднего образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Витебск, 2016.

2. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР : сб. науч. тр.: в 2-х т. М. : Мысль, 1965. Т. 1. С. 180–196.

3. Нравственные ориентиры [Электронный ресурс]. URL: <https://znanio.ru/media/duhovno-nravstvennye-orientiry-cheloveka-2698102> (дата обращения: 10.06.2022).

**РАЗВІЦЦЁ ПАЗНАВАЛЬНАЙ АКТЫЎНАСЦІ ВУЧНЯЎ
ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ ЭФЕКТЫЎНЫХ АРФАГРАФІЧНЫХ
ЗАДАННЯЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ВУЧЭБНАГА ПРАДМЕТА
«БЕЛАРУСКАЯ МОВА»**

I. М. Дзядкоўская

*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 нормамаі, выпрацоўка ўменняў правільна пісаць неабходна кожнаму вучню, кім бы ён ні стаў ў 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 прынцыпалі сістэматычнасці, паслядоўнасці, сувязі тэорыі з практыкай, нагляднасці, пераемнасці і перспектыўнасці, 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

*State Educational Institution «Syardnyaya school No. 13 in Mazyr»,
Yunatstva blvd., 47, 247760, Mazyr, 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 адукацыйным стандарце базавай адукацыі па вучэбнаму прадмету «Беларуская мова» падкрэсліваецца, што працэс навучання павінен быць накіраваны на развіццё здольнасцей і інтарэсаў вучняў, арганізацыю работы па выпрацоўцы практычных уменняў і навыкаў, спосабаў дзейнасці, развіццё і ўдасканаленне вуснага і пісьмовага маўлення. Неабходна так наладжваць адукацыйны працэс, каб вучні асэнсоўвалі кожную моўную адзінку, арыентуючыся на асаблівасці яе ўжывання ў маўленні, сістэматычна і паслядоўна фарміравалі і развівалі арфаграфічныя навыкі [1]. Недахопы ў арфаграфічнай пісьменнасці сведчаць пра недастатковае развіццё маўлення вучняў, неразуменне значэнняў слоў, іх частак, сэнсавых і граматычных адносін паміж словамі. Менавіта таму ў сваёй практыцы вялікую ўвагу надаю развіццю пазнавальнай актыўнасці вучняў як сродку фарміравання і развіцця арфаграфічнай пісьменнасці.

Прааналізаваўшы вынікі дыягностыкі ўзроўню пазнавальнай актыўнасці і пазнавальнай патрэбнасці вучняў 5 класа (методыкі: «Дыягностыка ўзроўню пазнавальнай актыўнасці вучняў» (Г. І. Шчукіна, Т. І. Шамава); «Дыягностыка пазнавальнай патрэбнасці» (В. С. Юркевіч), прыйшла да высновы, што ўсяго 16 % вучняў маюць высокі ўзровень пазнавальнай актыўнасці. Толькі 24 % вучняў могуць самастойна знайсці адказ на пастаўленае пытанне, 32 % эмацыянальна адносяцца да цікавых для іх заданняў. Вынікі кантрольнага дыктанта, праведзенага ў 5 класе, паказалі, што толькі 24 % вучняў напісалі яго на высокім і дастатковым узроўнях, 52 % – на здавальняючым і нізкім узроўнях. Праблему развіцця пазнавальнай актыўнасці вучняў Т. І. Шамава разглядае «і як мэту дзейнасці, і як сродак яе дасягнення, і як вынік» [2, с. 86]. На думку Г. І. Шчукінай, фарміраванню пазнавальнай актыўнасці спрыяюць змест навучання, працэс пазнавальнай дзейнасці вучняў і адносіны, якія складваюцца ў адукацыйным працэсе паміж яго ўдзельнікамі [3, с. 27]. Такім чынам, развіццё пазнавальнай актыўнасці на ўроках беларускай мовы з'яўляецца сродкам удасканалення арфаграфічных уменняў і навыкаў, развіцця лагічнага мыслення, паказчыкам інтэлектуальнай, моўнай і духоўнай культуры вучня.

Вопыт паказвае, што арфаграфічная пісьменнасць вучняў адчувальна ўзрастае, калі яны ўсвядомілі найважнейшыя тэарэтычныя палажэнні беларускай арфаграфіі; маюць дакладнае ўяўленне аб арфаграме; засвоілі асноўныя прынцыпы правапісу; зразумелі існуючыя суадносіны паміж вымаўленнем і напісаннем. Работу над арфаграфічным правілам будую па схеме: стварэнне праблемнай сітуацыі і мэтавая ўстаноўка з матыва-

цыяй неабходнасці ведання гэтай арфаграмы; выснова вучня, знаёмства з высновай падручніка; перавод тэарэтычных ведаў ва ўменне карыстацца гэтымі ведамі (складанне алгарытму разважання); адпрацоўка ўзору разважання на аснове выканання практыкаванняў; дыягнастычная і карэкцыйная работа. На кожным уроку праводжу арфаграфічныя хвілінкі, якія дазваляюць выявіць узровень засваення вучэбнага матэрыялу, актывізуюць увагу вучняў і ствараюць аснову для развіцця арфаграфічнай пісьменнасці.

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. Вучні прагаворваюць гукі, тлумачаць напісанне слоў і запісваюць словы: *г..рбарый, с..кунда, з..фір, п..рсіёнак, 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 заданне: змяніць словы або падабраць аднакаранёвыя так, каб галосныя *о, э* сталі не пад націскам (*клопат, звон, шэрсць, дождж, колер, шэпт, чорны, польмя, сэрца, розум, шоўк*). Выкарыстоўваю прыём «Карэктар». На этапе падвядзення вынікаў урока вучні выконваюць тэставую работу «Правапіс слоў з літарамі *о, э – а*».

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. 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 вядо-

мых тэрмінаў (суфіксальны спосаб утварэння прыметнікаў, утваральная аснова, словаўтваральныя суфіксы, формаўтваральныя суфіксы, суфіксы са значэннем ацэнкі) і прапаную ў папэрадным заданні (бліц-тэст) вызначыць прыметнікі, паспрабаваць растлумачыць іх правапіс (праблемнае пытанне) і вызначыць тэму ўрока. На этапе замацавання ведаў і спосабаў дзейнасці вучні выконваюць практыкаванне (запісаць словы, зрабіць выснову пра напісанне *-н-, -нн-* у залежнасці ад утваральнай асновы: *калядны, вячэрні, зорны, санны, песенны, шкляны, дзённы, цагляны, шырачэнны, даўжэнны, палымяны, вогненны, іменны*); пішуць выбарачны дыктант і тлумачаць правапіс *-н-, -нн-* у прыметніках; самастойна выконваюць рознаўзроўневыя заданні. Пасля праверкі рознаўзроўневых заданняў і карэкцыйнай работы вучні выконваюць інтэрактыўнае заданне «Правапіс *-н-, -нн-* у прыметніках». На этапе інфарміравання аб дамашнім заданні прапаную класці размеркавальны дыктант па тэме ўрока або напісаць сачыненне «Зімовы дзень», выкарыстоўваючы прыметнікі з *-н-, -нн-*; падрыхтаваць вучэбнае паведамленне «Правапіс *-н-, -нн-* у прыметніках».

Перад тлумачэннем тэмы «Правапіс *не (ня)* з прыметнікамі» ў 6 класе на этапе актуалізацыі ведаў і спосабаў дзейнасці праводжу арфаграфічную хвілінку, у якую ўключаю словы на правапіс *не (ня)* з назоўнікамі, дзеясловамі, прыметнікамі. Гэта дапамагае на матывацыйным этапе ўрока сфарміраваць арыенціровачную аснову дзейнасці вучняў да плануемай тэмы ўрока і стварыць праблемную сітуацыю.

У 7 класе пры вывучэнні тэмы «Правапіс прыслоўяў праз дэфіс» на этапе праверкі дамашняга задання паўтараем тэарэтычны матэрыял па тэме «Правапіс падоўжаных зычных» (прыём «Тэма ў пытаннях»); прапаную выканаць заданне «Падбярэ сваякоў» (падабраць і запісаць па тры прыклады да слоў *насенне, Ульяна, група*). На этапе тлумачэння новага матэрыялу арганізую калектыўную работу з тэарэтычным матэрыялам і прапаную растлумачыць правапіс прыслоўяў, якія вызначылі ў вышэйназваным тэксце. На этапе замацавання ведаў і спосабаў дзейнасці вучні выконваюць вуснае заданне: растлумачыць правапіс прыслоўяў *абы-як, куды-небудзь, далёка-далёка, раз-пораз, крыж-накрыж, сюды-туды, пановаму, па-сяброўску, па-сабачы, па-другое, па-бацькоўску*; пішуць выбарачны дыктант і правяраюць па кюар коду; звяртаюцца да тэарэтычнага матэрыялу з мэтай карэкцыі ведаў. Выкарыстоўваю прыём «Ліст з белымі плямамі» (дапісаць па тры прыслоўі да кожнага рада: а) *марозны*; б) *бетонны*; в) *вераб'іны*). Прапаную выканаць тэставыя заданні, размешчаныя на адзіным інфармацыйна-адукацыйным рэсурсе, заданні па варыянтах, індывідуальныя заданні па картках (табл. 2).

Індывідуальныя заданні па картках

Варыянт 1	Варыянт 2
Заданне: выпісаць толькі прыслоўі, якія пішуцца праз дэфіс	
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 сыці, ціха ціха, па першае, у першыню, калі нікалі, па роўну, не дзе.	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.

На этапе інфарміравання аб дамашнім заданні прапаную запісаць сказы, раскрываючы дужкі, і графічна растлумачыць правапіс прыслоўяў; скласці слоўнікавы дыктант або выканаць тэставыя заданні па тэме «Правапіс прыслоўяў праз дэфіс».

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 выкарыстоўваю тэставыя заданні, комплексную работу з тэкстам, складанне сказаў, пераклад сказаў і тэкстаў, вусны адказ на тэарэтычнае пытанне з выкарыстаннем апорных схем, слоўнікавыя дыктанты. Пры вывучэнні тэмы «Сказы з аднароднымі членамі» на этапе праверкі дамашняга задання паўтараем тэму «Правапіс мяккага знака і апострафа» шляхам выканання інтэрактыўнага тэставага задання, размешчанага на адзіным інфармацыйна-адукацыйным рэсурсе. На этапе тлумачэння новага матэрыялу праводжу гутарку па праблемных пытаннях: Як спалучаюцца паміж сабой аднародныя члены ў сказах? Якія словы не з’яўляюцца аднароднымі членамі сказа? Арганізую калектыўную работу з тэарэтычным матэрыялам падручніка, зачытваем сказы, запісаныя на дошцы, і тлумачым умовы пастаноўкі знакаў прыпынку пры аднародных членах. Каб усе вучні маглі хутка сарыентавацца ў новай тэме і авалодаць моўнымі тэрмінамі, выкарыстоўваю прыём «Ключавыя словы і выразы» (запісаны на дошцы). На этапе замацавання ведаў і спосабаў дзейнасці вучні выконваюць практыкаванне з падручніка: запісаць сказы, вызначыць аднародныя члены, растлумачыць пастаноўку знакаў прыпынку; графічна растлумачыць правапіс выдзеленых слоў. Прапаную выканаць тэставыя заданні, размешчаныя на адзіным інфармацыйна-адукацыйным рэсурсе, растлумачыць умовы пастаноўкі знакаў прыпынку пры аднародных членах сказа; рознаўзроўневыя заданні. Выкарыстоўваю прыём «Карэктар»: вы-

правільна пунктуацыйная памылка ў схемах да сказаў з аднароднымі членамі. Праверка выканання ўсіх практыкаванняў абавязкова суправаджаецца арфаграфічным аналізам, тлумачэннем умоў пастаноўкі знакаў прыпынку пры аднародных членах сказа.

Паслядоўна праведзеная работа па павышэнні арфаграфічнай пісьменнасці 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 па складанні арфаграфічных заданняў (слоўнікавыя, выбарачныя, размеркавальныя, лічбавыя дыктанты; тэставыя заданні; пераклад словазлучэнняў, сказаў з рускай мовы на беларускую; індывідуальныя карткі) садзейнічае развіццю арфаграфічнай пісьменнасці, ацэначных уменняў і навыкаў вучняў. Навучанне арфаграфіі нельга ўявіць без неабходнасці выпрацоўкі ў вучняў свядомых суадносін паміж вымаўленнем і напісаннем. Вучні аналізуюць фанетычны склад слова, называюць арфаграмы, якія падпарадкоўваюцца фанетычнаму, марфалагічнаму прынцыпам правапісу. Пры марфемным і словаўтваральным разборах слоў тлумачаць асаблівасці іх напісання, абумоўленыя марфемнай будовай (напрыклад, пасля прыставак, якія заканчваюцца на зычны, перад літарамі *е, ё, ю, я, і* пішацца апостраф: *без'языкі, пад'еўшы, аб'ява*); словаўтварэннем (пішуцца праз злучок словы, утвораныя шляхам паўтору: *ціха-ціха, раз-праз*). Выкарыстаныя метады і прыёмы садзейнічаюць выпрацоўцы практычных уменняў і навыкаў, развіццю камунікатыўнай культуры вучняў, што дапамагае ім граматычна правільна ствараць і афармляць вусныя і пісьмовыя паведамленні.

У 9 класе праведзена дыягностыка ўзроўню пазнавальнай актыўнасці і пазнавальнай патрэбнасці, якая паказала, што 88 % вучняў маюць высокі і сярэдні ўзроўні пазнавальнай актыўнасці. 76 % вучняў могуць самастойна знайсці адказ на пастаўленае пытанне, 80 % эмацыянальна адносяцца да цікавага для іх занятку, 76 % вучняў задаюць пытанні пры вывучэнні вучэбнага матэрыялу. Вынікі кантрольнага дыктанта, праведзенага ў 9 класе, паказалі, што 72 % вучняў напісалі яго на высокім і дастатковым узроўнях.

Сістэматычнае выкарыстанне заданняў па арфаграфіі садзейнічае аптымізацыі працэсу навучання за кошт змены відаў дзейнасці, актыўнаму ўдзелу вучняў у пазнаваўчым працэсе, скіроўвае іх да твор-

часці, дазваляе вызначыць індывідуальны адукацыйны маршрут з улікам здольнасцей і інтарэсаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Адукацыйны стандарт базавай адукацыі [Электронны рэсурс] // Нацыянальны прававы інтэрнэт-партал Рэспублікі Беларусь. URL: <http://multilang.pravo.by/ru/Term/Index/4555?langName=ru&page=1&type=3> (дата звароту: 05.01.2023).

2. *Шамава Т. І.* Актывізацыя навучання школьнікаў. М. : Педагогіка, 1990.

3. *Шчукіна Г. І.* Педагагічныя праблемы фарміравання пазнавальных інтарэсаў вучняў. М. : Педагогіка, 2008.

СПОСОБЫ ЭВФЕМИЗАЦИИ НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

И. С. Каминская

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, rkiteacher80@gmail.com*

В статье описываются эмоционально нейтральные слова и выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, содержащих прямую негативную оценку человека на основе его физических или ментальных характеристик; рассматриваются способы образования эвфемистических номинаций; представлена система заданий, направленных на усвоение иностранными учащимися корректных наименований людей средствами русского языка.

Ключевые слова: оценка; эвфемизм; номинация человека; русский язык как иностранный; межкультурная коммуникация.

WAYS OF EUPHEMIZATION OF NEGATIVE EVALUATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ASPECT OF TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

I. S. Kaminskaya

*Minsk State Linguistic University,
Zakharov St., 21, 220034, Minsk, Belarus, rkiteacher80@gmail.com*

The article describes emotionally neutral words and expressions used instead of synonymous words or expressions containing a direct negative assessment of a person based on his physical or mental characteristics; ways of formation of euphemistic nominations are considered; a system of tasks aimed at mastering politically correct nominations of people in Russian by foreign students is presented.

Key words: evaluation; euphemism; nomination of a person; Russian as a foreign language; intercultural communication.

Обучение иностранному языку, приравненное к обучению иноязычной культуре, предполагает формирование, по словам Е. И. Пассова, *homo moralis* – человека духовного, поскольку «образование – это всегда воспитание как приобщение к общественной культуре, как формирование направленности личности, как превращение человека в творческую

индивидуальность, высшим критерием оценки которой является нравственность гуманизма» [1, с. 35–36].

Вопросам этики речевого общения и педагогического взаимодействия, воплощению аксиологического подхода к обучению филологическим дисциплинам традиционно уделялось внимание в теории и практике деятельности кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы БГУ [см., в частности: 2, с. 11; 3, с. 3; 4, с. 27–28, 47 и др.]. Несомненно, одним из способов реализации аксиологического подхода в обучении языку является формирование и развитие культуры речи обучающегося. При этом под «культурой речи» понимается не только овладение языковыми и коммуникативными нормами изучаемого языка, но и этическим аспектом речевой деятельности – соблюдением в речи правил этики и этикета. Неслучайно, в современной научной картине мира появилось понятие *языковая толерантность*, которое подразумевает «использование неких позитивных, положительно направленных моделей, способствующих социальному контакту в процессе всего процесса коммуникации» [5].

С концепцией языковой толерантности тесно связан культурно-языковой феномен «*people-first language*» – предписание, требующее употреблять слово «человек» перед указанием на его физические или ментальные особенности во избежание его дегуманизации и маргинализации (например, говорить «человек с аутизмом», а не «аутист») [6]. В настоящее время существует дискуссия о том, являются ли традиционные для русского языка номинации человека – *инвалид, слепой, глухой, карлик* и пр. – оскорбительными для адресата, ведь в их словарных значениях отсутствует оценочная коннотация. Однако результаты ассоциативных экспериментов показывают, что в наивной картине мира русскоговорящих людей, например, слово *инвалид* связано с такими словами, как *неполноценность, беспомощность, кривой, опека, обрубок* [7]. Особенно в этом контексте выделяется слово *даун*, используемое в переносном значении для выражения негативной оценки интеллектуальных способностей человека.

Эвфемизация номинаций людей с физическими и ментальными особенностями в русском языке осуществляется с помощью калькирования англоязычных аналогов, через которые реализуется концепция «*people-first language*»: *person with disability* – человек с инвалидностью; *person with mental health issue* – человек с ментальными особенностями и т.д. Таким образом, основной моделью эвфемизации неполиткорректных номинаций в русском языке становится модель «человек с чем». Также в некоторых случаях допустимо использовать модель «какой человек»: *незрячий человек, неслышащий человек*.

Опыт работы с иностранными учащимися показывает, что для характеристики человека они могут употреблять в своих высказываниях на русском языке такие слова, как *жирный, тупой, ненормальный, больной*. К сожалению, подобные нарушения этических норм культуры речи зачастую провоцируются языковым окружением. Однако культура политкорректной номинации людей постепенно становится частью нашей языковой обыденности, а значит, должна учитываться при формировании умений межкультурной коммуникации, в том числе на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ).

Рассмотрим систему заданий, направленную на обучение инофонов способам эвфемизации некорректного обозначения физических и ментальных характеристик людей, разработанную нами в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» (уровень владения РКИ: В2–С1).

На первом этапе работы учащимся предъявляются фотографии, на которых изображены: человек на инвалидной коляске, незрячий человек, ребенок с синдромом Дауна, неслышащий человек, человек с нарушениями роста и т.п., и предлагается ответить на вопрос «*Как вы называете людей, изображенных на фото, на родном языке?*». Как правило, оказывается, что переводом являются такие единицы, как *слепой, глухой, карлик, инвалид*.

Второй (языковой) этап включает работу с названиями физических и ментальных особенностей людей на русском языке: семантизируются неизвестные учащимся единицы; предъявляются и обсуждаются некорректные и корректные номинации; анализируются модели эвфемизмов: «какой человек» (*незрячий, неслышащий, слабовидящий, слабослышащий*) и «человек с чем». Задания предполагают лексико-грамматический анализ языкового материала; выписывание словосочетаний, построенных по изучаемым моделям, подбор дефиниции к эвфемизму и наоборот.

Содержанием третьего – коммуникативного – этапа обучения русским эвфемистическим номинациям людей с особенностями становится работа с текстом о «people-first language»: «*Прочитайте текст, расскажите, что такое “people-first language”. Как вы думаете, почему этот “язык” имеет такое название?*». Пример адаптированного текста: «*“People-first language” – правило, требующее употреблять слово “человек” и только потом указывать на его особенность, чтобы не обидеть адресата (не “инвалид / калека”, а “человек с инвалидностью”; не “даун”, а “человек с синдромом Дауна”; не “слепой”, а “незрячий человек”). Невежливо говорить о человеке с физическими или психическими особенностями, что он ненормальный, больной или неполноценный*». Для проверки правильной интерпретации новой информации учащимся зада-

ется вопрос: «Как вы думаете, почему в настоящее время название людей с физическими и психическими особенностями обязательно должно включать слово “человек”?»).

Применение полученных знаний осуществляется в следующих заданиях, включающих:

- исправление ошибок в обозначении людей с особенностями («Замените некорректные названия людей вежливыми: На всех новых станциях метро есть лифты для инвалидов. Шрифт Брайля – это специальный шрифт для чтения и письма слепых. В этой школе открыли классы, в которых будут учиться дети-дауны и аутисты. Питер Динклэйдж – карлик, но это не помешало ему стать известным актером и жениться на обычной женщине»);

- самостоятельное применение моделей эвфемизации («Скажите: как вы назовете человека, у которого алкоголизм; диабет; эпилепсия?»; «Опишите, что вы видите на фото» (на фото изображены: парковка для инвалидов; собака-поводырь; символы жестового языка; спортсмен-паралимпиец; инклюзивная группа в детском саду));

- употребление политкорректных эвфемизмов в речи в процессе межкультурного обсуждения («Расскажите: знаете ли вы, как называются Олимпийские игры для людей с инвалидностью? Участвуют ли люди с инвалидностью из вашей страны в таких соревнованиях? Знаете ли вы, как называется язык людей с нарушениями слуха? Вы знаете этот язык? Есть ли среди ваших знакомых люди с инвалидностью? Незрячие или неслышащие люди? Как ваше государство помогает людям с инвалидностью? Как вы относитесь к культуре “people-first language”? Есть ли в вашей стране правила, требующие употреблять политкорректные названия для людей с особенностями?»).

Содержание системы работы по обучению способам эвфемизации обозначения людей с физическими и ментальными особенностями может быть расширено таким языковым материалом, как номинации по возрасту, национальной / расовой принадлежности, социальному и семейному статусу.

Библиографические ссылки

1. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10-11 кл. : [учебник]. М. : Просвещение, 2000.
2. Риторика: курс лекций / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : БГУ, 2002.
3. Мурина Л. А., Игнатович Т. В., Таяновская И. В. Практикум по теории риторики : пособие для студентов филол. специальностей ун-та. Минск : Изд. центр БГУ, 2003.

4. *Литвинко Ф. М.* Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пособие. Минск : Вышэйш. шк., 2015.

5. *Кудрявцев А. Г.* Языковая толерантность как элемент культурной компетентности [Электронный ресурс] // Вестник Нижневартковского государственного университета. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-nizhnevartovskogo-gosudarstvennogo-universiteta?i=1114833> (дата обращения: 15.03.2023).

6. People-first language [Электронный ресурс] // Office of Disability Rights. URL: <https://odr.dc.gov/page/people-first-language> (дата обращения: 15.02.2023).

7. Инвалид [Электронный ресурс] // Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 10.02.2023).

ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В ТЕКСТАХ ПО РКИ

И. И. Короткевич

*Белорусский государственный университет,
ул. Академическая, 25, 220072, г. Минск, Беларусь, viachiryuka@gmail.com*

Дискурсивный подход основан на восприятии текста с точки зрения экстралингвистических аспектов: прагматики, (этно)психологии, социолингвистики, культуры. При изучении русского языка как иностранного дискурсивный подход формирует умения пользоваться лексикой и языковыми конструкциями в реальной жизни и достигать конкретных коммуникативных целей. Применение дискурсивного подхода в лингводидактике формирует осмысленное личностно-мировоззренческое и социокультурное усвоение учебных текстовых материалов.

Ключевые слова: дискурсивный подход; текст; русский язык как иностранный; лингводидактика.

A DISCOURSE APPROACH IN TEXTS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I. I. Karatkevich

*Belarusian State University,
Akademicheskaya St., 25, 220072, Minsk, Belarus, viachiryuka@gmail.com*

The discursive approach is based on the perception of the text from the point of view of extralinguistic aspects: pragmatics, (ethno)psychology, sociolinguistics, culture. When studying Russian as a foreign language, the discursive approach forms the ability to use vocabulary and language structures in real life and achieve specific communicative goals. The use of a discursive approach in linguodidactics forms a meaningful personal-ideological and socio-cultural assimilation of educational text materials.

Key words: discursive approach; text; Russian as a foreign language; linguodidactics.

1. Лингвистика текста и теория речевых актов направили свои исследования на анализ дискурса как общего продукта речевой деятельности людей. Новое содержание понятия 'дискурс', вместо первичной дефиниции 1960-х гг. как связной последовательности высказываний или речевых актов, заключается в определении его как сложного коммуникативного явления, отражающего, кроме текста, также экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цель говорящего, направленность его на прагматическую сферу и др.). Тем самым в осно-

ву изучения дискурса положена деятельностная бытийная картина речевого общения. Это не только дает возможность углубиться в содержание коммуникации, но и становится новой ступенькой на пути толкования такого сложного феномена, как использование людьми естественного языка.

Теория дискурса как текста, углубленного в жизнь, апеллирует к анализу внеязыковых явлений определенных коммуникативных структур (репортажа, интервью, экзамена, инструктажа, светской беседы и т. п.), к исследованию типов поведения человека в разных ситуациях.

Таким образом, в рамках теории коммуникации сложилась новая лингвистическая дисциплина, которая экстраполирует дискурс на разные сферы знаний. Дискурсивный подход в широком контексте связывает текст со многими внеязыковыми составляющими: прагматическими, психологическими, социокультурными. Иными словами, в дискурсивном подходе важно понимание текста или речевой ситуации в качестве одного из факторов взаимодействия участников коммуникации.

В рамках типологии дискурса в лингвистике существует условное разделение дискурса на устный и письменный, т. е. текст. Известно, что к письменному дискурсу традиционно не относятся мертвые тексты (тексты диахронической природы), т. к. они не отражают реальную жизнь. Письменный дискурс характеризуется более высокой степенью формальности и условности, чем устный.

Еще одной обязательной характеристикой дискурса является наличие коммуниканта, т. е. языковой индивидуальности, обладающей совокупностью ментальных, психических, эмоциональных, оценочных, прагматических и иных характеристик. Теория дискурса рассматривает коммуниканта не как абстрактного, эталонного, «среднестатистического» индивида, а как конкретную личность, которая формулирует цель и план действия в речевой ситуации, контролирует и корректирует ее.

2. Все вышеназванные категории и понятия с успехом могут использоваться в лингводидактике, в частности, в процессе обучения иностранных граждан русскому языку. В соответствии с компетентностным подходом к обучению, владение иностранным языком измеряется не количеством усвоенных лексических единиц и грамматических конструкций, а умением воспользоваться этими единицами и конструкциями в реальной жизни и достичь конкретной коммуникативной цели. Инофон научается применять лексико-грамматические формулы и паралингвистические средства в речевых ситуациях или письменных текстах сходной тематики и структуры и экстраполировать их на коммуникацию в иных подобных случаях.

Использование дискурсивных наработок в методике обучения иностранному языку зависит от степени взаимодействия компонентов дискурса, участников коммуникации – их коммуникативных ролей и интересов, межличностных отношений, общей информированности, темы и предмета коммуникации, речевой ситуации (официальных / неофициальных обстоятельств, сопровождения беседы действием, возможности непосредственного контакта или дистантности, наличия / отсутствия культурных, этноконфессиональных или информационных коммуникативных барьеров). Из этого следует, что понятия дискурс-подхода на занятиях по русскому языку как иностранному оптимально использовать при работе с текстами, в особенности с текстами страноведческой или историко-культурной направленности. Текст для описания конкретной речевой ситуации воспринимается как элемент дискурсивного подхода в лингводидактике, как дидактическая единица. Важно не только «разобрать» учебный материал на составные лексико-грамматические компоненты, но и показать определяющий посыл автора, который он транслирует посредством текста, основную интенцию материала, его общую установку. В текстах историко-культурологической тематики таким посылом могут являться указания на исторический фон событий, на роль исторических персонажей и, в общей картине, на значительное место истории и культуры страны изучаемого языка или страны, в которой изучается русский язык как иностранный.

В частности, на занятиях по РКИ в учреждениях высшего образования Республики Беларусь при работе над текстами о белорусских культурных и архитектурных достопримечательностях возможно сформулировать вопросы и задания примерно таким образом:

Назовите имена существительные, которые обозначают городские объекты;

Запомните и запишите имена существительные, которые обозначают строительные материалы;

Запомните и запишите имена существительные, которые обозначают части храма;

Запишите имена существительные, которые в тексте являются синонимами к слову «церковь» («храм», «иезуитская миссия», «собор»...) и т. п.

Запомнив подобные лексемы и/или грамматические конструкции, обучающиеся, во-первых, проникнутся пониманием разнообразия архитектурного наследия Беларуси; во-вторых, поймут общеевропейские закономерности и традиции культового строительства; в-третьих, смогут применить эти речевые формулы в создании текстов на историко-

архитектурную тематику и в профессиональной деятельности по соответствующей специальности.

Историко-страноведческие тексты являются частью локальной реальности и нуждаются в лингводидактической интерпретации с точки зрения профессиональной принадлежности, исторической традиции страны, которой принадлежат культурные артефакты, этностереотипов и профессиональной перспективы обучающихся. Таким образом, применение дискурсивного подхода делает усвоение учебных текстовых материалов, кроме усвоения нарративных шаблонов и собственно языковых средств, более осмысленным с личностно-мировоззренческой и социокультурной точек зрения.

АДМЕТНАСЦІ МІФАЛАГІЗМУ Ў ТВОРЧАСЦІ ЯНА БАРШЧЭЎСКАГА І МАКСІМА ГАРЭЦКАГА

Л. П. Леська

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка,
вул. Савецкая, 18, 220030, leska.l.5@yandex.ru*

Навуковая навізна работы заключаецца ў:

- грунтоўным даследаванні міфалагізму ў творчасці Я. Баршчэўскага і М. Гарэцкага як светаадчування, заснаванага на міфалагічных мадэлях і накіраванага на інтэрпрэтацыю міфалагічных схем і вобразаў пры стварэнні нацыянальнага міфа;
- вызначэнні функцыянальнай ролі міфапаэтычнай мадэлі, якая развіваецца ў адпаведнасці з адметнымі міфалагічнымі законамі і светапогляднымі прынцыпамі, выбудоўваецца як своеасаблівы пераход ад узнаўлення эсхаталагічных адчуванняў да касмалагічнага светаўпарадкавання;
- абгрунтаванні міфалагізму ў творчасці Я. Баршчэўскага, М. Гарэцкага як складанай міфапаэтычнай сістэмы, створанай паводле ўстойлівай міфапаэтычнай мадэлі, што выступае сродкам пазнання і спосабам канструявання новай фантастычнай рэальнасці.

Ключавыя словы: міфалагізм; міфапаэтыка; міфапаэтычная мадэль; міфатворчасць; касмагонія; эсхаталогія; архетыпы; міфалагемы; гульня.

THE UNIQUENESS OF MYTHOLOGISM IN THE WORKS OF YAN BORSHCHEVSKY AND MAXIM GORETSKY

L. P. Lesko

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Sovetskaya St., 18, Minsk, 220050, Belarus, leska.l.5@yandex.ru*

The scientific novelty and value of the results obtained:

- a thorough study of mythologism in the works of Y. Borshchevsky and M. Goretsky as a worldview based on mythological models and aimed at interpreting mythological schemes and images when creating a national myth;
- determining the functional role of the mythopoetic model, which is developed in accordance with peculiar mythological laws and worldview principles, it is built as a kind of transition from the reproduction of eschatological sensations to maintaining cosmological world order;
- substantiation of mythologism in the works of Y. Borshchevsky and M. Goretsky as a complex mythopoetic system created on the basis of a stable mythopoetic model, which acts as a means of cognition and a way of constructing a new fantastic reality.

Key words: mythologism; mythopoetics; mythopoetic model; myth-making; cosmogony; eschatology; archetypes; mythologems; game.

Даследаванне «Адметнасці міфалагізму ў творчасці Яна Баршчэўскага і Максіма Гарэцкага» абумоўлена ростам цікавасці да міфа і міфалагічнай свядомасці, што тлумачыцца характарам сучаснай эпохі з выразнай «перамогай» навуковай рацыянальнасці і ўзмацненнем крызісных адчуванняў, з пастаянным пошукам апор, выяўленнем вечных каштоўнасцей на фоне катастрафізму свету, разбурэння асноў чалавечага быцця. Важным у ХХ–ХХІ ст. стала вывучэнне сутнасці і зместу міфалагічнай свядомасці як фактычна першай па часе ўзнікнення формы грамадскай свядомасці, якая ў канчатковым плане дала чалавеку магчымасць больш дакладна вызначыць сэнс свайго існавання і ўзаемаадносін з соцыумам.

У сучаснай навуцы адсутнічае сістэматызаванае завершанае асэнсаванне міфалагізму, міфатворчасці, аўтарскіх міфаў на матэрыяле мастацкіх тэкстаў Я. Баршчэўскага і М. Гарэцкага.

Персаналіі Я. Баршчэўскага і М. Гарэцкага абраны свядома і невыпадкова для асэнсавання адметнасцей міфалагізму. Падставай для мэтазгоднага вывучэння творчай спадчыны мастакоў слова сталі літаратурнаўчыя набыткі нашых папярэднікаў (В. Бароўкі, А. Лойкі, М. Мушынскага, З. Тычыны, В. Уткевіч, А. Ярмоленкі), у якіх раскрываюцца аспекты тэматычна-вобразнай блізкасці, кантактна-генетычнай еднасці пісьменнікаў.

Пісьменнікі жылі і працавалі ў багаты на падзеі перыяд ХІХ – пачатку ХХ ст.⁴ Яны – сведкі гістарычных катаклізмаў – звярнуліся да архаічнай мінуўшчыны, стварылі новую мастацкую рэальнасць, нацыянальны міф. Важнасць асэнсавання яго ўзрастае ў сувязі з актуалізацыяй праблем нацыяхоўнай функцыі літаратуры [1; 2; 3], пытанняў захавання нацыянальнага коду і нацыянальнай ідэнтычнасці.

Вывучэнне адметнасцей міфалагізму ў творах Я. Баршчэўскага і М. Гарэцкага дасць магчымасць паглядзець на беларускую літаратуру ХІХ–ХХ ст. як на цэласны працэс у сінхранічным і дыяхранічным зрэзе.

Універсальным ключом для раскрыцця адметнасці міфалагізму ў творах Я. Баршчэўскага з’яўляецца міфапаэтычная мадэль, якая мае семантычныя, светапоглядныя характарыстыкі і арыентавана на ўзнаўленне цэласнасці быцця. Асноўнымі складнікамі міфапаэтычнага мыслення

⁴ Паражэнне паўстання 1830 года, час жорсткіх рэпрэсій, ускладнення грамадска-культурнага жыцця і духоўных пошукаў беларусаў і, як вынік, узростанне іх нацыянальнай самасвядомасці. Пачатак ХХ ст. пазначаны як час шырокага распаўсюджвання ў навуковым асяродку розных эсхаталагічных канцэпцый гісторыі, у літаратуры, культуры, у самім грамадстве – бязмежна катастрафічных настрояў.

Я. Баршчэўскага сталі архетыпы «культурны герой», «рай» і міфалагемы «госць», «гаспадар», «музыка», «дзіця», «сірата».

Адметным спосабам выражэння міфапаэтычнага светабачання ў міфалагізме Я. Баршчэўскага выступаюць формы гульні (дэманічная гульня, фрагменты тэатральнай гульні); мадыфікацыяй архетыпа «культурны герой» у творах пісьменніка з'яўляюцца вобразы гаспадара і музыкі, задача якіх – упарадкаваць свет, грамадскі і ўласны. Дамінантным кампанентам аўтарскай касмагоніі М. Гарэцкага выступае Хаос, абумоўлены складаным перыядам мяжы XIX–XX стст. – часамі ваеннага ліхалецця, сацыяльных катаклізмаў, духоўнага крызісу асобы. Хаос мае рознае вобразнае выяўленне: у якасці першаматэрыялу ён атаясамліваецца з прасторавым вобразам прорвы, бяздоння, у часавым вымярэнні супадае з момантам «першапачатку» (апавяданні «У лазні», «Роднае карэнне»), з таямніцамі мастацкай творчасці (апавяданне «Зіма»), са сном як «сугестыўным пачаткам» (апавесць «Ціхая плынь»). Міфапаэтычная мадэль у мастацкіх тэкстах М. Гарэцкага ўключае ў сябе пераход ад усеагульнай эсхаталогіі да індывідуальнай як рэакцыі на ўзрастанне катастрафізму быцця.

Формай выяўлення эсхаталагічнага светаадчування ў творах М. Гарэцкага выступаюць вобразы антыхрыста, багаборцаў, іканаборцаў, матыў «арэчаўлення» чалавека. Вызначальнымі элементамі міфалогіі прадметнага свету ў творах класіка беларускай літаратуры сталі працэсы «распрадмечвання» і «апрадмечвання», «арэчаўлення», у аснову якіх пакладзена трансфармацыя архаічнага міфа і рэпрэзентацыя новага аўтарскага міфа.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Мельнікава А. М.* Нацыянальна-светапоглядныя каардынаты беларускай літаратуры першай трэці XX стагоддзя / М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь ; Гомельскі дзярж. ун-т імя Ф. Скарыны. Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2016.
2. *Мельнікава З. П.* Беларуская літаратура і нацыякультурная прастора : манаграфія / Брэст. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. Брэст : БрДУ, 2014.
3. *Максімовіч В. А.* Нацыянальны космас класікі: дыялог традыцый і наватарства ў творчасці Янкі Купалы і Якуба Коласа. Мінск, 2008.

СПЕЦЫЯЛЬНАЯ ЛЕКСІКА Ё ВУЧЭБНЫХ ДАВЕДНІКАХ ПАЧАТКУ XX СТ.

К. П. Любецкая

*ФхДАЗГ ІДА, Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. Акадэмічная, 25, 220072, г. Мінск, Беларусь, katerina_lingvo@mail.ru*

Вывучэнне пытанняў выпрацоўкі спецыяльнай лексікі ў пачатку XX ст. мае тэарэтычную і практычную цікавасць, паколькі правядзенне даследавання ў гэтым кірунку дае магчымасць прасачыць, якім шляхам ва ўмовах адсутнасці норм беларускай мовы прапаноўвалася праводзіць адбор моўных сродкаў для выражэння спецыяльнага паняцця. Уяўляецца, што на падставе разгляду т.зв. знешняга кантэксту развіцця адукацыі ў Беларусі ў адзначаны перыяд, вызначэнні функцый тэкстаў навучальнага характару, асаблівасцей іх фармавання і моўнага нападнення стане магчымым акрэсленне ступені іх удзелу ў выпрацоўцы тэрміналогіі беларускай мовы пачатку XX ст. Аб'ектам даследавання з'яўляецца беларуская вучэбная літаратура пачатку XX ст. Прадметам даследавання выступаюць складзеныя ў перыяд 1906–1910 гг. тэксты вучэбнага характару. Навізна даследавання палягае ў атрыманні дадзеных адносна падыходаў да стварэння спецыяльнай лексікі ў пачатковы перыяд яе фармавання на матэрыяле навучальнай літаратуры, якая раней рабілася аб'ектам разгляду пераважна ў працах па літаратуразнаўстве або даследаваннях, прысвечаных арганізацыі нацыянальнай школы.

Ключавыя словы: гістарычны кантэкст; вучэбны даведнік; спецыяльная лексіка; тэрміналогія; тэндэнцыі фармавання.

SPECIAL VOCABULARY IN STUDY GUIDES OF THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

K. P. Liubetskaya

*FPUEFC IAE, Belarusian State University,
Akademicheskaya St., 25, 220072, Minsk, Belarus, katerina_lingvo@mail.ru*

The study of the development of special vocabulary at the beginning of the 20th century is of theoretical and practical interest, since conducting research in this direction makes it possible to trace the ways in which it was proposed to select linguistic means for expressing a special concept in the absence of norms of the Belarusian language. It seems that based on the consideration of the so-called the external context of the development of education in Belarus in the specified period, consideration of the functions of educational texts, features of their formation and linguistic content, it will be possible to define the degree of their participation in the development of the terminology of the Belarusian language at the beginning of the 20th century. The object of the study is the Belarusian

educational literature of the beginning of the 20th century. The subjects of the study are those compiled in the period 1906–1910. texts of an educational nature. The novelty of the research consists in obtaining data regarding the approaches to the creation of a special vocabulary in the initial period of its formation on the material of educational literature, which became the object of consideration mainly in works on literary studies or studies devoted to the organization of a national school.

Key words: historical context; study guide; special vocabulary; terminology; formation trends.

Беларуская спецыяльная лексіка пачатку ХХ ст. – з’ява ўнікальная і своеасаблівая. Для гэтага перыяду характэрна спалучэнне разнастайных тэндэнцый не толькі ў плане станаўлення беларускай літаратурнай мовы, але і фармавання тэрміналогіі. І хоць даследчыкамі адзначаецца, што беларуская мова ў пачатку ХХ ст. яшчэ «па-ранейшаму не мела магчымасцей пашырацца, акрамя мастацкай літаратуры і публіцыстыкі, у сферы грамадска-культурнага і палітычнага жыцця» [1, с. 234], усё ж менавіта ў гэты перыяд спрацоўваюць аб’ектыўныя фактары як для актыўнага развіцця нацыянальнай мовы, так і фармавання новых сфер яе грамадскай дзейнасці – разгалінаванай сістэмы падмоў – і выпрацоўкі тэрміналогіі.

Зварот да гістарычнага вопыту мае істотнае эўрыстычнае і навукова-пазнавальнае значэнне. Уяўляецца, што на падставе разгляду асаблівасцей фармавання і моўнага напаўнення тэкстаў навучальнага характару стане магчымым акрэсленне ступені ўдзелу беларуска-моўнага вучэбнага тэксту пачатку ХХ ст. у выпрацоўцы беларускай навуковай мовы. Аналіз гістарычнага вопыту паспрыяе цэласнаму ўсведамленню развіцця слоў у спецыяльнай функцыі, а вывучэнне пачаткаў закладвання тэрміналагічнай лексікі дазволіць вылучыць базіс, на падставе якога ў далейшым ішло развіццё спецыяльнай лексікі розных сфер дзейнасці ў беларускай мове.

Пачатак ХХ ст. можна ахарактарызаваць як перыяд першых крокаў у справе арганізацыі нацыянальнай адукацыі на роднай мове і падрыхтоўкі літаратуры навучальнага характару. У сувязі з гэтым уяўляецца, што дэтальнае вывучэнне беларускай вучэбнай кнігі (жанра навукова-вучэбнага падстылю) паспрыяе вылучэнню кірункаў пачатковага развіцця нацыянальнай тэрміналогіі і характарыстыцы падыходаў да яе фармавання. Распрацоўка праблемы складання беларуска-моўных вучэбных матэрыялаў гэтага часу дазваляе падыходзіць да разгляду вучэбнай кнігі як унікальнага прадукта гістарычнага развіцця спецыяльнай лексікі беларускай мовы, якая ў пачатку стагоддзя мела грамадскі статус мужыцкай з абмежаваным пэўнай мясцовасцю выкарыстаннем і афіцыйным трактаваннем беларускай мовы як дыялекту

рускай мовы. Мяркуецца, што на падставе вывучэння гістарычных акалічнасцей стварэння вучэбнай літаратуры, зробіцца магчымым усведамленне перадумоў узнікнення беларускамоўных тэкстаў навучальнага характару ў пачатку XX ст. і асэнсаванне іх ролі у пачатковым фармаванні спецыяльнай лексікі беларускай мовы.

Абмяжоўваем вывучэнне гэтага складанага пытання зыходным этапам – 1906–1910 гг. – перыядам падрыхтоўкі першых навучальных матэрыялаў з фіксацыяй спецыяльнай лексікі. Вылучэнне перыяду да першай сусветнай вайны абумоўлена адметнасцямі сацыяльна-палітычных умоў развіцця беларускага грамадства і яго культуры, лёсавызначальным працэсам станаўлення новай беларускай літаратурнай мовы, пачаткам фармавання ў ёй розных стыляў у кантэксце адсутнасці дзяржаўнага статусу беларускай мовы. «Беларусь у пачатку дваццатага стагоддзя была краінаю амаль поўнай непісьменнасці, зрэдку ў вёсцы сустракаўся чалавек, які ўмеў чытаць, іншыя радаваліся, што навучыліся распісвацца, агромністая маса сялян замест подпісу ставіла славутыя крыжыкі» [2, с. 121]. Менавіта ў гэты час адзначаецца рост грамадскай актыўнасці, разгортваецца культурна-асветная дзейнасць сярод беларусаў на роднай мове. Напрыклад, у 1902 г. у Пецярбургу прапануецца «канкрэтная праграма стварэння гэтай мовы і літаратуры, вывучэння роднай гісторыі і арганізацыі выдавецкай дзейнасці» [3, с. 11]. Зварот да перыяду 1906–1910 гг. цесна звязаны з заваёвамі свабоды друку (1905 г.), калі адбываюцца значныя змены ў кнігавыданні і падрыхтоўцы вучэбнай літаратуры. Ва ўмовах нацыянальнай кансалідацыі беларусаў ў пачатку XX ст. знешнія абставіны (Беларусь увайшла ў эпоху прамысловага капіталізму, які дыктаваў перадусім неабходнасць падрыхтоўкі адукаваных рабочых і сялян, інтэлігенцыі) стымулявалі вырашэнне задачы пашырэння пісьменнасці, развіцця пачатковай, сярэдняй і прафесійнай адукацыі. Разам з тым «са студзеня 1864 г. па кастрычнік 1905 г. (на працягу 41 года) у Беларусі дзейнічала “Цыркулярнае распараджэнне” Міністэрства асветы Расійскай імперыі аб забароне размаўляць на “мясцовай” (беларускай) мове ва ўстановах адукацыі (у школах, сярэдніх і вышэйшых навучальных установах). Гаварыць па-беларуску забаранялася як навучэнцам, так і настаўнікам, прычым не толькі на ўроках, але і на перапынках (і нават на прыватных тэмы)» [5, с. 164]. Па-беларуску можна было вучыцца ў т. зв. «тайных школах», у якіх выкладанне вялося і на беларускай мове, прыватных школах (выпускнікі пры гэтым не атрымлівалі ніякіх правоў), у жаночых гімназіях Паўночна-Заходняга краю.

Дзеячамі нацыянальнага адраджэння таго часу (Цётка, Я. Колас, В. Ластоўскі, С. Палуян) акцэнтуюцца важнасць пабудовы беларускамоўнай адукацыі. На пярэдадні першай сусветнай вайны «прыхільнікі

беларускай школы вылучалі шэраг нацыянальных адукацыйных ідэалаў і каштоўнасцей, без якіх нельга было будаваць беларускую сістэму адукацыі: адданасць роднай мове як галоўная перадумова захавання беларускага народа і яго нацыянальнай свядомасці; неабходнасць пачатковага навучання выключна на беларускай мове; увядзенне ў школьныя праграмы беларусазнаўства; выхаванне на традыцыях народнай педагогікі і фальклору; фарміраванне гістарычнага мыслення і нацыянальнай свядомасці...» [7, с. 151].

Першыя матэрыялы вучэбнага характару фармаваліся з улікам узроставых якасцей навучэнцаў (малодшы або сярэдні), псіхалагічных асаблівасцей і канкрэтнай ступені навучання, што павінна было развіваць цікавасць дзяцей да чытання, вывучэння роднай мовы. Аўтар прадмовы да «Другога чытання для дзяцей беларусаў» Л. Сеўрук адзначае важнасць чытання тэкстаў на роднай мове: «Разам з гэтым ты сваёю душою пачуў, што значыць родная мова, напісаная на паперы, надрукованая у ксёнжцы. Цяпер ты добра ведаеш, як кепска робяць тыя, што не толькі не шануюць сваёй роднай мовы, але нават цураюцца, саромяюцца яе» [8, с. 4]. Арыентаваныя на задавальненне патрэб пачатковай школы аўтарскія тэксты змяшчалі адаптаваныя да пачатковага школьнага ўспрымання тэксты з абавязковых да вывучэння сфер: літаратура, мова, рэлігія. Рыхтуючы беларускамоўныя матэрыялы, аўтары мелі на мэце з аднаго боку, навучыць чытаць цалкам непісьменную сялянскую масу, з другога боку, навучыць пісьменных у рускай і польскай мовах друкаванаму беларускаму слову.

Вывучэнне падрыхтаваных вучэбных матэрыялаў адбывалася ў непадзельнай сувязі з лінгвістычным успрыманням тэксту (фанетыка, граматыка, лексіка) і арыентавала чытачоў на аўтаматычнае ўсведамленне сістэмы пісьмовых знакаў у іх суадносінах з мовай, г.зн. падчас чытання засвойвалася графіка нацыянальнай мовы. Змест навучальнай літаратуры, што выходзіла ў свет лацінкай і кірыліцай, скіроўваў на выхаванне асобы сродкамі мовы.

Арыентуючыся на практыку выдання беларускіх кніг XIX ст. на лацініцы або кірыліцы, што магло дыктавацца культурна-палітычнымі поглядамі асобных аўтараў, рэлігійнай сітуацыяй у Беларусі, вучэбная літаратура выходзіла двума алфавітамі. У прадмове да выдання Беларускага лемэнтара, або Першая навука чытання (1906) адзначаецца: «Вось и знарок выдаем лемэнтар дваякими знакамі, выбірай, што спанараўна, каб усякі пазнаў, што ці такія, ці сякія знакі, а зыкі, склады и словы тыеж, мова – таяж» [9, с. 7]. Пытанне аб графіцы даведнікаў вырашалася згодна з меркаваннем: «Ведаем мы ўсе, што нами палешукамі, беларусамі, ці як мы сябе яшчэ называем – тутэйшымі йосць каталики и праваслаўные, ката-

лики больш да лацинских литэр – што йих несправядлива “польскімі” называюць, прывыкли; праваслаўныя – да славянских – ці як кажуць да “руских” прывыкли. Гэтыя рускія – гэтак нашы спрадвечныя беларускія, а лацинскімі цяпер увесь сьвет пішэ» [9, с. 6]. Пытанне аб адаптацыі лацінкі да беларускай мовы ўяўляла, відаць, найменшыя цяжкасці: у гэтым плане ішла арыентацыя да норм правапісу польскай мовы. Больш складанай уяўлялася прыстасаванне рускага алфавіту да беларускай фанетыкі: задача перадачы на пісьме [ъ], [ь], [jo], [h].

Адным з важных пытанняў з’яўлялася таксама задача фармавання беларускага алфавіта. Для спрашчэння чытання, напрыклад, у выданні «Беларускі лемэнтар, або першая навучка чытання» (1906) у канцы паралельна прыводзяцца лацінскія і кірылічныя літары з прыпіскай: «Для тых, што знаюць гэтыя знакі, а хочуць наўчыцца чытаць другія» [9, с. 28].

У сферы літаратуразнаўства першымі былі падрыхтаваны хрэстаматыі для задавальнення патрэб пачатковага школьнага навучання: «Pierszaje czytannie dla dzieciak bielarusoj». Napisala Ciotka (1906), «Першае чытанне для дзетак беларусаў» Написала Цйотка (1906), «Nascinieć dla małych dzieciak» (1906) Цёткі, «Гасцінец для малых дзяцей» (1906) Цёткі, «Першая чытанка: Кніжыца для беларускіх дзетак дзеля навукі чытання» (1906) В. Ластоўскага, «Другое чытанне для дзяцей беларусаў» (1909) Я. Коласа, «Druhoe czytannie dla dzieciak bielarusoj» (1910) К. Каганца, «Чытанка» В. Іваноўскага. Даследчыкамі адзначалася таксама, што Зоська Верас разам з М. Багдановічам і А. Смолічам у гэты час абмяркоўвалі ідэю стварэння чытанкі-хрэстаматыі для пачатковай беларускай школы [7, с. 105].

Матэрыялы па літаратуры выходзілі перадусім як вучэбныя дапаможнікі, задача якіх палягала ў навучанні чытання. Напрыклад, Цётка ў «Першым чытанні для дзетак беларусаў» тлумачыць карыстальнікам, што: «Для тых, што не вучыліся на нашым лемэнтары: Знак *г* чытаць, як лацинскае і польскае *g*. Знак *г* як *h*. Знак *ў* як кароткае *у* так серэдольшэ прамеж *л* і *у*» [10, с. 3].

У «Першым чытанні для дзетак беларусаў», з мэтай навучання правільнаму вымаўленню, словы забяспечваліся націскам над кожным словам. У вучэбных матэрыялах паралельна з іх складаннем, распрацоўкай жанра вучэбнай кнігі адбываецца адбор лексічных сродкаў для перадачы спецыяльных паняццяў з галіны літаратуразнаўства. У вучэбных матэрыялах выкарыстоўваюцца асобныя словы-тэрміны, параўн.: чытанне – чытанка. Для фармавання вучэбнага тэксту па літаратуры выкарыстоўваліся такія тэрміны, як: *прыпеўкі, загадкі, прыказкі, вершы, байкі, казкі*. Варта адзначыць, што прапанаваныя аўтарамі назвы жанраў твораў

літаратуры замацаваліся ў далейшым і актыўна выкарыстоўваюцца ў сучаснай мове па літаратурнаму.

У галіне мовазнаўства першымі спробамі стварыць навучальны матэрыял сталі: «*Biélaruski lementar abo pierszaja nawuka czytańnia*» (1906), «*Белару́ски лемэ́нтар, або пер́шая наву́ка чыта́ння*» (1906), «*Праект беларускай азбукі*» К. Каганца, падручнік «*Беларуская граматыка*» К. Каганца. Над стварэннем новага беларускага лемантара з каляровымі малюнкамі працаваў у апошнія гады свайго жыцця М. Багдановіч [7, с. 105].

Працуючы над першымі кнігамі вучэбнага характару на беларускай мове, аўтары сустракаліся з вялікімі цяжкасцямі правапісу, паколькі ў той час падручніка – беларускай граматыкі не існавала. Складанне лемантара, граматыкі беларускай мовы выклікалася ў сваю чаргу значнай патрэбай распрацоўкі адзіных прынцыпаў беларускага правапісу, паколькі менавіта ў гэты час разгортвалася актыўная выдавецкая дзейнасць на беларускай мове.

Даведнікі па мовазнаўстве (лемантар, азбука, граматыка) мелі характар базавых універсальных даведнікаў для атрымання зыходных ведаў, іх асноўнай задачай стала навучыць беларускаму друкаванаму слову, чытаць і пісаць. «Калі будзеце вучыць каго на гэтым лемэнтары, вучыце так, як тут раджу і як у лемэнтары напісана. Даўней вучылі чытаць год, або і два, а цяпер і у два месяцы навучыш. Не паказвай зараз усіх знакоў, а так, як тут напісана: знак за знакам і адразу вучы чытаць цэлы склад і слова, склад за складам» [9, с. 5].

Упершыню ў даведніках выкарыстоўваецца мовазнаўчая тэрміналогія. З тэрміналагічным значэннем у даведніку выкарыстоўваліся найменні: знак, зык, сагалосная літэра, знакі вялікія, знакі малыя, знакі застанавочныя, вялікі знак, малы знак, знак мягкасьці, бяззычны знак. Для перадачы тэрмінаў з галіны мовазнаўства запачыталіся спецыяльныя сродкі: лемэ́нтар, літэра, ударэнне. Часам сустракаліся моўныя адзінкі апісальнага характару: «слова складаецца з часток, каторыя называюцца складамі, склад з зыкоў, то е – галаскоў; усякий зык значыцца асаблывым значком, літэрай; зыкі самагалосныя, зыкі галосныя». Аўтарамі пералічваюцца таксама знакі прыпынку, якія называюцца знакі застанавочныя: кропка, двукропе, закавыка, кропка з закавыкай, клічнік, пытаннік, злуч, працяжка, чужэслоў, недасказ, вялікі знак. Частка слоў у спецыяльнай функцыі замацаваліся ў мове і ўваходзіць у сістэму сучаснай тэрміналогіі мовазнаўства, параўн.: *мова, кропка, клічнік, склад, слова*. «А другія хоць і не замацаваліся, аднак да рэвалюцыі і ў першыя паслярэвалюцыйныя гады выкарыстоўваліся многімі аўтарамі, напрыклад, *зык* (гук), *сагалосны* (зычны), *знакі застанавочныя* (прыпынку), *закавыка* (коска), *чужаслоў* (двукоссе), *недаказ*

(шматкроп'е)» [11, с. 75]. Некаторыя тэрміны з цягам часам атрымалі марфалагічнае ўдасканаленне, параўн.: замест *пытанні* сёння ўжываецца *пытальнік*, замест *працяжка* – *працяжнік*, замест *злуч* – *злучнік*.

Для вывучэння рэлігіі на беларускай мове выйшлі з друку: «Элементарна для добрых дзетак-католікаў» (1906) біс. Данісевіча, перакладзены з польскай мовы Францішкам Будзькам «*Karotki Katachizm dla pruspasableńnia dziaciej da pieršaj Spowiedzi i Kamuńji Światoj*» кс. Роха Філяхоўскага (1907). Матэрыялы былі падрыхтаваны на лацініцы.

Для намінацыі і дэфініцыі спецыяльных найменняў з галіны рэлігізнаўства аўтары карысталіся асобнымі словамі-тэрмінамі: *Amen, Boh, ciela, czyściec, duša, hrech, katachizm, malitwa, niebo, piekło, śmierć, sud* і інш.

У тэрміналагічным значэнні ўжываліся словазлучэнні: двухкампанентным тэрміназлучэнням уласціва постпазіцыя азначэння, напрыклад: *malitwa pańska, puzdraўleńnie anelskaje, skład apostalski, sud Boży*, трохкампанентныя, як правіла, уключаюць у свой склад пэўна-колькасны лічэбнік, напрыклад: *dziesiać Bożych przykazańniaŭ, siem Światych Sakramentow, piac kaścielnych przykazańnioŭ, dziewiać hrachow czyżych, try rady ewanheličnyja*. Акрамя гэтага ўжываюцца шматкампанентныя тэрміназлучэнні, напрыклад: *Šeść hrachow prociŭ Duchy Światoho* і тэрміны-сказы, напрыклад: *Čatyry praŭdy, katoryje kożny čalawiek, choćiу zbawicca, znać i ŭ katoryje wieryć pawinien, Čatyry hrachi, za katoryje Boh budzie pomstować*.

Некаторыя тэрміны суправаджаюцца дэфініцыяй, напрыклад: *Czyściec heta jość miesca kary dačasnoj pa śmierci, Niebo heta jość miesca wiečnaho i praŭdziwaho ščaćcia, Piekło heta jość miesca wiečnaj kary, Cnota heta jość prywyčka z achwotaj zaŭsiody rabić dobra, Miłość heta jość cnota, katoraja każyć nam usio rabić na čeść Bohu, a ŭ patrebie nawet swajo żyćcio achwiarować Jamu, a heta dziele taho, što Boh jość najlepszy*.

На думку даследчыкаў, «каталіцкае духавенства, польская школьная сістэма і польская прэса намагаліся прапагандаваць выкарыстанне лацінскай графікі, каб забяспечыць свой уплыў на католікаў Беларусі» [12, с. 34].

Такім чынам, ва ўмовах адсутнасці уніфікаваных граматычных і лексічных нормаў, правапісу беларускай мовы ў пачатку ХХ ст. даведнікі навучальнага характару (граматыкі, буквары, чытанкі і інш.) рабіліся першымі спробамі выпрацоўкі асноўных прынцыпаў правапісу сучаснай беларускай мовы, фармавання яе арфаграфічных і граматычных нормаў, спрацоўвалі як на карысць распрацоўкі беларускай літаратурнай мовы, так і фармавання спецыяльнай лексікі. Паколькі даведнікі прызначаліся вучням пачатковай школы, у вучэбных матэрыялах выкарыстана адносна невялікая колькасць тэрмінаў з галін літаратуразнаўства, мовазнаўства і

рэлігіязнаўства. Можна меркаваць, што мэтанакіраваная дзейнасць па складанні вучэбных даведнікаў садзейнічала закладванню асноў выпрацоўкі спецыяльнай лексікі ў сферы гуманітарных навук, асваенню і ўдасканаленню тэрмінаў беларускай мовы ў далейшым.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Шакун Л. М.* Беларускае кнігадрукаванне ў пачатку ХХ ст. і граматычна-правапісныя асаблівасці тагачасных беларускіх выданняў // Гісторыя беларускай літаратурнай мовы: вучэб. дапаможнік для філал. фак. ВНУ. 2-е выд., перапрац. Мінск : Выд-ва «Універсітэцкае», 1984.
2. *Арабей Л.* Стану песняй... Жыццё і творчасць Цёткі : дакум. аповесць. Мінск : Маст. літ., 1990.
3. *Reitlinger G.* The house built on sand. The conflicts of German Policy in Russia 1939-1945. London, 1960. P. 159 – па: *Турунак Ю. Б.* Беларусь пад нямецкай акупацыяй. Мінск : «Беларусь», 1993.
4. *Турунак Ю. Б.* Беларусь пад нямецкай акупацыяй. Мінск : «Беларусь», 1993.
5. *Пілецкі В. А.* Гісторыя культуры Беларусі : вучэб. дапаможнік для студэнтаў негістарычных факультэтаў ВНУ. Мінск : Мінскі інавацыйны ўніверсітэт, 2017.
6. *Каханоўскі А. Г.* Гісторыя Беларусі другой паловы ХІХ – пачатку ХХ ст. : вучэб.-метад. дапаможнік. Мінск : БДУ, 2017.
7. *Снапкоўская С. В.* Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы ХІХ – пачатку ХХ стст. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 1998.
8. *Сеўрук Л.* «Другое чытанне для дзяцей беларусаў». Пецярубурх : «Загляне сонцэ і ў нашэ ваконцэ», «Наша Хата», Друкарня К. Пянткоўскага, 1909.
9. Беларускі лемэнтэр, або Пёршая навука чытання. Пецярубурх : Друкарня К. Пянткоўскага, 1906.
10. Пёршае чытанне для дзетак беларусаў. Написала Цйотка. Пецярубурх : «Загляне сонцэ і ў нашэ ваконцэ!», Друкарня К. Пянткоўскага, 1906.
11. *Германовіч І. К.* Беларускія мовазнаўцы : нарысы жыцця і навуковай дзейнасці. Мінск : Выд-ва «Універсітэцкае», 1985.
12. *Bieder H.* Anton Luckevič. Bielaruskaja hramatyka 1916. Zweiter Teilband. Oldenburg : BIS-Verlag der Carl von Ossietzki Universität Oldenburg, 2017.

МАЎЛЕНЧЫ ЭТЫКЕТ ЯК СКЛАДНІК КАМУНІКАТЫЎНАЙ КУЛЬТУРЫ ВУЧНЯЎ: КАМУНІКАТЫЎНА-ПРАГМАТЫЧНЫ І ЛІНГВАМЕТАДЫЧНЫ АСПЕКТЫ

С. В. Мартынкевіч

*Віцебскі абласны інстытут развіцця адукацыі,
пр. Фрунзе, 21, 210009, г. Віцебск, Беларусь, svetlana_mrt@mail.ru*

У артыкуле вызначаюцца шляхі авалодання вучнямі формуламі маўленчага этыкету ў кантэксце фарміравання камунікатыўнай культуры вучняў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі пры навучанні беларускай мове. Разглядаюцца ўмовы і формы практычнай вучэбнай дзейнасці, накіраванай на развіццё маўлення вучняў, засваенне этыкетных адзінак, выхаванне культуры маўленчых зносін.

Ключавыя словы: працэс навучання беларускай мове; формулы маўленчага этыкету; камунікатыўная культура; маўленчыя практыкаванні.

SPEECH ETIQUETTE AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS: COMMUNICATIV-PROGMATIC AND LINGU-METODOLOGICAL ASPECT

S. V. Martynkevich

*Vitebsk Regional Institute for the Development of Education,
Frunze Ave., 21, 210009, Vitebsk, Belarus, svetlana_mrt@mail.ru*

The article defines the ways of students' mastery of speech etiquette formulas in the context of formation of communicative culture of students of general secondary education institutions while learning the Belarusian language. The conditions and forms of practical educational activities aimed at the development of students' speech, learning of etiquette units, education of the culture of speech communication are considered.

Key words: Belarusian language learning process; speech etiquette formulas; communicative culture; speech exercise.

Маўленчы этыкет з'яўляецца складнікам культуры паводзін і маўленчых зносін чалавека. У працэсе сацыялізацыі чалавек авалодвае мовай, засвойвае этычныя нормы ўзаемадзеяння з іншымі людзьмі. Этыкет звязаны з сістэмай маральных каштоўнасцей і нормаў народа, яго гісторыяй, эмпірычнымі формамі паводзін людзей. Маўленчы этыкет валодае нацыянальнай спецыфікай, бо мова адлюстроўвае канцэптуальную

карціну свету ў моўных адзінках, да якіх адносяцца і формулы маўленчага этыкету.

Культурныя нормы чалавек засвойвае на працягу жыцця, пры гэтым асноўныя ўменні фарміруюцца ў перыяд школьнага навучання: уменні агульнай культуры, культура мовы і маўлення, культура вучэбнай дзейнасці. Для паспяховага суразмоўніцтва важныя такія якасці асобы, як назіральнасць, памяць, мысленне, здольнасці аналізаваць учынкi чалавека, інтуіцыя, уяўленне, выхаванасць, «станоўчая настроенасць на іншых людзей, здольнасці да суперажывання, спачування, якія выступаюць як агульны фон, на якім адбываецца суразмоўніцтва з людзьмі» [1, с. 104]. Гэта значыць, што ў працэсе навучання павінны засвойвацца і пэўныя маральныя каштоўнасці і ідэалы, якія вызначаюць паводзіны людзей у час маўлення. Культура маўлення і мыслення непасрэдна звязаны з маўленчай дзейнасцю – стварэннем выказвання, праз якое адбываецца ўздзеянне на пачуцці і думкі суразмоўцы.

На думку сацыялінгвістаў, «... чалавек валодае пэўнай сукупнасцю сацыялізаваных, прынятых у дадзеным сацыяльным калектыве нормаў суразмоўніцтва, якія ўключаюць як уласна моўныя нормы, так і правілы сацыяльнага ўзаемадзеяння» [2, с. 159]. Таму арганічным складнікам навучання беларускай мове будзе спецыяльна створаная сістэма працы, падпарадкаваная задачам фарміравання сацыякультурнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Авалоданне адзінкамі маўленчага этыкету, у якіх адлюстроўваюцца асаблівасці самой сістэмы беларускай мовы, нацыянальнага характару, мыслення і культуры народа з'яўляецца асновай фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Нормы камунікатыўнай культуры, правілы маўленчых паводзін, веданне і ўменні мэтазгоднага выкарыстання формул маўленчага этыкету з'яўляюцца арганічнай часткай сацыякультурнай кампетэнцыі.

Асабліва важнай бачыцца праблема вызначэння правіл і нормаў камунікатыўнай культуры ў сувязі з актыўным пашырэннем суразмоўніцтва ў сетках інтэрнэта – камунікатыўнага асяроддзя, у якім беларуская мова не стрымліваецца строгімі нарматыўнымі рэгламентацыямі, што ў сваю чаргу не замінае яе натуральнаму развіццю. Выразы маўленчага кантакту, ветлівыя звароты – гэта своеасаблівае візітоўка карыстальніка сеціва пры ўваходзе ў чат ці на форум. Аналіз некаторых тэкстаў інтэрнэт-маўлення паказаў выкарыстанне як традыцыйных зваротаў і формул маўленчага этыкету (*Спадарства! / Шаноўнае спадарства! / Вітаю спадарства!; Шаноўная грамада!; Паважаныя пані і паненкі!* і інш.), так і арыгінальных этыкем, што з'яўляюцца ў пэўнай ступені маўленчымі наватворамі (*Шанавенства!; Грамацеі-пісьменцы!; Мае любыя шкаляры!, Шаноўныя бульбазаўры!*). Адною з асноўных асаблівасцей інтэрнэт-

вітанняў з'яўляецца выкарыстанне скарачаных слоў, усячэнне фіналяў. Напрыклад, часта выкарыстоўваюцца такія этыкемы, як «*Vim!*», «*Прывіт!*». Сустрэкаюцца словы-вітанні, запазычаныя з іншых моў. Напрыклад, этыкема «*Хай*» – з англійскай мовы, дзе *hi* – выклічнік, які перакладаецца «*прывітанне*»).

У неафіцыйных месенджах паміж суразмоўцамі пашыраны вітанні «*Чалом!*», «*Салют!*». У пэўны гістарычны прамежак развіцця грамадства слова «*салют*» актыўна выкарыстоўвалася ў наступных значэннях: 1) урачыстая форма прывітання або аддача пашаны каму-, чаму-небудзь ружэйнымі або артылерыйскімі залпамі, падняццем ці апусканнем сцяга і пад.; 2) піянерскае прывітанне, якое выражаецца ў падняцці над галавой правай рукі [3, с. 61]. У сучаснай моўнай практыцы выклічнік «*Салют!*» актыўна выкарыстоўваецца для прывітання і прыцягнення ўвагі ў неафіцыйнай сітуацыі.

Гутарковы стыль сучаснай беларускай мовы не вызначае строгіх літаратурных нормаў, таму часта ўзнікаюць эмацыйна афарбаваныя этыкетныя словы і выразы. У неафіцыйнай сферы камунікацыі паступова замацоўваюцца новыя адзінкі маўленчага этыкету: «*Вітанкі!*», «*Вітаначкі!*», «*Бусечкі!*». Этыкема «*Бусечкі!*» суправаджае жэст, прымальны ў асяроддзі блізкіх людзей, – паветраны пацалунак, дзеянне, якое ў неафіцыйных сітуацыях выражае ўвагу, прыхільнасць, сімпатыю.

Такім чынам, формулы маўленчага этыкету сучаснай беларускай мовы з'яўляюцца разнастайнымі з пункту гледжання этымалогіі і стылістыкі, структуры і ўтварэння. Беларускі маўленчы этыкет утрымлівае як уласна беларускія этыкетныя формулы, якія даўно функцыянуюць у мове, так і новыя ветлівыя выразы, што ўказвае на дынамічнасць маўленчаых працэсаў.

Развіццё ў вучняў звязнага маўлення – адна з галоўных задач сучаснай моўнай адукацыі. Маўленчая дзейнасць не можа наладжвацца без усведамлення сітуацыі і мэтанакіраванасці маўлення, мэтай якога можа стаць паведамленне факта ці выяўленне яго прычыны, інфармаванне ці пабуджэнне да дзеяння.

Вучэбная праграма па беларускай мове прадугледжвае авалоданне правіламі маўленчага этыкету на ўсіх этапах навучання, што ўключае:

- узбагачэнне маўлення вучняў формуламі і выразамі маўленчага этыкету рознай камунікатыўнай накіраванасці;
- знаёмства вучняў са спосабамі разгортвання формул маўленчага этыкету ў адпаведнасці з камунікатыўнай сітуацыяй;
- развіццё інтанацыйных уменняў.

Задачы маўленчых практыкаванняў «этыкетнага» характару наступныя:

- пазнаёміць вучняў з паняццем *маўленчы этыкет* і яго функцыямі, тыповымі маўленчымі сітуацыямі і адпаведнымі маўленчымі формуламі;
 - фарміраваць усведамленне нацыянальных адрозненняў маўленчага этыкету, у якім адлюстраваны багаты вопыт, непаўторнасць ладу жыцця і звычаяў беларускага народа;
 - фарміраваць культуру маўлення ў адпаведнасці са сферамі суразмоўніцтва, актуальнымі для вучняў, – сацыяльна-бытавой, сацыяльна-культурнай, вучэбнай;
 - выпрацоўваць уменні ўжываць этыкетныя маўленчыя формулы ў наступных сітуацыях: прывітанне, развітанне, просьба, падзяка, прабачэнне, устанаўленне кантакта, прыцягненне ўвагі, знаёмства, камплімент, размова па тэлефоне і інш.;
 - фарміраваць уменні дарэчнага выражэння ўласнага эмацыйнага стану (радасці, спачування, віны і інш.) згодна з асаблівасцямі камунікатыўнай сітуацыі;
 - фарміраваць культуру вуснага і пісьмовага маўлення вучняў;
 - выходзіць асобныя якасці, такія як дабазычлівасць, тактоўнасць, папераджальнасць, стрыманасць, прыязнасць у адносінах да суразмоўцы ў розных маўленчых сітуацыях;
 - выходзіць моўны эстэтычны густ.
- Этыкет і правілы паводзін, як і мова, засвойваецца як шляхам пераймання, так і ў практычнай вучэбнай дзейнасці пры выкананні такіх заданняў, як:
- аналіз тэкстаў выразнай маральна-этычнай накіраванасці;
 - складанне этыкетных слоўнікаў для пэўных сітуацый маўлення;
 - стварэнне камунікатыўных каментарыяў да этыкетных сітуацый і іх абгрунтаванне;
 - складанне дыялогаў па прапанаваных сітуацыях;
 - аналіз і параўнанне камунікатыўнай мэты розных сітуацый зносін, адбор этыкетных формул і выказаў для пэўнай сітуацыі;
 - перадача сродкамі этыкету пачуццяў (захаплення, радасці, іроніі) у вусных і пісьмовых выказваннях;
 - інсцэніраванне сітуацыйных выказванняў з адпрацоўкай інтанацыі;
 - назіранне за невербальнымі сродкамі (жэстамі, мімікай, размяшчэннем суразмоўцаў) і абгрунтаванне іх мэтазгоднасці ці немэтазгоднасці ў пэўных сітуацыях;
 - стварэнне ўласных выказванняў на аснове тэматыкі і зместу прапанаваных тэкстаў, праказак, прымавак, фразеалагізмаў «этыкетнага» характару.

Міжпрадметныя сувязі з беларускай літаратурай, гісторыяй, этнаграфіяй і іншымі вучэбнымі прадметамі дазваляюць выкарыстоўваць цікавыя і арыгінальныя дыдактычныя тэксты ў працэсе навучання мове. Фальклор як мастацтва слова і скарбніца духоўнага багацця народа адгрывае вялікую ролю ў эстэтычным выхаванні вучняў, бо ў творах вуснай народнай творчасці перададзены не толькі народная мудрасць, але і традыцыі маўленчага этыкету, шырока прадстаўлены шматлікія маўленчыя сітуацыі і формулы этыкету. Гэта стварае магчымасць засяроджваць увагу вучняў на тэкстах, якія раскрываюць тэму любові да Радзімы, гасціннасці і добразычлівасці беларусаў, аналізаваць правілы паводзін, асноўнае з якіх – паважлівыя адносіны людзей ў час стасункаў.

Такім чынам, маўленчая культура з'яўляецца галоўным складнікам агульнай культуры чалавека, адным з важнейшых паказчыкаў цывілізаванасці грамадства. Складаная сацыяльная сістэма ўсталёўвае такія правілы і межы паводзін індывідаў, у якіх гэтыя паводзіны становяцца прымальнымі і стабільнымі. Менавіта такімі межамі і з'яўляецца этыкет як сістэма правілаў знешняй культуры чалавека, яго паводзін. Таму ў сістэме навучання неабходна ў першую чаргу распрацоўваць такія кірункі, якія спрыялі б засваенню як ведаў агульнай культуры паводзін, так правіл камунікатыўна культуры. Мэтай моўнай адукацыі з'яўляецца фарміраванне як лінгвістычнай, маўленчай, так і камунікатыўнай і сацыякультурнай кампетэнцый вучняў. У сувязі з гэтым вывучэнне маўленчага этыкету ўключаецца ў розныя віды вучэбнай дзейнасці, што стварае магчымасць весці працу сістэмна і беаперапынна. Разам з гэтым вучні знаёмяцца з культурай сваёй краіны, узбагачаюць слоўнікавы запас, вучацца камунікатыўна мэтазгоднаму маўленню.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Бодалёв А. А.* Психология о личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988.
2. *Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социоллингвистика. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. Т. 5, кн. 1: С–У / рэд. т. М. Р. Суднік / пад агульн. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы); АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. Мінск : БелСЭ, 1982.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
АНАЛИЗА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ
РАССКАЗА Ю. НАГИБИНА «ШКОЛЬНЫЙ АЛЬБОМ»)**

О. В. Милютина

*Национальный университет Узбекистана им. М. Улугбека,
Олмазорский район, ул. Университет, 4, 100135, г. Ташкент, Узбекистан,
helgamil55@mail.ru*

В статье рассматриваются авторские новообразования как объект словообразовательной работы на практических занятиях по русскому языку. Цель статьи – поделиться с коллегами некоторыми приемами активизации деятельности студентов при исследовании авторских неологизмов. Новизна статьи заключается в том, что новообразования подвергаются не только словообразовательному анализу, но и рассмотрению их как факта культуры, авторской манеры создания художественного образа. Статья носит лингвометодический характер, с указанием возможности применения тех или иных приемов работы с авторскими новообразованиями, что способствует пробуждению интереса со стороны студентов, отработке умений вдумчивого отношения к новым русским словам, построенным по продуктивной словообразовательной модели. На материале отрывков из рассказа Ю. Нагибина «Школьный альбом» преподаватель строит работу таким образом, чтобы студенты самостоятельно находили авторские новообразования, характеризовали основные комплексные единицы деривационного процесса и при этом учились оценивать уместность, красоту и яркость неологизмов как изобразительно-выразительного средства языка.

Ключевые слова: неологизмы; деривация; словообразовательная модель; антропоцентрическая парадигма; методический прием; художественный образ.

**FORMATION OF CULTUROLOGICAL COMPETENCE
OF STUDENTS WHEN CARRYING OUT THE WORD-FORMATIVE
ANALYSIS OF THE AUTHOR'S NEOLOGISMS (ON THE
MATERIAL OF YU. NAGIBIN'S STORY «SCHOOL ALBUM»)**

O. V. Milyutina

*National University of Uzbekistan named after M. Ulugbek,
Olmazor district, University St., 4, 100135, Tashkent, Uzbekistan,
helgamil55@mail.ru*

The article deals with author's new formations as an object of word-formation work at practical classes in the Russian language. The purpose of the article is to share with colleagues some methods of activating the activity of students in the study of author's

neologisms. The novelty of the article lies in the fact that neoplasms are subjected not only to word-formation analysis, but also to their consideration as a fact of culture, the author's manner of creating an artistic image. The article is of a linguo-methodological nature, indicating the possibility of using certain methods of working with author's new formations, which helps to arouse interest on the part of students, develop the skills of a thoughtful attitude to new Russian words built on a productive word-formation model. On the basis of excerpts from Yu. Nagibin's story «School Album», the teacher builds the work in such a way that students independently find the author's new formations, characterize the main complex units of the derivational process, and at the same time learn to evaluate the relevance, beauty and brightness of neologisms as a figurative and expressive means of language.

Key words: neologisms; derivation; word-formation model; anthropocentric paradigm; methodical reception; artistic image.

Словообразование как учебный предмет занимает свое законное место среди дисциплин лингвистического цикла, имея свой объект изучения, научно-практические задачи. Преподавание словообразования не может замыкаться в рамках установления типа словообразовательной модели, указания форманта, способа словопроизводства и других чисто деривационных понятий. Современные преобразования в сфере высшей профессиональной подготовки требуют от студентов не только теоретических знаний, но и практических умений видения за процессом появления новых слов того, что происходит в языке, как меняется и обогащается языковая картина мира. А в этой картине мира с переходом лингвистики на антропоцентрическую парадигму отчетливо проявляется триединство таких составляющих, как язык – человек – культура. Именно вызовы времени и учет новых подходов к рассмотрению языковых явлений обуславливает необходимость использования на занятиях по словообразованию таких методических приемов, которые позволяют активизировать мыслительную и поисковую деятельность студентов, стимулируют их рассматривать деривацию как отражение особенностей восприятия окружающего мира в его словообразовательном ракурсе.

Одним из эффективных приемов развития у студентов-филологов чувства осознанного проникновения в мир русской культуры является рассмотрение фактов словопроизводства не на отдельных отвлеченных словах, а на примерах их использования в художественном тексте. И тогда студенты не просто устанавливают, что данное слово имеет такую-то производящую основу, образовано таким-то способом, а видят, «на что способен язык при порождении новых слов, каковы его творческие потенции, глубинные силы», о чем говорила Е. А. Земская [1, с. 180].

Взяв несколько предложений из рассказа «Школьный альбом» Ю. Нагибина, преподаватель нацеливает студентов на выявление слов,

которые являются новообразованиями, имеющими продуктивную модель словообразования. А дальше начинается собственно работа по анализу таких слов, которые демонстрируют язык в действии и отражают основные законы словопроизводства.

В качестве предложений для выявления авторских неологизмов и работы с ними предлагаются следующие:

1. *Как же красиво, одухотворенно, возвышенно это чистое и серьезное, среброглазое юношеское лицо!..*

2. *Вот он на другой фотографии, в военной форме: лицо подсушилось, построжало, веснушки сошли...*

3. *Плохо думать, что его душа томилась в предбытии миллионы миллионов лет ради одной коротенькой вспышки.*

4. *Два дня он не появлялся в школе, а потом пришел такой же, как всегда, нет, такой, каким был раньше, когда ... пребывал в своем тайном надежном мире, излучая оттуда, из своего укромя, серебристый свет.*

5. *У его «я» была крошечная головенка, просто капелька чернил, а под ней непристойное разножие, напоминающее о наскальной живописи в мужской уборной.*

6. *Есть еще третий раздел: «Вечная память» – о безвременно ушедших: от старых ран и недугов войны, как Володя А., или от мирных болезней, как автодорожник Люсик К., или от самогубления, как инженер Юра П.*

7. *Когда мы вместе, божьи ангелы роняют из пухлых, с перетяжками ручек райское зеркало, и каждому безболезненно проникает в хрусталик крошечный его уломочек.*

Предложения даются по одному, чтобы студенты могли выявить авторский неологизм и произвести его словообразовательный анализ. Из первого предложения студенты возьмут слово *среброглазый*, имеющее аналогичную словообразовательную модель со словами *голубоглазый*, *черноглазый*, отметят активизацию морфолого-синтаксического способа, когда происходит сложение основ на базе подчинительного словосочетания. Для активизации студентов преподаватель предлагает по цепочке называть сложные прилагательные, образованные таким же способом.

Из второго предложения выбирается глагол *построжать*, который явно имеет характер новообразования. Для работы с ним сначала необходимо объяснить его значение, определить стилистическую окраску, поскольку эти значимости обуславливают смысловое своеобразие данного неологизма. Слово вызывает интерес в том плане, что, при явной результативной семантике, свойственной и другим глаголам, типа *постареть*, *похудеть*, отличается способом словопроизводства, что и должны установить студенты, вовлеченные в исследовательский «спринт».

Другие ассоциации вызывает слово *предбытие* из третьего предложения. Для его анализа возможно использование приема доказательства своего мнения от противного. Студенты любят решать подобные задачи, чтобы «докопаться» до истины.

Из четвертого предложения студенты выпишут слово *укромье*, которое также представляет интерес с точки зрения своего образования. Проведение стандартной процедуры словообразовательного анализа можно усложнить задачей представления своих ассоциаций, создания своих неологизмов, что также стимулирует студентов на творческую деятельность.

В пятом предложении своей необычной формой и семантикой выделяется слово *разножие*, которое создано автором для представления внешнего вида буквы «я» у нерадивого школьника. Вероятно, сам морфологический способ (приставочно-суффиксальный) не вызовет особых затруднений в установлении комбинированного форманта, подключенного к производящей основе, но яркая образность не оставит никого равнодушным. Можно предложить студентам придумать существительные-квалификаторы и для других букв, например, для букв «о», «щ», «ж».

После нахождения неологизма *самогубление* в шестом предложении преподаватель может предложить студентам не только определить способ образования данного слова, но и порассуждать над причинами создания такого необычного слова.

В седьмом предложении внимание привлечет слово *уломочек*, которое интересно как в плане анализа его структуры и способа словообразования, так и в понимании его смыслового содержания. Можно предложить построить словообразовательную цепочку для этого слова, посчитать количество звеньев, назвать словообразовательные шаги. И эту работу организовать в виде игры «Кто быстрее». Конечно, оцениваться будет и правильность выполнения задания.

Не все предложения для проведения словообразовательной работы могут быть использованы на одном занятии. Преподаватель может взять только два-три, самые интересные для анализа и подтверждения того, что новообразования отражают достаточно продуктивные процессы в русском словообразовании, позволяют проследить за рождением художественного образа и представляют многообразие русской культуры в ее разных проявлениях. Исследование неологизмов и окказионализмов является перспективным направлением современной лингвистики, о чем свидетельствует сборник статей по неологии и неографии, вышедший совсем недавно, в 2016 году [2].

Использование нескольких приемов активизации деятельности студентов, продуманная технология занятия позволяют добиваться хороших

учебных результатов и будят в студентах исследовательский интерес. А если преподаватель в качестве домашнего задания предложит студентам найти в рассказе «Школьный альбом» еще несколько неологизмов, где значим способ их образования, то студенты не только самостоятельно закрепят навыки исследовательской работы, но и получают удовольствие от нагибинского слога, его спокойной, рассудительной манеры говорить о важных вещах.

Библиографические ссылки

1. *Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. М. : Наука, 1982.
2. Неология и неография: современное состояние и перспективы (к 50-летию научного направления): сб. науч. ст. / отв. ред. Т. Н. Буцева. Ин-т лингв. исслед. РАН. СПб. : Нестор-История, 2016.

ВЫВУЧЭННЕ АПОВЕСЦІ КУЗЬМЫ ЧОРНАГА «НАСЦЕЧКА» НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ: ВЫХАВАЎЧЫ І АКСІЯЛАГІЧНЫ АСПЕКТЫ

Г. М. Мятліцкая

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, romannose@tut.by*

У артыкуле разглядаецца выкарыстанне дыдактычнага патэнцыялу аповесці «Насцечка» Кузьмы Чорнага на ўроках беларускай літаратуры ў 6-х класах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі. Глыбокае засяроджанне на канкрэтных вузлавых псіхалагічных момантах, адлюстраваных у творы, дазволіць настаўніку сканцэнтраваць на гэтым увагу вучняў і тым самым паспрыць іх духоўнаму станаўленню: уменню даражыць сяброўствам, удумліва адносіцца да сваіх учынкаў і нават зазірнуць у далёкія часы мінулага стагоддзя, калі жылі нашы дзяды і прадзеды, адчуць, што іх хвалявала, чым іх жыццё адрознівалася ад сённяшняга. Не спрошчаны падыход пры абмеркаванні аповесці не толькі заахваціць вучняў да яе прачытання ў поўным аб'ёме, але і да глыбокага асэнсавання яе зместу.

Ключавыя словы: аповесць; псіхалагізм; маральна-этычная праблематыка; каштоўнасная арыентацыя; выхаванне.

THE STUDY OF KUZMA CHORNY'S STORY «NASTECHKA» AT THE LESSONS OF BELARUSIAN LITERATURE: EDUCATIONAL AND AXIOLOGICAL ASPECTS

H. M. Miatlitskaya

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, romannose@tut.by*

In the article discusses the use of the didactic potential of the story «Nastechka» by Kuzma Chorny in the lessons of Belarusian literature in the 6th grade of institutions of general secondary education. A deep focus on specific key psychological points reflected in the story will allow the teacher to pay attention of pupils on this aspects and thereby contribute to their spiritual development: the ability to value friendship, think about their behaviour and even peer into the distant times of the last century, when our grandfathers and great-grandfathers lived, to feel what worried them, how their life differed from today. An unsimplistic approach to discussing the story will not only encourage pupils to read it in its entirety, but also to deeply understand its content.

Key words: story; psychologism; moral and ethical issues; value orientation; education.

Творчасць К. Чорнага ў сучасных установах агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання вывучаецца ў 6-м, 9-м і 10-м класах. Пачынаецца знаёмства з творчасцю класіка ў 6-м класе пасля таго, як вучні атрымаюць уяўленне пра такія тэмы, як «Міфы», «Народныя песні», «Літаратурныя песні», прачытаюць і прааналізуюць вершы, прысвечаныя календару роднай прыроды. (У асобныя рубрыкі вучэбнага дапаможніка [1] вылучана тлумачэнне тэарэтычных паняццяў «метафара» і «ўвасабленне».)

Далей у вучэбным дапаможніку для 6-га класа ў раздзеле «Чалавек – гэта цэлы свет» змешчаны апавяданне Алены Васілевіч «Сябры» і аповесць Кузьмы Чорнага «Насцечка» (у скарачэнні), пасля якіх прадугледжана тлумачэнне такіх літаратурных жанраў, як апавяданне і аповесць. Перад гэтымі творамі пададзены кароткія біяграфічныя звесткі пра іх аўтараў.

Сярод праязных твораў К. Чорнага ёсць такія, якія цалкам засталіся ў сваім часе (напрыклад, раман «Трэцяе пакаленне»), але ёсць і творы (напрыклад, аповесць «Насцечка»), выхаваўчы і аксіялагічны змест якіх знаходзіцца па-за часам, яны і сёння не страцілі сваёй актуальнасці ў мэтах фарміравання маральна-этычных каштоўнасцей. Аповесць «Насцечка» (1940) зведала ўплыў тагачаснай савецкай ідэалогіі, аднак ідэйнае ў ёй не дамінуе над маральным. Твор лёгка чытаецца, яго можна прачытаць за адзін прысест. Адно дзеянне імкліва змяняецца другім, за кошт гэтага ўзмацняецца дынамічнасць сюжэта. У творы спалучаны дзве сюжэтныя лініі: галоўная (непасрэдня дзеянні персанажаў) і дадатковая, рэтраспектыўная (успаміны Мілеўскага, бацькі Сержа), якая ў школьным вучэбным дапаможніку пададзена ў скарачаным выглядзе.

Героі твора – дзеці 12–14 гадоў, таму, на наш погляд, аповесць па зместу найбольш падыходзіць для чытання ў 6-м класе. Кузьма Чорны пісаў яе спецыяльна для дзяцей, і яна потым была ўключана ў школьную праграму. Аўтар у творы мэтанакіравана ўзнімае і абвастрае найперш маральна-этычныя і выхаваўчыя праблемы. Пры гэтым гістарычны кантэкст як згадкі памяці, як тое, што не павінна ніколі быць забытым, не спрошчаны: успаміны Мілеўскага, яго жонкі і нават маці Насцечкі Закрэўскай аб’ядноўваюцца падзеямі, якія прыпалі на іхнюю маладосць, на няпростыя часы класавай барацьбы, калі Закрэўскі разам з яшчэ зусім маладым, васьмнаццацігадовым Сержавым бацькам, які тады служыў парабкам, сабіралі лішкі збожжа па багатых кулацкіх хутарах для Чырвонай Арміі. Сённяшні юны чытач, нават ведаючы гістарычныя рэаліі эпохі «вялікага пералому», не мог бы аднесціся да гэтага ўстаўнога аповеду адназначна станоўча, як гэта ўспрымалася ў савецкі час. Скарачанае выкладанне гэтай сюжэтнай лініі ў цэлым не накладвае адмоўны адбітак на

ўражанне ад успрыняцця вобразаў сталых герояў. Аповесць «Насцечка» наскрозь пранізана выхаваўчымі матывамі, паказана, як сямейнае выхаванне аказвае ўплыў на фарміраванне і станаўленне характару. Жывую зацікаўленасць у маленькіх чытачоў выкліча тое, што большая частка эпізодаў твора адбываецца ў школе: адлюстраваны ўзаемаадносіны паміж вучнямі ў класе, характар узаемадзеяння з настаўніцай і г. д.

Бацька Сержа, Мілеўскі, – вялікі чыноўнік. Пісьменнік не называе дакладна яго пасаду, але ў яго была службовая машына з асабістым шафёрам... «Ён быў заўсёды вельмі заняты працай, можна сказаць, што ён працаваў з цямна да цямна» [2, с. 357]. Зразумела, яму не хапала часу займацца выхаваннем сына з прычыны таго, што ён з раніцы да вечара знаходзіўся на працы, і ён адкупляўся ад сваіх бацькоўскіх абавязкаў выкананнем яго капрызай: то грошы дасць, то выканае патрабаванне падвезці на машыне да школы на зайздасць іншым дзецям... Аўтар паказвае, што з-за патурання бацькі ягоны сын стаў цынічным і разбэшчаным; матчына выхаванне імгненна разбуралася бацькоўскай усёдазволенасцю, таму хлопец налаўчыўся гэтым карыстацца, бо ніхто не займаўся ягоным выхаваннем, не вучыў яго разуменню нормаў маралі. Серж лічыў сябе «вышэй» за іншых дзяцей, лічыў, што ў яго ёсць права іх зневажаць, крыўдзіць. Пра такіх разбэшчаных дзяцей пазней напісаў П. Панчанка ў вершы «Бацькі і дзеці»: «На кніжцы ў бацькі – тысячы: // Як гордаю не быць! // Іх крапівой бы высекчы // І прывучыць рабіць» [3, с. 37].

Маці казала бацьку пра сына: «Гэта мы яго давялі да гэтага. Я ж бачу, – ён нікога не паважае, апроч самога сабе» [2, с. 369]. Праз словы маці пісьменнік выказвае сваё меркаванне пра тое, як правільна выхоўваць дзяцей, напрыклад: «Трэба старацца, каб з яго вырас такі чалавек, які ведаў бы, што калі ты пакасіш другому чалавеку, то лепш табе не жыць на свеце. Я ведаю, што тут выходзіць: калі ён пад'язджае на машыне к школе, то ён адчувае гэта не так, што машына аблягчае чалавеку хаду, беражэ яго сілы, а бачыць у гэтым толькі сваю перавагу перад другімі дзецьмі. Ён прывыкае з пагардай глядзець на ўсіх. Калі ў дарослага чалавека такое чорствае самалюбства, то ён не паможа другому. Такого чалавека любіць ніхто не будзе, а кожны будзе яго баяцца, а значыцца, і ненавідзець. Я не хачу, каб мой сын быў такі» [2, с. 369]. (У падручніку апушчаны сказ «Калі ў дарослага чалавека...».)

Найбольш падрабязна раскрыты ў аповесці вобразы чатырох герояў: Насцечкі і Сержа, бацькі Сержа і дзеда Насцечкі. Галоўная сюжэтная лінія твора звязана з паказам таго, што прывяло Сержа да маральнага падзення і самага ганебнага ўчынку, калі ён пакрыўдзіў дзядулю Насці, з якім сябраваў ягоны бацька, а пасля гэтага дзядуля захварэў на запаленне лёгкіх. Канфлікт Сержа з дзедам Насці, які спрабуе яго выхоўваць, пад-

рабязна апісаны ў творы. Менавіта на аналізе гэтай сітуацыі настаўнік павінен запыніць увагу вучняў для асэнсавання імі ўчынкаў Сержа, матывацыі паводзін герояў твора, разумення аўтарскага майстэрства пры стварэнні псіхалагічных партрэтаў і інш.

У кантраст амаральнасці Сержа паказана душэўная чуласць Насцечкі, якая жыве разам з дзедам, бо яе бацька памёр, а маці вучыцца ў Маскве і піша дыпломную працу. Пры гэтым дзяўчынка добра вучыцца ў школе, руплівая, старанная, працавітая. Да сваёй хваробы дзед клапаціўся аб унучцы, а калі захварэў, Насцечка стала клапаціцца аб сваім дзядуньку. Ёсць у яе і школьныя сяброўкі, якія ў складанай жыццёвай сітуацыі дапамагаюць ёй.

Кузьма Чорны псіхалагічна дакладна абмалёўвае характары падлеткаў, паказвае іх розныя тыпажы, адлюстроўвае школьныя сітуацыі, з падобнымі да якіх сутыкаюцца і сучасныя школьнікі. Тонкі знаўца чалавечай псіхалогіі, пісьменнік падкрэсліў у творы, што бацькі павінны не толькі ўдзяляць сваім дзецям ўвагу, але і вучыць іх нормам маралі, уменню адрозніваць дабро ад зла: «І яму [бацьку Сержа. – Г. М.] раптам стала крыўдна, што яго сын нічога не ведае аб ім, сваім бацьку, і што ён сам мала цікавіўся сваім сынам. Яму нават стала страшна ад таго, што паміж ім і яго малым няма дружбы. А без гэтай дружбы чагосьці вялікага і патрэбнага не хапае ў жыцці. Дружба тут павінна быць вялікая, моцная і вечная» [2, с. 370].

Як і ў аповесці Кузьмы Чорнага «Люба Лук'янская» (1936), у кульмінацыі твора ўсе галоўныя героі збіраюцца разам, у адным памяшканні. Гэта вышэйшы момант развіцця сюжэта, найлепшыя ўмовы для высвятлення ўзаемаадносін герояў. У эпізодзе прыходу сям'і Сержа ў госці да дзядулі Насцечкі аўтар падводзіць герояў (Сержа і яго бацьку) да ўсведамлення памылковасці сваіх каштоўнасных арыенціраў. Бацька першым зразумеў і прызнаў сваю віну перад сынам. Аўтар спецыяльна раздзяліў яго рэпліку на дзве часткі, першая з якіх была агучана бацькам для ўсіх, а другая прамоўлена ціха, каб яе пачуў толькі Серж. Шкада, гэты дыдактычны момант у вучэбным дапаможніку адсутнічае. Мудры дзед Насцечкі не стаў чакаць развязкі напружанага моманту, а перавёў увагу прысутных на сябровак, якія прыйшлі да Насці: «О, у іх вялікае сяброўства <...> Такая ў іх дружба, што толькі цешыцца можна» [2, с. 387]. Маці Насці, якая вярнулася з вучобы і прысутнічала пры сустрэчы, таксама падтрымала дзеда: «Дружба – вялікая справа. Без дружбы чалавеку цяжка жыць, чуеце, дзяўчаткі? Дружба робіць вялікія справы. І ў няшчасці, і ў радасці без дружбы чалавеку нельга быць. Шануйце, дзеці, дружбу, гэта самае дарагое і важнае, што ёсць у чалавека. Вырастайце вялікія і аберагайце праз усё жыццё дружбу. І ведайце – асабліва моцная павінна быць тая дружба, што ўстанаўліваецца ў маленстве і ў

маладыя гады» [2, с. 387–388]. Пісьменнік дае чытачу зразумець, што момант, калі Серж стаяў «як акамянелы» ад сораму, становіцца пачаткам яго маральнага прасвятлення: яго «ўцёкі» ад самога сябе, яго рэакцыя на ўсю сітуацыю сведчаць аб гэтым. Імгненна пацярпелі крах ранейшыя перакананні Сержа: ягоны светапогляд і лад жыцця аказаліся ўсяго толькі нікчэмнымі, ганарыстымі капрызамі.

У гэтым творы галоўнай з’яўляецца тэма выхавання дзяцей. Кузьма Чорны падкрэсліў, што менавіта ад бацькоў залежыць іх выхаванне. Аўтар даходліва патлумачыў, што такое дружба, і доказна адзначыў, што ўменне сябраваць павінна закладвацца ў маладыя гады. Для вучняў 6-га класа змест гэтага твора будзе зразумелы, а гэта ў сваю чаргу зможа аказаць станоўчы ўплыў на фарміраванне і ўмацаванне іх маральна-этычных уяўленняў.

На нашу думку, па гэтай аповесці ў вучэбным дапаможніку змешчаны цікавыя і карысныя пытанні і заданні для працы вучняў: ёсць тут і апераджальныя заданні, і пытанні, накіраваныя як на пераказ твора, так і на самастойнае разважанне вучняў над тэкстам аповесці, а таксама, што важна, тлумачэнне незразумелых беларускіх слоў, пададзенае ў зносках унізе старонак, пры гэтым у словах пазначаны націск. Паслятэкставыя заданні таксама разнастайныя. Пытанні складзены аўтарамі падручніка да кожнай з частак твора, а затым – і да ўсёй аповесці ў цэлым. Гэта, на наш погляд, з аднаго боку, аблягчае працу настаўніка пры падрыхтоўцы да ўрока і падчас яго правядзення, а з другога – спрыяе больш удумліваму прачытання і самастойнаму асэнсаванню зместу твора вучнямі, якія могуць выкарыстаць «падказкі», сфармуляваныя ў пытаннях да твора, як дома, так і на ўроку. Такім чынам, заданні для вывучэння аповесці «Насцечка» адпавядаюць узросту вучняў, спрыяюць лепшаму разуменню і засваенню зместу, а таксама дазваляюць настаўніку правесці паўнаwartасныя ўрокі, накіраваныя на дыялог з вучнямі, развіццё адпаведных уменняў і навыкаў вуснага адказу на пытанні па прачытаным мастацкім творы.

На жаль, у вучэбных дапаможніках для 9-га і 10-га класаў, выдадзеных у 2020–2022 гг., заданні і пытанні па творах Кузьмы Чорнага, на наш погляд, не сфармуляваны належным чынам, напрыклад, адсутнічаюць пытанні да кожнай з частак рамана «Пошукі будучыні», а гэта было б карысным і для вучняў, і для настаўніка, паспрыяла б лепшай падрыхтоўцы да сачынення. Не прыведзена ў гэтых падручніках і тлумачэнне адметных чорнаўскіх лексічных адзінак, хоць значэнне многіх з іх немагчыма знайсці праз пошук у інтэрнэце або там яно пададзена з памылкамі.

Матэрыял, змешчаны ў прыкладным каляндарна-тэматычным планаванні для 6-га класа па разглядаемай тэме, цалкам адпавядае зместу падручніка і структуры сфармуляваных заданняў. Пасля вывучэння

тэксту аповесці прапануецца праца над тэарэтычным артыкулам пра твор і «калектыўнае абмеркаванне жанравых адметнасцей апавядання і аповесці ў супастаўленні» [4, с. 85]. Завяршае раздзел падручніка, прысвечаны тэме сяброўства, «вуснае сачыненне з элементамі разважання», для якога прапануецца «арганізаваць калектыўную творчую працу вучняў – падрыхтоўку сачынення-разважання паводле вывучаных твораў і ўласнага жыццёвага вопыту» [4, с. 85]. Такі ўрок будзе з’яўляцца падагульненнем атрыманых ведаў і можа спрыяць глыбейшаму разуменню вучнямі паняццяў «сяброўства», «абавязак», «сямейныя адносіны», «шчасце» і інш., дасць школьнікам магчымасць для асэнсавання асабістых духоўных каштоўнасцей.

Вывучэнне гэтага твора добра падыходзіць і для таго, каб вучні зразумелі, што такое аповесць, адчулі спецыфіку гэтага жанра, змаглі растлумачыць, чым адрозніваецца аповесць ад апавядання.

А. К. Калечанка слушна адзначыў: «Адна з важных задач літаратуры – садзейнічаць станаўленню жыццёвай пазіцыі навучэнцаў (умення выжыць у гэтым свеце), развіццю якасцей асобы. Веды па літаратуры не могуць быць мэтай толькі на ўзроўні запамінання і разумення. Жыццёва важныя, стваральныя меркаванні, перакананні павінны дасягаць больш глыбінных псіхалагічных эфектаў – прыняцця. Зыходзячы з гэтага веды, накіраваныя на фарміраванне каштоўнасных арыентацый, якасцей асобы навучэнцаў, павінны не толькі правільна разумецца, запамінацца, але і прымацца на дастаткова глыбокім узроўні» [5, с. 159].

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Бельскі А. І., Навумчык М. І., Цітова Л. К.* Беларуская літаратура: вучэб. дапам. для 6 класа ўстаноў агул. сярэд. адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2022.

2. *Чорны К.* Збор твораў: у 6 т. Т. 4. Раман, аповесці, п’еса, публіцыстыка, 1930–1940. Мінск : Маст. літ., 1989.

3. *Панчанка П.* І вера, і вернасць, і вечнасць: вершы. Мінск : Маст. літ., 1986.

4. *Мартынкевіч С. В., Цітова Л. К.* Беларуская мова і літаратура. 6 кл.: прыкладнае каляндарна-тэматычнае планаванне: дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі. Мінск : НІА: Аверсэв, 2022.

5. *Колеченко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб. : КАРО, 2006.

КУЛЬТУРАЛАГІЧНАЯ ПАДРЫХТОЎКА БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ЗАМЕЖНОЙ МОВЫ СРОДКАМІ ЛІТАРАТУРАЗНАЎЧЫХ ДЫСЦЫПЛІН

І. А. Пінголь

*Філіял установы адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт»
«Лінгвагуманітарны каледж»,
ул. Прытыцкага, 60Б, 220121, г. Мінск, Беларусь, lingvocolledge.lgk@mssu.by*

У артыкуле разглядаюцца пытанні літаратуразнаўчай і культуралагічнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў замежнай мовы ва ўстанове сярэдняй спецыяльнай адукацыі. Аўтар акрэслівае мэты і асаблівасці метадыкі выкладання вучэбных дысцыплін «Уводзіны ў літаратуразнаўства» і «Беларуская літаратура ў кантэксце сусветнай», вызначае тэарэтычныя асновы і практычныя шляхі спасціжэння нацыянальнага мастацтва слова як унікальнай з’явы і складовай часткі культуры. Прыводзяцца прыклады заданняў, заснаваных на культуралагічным і культуратворчым падыходах і накіраваных на асобаснае і прафесійнае развіццё навучэнцаў.

Ключавыя словы: метадыка выкладання літаратуры; беларуская літаратура; замежная літаратура; уводзіны ў літаратуразнаўства; культуралагічны падыход; сярэдня спецыяльная адукацыя; падрыхтоўка будучых настаўнікаў.

CULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE BY MEANS OF LITERARY DISCIPLINES

I. A. Pinhol

*Branch of the educational institution «Minsk State Linguistic University»
«College for Languages and Humanities»,
Prytytskogo St., 60B, 220121, Minsk, Belarus, lingvocolledge.lgk@mssu.by*

The article deals with the issues of literary and cultural studies of future teachers of a foreign language in the institution of secondary special education. The author describes the goals and features of the teaching methodology of the academic disciplines «Introduction to Literary Studies» and «Belarusian literature in the context of the world literature», defines the theoretical foundations and practical ways to comprehend the national art of the word as a unique phenomenon and an integral part of culture. Examples of tasks based on cultural and cultural-creative approaches and aimed at the personal and professional development of students are given.

Key words: methods of teaching literature; Belarussian literature; foreign literature; introduction to literary studies; cultural approach; secondary special education; training of future teachers.

Лінгвагуманітарны каледж як філіял установы адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт» ажыццяўляе падрыхтоўку настаўнікаў замежнай мовы з сярэдняй спецыяльнай адукацыяй. Навучанне будучых педагогаў па дысцыплінах прафесійнага кампатента адбываецца паводле вучэбных праграм, інтэграваных з адпаведнымі курсамі ў МДЛУ. Выпускнік каледжа мусіць быць кампетэнтным у розных відах прафесійнай дзейнасці, у тым ліку развіцёвай, выхаваўчай, камунікатыўнай і сацыяльна-асветніцкай, а таксама гатовым да пастаяннага асобнага росту і самаўдасканалення. Тыповым вучэбным планам па спецыяльнасці «Замежная мова» прадугледжана вывучэнне пэўных літаратурнаўчых дысцыплін, у прыватнасці такіх, як «Уводзіны ў літаратурнаўства» і «Беларуская літаратура ў кантэксце сусветнай».

Дысцыпліна «Уводзіны ў літаратурнаўства» мае на мэце азнамленне навучэнцаў з асновамі літаратурнаўчай навукі, паглыбленне, пашырэнне і сістэматызацыю іх тэарэтыка-літаратурных ведаў, фарміраванне першапачатковых навыкаў літаратурнаўчага аналізу і ацэнкі мастацкіх твораў. Яна раскрывае сутнасць мастацтва слова і паказвае важнасць літаратурнаўчых ведаў для ўспрымання і разумення мастацкай літаратуры, спасціжэння іншых філалагічных дысцыплін і рашэння задач прафесійнай дзейнасці. Вывучэнне праграмага матэрыялу адбываецца на прыкладах твораў беларускай, рускай і англійскай (нямецкай) літаратур у арыгінале.

Мэта вучэбнай дысцыпліны «Беларуская літаратура ў кантэксце сусветнай» заключаецца ва ўсведамленні навучэнцамі нацыянальна-культурнай спецыфікі беларускай літаратуры ў адзінстве з сусветным мастацтвам слова. Навучэнцы асэнсоўваюць нацыянальную літаратуру адначасова як унікальную сацыякультурную з’яву і як складовую частку сусветнага мастацтва слова. Пры гэтым у працэсе навучання ствараюцца ўмовы для развіцця сродкамі літаратуры інтэлектуальнай, камунікатыўнай, мастацкай, духоўна-маральнай, грамадзянскай культуры будучых настаўнікаў.

Пры выбары метадыкі выкладання згаданых вучэбных дысцыплін вызначальнымі для нас з’яўляюцца наступныя тэарэтычныя палажэнні:

а) сфармуляваныя І. Л. Шаўляковай-Барзенка стратэгічныя прыярытэты рэалізацыі мэт літаратурнай адукацыі на сучасным этапе, найперш такі, як «прадстаўленне вучэбнага матэрыялу ў выглядзе каштоўнасных культуралагічных ведаў, якія фарміруюцца з улікам міжпрадметных сувязей па меры руху ад інфармацыйна-арыенціровачнага этапу да рэфлексійна-ацэначнага і далей да этапу самарэалізацыі» [1, с. 149];

б) акрэслены В. А. Даманскім [2] культуралагічны падыход да выкладання літаратуры, паводле якога дзеля арганізацыі дыялогу як унутры культуры, так і паміж культурамі важныя не толькі падбор адпаведных літаратурных твораў, але і зварот да твораў іншых відаў мастацтва, каб праз іх інтэграцыю стварыць вобраз пэўнай культурнай эпохі і перадаць яе духоўныя, эстэтычныя і этычныя каштоўнасці;

в) распрацаваны В. У. Праскаловіч [3] прынцып навучання на аснове ўключэння ў адзінае сілавое поле «літаратура – мастацтва – культура» і прапанаваная ёю сістэма метадычных сродкаў культуратворчага развіцця вучняў (у нашым выпадку навучэнцаў).

Акрэсленыя вышэй тэарэтычныя асновы дазваляюць наладзіць не толькі працэс засваення літаратуразнаўчых дысцыплін, але і культуралагічную падрыхтоўку і асобнае развіццё будучых настаўнікаў замежнай мовы. Пакажам сказанае на прыкладзе пэўных тэм вучэбнай дысцыпліны «Беларуская літаратура ў кантэксце сусветнай».

Пры вывучэнні тэмы «Францыск Скарына як рэнесансны дзеяч» важна не толькі вызначыць месца і ролю першадрукара ў літаратуры эпохі Адраджэння, але і знайсці новы ракурс погляду на яго асобу і дзейнасць, дастаткова добра вядомыя навучэнцам. Дзеля гэтага лічым мэтазгодным стварыць наступную праблемную сітуацыю: «Леанарда да Вінчы ≈ Францыск Скарына. Ці можна паставіць знак тоеснасці паміж імі? Ці раўназначныя яны асобы?»

У ходзе рашэння гэтай пазнавальнай задачы навучэнцам патрэбна будзе звярнуцца па дадатковую інфармацыю пра дзейнасць і творчасць Леанарда да Вінчы, найвялікшага генія ўсіх часоў, які праявіў сябе як мастак, скульптар, архітэктар, музыкант, паэт, мастацтвазнаўца, матэматык, фізік, інжынер-механік, гідратэхнік, астраном, батанік, фізіёлаг. А пасля асэнсаваць шматграннасць асобы Скарыны, пацвердзіўшы канкрэтнымі фактамі біяграфіі і прыкладамі з творчай спадчыны такія яго іпастасі, як медык, філосаф, вучоны, садоўнік, першадрукар, выдавец, прадпрымальнік, топ-менеджар, перакладчык, ілюстратар, наватар, пісьменнік, асветнік, гуманіст і патрыёт. Такое супастаўленне двух тытанаў Рэнесансу дазваляе глыбей асэнсаваць дух і асаблівасці гэтай эпохі, месца і ролю Францыска Скарыны ў ёй, а таксама значна пашырае культуралагічную дасведчанасць будучых настаўнікаў.

У курсе «Беларуская літаратура ў кантэксце сусветнай» ёсць шэраг тэм, прысвечаных разгляду асаблівасцей літаратуры пэўнай эпохі ці мастацкага стылю. Працэс іх вывучэння мае на мэце знаёмства ў тым ліку і з мадэлямі свету, вобразамі чалавека і спецыфічнымі сродкамі іх выяўлення. Каб стварыць дух эпохі, выклікаць эмацыянальны водгук у навучэнцаў і абудзіць у іх крытычнае мысленне, прапануем пачынаць

асэнсаванне тэмы з твораў не літаратуры, а іншых відаў мастацтва. Так, напрыклад, каб адчуць спецыфіку барока, на першапачатковым этапе заняткаў звяртаемся да жывапісных, архітэктурных і музычных шэдэўраў: карцін Караваджа, Рубенса, архітэктурных ансамбляў плошчы Святога Пятра ў Ватыкане, фантана дэ Трэві ў Рыме, касцёлаў Божага цела ў Нясвіжы і Святога Францішка Ксаверыя ў Гродна, Сафійскага сабора ў Полацку і Мікалаеўскай царквы ў Магілёве, музычных фрагментаў са зборніка «Полацкі сшытак». Аналіз гэтых твораў дае магчымасць адчуць і зразумець характэрныя рысы стылю барока: пышнасць, імкненне да велічнасці, параднасці, празмернасць дэталей, спалучэнне кантраснага, прыхільнасць да знешняй відовішчнасці, павялічаную эмацыянальнасць і метафарычнасць. Падрыхтаваныя такім чынам навучэнцы змогуць пасля больш глыбока асэнсаваць своеасаблівае літаратурнае твораў барока, такіх, напрыклад, як «Трэнас» Мялеція Смярыцкага, вершы Сімяона Полацкага.

Дыялог розных відаў мастацтва мэтазгодны і пры вывучэнні манаграфічных тэм. З мэтай пашырэння ведаў навучэнцаў пра жыццё і творчасць пісьменніка, асэнсавання яго месца ў нацыянальным і еўрапейскім літаратурным працэсе практыкуем на занятках прагляд і абмеркаванне біяграфічных тэлефільмаў. Добры матэрыял у гэтым плане прапаноўвае дакументальны цыкл «Запіскі на палях», створаны тэлеканалам «Беларусь 3» Нацыянальнай дзяржаўнай тэлерадыёкампаніі Рэспублікі Беларусь. Варта толькі прадумаць заданні, якія будуць накіроўваць увагу навучэнцаў падчас прагляду відэа і іх дзейнасць пасля. Так, напрыклад, да фільма «Адам Міцкевіч. Чужая нявеста» прапаноўваецца табліца, якую, зыходзячы з пачутага і ўбачанага, трэба будзе запоўніць па наступных рубрыках: геаграфія жыцця паэта; вучоба; прычыны, па якіх пакінуў радзіму; грамадская дзейнасць; «пуцяводная зорка» жыцця і творчасці; вытокі творчасці; творы; лейтматывы (галоўныя тэмы, вобразы) творчасці. Сабраны матэрыял стане асновай для далейшага дыялогу пра асобу і творчасць найвялікшага паэта-рамантыка ў кантэксце беларускім і еўрапейскім.

Вучэбная дысцыпліна «Беларуская літаратура ў кантэксце сусветнай» прасочвае тысячагадовы шлях нацыянальнага мастацтва слова. Пры яе спасціжэнні варта засяроджвацца на асэнсаванні з'яў як літаратурных, так і аксіялагічных. Кожная эпоха выпрацавала свае погляды на чалавека і свет, свае каштоўнасныя дамінанты, свае культурныя коды. Каб дапамагчы навучэнцам іх усвядоміць, прапануем творчае заданне – скласці ад імя чалавека пэўнай эпохі «Запаветы нашчадкам». А напрыканцы вывучэння ўсяго курса – напісаць эсэ паводле слоў Алеся Разанава: «Я ў крузе, дзе слова шукае Слова, а чалавек – Чалавека» [4, с. 10].

Вырашэнню задач літаратурнай адукацыі і ўсебаковаму развіццю будучых настаўнікаў спрыяе і сацыякультурнае асяроддзе Мінска. Яго патэнцыял задзейнічаны намі, у прыватнасці, праз праектную дзейнасць па тэме «Мінск літаратурны». Навучэнцы атрымліваюць заданне падрыхтаваць відэарэпартаж з «літаратурных» куткоў горада: гэта можа быць помнік пісьменніку, вуліца, названая ў яго гонар, мясціны, звязаныя з яго жыццём, і інш. Мэта праекта – у сціслай, але эмацыянальнай форме прадставіць творчасць майстра слова, зацікавіць яго асобай. Добрая традыцыя нашага каледжа – культпаходы ў Рэспубліканскі тэатр беларускай драматургіі, літаратурныя музеі, а таксама Музей кнігі пры Нацыянальнай бібліятэцы Беларусі.

Такім чынам, методыка выкладання літаратуразнаўчых дысцыплін, заснаваная на культуралагічным і культуратворчым падыходах, не толькі забяспечвае філалагічную падрыхтоўку будучых настаўнікаў замежнай мовы, але і значна пашырае іх агульную эрудыцыю, развівае эстэтычны густ, прафесійную і агульную культуру. Праблемна-пошукавыя метады і прыёмы навучання, эўрыстычныя і творчыя заданні, міждысцыплінарныя сувязі, дыялог розных відаў мастацтва і культурных эпох, патэнцыял сацыякультурнага асяроддзя – вось тыя эфектыўныя сродкі, якія ствараюць умовы для падрыхтоўкі кампетэнтнага педагога і выхавання духоўна багатай асобы.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Шаўлякова-Барзенка І. Л.* Стратэгічныя прыярытэты і тактычныя задачы развіцця літаратурнай адукацыі ў Беларусі на сучасным этапе // Современная образовательная среда : приоритетные направления развития: материалы международной научной конференции (Минск, 22–23 октября 2009 г.) : в 4 ч. Ч. 2. Мінск : НМУ «Нацыянальны інстытут адукацыі», 2010. С. 145–150.

2. *Доманский В. А.* Литература и культура : Культурологический подход к изучению словесности в школе : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2015.

3. *Праскаловіч В. У.* Метадалогія культуратворчага развіцця вучняў V – XI класаў у працэсе навучання беларускай літаратуры. Мінск : РІВШ, 2013.

4. *Разанаў А. У* крузе // Разанаў А. Вастрыё стралы : версэты, паэтычныя мініяцюры. Мінск : Мастацкая літаратура, 1988.

СІСТЭМА ПРАКТЫКАВАННЯЎ ПА НАВУЧАННІ СІНТАКСІЧНЫМ НОРМАМ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЫ

І. Э. Саўко¹⁾, У. П. Саўко²⁾

¹⁾ Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,

вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, Inna1805@mail.ru

²⁾ Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка,

вул. Савецкая, 18, 220030, г. Мінск, Беларусь, vp.bspu@gmail.com

Даецца апісанне сістэмы навучання сінтаксічным нормам беларускай літаратурнай мовы, якую мэтазгодна выкарыстоўваць ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі; прапануецца сістэма практыкаванняў па навучанні сінтаксічным нормам на ўроках беларускай мовы: практыкаванні на асэнсаванне вучнямі сутнасці сінтаксічных норм, практыкаванні на фарміраванне і ўдасканаленне ўменняў правільна ўтвараць сінтаксічныя адзінкі і ўжываць іх у маўленні, практыкаванні на фарміраванне ўменняў знаходзіць, класіфікаваць і выпраўляць памылкі, абумоўленыя парушэннямі сінтаксічных норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы. Прадстаўлены варыянты заданняў па кожным блоку практыкаванняў.

Ключавыя словы: навучанне сінтаксічным нормам; сістэма практыкаванняў; граматычныя памылкі; сінтаксічныя памылкі.

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING SYNTACTIC NORMS OF THE BELARUSIAN LITERARY LANGUAGE

I. Savko^{a)}, V. Savko^{b)}

^{a)} Belarusian State University,

K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, Inna1805@mail.ru

^{b)} Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,

Sovetskaya St., 18, 220030, Minsk, Belarus, vp.bspu@gmail.com

The description of the system of teaching syntactic norms of the Belarusian literary language, which is advisable to use in institutions of general secondary education, is given; a system of exercises for teaching syntactic norms in Belarusian language lessons is proposed: exercises for students to understand the essence of syntactic norms, exercises for the formation and improvement of skills to correctly form syntactic units and use them in the speech, exercises for the formation of skills to find, classify and correct errors caused by violations of syntactic norms of the Belarusian literary language. The variants of tasks for each block of exercises are presented.

Key words: teaching syntactic norms; system of exercises; grammatical errors; syntactic errors.

Навучанне сінтаксічным нормам прадугледжана вучэбнымі праграмамі па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі. У прыватнасці, у XI класе разглядаюцца нормы дапасавання і кіравання, правілы сувязі выказніка і дзейніка, выражанага спалучэннем слоў, правілы пабудовы сказаў з аднароднымі членамі, ужывання дзеепрыслоўных зваротаў, пабудовы складаных сказаў [1, с. 6]. Нормы пабудовы канструкцый з чужой мовай вывучаюцца ў IX класе. У выніку вучні павінны ведаць акрэсленыя ў вучэбнай праграме сінтаксічныя нормы сучаснай беларускай мовы, захоўваць іх у маўленні, знаходзіць і выпраўляць у чужым і ва ўласным маўленні памылкі, абумоўленыя парушэннямі гэтых норм [1, с. 6].

Навучанне сінтаксічным нормам мэтазгодна ажыццяўляць у пэўнай сістэме, якая прадугледжвае: 1) азнаямленне з сінтаксічнымі нормамаі; 2) фарміраванне ўменняў захоўваць сінтаксічныя нормы ў вусным і пісьмовым маўленні; 3) азнаямленне з тыпалогіяй памылак, абумоўленых парушэннямі сінтаксічных норм; 4) фарміраванне ўменняў знаходзіць, класіфікаваць і выпраўляць памылкі, абумоўленыя парушэннямі сінтаксічных норм.

Пэўны тэарэтычны і практычны матэрыял для рэалізацыі гэтай сістэмы ёсць у вучэбным дапаможніку па беларускай мове для XI класа [2]. Але сінтаксічныя нормы разглядаюцца ў ім сумесна з пунктуацыйнымі, таму пры падборы практыкаванняў асноўная ўвага скіроўваецца на ўдасканаленне пунктуацыйных уменняў і навыкаў. Напрыклад, у параграфе «Правілы пабудовы сказаў з аднароднымі членамі, знакі прыпынку» ёсць тэарэтычны матэрыял, прысвечаны адпаведным сінтаксічным нормам і парушэнням гэтых норм, але прапануецца толькі адно практыкаванне, звязанае з сінтаксічнымі нормамаі, і пятнаццаць – з пунктуацыйнымі [2, с. 35–49].

Аднак фарміраванне ў вучняў уменняў захоўваць у маўленні сінтаксічныя нормы, знаходзіць і выпраўляць памылкі, абумоўленыя парушэннямі гэтых норм, таксама патрабуе значнай увагі і дастатковай колькасці практыкаванняў, якія прапануюцца і на ўроку, і для дамашняга выканання.

Гэтыя практыкаванні павінны ўяўляць сабой сістэму, якая можа ўключаць тры блокі заданняў: 1) на асэнсаванне вучнямі сутнасці сінтаксічных норм; 2) на фарміраванне і ўдасканаленне ўменняў правільна ўтвараць адпаведныя сінтаксічныя адзінкі і ўжываць іх у маўленні; 3) на фарміраванне ўменняў знаходзіць, класіфікаваць і выпраўляць

памылкі, абумоўленыя парушэннямі сінтаксічных норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

Практыкаванні на асэнсаванне сутнасці пэўных сінтаксічных норм выкарыстоўваюцца адразу пасля азнаямлення вучняў з адпаведнымі правіламі пабудовы словазлучэнняў ці сказаў і могуць уключаць заданні на тлумачэнне моўнай з’явы і заданні на замацаванне тэарэтычнага матэрыялу.

Для тлумачэння моўнай з’явы прапануюцца правільна пабудаваныя словазлучэнні і сказы, а вучні павінны вызначыць, якім правілам рэгулюецца пэўная норма. Варыянты заданняў могуць быць, напрыклад, такія:

а) растлумачце, чаму азначэнні пры спалучэннях «лічэбнік + назоўнік» знаходзяцца ў форме назоўнага склону множнага ліку;

б) дакажыце, што прапанаваныя словазлучэнні пабудаваны згодна з нормамі кіравання ў беларускай мове;

в) дакажыце, што парныя злучнікі пры аднародных членах ужытыя правільна.

Практыкаванні на замацаванне ведання тэарэтычнага матэрыялу пажаданы таму, што большасць сінтаксічных норм рэгулюецца правіламі. Для такіх практыкаванняў больш за ўсё падыходзіць тэставая форма з класічнымі варыянтамі заданняў, напрыклад: адзначце правільныя сцверджанні, адзначце няправільныя сцверджанні. Можна даваць заданні і на дапаўненне выказвання. Правіла ў гэтых заданнях у залежнасці ад яго аб’ёму можа быць прадстаўлена поўнасцю і часткова, з прыкладамі і без іх.

Такія практыкаванні дапамогуць вучням зразумець, як знаходзіць «месца дзеяння» сінтаксічнай нормы, і засвоіць правілы, якія яе рэгулююць. Пры выкананні заданняў вучні маюць права звяртацца да вучэбнага дапаможніка, даведачных матэрыялаў і інш., што дазволіць папярэдзіць з’яўленне памылак і недакладнае засваенне тэарэтычнай інфармацыі.

Другі блок практыкаванняў накіраваны на фарміраванне і ўдасканаленне ўменняў правільна ўтвараць сінтаксічныя адзінкі і ўжываць іх у маўленні.

Для фарміравання і ўдасканалення ўменняў будаваць пэўныя словазлучэнні і сказы прапануюцца заданні з падкрэсленай нарматыўнай накіраванасцю, напрыклад:

а) утварыце словазлучэнні, улічваючы асаблівасці кіравання ў беларускай літаратурнай мове;

б) устаўце ў сказы парныя злучнікі так, каб яны звязвалі менавіта аднародныя члены сказа;

в) устаўце ў сказы дзеепрыслоўныя звароты, звяртаючы ўвагу на тое, што і асноўнае, і дадатковае дзеянне павінна адносіцца да адной і той жа асобы (прадмета);

г) перабудуйце сказы з простаю моваю у сказы з ускоснаю моваю, улічваючы вывучаныя сінтаксічныя нормы.

Матэрыялам для такіх заданняў з’яўляюцца словазлучэнні і сказы, што дазваляе папрацаваць з дастаткова вялікаю колькасцю прыкладаў і накіраваць увагу вучняў менавіта на тую норму, якая разглядаецца.

Для фарміравання і ўдасканалення ўменняў ужываць вывучаныя сінтаксічныя адзінкі ў маўленні выкарыстоўваюцца не толькі сказы, але і тэксты. Гэта, безумоўна, займае больш часу, але дазваляе паказаць функцыянаванне пэўных тыпаў сказаў у звязным маўленні ў цеснай сувязі з іншымі кампанентамі моўнай сістэмы.

Фармулёўкі заданняў могуць быць, напрыклад, такія:

а) прывядзіце свае прыклады сказаў з дзеепрыслоўнымі зваротамі, ужытымі як у двухсастаўных, так і ў аднасастаўных безасабовых сказах;

б) перакладзіце тэкст з рускай мовы на беларускую;

в) выкарыстоўваючы сказы з аднароднымі членамі, вусна раскажыце пра тое, як у вашай сям’і рыхтуюцца да сустрэчы Новага года;

г) напішыце невялікі тэкст, выкарыстоўваючы ў ім розныя спосабы перадачы чужой мовы.

Трэці блок практыкаванняў садзейнічае фарміраванню ўменняў знаходзіць, класіфікаваць і выпраўляць памылкі, абумоўленыя парушэннямі сінтаксічных норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

Перш чым перайсці да характарыстыкі гэтых практыкаванняў, неабходна звярнуць увагу на тое, як называць такія памылкі. Справа ў тым, што ў вучэбнай праграме і ў вучэбным дапаможніку па беларускай мове для 11 класа [1, 2] гэтыя памылкі называюцца сінтаксічнымі, а ў «Метадычных указаннях па арганізацыі кантролю і ацэнцы вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў...» яны кваліфікуюцца як граматычныя: «Граматычныя памылкі – гэта памылкі, дапушчаныя пры ўтварэнні слоў розных часцін мовы і іх форм, пабудове словазлучэнняў і сказаў, г. зн. парушэнні словаўтваральнай, марфалагічнай або сінтаксічнай норм» [3, с. 100]. На нашу думку, такія памылкі можна называць і сінтаксічнымі, паколькі парушаюцца менавіта сінтаксічныя нормы, і граматычнымі, таму што сінтаксіс з’яўляецца часткай граматыкі. Гэта пажадана сказаць і вучням, таму што пры праверцы творчых пісьмовых работ настаўнік пазначае парушэнні сінтаксічных норм літарай Г – граматычная памылка.

Найбольш частымі парушэннямі сінтаксічных норм беларускай літаратурнай мовы з’яўляюцца парушэнні норм кіравання, каардынацыі выказніка і дзейніка, выражанага колькасна-іменным спалучэннем, норм

пабудовы сказаў з аднароднымі членамі, з дзеепрыслоўнымі зваротамі, пабудовы складаназалежных сказаў і сказаў з чужой мовай. Каб вучні лепш зразумелі сутнасць сінтаксічных памылак, пры разглядзе кожнай сінтаксічнай нормы неабходна даць інфармацыю пра тыпалогію адпаведных памылак і спосабы іх выпраўлення.

Практыкаванні на знаходжанне, класіфікацыю і выпраўленне сінтаксічных памылак можна падзяліць на тры групы ў залежнасці ад таго, якія менавіта ўменні фарміруюцца ў вучняў у працэсе выканання заданняў.

Да першай групы адносяцца практыкаванні на супастаўляльны аналіз нормы і яе парушэнняў, на знаходжанне граматычных памылак: вучням прапануюцца правільна і няправільна пабудаваныя словазлучэнні і сказы і даецца заданне на іх размежаванне, напрыклад:

- а) выпісаць сказы, у якіх не парушаны сінтаксічныя нормы;
- б) адзначыць сказы з парушэннямі ўказаных сінтаксічных норм;
- в) выбраць са слоў у дужках тыя, якія адпавядаюць пэўным правілам пабудовы словазлучэнняў ці сказаў, і інш.

Такія заданні вучні выконваюць, абапіраючыся як на вывучаныя сінтаксічныя нормы, так і на «моўнае чуццё», паколькі не патрабуюцца вызначаць канкрэтны від памылкі.

У практыкаваннях другой групы прапануюцца не толькі размежаваць правільны і няправільны варыянты, але і патлумачыць, якая менавіта норма парушана, напрыклад:

- а) растлумачыць сутнасць парушэнняў сінтаксічных норм у прапанаваных прыкладах;
- б) выпісаць сказы, у якіх не парушаны сінтаксічныя нормы, растлумачыць, чаму не падыходзяць астатнія прыклады;
- в) адзначыць сказы з парушэннямі сінтаксічных норм, растлумачыць сутнасць парушэнняў;
- г) выбраць са слоў у дужках тыя, якія адпавядаюць пэўным правілам пабудовы словазлучэнняў ці сказаў, абгрунтаваць свой выбар;
- д) устанавіць адпаведнасць паміж сказамі і іх характарыстыкай з пункту гледжання парушэння сінтаксічных норм;
- е) адзначыць сказы з парушэннямі менавіта сінтаксічных норм (даюцца сказы з парушэннямі і іншых норм: лексічных, фразеалагічных ці марфалагічных).

Заданні гэтага тыпу садзейнічаюць усвядомленаму аналізу пэўных сінтаксічных адзінак і прымяненню тэарэтычных ведаў на практыцы.

У практыкаваннях трэцяй групы неабходна знайсці, класіфікаваць і выправіць памылкі, выкліканыя парушэннямі сінтаксічных норм, напрыклад:

а) знайсці словазлучэнні, у якіх парушаны нормы кіравання, вусна выправіць памылкі;

б) адрэдагаваць сказы з сінтаксічнымі памылкамі;

в) знайсці сказы, у якіх парушаны названыя сінтаксічныя нормы, выправіць памылкі;

г) адзначыць сказы з парушэннямі сінтаксічных норм, растлумачыць сутнасць парушэнняў, адрэдагаваць сказы;

д) адрэдагаваць тэкст у адпаведнасці з сінтаксічнымі нормамаі беларускай літаратурнай мовы.

Падобныя заданні дазваляюць фарміраваць уменні не толькі заўважаць сінтаксічныя памылкі, вызначаць іх сутнасць, але і, выпраўляючы іх, правільна будаваць выказванні.

Такім чынам, з мэтай навучання сінтаксічным нормамаі беларускай літаратурнай мовы неабходна паэтапна ўводзіць інфармацыю пра гэтыя нормы і тыпалогію сінтаксічных памылак, выкарыстоўваць сістэму практыкаванняў, накіраваных на аналіз правільна пабудаваных сінтаксічных адзінак, на знаходжанне, класіфікацыю і выпраўленне граматычных памылак, абумоўленых парушэннямі норм пабудовы словазлучэнняў і сказаў. Гэта будзе садзейнічаць развіццю граматычнага ладу маўлення вучняў, фарміраванню і ўдасканаленню іх нарматыўна-маўленчых уменняў і навыкаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для XI класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамаі навучання і выхавання (базавы ўзровень) [Электронны рэсурс]. URL: <https://adu.by/images/2022/08/up-bel-mova-11kl.pdf> (дата звароту: 05.01.2023).

2. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 11 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамаі навучання / Г. М. Валочка [і інш.]. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2021.

3. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам [Электронны рэсурс]. – URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/3781-metodicheskie-rekomendatsii.html> (дата звароту: 05.01.2023).

АССОЦИАТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЕМЫХ

В. В. Хомич

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, г. Минск, Беларусь, viktoriakhomich@gmail.com*

Ассоциативный анализ текста является одним из интересных и эффективных способов обучения иностранной лексике. Ассоциативность всегда была важным и наиболее значимым коммуникативным свойством слова. Наиболее ассоциативным считается художественный текст, поскольку ему свойственна образность, и он обращён не только к сознанию читателя, но и к его эмоционально-чувственной стороне. Построение ассоциативных шлейфов в тексте даёт возможность выявить как можно больше семантически связанных лексических единиц, что способствует их запоминанию и дальнейшему употреблению.

В статье описывается метод ассоциативного прочтения художественных текстов с целью обогащения словарного запаса обучаемых.

Ключевые слова: ассоциативный метод; художественный текст; ассоциативный шлейф; ключевое слово.

ASSOCIATIVE PERCEPTION OF THE TEXT AS ONE OF THE METHODS OF ENRICHING STUDENTS' VOCABULARY

V. V. Khomich

*Minsk State Linguistic University,
Zakharova St., 21, Minsk, Belarus, viktoriakhomich@gmail.com*

Associative text analysis is one of the interesting and effective ways of teaching foreign vocabulary. Associativity has always been an important and most significant communicative property of a word. The literary text is considered to be the most associative, since it is characterized by figurativeness, and it is addressed not only to the mind of the reader, but also to his emotional and sensitive sides. The formation of associative loops in the text makes it possible to identify as many semantically related lexical units as possible, which contributes to their memorizing and further usage.

The article describes the method of associative reading of literary texts in order to enrich the vocabulary of students.

Key words: associative method; literary text; associative loop; key word.

Современные подходы к обучению иностранным языкам весьма разнообразны. С развитием информационных технологий появилось больше возможностей для обучения иностранным языкам. Аудиовизуальные методы получили очень широкое распространение. Тем не менее классические методы преподавания и обучения иноязычной речи не теряют своей актуальности. Совместное использование классических и инновационных технологий вызывает интерес и формирует мотивацию к изучению иностранных языков.

Одним из интересных и весьма практичных способов обучения иностранной лексике является ассоциативный метод поиска новых слов в художественном тексте. Он основывается на построении ассоциативных шлейфов вокруг ключевых слов текста, которые выделяются в процессе прочтения и являются вспомогательными для раскрытия смысла текста.

Ассоциативность является важным и наиболее значимым коммуникативным свойством слова, поскольку речемыслительная деятельность человека имеет ассоциативный характер: как только в сознании носителя языка появляются какие-то идеи, мысли, образы, они ведут за собой появление других новых идей, мыслей и образов, семантически связанных с первыми.

Как известно, художественный текст является самым читаемым и самым воздействующим на аудиторию видом текста. В отличие от специальной литературы, которой интересуются те люди, кому она необходима в ходе их профессиональной деятельности, художественной литературой интересуются все, независимо от рода их деятельности и других факторов.

Наиболее ассоциативным считается художественный текст, поскольку ему свойственна образность и он обращён не только к сознанию читателя, но и к его эмоционально-чувственной стороне. И. Р. Гальперин говорит о том, что «ассоциации в художественном произведении не возникают спонтанно. Они результат творческого процесса, в котором отдалённые, не связанные логическими скрепами представления приобретают вполне понятные связи между описываемыми явлениями» [1, с. 79].

Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления: одно слово влечет за собой появление в нашем сознании другого слова. Использование художественных текстов даёт возможность более эффективно обучать иноязычной лексике и способствует лучшему восприятию материала.

Построение ассоциативных шлейфов позволяет выявить как можно больше семантически связанных лексических единиц, что способствует их запоминанию и дальнейшему употреблению. В ассоциативный шлейф входят все ассоциации, которые находятся в непосредственной близости от ключевых слов текста, а также близкие по смыслу ассоциации, разбросанные по всему тексту, «так как они демонстрируют связность и единство лексикона текста» [2, с. 58–59].

Использование художественных текстов для обучения иноязычной лексике является очень эффективным способом обогащения словарного запаса, который затрагивает не только речемыслительную деятельность обучаемого, но и его воображение и ассоциативное мышление. Текстовые ассоциации читатель видит сразу, потому что они связаны с ключевыми словами напрямую или опосредованно. И даже не зная точный перевод всех слов, обучаемый может догадаться об их значении по их ассоциативному окружению. Слова запоминаются лучше, поскольку в сознании возникают ассоциации с ними, а также определенные образы, которые помогают распознавать эти слова и в другом контексте.

Рассмотрим построение ассоциативных шлейфов на примере короткого англоязычного рассказа «*The Golden Windows*» (L. E. Richards). Это философский рассказ о том, что мы видим мир не таким, каким он в действительности является, а таким, каким мы его себе представляем, и зачастую завидуем другим, не замечая, что у нас есть больше возможностей, до тех пор пока кто-то нам на это не укажет. Язык этого произведения доступный и простой. Ключевыми словами в тексте выступают «*boy*» (мальчик), «*house*» (дом), «*window*» (окно), «*girl*» (девочка). При прочтении текста формируются ассоциативные шлейфы вокруг выбранных ключевых слов.

Ассоциирование идет в следующих направлениях: номинация действующих лиц, описание их характеристик и свойств, номинация времени и места, а также описание выполняемых действий (см. таблицу):

Построение ассоциативных шлейфов

Ключевое слово	Лица	Характеристики и свойства	Место	Время	Действие
girl	mother daughter father friend boy child	little barefooted nice bright golden hair blue eyes	field house hill	morning evening	play show kiss
boy	God friends girl farmers mother father workman sister	little poor hungry	field house	evening one day hour	work learn remember walk climb look

Ключевое слово	Лица	Характеристики и свойства	Место	Время	Действие
house	woman people mother daughter boy girl father child	farmhouse small stone old	village field hill top	evening day	live go work climb
window	boy girl people mother father	clear golden glass diamond shining	house hill top	evening morning	look come

Ассоциативный шлейф каждого из ключевых слов содержит группы ассоциаций, описывающих лица, их характеристики и свойства, а также указывающих на место и время действия. Эта информация позволяет сформировать в сознании определённые образы и наглядно представить излагаемую в рассказе историю. Наглядные образы, сформированные в сознании, способствуют запоминанию слов, а также установлению ассоциативных связей, существующих между ними, поскольку все слова в тексте связаны между собой тем или иным образом.

Ассоциативное восприятие художественного текста способствует обогащению словарного запаса при обучении иностранным языкам и является одним из интереснейших способов исследования иноязычной лексики.

Библиографические ссылки

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Ком-Книга, 2007.
2. Клименко А. П. Ассоциативное поле и текст // Функционирование и развитие языковых систем. Минск : Вышэйшая школа, 1990. С. 44–46.

ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ

О. И. Царева

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, tsaryova2004@mail.ru*

Целью углубленного высшего образования является получение компетенций, которые выпускник магистратуры сможет применять в будущей деятельности. Для современной высшей школы характерен поиск новых моделей построения образовательного процесса. Инструментом формирования социально-профессиональной компетентности магистранта является практико-ориентированный подход. Эффективным способом реализации данного подхода может стать педагогическая технология «портфолио».

В статье описан опыт использования технологии «портфолио» в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания литературы в высшей школе». Сформулированы цели применения данной технологии, описаны её содержательный и процессуальный компоненты, приведены примеры заданий для портфолио, а также варианты эвристических заданий, составленные магистрантами-литературоведами.

Ключевые слова: педагогическая технология «портфолио»; профессиональная компетенция; практико-ориентированный подход; магистратура; методика преподавания литературы; эвристическое задание.

«PORTFOLIO» TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE WAY TO IMPLEMENT A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TEACHING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS

O. I. Tsaryova

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, tsaryova2004@mail.ru*

The purpose of extensive higher education is to acquire expertise that a Master's degree student can apply in future activities. Modern higher education is characterized by the search for new models of development of the educational process. A practice-oriented approach is the tool for formation of socio-professional expertise of a Master's degree student. The «portfolio» pedagogical technology can be an effective way to implement this approach.

The article describes the experience of using the «portfolio» technology within the framework of the academic discipline «Methods of teaching literature in higher education». The goals of applying this technology are formulated; its content- and process-related

components are described; examples of tasks for a portfolio, as well as options for heuristic tasks compiled by Master's degree students in literature are given.

Key words: «portfolio» pedagogical technology; professional expertise; practice-oriented approach; Master's degree program; methods of teaching literature; heuristic task.

Целью углубленного высшего образования является получение компетенций, которые выпускник магистратуры сможет применять в будущей профессиональной и социальной деятельности.

Современный образовательный процесс в магистратуре не может ограничиваться передачей обучающимся предметных знаний. Необходимо продемонстрировать, как можно применить получаемые знания для решения актуальных профессиональных и квазипрофессиональных проблем, а также создать условия для самостоятельного решения обучающимися таких проблем в процессе обучения.

Эффективным способом реализации практико-ориентированный подход подхода в системе углубленного высшего образования (магистратуре) может стать педагогическая технология «портфолио».

Понятие «портфолио» имеет несколько толкований. В самом распространенном варианте этот термин понимается совокупность образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца.

Покажем возможности применения технологии «портфолио» при изучении учебной дисциплины «Методика преподавания литературы в высшей школе». Данный курс читается магистрантам, обучающимся по специальности «Литературоведение». На изучение дисциплины отводится 36 аудиторных часов, из которых теоретический курс (лекции) занимает всего 8. Остальные учебные часы распределены между практическими занятиями (14 часов – ДО) и управляемой самостоятельной работой – 14 часов.

Опишем систему работы в рамках технологии «портфолио».

Содержание дисциплины «Методика преподавания литературы в высшей школе» структурировано в 5 тематических разделов, которые и определяют структуру портфолио. Каждый тематический блок портфолио включает лекцию (1 или 2 часа), УСП и практические занятия (по 1 или 2 занятию). В каждом раздела на выбор предлагается выполнить задания, которые оцениваются разной суммой баллов. В рамках рейтинговой системы оценивания для получения зачета «автоматом» нужно набрать определенное количество баллов. Магистрант решает, какие виды заданий будет выполнять. Можно выполнить одно объемное задание (10 баллов) или несколько заданий, оцененных меньшим количеством баллов.

Все работы, выполняемые магистрантами в процессе их обучения, собираются в индивидуальном портфолио. В оценке портфолио заложена следующая система оценивания. Общее максимальное количество баллов, которое студент может получить – 100. Эта сумма складывается из оценки каждого документа портфолио, который оценивается дифференцированно, в зависимости от качества выполнения задания, а также от формы предъявления результатов исследования.

В одних случаях дифференциация предусмотрена на этапе выполнения задания. Например: *«Проведите исследование и выявите отношение магистрантов к инновационным технологиям в высшей школе. Форма проведения исследования по выбору: опрос, анкетирование, тестирование, интервьюирование. Форма отчетности: текст с результатами исследования. Констатация результатов исследования (1–3 балла). Бонус за использование статистических методов и/или интерпретация результатов исследования (1–2 балла)»*.

В других случаях дифференциация связана с формой предъявления результатов исследования. За представление работы в письменной форме магистрант может получить от 1 до 3 баллов, в зависимости от качества выполнения задания. Один дополнительный балл можно получить за выступление с сообщением на практическом занятии, 2 балла – за выступление в сопровождении электронной презентации.

Балльно-рейтинговая система является значимым фактором повышения мотивации учащихся к деятельности, поскольку позволяет более объективно оценить их самостоятельную работу.

В портфолио входят задания репродуктивного, эвристического, проблемного, аналитического и исследовательского типа. Есть задания, связанные с изучением нормативных документов, учебных пособий, научно-педагогических трудов. Часть заданий направлена на изучение и обобщение педагогического опыта. Некоторые задания связаны с педагогическим проектированием и моделированием.

Приведем примеры разноплановых заданий, которые включены в портфолио.

– *Изучите теоретические работы, посвященные проблемам преподавания литературы в высшей школе. Форма отчетности: плановый, текстуальный, свободный и тематический конспект.*

– *Познакомьтесь с программой государственной итоговой аттестации по своему направлению подготовки. Какими компетенциями должен владеть выпускник бакалавриата? Форма отчетности: письменная работа.*

– *Изучите тематический раздел курса «Основные закономерности преподавания литературы в высшей школе». Напишите словарные ста-*

тьи для понятий, входящих в тематический раздел литературно-методического словаря «Принципы обучения литературе», «Методы обучения литературе», «Средства обучения литературе», «Формы обучения литературе» и др.) Форма отчетности: статья литературно-методического словаря (по выбору).

– Решите кейс «Проблема канона в программе по литературе». Американский профессор М. Фрейзер в связи с отбором текстов для преподавания поднимает вопрос о каноне и каноничности. Она делает вывод, что возвращения к канону уже не будет. На проблему отбора текстов для изучения в западных образовательных системах обращает внимание Е. В. Гетманская: «Перед авторами программы не стоит проблемы разграничения классики и современной литературы. Они пользуются термином «репрезентативные произведения», не расшифровывая его; общий круг программных прозаиков и поэтов широк».

Как вы относитесь к проблеме канона в программе по литературе (для школы и вуза)? Нужно ли сохранять жесткий канон? Если да, то на каких основаниях? Если нет, то почему? Есть ли количественный предел для канона? Форма отчетности: письменная работа.

– Проанализируйте и оцените одно из посещенных вами занятий по спецкурсу или спецсеминару. Подготовьте рекомендации по улучшению качества его проведения. Форма отчетности: письменная работа.

– Посетите лекцию по одному из разделов дисциплины «История национальной (зарубежной) литературы». Назовите методы обучения, которые использует преподаватель. Форма отчетности: письменная работа.

– Изучите опыт одного из преподавателей-литературоведов. Форма отчетности: эссе на тему «Формы организации обучения в системе работы ...».

– Возможно ли, на ваш взгляд, проведение деловых игр по истории русской литературы? Аргументируйте свою точку зрения. Форма отчетности: письменная работа.

– Назовите достоинства и недостатки различных видов семинарских занятий, таких как развернутая беседа, система докладов, комментированное чтение первоисточников, семинар-экскурсия в музей. Форма отчетности: письменная работа.

– Подготовьте конспект нетрадиционной лекции по истории русской литературы (лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-пресс-конференции, лекции-дискуссии и др.) по вашему выбору. Форма отчетности: конспект.

Приведем примеры работ, выполненных магистрантами-литературоведами.

Задание. Ознакомьтесь с основами эвристического обучения (цели, признаки, методы и приемы обучения). Источники: 1. Хуторской А. В. Эвристические методы обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://khutorskoj.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm; 2. Король А. Д. Основы эвристического обучения: учеб. пособие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/194205/1/Korol.pdf>

Подготовьте эвристическое задание для проведения семинарского занятия по истории национальной литературы. Задание должно носить развернутый характер, иметь методическое сопровождение (инструкция по выполнению задания, детализированный алгоритм для выполнения и др.), критерии оценивания (факультативно).

Создание альтернативной истории

Хотели бы вы примерить роль авторов историографической прозы, которые переписывают известные нам версии истории, и поучаствовать в развитии одного из самых популярных жанров массовой литературы, особенно среди молодёжной аудитории? Напишите небольшую (на 2–3 страницы) альтернативную историю, взяв за основу значимое событие из белорусской или британской истории (как вариант – одной из бывших колоний: Австралии, Индии, Канады, США). Можете написать ее коллективно, в группе, осуществив совместный творческий проект. Иллюстративный материал или саундтрек необязателен, но однозначно приветствуется (можно нарисовать иллюстрации от руки или с помощью редакторов, а также обратиться за помощью к нейросети).

Обязательными элементами вашей альтернативной истории должны быть 1) наличие творческой личности в системе персонажей; 2) присутствие отсылок к биографии и работам этого писателя / художника / музыканта и т.д.

Предлагаю устроить конкурс историй, сопровождающийся голосованием за лучшую работу. Критерии оценивания текстов при этом нужно разработать коллективно, в ходе группового обсуждения. (Янина А.)

«Я сам как другой»: метод «вживания»

Представьте, что вы – главный герой художественного произведения инаковости, пытающийся воссоздать собственную идентичность. Напишите рассказ, письмо, дневники главного героя от первого лица, используя художественные приёмы и техники категории инаковости. Сформулируйте критерии, которые определяют литературу инаковости. Какие из них наиболее продуктивные для феминистского/ постмодернистского дискурсов? Какие являются неудачными? Составьте список художественных

произведений, а также теоретических работ, которыми вы вдохновлялись при создании собственной истории (Дарья Л.).

Мазгавы штурм: «Але які найважнейшы твор і якога аўтара я павінен прачытаць, каб зразумець гэты паэтызм?»

Для выканання прапанаванага задання студэнтам неабходна аб'яднацца ў групы па некалькі чалавек (наколькі заданне распрацоўвае для “славянскай філалогіі”, якая налічвае невялікую колькасць студэнтаў у групе, то прапануваецца раздзяліць навучэнцаў на 3 тры групы па 5 чалавек у кожнай). Пасля аб'яднання ў групы адбываецца генерацыя ідэі, але на гэтым этапе забараняецца крытыкаваць любыя прапановы калег. Пасля сфарміраваная ідэя ў групе сістэматызуецца, афармляецца паводле правілаў і падыходаў. Максімальную колькасць балаў (10) атрымлівае тая група, якая па-матсаіку варта і абгрунтавана прадставіць вынік сваіх ідэі. Задача іншых удзельнікаў – ацаніць работы сваіх калег, знайсці перавагі і станоўчыя бакі ў гатовай працы ўсіх студэнтаў.

Заданне. У сваёй групе прыдумайце праграму ці маніфест свайго ўласнага кірунку; напішыце пісьменнікаў (сябе або рэальных гістарычных асоб), якія маглі б стаць удзельнікамі такога кірунку; намалюйце плакат/газету/аб'яву/лістоўку свайго будучага кірунку. (Юлія Ш.).

Ролевая игра

Як вам вядома, вершы большасці заходнебеларускіх паэтаў маюць некалькі рэдакцый. Як правіла, ніхто не займаецца тэксталагічным аналізам і проста бярэць за аснову апошні варыянт. Аднак пры жаданні ўбачыць першаўражання аўтара, выражаныя ў творчасці, сапраўдныя эмоцыі, якія авалодалі ім – варта браць пад увагу самую першую версію твора. Змены творам часам ішлі на карысць, а часам і не – станавілася толькі горш.

Таму вам прапануваецца ўзяць за аснову гэтую паэму (дзве версіі: арыгінал і пазнейшую) і выступіць у ролі:

1. Крытыка, каторы бачыў толькі першы варыянт паэмы і жыў у Заходняй Беларусі. Знайдзіце моцныя і слабыя моманты твора, магчыма, дайце парады па ўдасканаленню твора або парайце, на творы якога паэта варта звярнуць увагу аўтару.

2. Крытыка, каторы бачыў два варыянты паэмы і жыў у БССР. Звярніце ўвагу на тое, як змянілася настраёнасць у другой версіі паэмы, як змяніўся стыль пісьма, што стала лепш – а што горш, хто паўплываў на фарміраванне стылю паэта і роста яго паэтычнага майстэрства і г.д.

Калі вы абралі першы ці другі варыянт задання, то ўкажыце часопіс, у які б вы даслалі рэцэнзію (і канкрэтна калонку, у якой яна павінна быць змешчана – прычым нельга прыдумваць, назва часопіса і назва калонкі павінны адпавядаць тым, што сапраўды існавалі ў тых часы). І

майце на ўвазе, што стыль вашай рэцэнзій ПАВІНЕН АДПАВЯДАЦЬ гістарычнай эпохе.

3. Пісьменніка, каторы бачыў адну (любую) версію паэмы. Уявіце, што вы – класік беларускай літаратуры: Я. Купала, М. Танк і г. д. (той, хто жыў і працаваў у той жа час, што і В. Таўлай) – можна абраць любога. Вывучыце крытычныя артыкулы абранага паэта, і напішыце ад яго імя сваю рэцэнзію на паэму «Кобрынічына». Заўважце, што стыль пісьма павінен быць падобным да сапраўдных артыкулаў абранага вамі паэта!

Памер – не мені 4 старонак лістоў фармату А4. Times new roman, 14. Міжрадковы інтэрвал – 1. Заданне творчае, таму дакладных межаў і патрабаванняў няма; аднак цытат з паэмы не павінна быць больш за 40 адсоткаў ад усяго тэкста: пісаць цытаты не «ў слупок», а радком! (Дмитрий Ю).

В заключение, опираясь на личный опыт применения технологии «портфолио», хотим отметить следующее.

Портфолио позволяет учитывать разнообразные результаты деятельности учащихся: учебные, творческие, социальные, коммуникативные, что делает его важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию.

Практико-ориентированное портфолио придает целенаправленный характер процессу формирования научно-педагогической и учебно-методической компетенции. Выполняя работы для портфолио, учащиеся на практике осваивают подходы к конструированию и осуществлению учебного процесса по литературе в высшей школе. У них формируются умения, связанные с планированием учебного процесса, организацией учебной и учебно-исследовательской работы в высшей школе, применением различных форм контроля знаний, умений и навыков по дисциплинам литературоведческого цикла.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ НА УСВОЕНИЕ УСЛОВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ УЧАЩИМИСЯ 8 КЛАССА

И. А. Чергинская

*Узбекский государственный университет мировых языков,
Учтепинский район, м-в Чиланзар-Г 9 А, 21, 100138, г. Ташкент, Узбекистан,
irina_che_07@mail.ru*

В статье рассматриваются принципы составления рабочей тетради по русскому языку для учащихся 8 класса при усвоении условных конструкций. При составлении рабочей тетради учитывается коммуникативно-лингвокультурологическая концепция изучения условных отношений на уровне простого осложненного предложения. Эта концепция предусматривает рассмотрение фактов языка во взаимосвязи с их реализацией в художественном тексте. Проблема создания рабочей тетради связана с неоднородностью состава учащихся школ Республики Узбекистан, где в одном классе учатся ребята разных национальностей и с разным уровнем языковой подготовки. Цель статьи – показать, как в современных реалиях можно реализовать новые подходы к обучению учащихся-билингвов, вызвать интерес к изучению русского языка и чтению произведений русских писателей. В статье дается фрагмент рабочей тетради, которая прошла апробацию в школах и вызвала положительный отклик как со стороны учителей, так и учащихся. Новизна представленного материала заключается в том, что конструкции с условными отношениями рассматриваются на отрывках из произведения одного автора, которое изучается на уроках литературы в то же время, что и грамматический материал на уроках русского языка. Взаимосвязь языкового и литературоведческого материала предстает как компонент общей концепции обучения, направленной на формирование активной мыслящей личности учащихся.

Ключевые слова: рабочая тетрадь; конструкции со значением условия; коммуникативно-культурологическая концепция; субъект обучения.

IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE- CULTUROLOGICAL CONCEPT IN THE PREPARATION OF A WORKBOOK FOR THE ASSIMILATION OF CONDITIONAL STRUCTURES BY STUDENTS OF THE 8TH GRADE

I. A. Cherginskaya

*Uzbek State University of World Languages,
Uchtepa district, Chilanazar-G massif 9 A, 21, 100138, Tashkent, Uzbekistan,
irina_che_07@mail.ru*

The article discusses the principles of compiling a Russian language workbook for 8th grade students when mastering conditional constructions. When compiling the

workbook, the communicative-linguoculturological concept of studying conditional relations at the level of a simple complicated sentence is taken into account. This concept provides for the consideration of the facts of the language in conjunction with their implementation in a literary text. The problem of creating a workbook is related to the heterogeneity of the composition of students in schools of the Republic of Uzbekistan, where children of different nationalities and with different levels of language training study in the same class. The purpose of the article is to show how in modern realities it is possible to implement new approaches to teaching bilingual students, to arouse interest in learning the Russian language and reading the works of Russian writers. The article gives a fragment of a workbook, which was tested in schools and caused a positive response from both teachers and students. The novelty of the presented material lies in the fact that constructions with conditional relations are considered in excerpts from the work of one author, which is studied in literature lessons at the same time as the grammatical material in Russian language lessons. The interrelation of linguistic and literary material appears as a component of the general concept of education, aimed at the formation of an active thinking personality of students.

Key words: workbook; constructions with the meaning of the condition; communicative cultural concept; subject of learning.

Современные реалии потребовали внести в практику изучения языковых единиц всех уровней новые подходы рассмотрению и закреплению материала. Этим обусловлено реформирование всей системы образования и, в частности, процесса обучения учащихся. При этом сам ученик уже не рассматривается как пассивный объект, а предстает как субъект обучения, а именно как активная и саморазвивающаяся личность. Современный учащийся не просто получает знания, а сам активно участвует в учебной деятельности. Такой подход обусловил пересмотр учебно-методических комплексов и внесение в них, помимо собственно учебников, дополнительных учебных компонентов, в качестве которых, в частности, и выступает рабочая тетрадь. Рабочая тетрадь дает возможность учащемуся закрепить грамматические и лексические конструкции, предоставляет возможность заниматься как самостоятельно, не опираясь на учебник, так и под контролем учителя. В зависимости от целей и задач обучения выделяются различные функции рабочей тетради. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие: обучающая, формирующая и контролирующая, потому что именно эти функции помогают ученикам не только получить и закрепить знания, но и самостоятельно проверить, усвоен ли изученный материал.

Этап обсуждения необходимости рабочей тетради уже пройден, и многие учителя оценили возможности использования их при закреплении учебного материала, при стимулировании самостоятельной деятельности учащихся. На сегодняшний день рабочие тетради по русскому языку для учащихся 8-го класса школ Российской Федерации имеют не-

сколько направлений: одни рабочие тетради (составители Г. А. Богданова, Е. Ефремова, С. Н. Иванова, В. Л. Складорова, Т. В. Фомина, Е. В. Петрова и др.) нацелены на использование в учебное и внеучебное время на разных этапах урока при прохождении всех учебных тем или только отдельных, другие (составители М. Ю. Никулина, А. Б. Малюшкин, Г. Н. Потапова, Е. Н. Груздева) ориентированы на тренировку и автоматизацию определенного навыка, на развитие творческого мышления и поиска ответа на поставленный вопрос.

В Республике Узбекистан рабочие тетради по русскому языку для 8-го класса школ с русским языком обучения находятся в стадии разработки, поскольку изыскиваются наиболее подходящие принципы их составления в соответствии с особенностями обучения учащихся-билингвов. По мнению члена Российской академии педагогических и социальных наук Д. С. Саъдуллаева, в современных условиях необходимо вырабатывать у учащихся коммуникативно-культурологическую компетенцию, суть которой заключается в следующем: «Соизучение языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции становится на наших глазах генеральной линией и основной целью обучения как родному, так и русскому языкам в учебных заведениях Узбекистана» [1, с. 353–354]. Учитывая такой подход к обучению учащихся-билингвов, мы считаем вполне обоснованным использование коммуникативно-культурологической концепции обучения языкам, в основе которой лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. Перефразируя замечание Г. О. Винокура о том, что «всякий языковед, изучающий язык данной культуры, тем самым... непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык» [2, с. 211], мы считаем, что учащиеся, изучающие язык русской культуры, должны усвоить ценности этой культуры, воплощенные в языке.

В соответствии с коммуникативно-культурологической концепцией изучения конструкций с условными отношениями разработка рабочей тетради связана с подбором материала и заданий, которые бы, с одной стороны, способствовали выработке навыков узнавания, сопоставления, анализа, употребления языковых единиц с семантикой обусловленности, а с другой – реализовали принцип межпредметных связей, предполагающий, что грамматический материал усваивается не отвлеченно, а в его реализации в художественных текстах, изучаемых на уроках литературы. Тем самым учащиеся осознают взаимосвязь русского языка и литературы, приобщаются к русской культуре. Если вспомнить высказывание В. Масловой о том, что «истинным хранителем культуры

являются тексты» [3, с. 157], то такой подход представляется вполне логичным и целесообразным.

Сопоставление календарно-тематических планов по русскому языку и литературе для 8-го класса показало, что в третьей четверти на уроках по русскому языку изучаются обособленные члены предложения, где одной из форм выражения значения условия выступает деепричастный оборот, а на уроках литературы ученики знакомятся с произведением Максима Горького «Песня о Соколе». В соответствии с этим нами разработана страничка для рабочей тетради с заданиями, предусматривающими нахождение предложений, в которых деепричастный оборот имеет значение условия, установление разных форм выражения условных отношений, а также приведение аргументов для доказательства реализации семантики условия в отрывках из произведения Максим Горького:

Максим Горький. Песня о Соколе

Закрепляем навыки узнавания и аргументирования



Задание 1. Найдите предложение, в котором деепричастный оборот имеет значение условия. Запишите номер этого предложения.

1. И дрогнул Сокол и, гордо крикнув, пошёл к обрыву, скользя когтями по слизи камня.

2. И сам, как камень, скользя по скалам, он быстро падал, ломая крылья, теряя перья...

3. Волна потока его схватила и, кровь омывши, одела в пену, умчала в море.

4. В ущелье лёжа, Уж долго думал о смерти птицы, о страсти к небу.

5. А я ведь мог бы узнать всё это, взлетевши в небо хоть ненадолго.

Номер предложения: _____

Задание 2. Приведите аргументы в пользу того, что в приведённом ниже предложении реализованы условные отношения, или опровергните это.

Рождённый ползать – летать не может!..

В рабочей тетради предусмотрены специальные строчки для выполнения заданий учащимися.

Представленный фрагмент материала рабочей тетради на усвоение значения условия прошел апробацию в 8 классах средних общеобразовательных школ Узбекистана с русским языком обучения, был одобрен учителями-практиками и вызвал интерес учащихся не только к условным конструкциям, но и к более вдумчивому прочтению самого произведения.

Подводя некоторые итоги, можно отметить, что поиск новых приемов преподавания русского языка находится в постоянном развитии. Как нет строго регламентированных правил изучения русского языка, так и не ограничены возможности для творческого подхода в работе с учащимися в формировании их интереса к языку и литературе, познанию культурных ценностей, которые сохраняются в художественных текстах и раскрываются каждый раз по-новому для тех, кто знакомится с ними.

Библиографические ссылки

1. *Саъдуллаев Д. С.* Языковая личность в контексте лингвокультурологических проблем образования // Концептуальные проблемы мировой литературы и лингвистики в социокультурном пространстве XXI века: теория, методология, практика. Ташкент : УзГУМЯ, 2009. С. 353–354.
2. *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку. М. : Учпедгиз, 1959.
3. *Маслова В. А.* Современные направления в лингвистике. М. : Академия, 2008.

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ ИЗУЧАЕМОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

С. А. Шантарович

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

В данной статье даны практические рекомендации по применению лингвоаксиологических ориентиров с целью постижения обучающимися языковых особенностей художественного текста, осознанию ценности и значимости их анализа для понимания творческой манеры писателя, а также с целью углубления постижения идей и языка писателя в их диалектическом единстве. Научно-методическая новизна исследования заключается в дальнейшем раскрытии возможностей лингвистического аксиологического анализа художественного текста в процессе преподавания РКИ.

Ключевые слова: междисциплинарный анализ текста; лингвоаксиология; русский язык как иностранный; творчество Ф. М. Достоевского.

LINGUISTIC AXIOLOGY AS A MEANS OF EFFECTIVE ASSIMILATION OF THE STUDIED DISCIPLINE

S. A. Shantarovich

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, Svetlana_Sha@list.ru*

In this article, linguoaxiology is applied in the direction of comprehending linguistic features of a literary text, students' awareness of the value and significance of linguistic textual features for comprehending the creative manner of the writer, understanding his ideas and the language of the writer in their unity. The novelty of the study lies in the application linguo-axiological analysis of a literary text in the process teaching Russian as second language.

Key words: interdisciplinary text analysis; linguistic axiology; Russian as a foreign language; F. M. Dostoevsky's literary heritage.

В рамках развития филологического познания, связанных с аксиологической проблематикой, зародились и динамически эволюционируют различные ответвления междисциплинарного характера: лингвокультурология, лингвострановедение, этнолингвистика и лингвоаксиология и др.; как известно, у каждого направления свои концептуальные приоритеты и задачи. В данной статье мы обратились к лингвистике аксиологического

исследования художественного текста, поскольку язык трактуется как первоэлемент для изучения литературы, а объектом лингвоаксиологического анализа предстает, в максимально широкой интерпретации, мировая культура, которая обобщенно присутствует в литературном творчестве, в образах, в художественном мышлении, передаваемом в языковой форме. В центре внимания подобного анализа выступает нерасторжимый комплекс «язык – сознание – общество – культура» [1, с. 17].

В процессе работы над романом «Преступление и наказание» с иностранными студентами можно прибегнуть к лингвоаксиологическому анализу речи героев в произведении, например, чтобы понять и проанализировать поведение Родиона Раскольникова. Главный герой крайне расстроен, когда его впервые вызвали в полицию, но он испытывает облегчение, узнав, что его вызывают по поводу денег. *«И он вздрогнул от радости. Ему стало вдруг ужасно легко. Всё с плеч слетело»; «Побежал куда глаза глядят»* [2, с. 123]. Предлагаются задания: «Подберите синонимы к данным фразеологизмам. Как они передают состояние героя, отношение к тому, что он совершил, из-за чего испытывает переживания и смятение?»

В романе, характеризуя героев, Ф. М. Достоевский использует в их речи много фразеологизмов различных функциональных стилей. Например, Разумихин предстает в произведении как очень веселый, общительный, «добрый до простоты», поэтому в его речи преобладают ФЕ разговорного характера: *«Что ты комедию разыгрываешь. «Сбил с толку. Очумел ты, что ли? Так какого же чёрта надо? Позвали Чебарова, десять целковых ему в зубы, а бумагу назад, и вот честь имею её вам представить, на слово вам теперь верят, – вот возьмите...»* [2, с. 189]. Сочетание в одном предложении фразеологизмов просторечного «в зубы», т.е. давать взятку и официально-делового стиля «честь имею». С одной стороны, создаёт комический эффект, с другой – передаёт двойственную природу характера Разумихина.

В речи Лужина можно обратить внимание на парафраз библейского фразеологизма – «возлюби одного себя». *«Если мне, например, до сих пор говорили: «возлюби» и я «возлюблял», то что из этого выходило? – продолжал Пётр Петрович... выходило то, что я рвал кафтан пополам, делился с ближним, и оба мы оставались наполовину голы, по русской поговорке: «Пойдёшь за несколькими зайцами разом, и ни одного не достигнешь»* [2, с. 183]. В речи Лужина фразеологизм несколько изменен, тем самым герой выказывает пренебрежение к просторечному изъяснению и народу.

Стилистические функции фразеологизмов в романе разнообразны: придают речи героев образность, служат средством констатации, уточнения, усиления, конкретизации основной информации. Кроме того, богатый аутентичный лингвистический материал эпохи, описанной в романе, помогает при помощи лингвоаксиологического анализа проанализировать его ценности.

Конечно, лексика русской классики значительно отличается от словаря современного русского языка, но увлечённость преподавателя произведением всегда найдёт отклик в работе иностранных студентов. С целью изучения средств речевой выразительности предлагаем провести интегрированное занятие по русскому языку и литературе в рамках изучения данной темы в романе «Преступление и наказание». На наш взгляд, проектирование интегрированного занятия – это одно из направлений активного поиска педагогических решений, способствующее улучшению качества знаний, формированию ценностного представления о классическом произведении, развитию творческого потенциала учащихся. Параллельное сосуществование в одном занятии различных материалов позволяет сделать его более содержательным и интересным, даёт возможность разнообразить виды деятельности, эмоционально вовлечь иностранных студентов в решение поставленных перед ними задач; лингвистические задания способствуют развитию речи.

Целесообразно предложить задание на нахождение в текстовых фрагментах романа языковых средств выразительности с объяснением их функций, значения для раскрытия идей писателя. К числу средств, широко представленных в романе, относятся эпитеты, которые воспроизводят, имитируют, описывают явления окружающей действительности. Из текста необходимо разделить эпитеты по следующим параметрам: эпитеты с прямым значением, с переносным значением; цветные эпитеты; оценочные эпитеты, простые и сложные. Вывод: обилие «мрачных» эпитетов передаёт общий трагический колорит романа, подчёркивает безвыходность судьбы героя.

На следующем этапе занятия студентам предлагается данные эпитеты, несущие негативную окраску, заменить на «светлые», создать антонимичные пары, чтобы изменить смысловую окраску отрывка из текста.

Лингвоаксиология как междисциплинарная наука предполагает овладение иностранными студентами многими знаниями и умениями. Это путь к обучению иностранных студентов правильности речи, совершенствованию умений речевого общения. Кроме того, лингвоаксиологический анализ художественного текста помогает в более детальном раскрытии авторского замысла, формирует креативные способности. Линг-

воаксиология как эффективный и результативный способ обучения на интегрированном занятии помогает более глубоко постичь нравственные и художественные ценности русской литературы.

Библиографические ссылки

1. *Павлов С. Г.* Лингвистическая модель человека: научно-методический аспект // Вестник Мининского ун-та. 2015. № 2. С. 182–192.
2. *Достоевский Ф. М.* Преступление и наказание. М. : Худож. лит., 2019.
3. *Зарубина Н. Д.* Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1981.

ЧТЕНИЕ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОЕ УМЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

К. И. Шибкова

*Государственное учреждение образование
«Средняя школа №186 г. Минска имени П. А. Ротмистрова»,
ул. А. Бачило, 38, 220075, г. Минск, Беларусь, shibkova.k@mail.ru*

В статье рассматривается чтение как метапредметное умение, которое формируется во время всего процесса обучения в школе и должно совершенствоваться на протяжении всей жизни. Характеризуются виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое), которые выделяются в зависимости от специфики текста и коммуникативной задачи читателя. Отмечается значимость данных видов чтения для формирования читательской грамотности обучающихся. Анализируются учебные пособия по русскому языку для V и IX классов учреждений общего среднего образования в аспекте представленности в них разных видов чтения.

Ключевые слова: чтение; изучающее чтение; ознакомительное чтение; просмотровое чтение; поисковое чтение.

READING AS A META-SUBJECT SKILL IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

K. I. Shibkova

*State Educational Institution «Secondary school №. 186 of Minsk
named after P. A. Rotmistrov»,
A. Bachilo St., 38, 220075, Minsk, Republic of Belarus, shibkova.k@mail.ru*

The article considers reading as a meta-subject skill that is formed during the entire process of learning at school and should be improved throughout life. The types of reading (studying, introductory, viewing and searching) are characterized, which are distinguished depending on the specifics of the text and the communicative task of the reader. The importance of these types of reading for the formation of students' reading literacy is noted. Textbooks on the Russian language for grades V and IX of institutions of general secondary education are analyzed in terms of the representation of different types of reading in them.

Key words: reading; learning reading; introductory reading; viewing reading; search reading.

В основе любой учебной деятельности как процесса познания и осмысления действительности, коммуникации и взаимодействия лежит чтение. На протяжении XX века «чтение» сводилось к способности

получать информацию из печатных источников, электронных устройств, а формирование приемов и навыков чтения было прерогативой начальной школы.

Проблема чтения является в настоящее время наиболее актуальной и неоднозначной. Диапазон мнений варьируется от констатации глубокого кризиса читательской культуры до утверждения новой модели чтения в современных условиях информационного общества. В настоящее время общепризнанным является факт, что снижение у молодого поколения интереса к чтению имеет масштаб общемировой тенденции.

Чтение в современном информационном обществе имеет метапредметный характер, а умения такого чтения относятся к универсальным учебным действиям. Умение читать, понимать прочитанное является «базой формирования коммуникативной компетенции» [1, с. 49].

На рубеже XX–XXI столетий разработчиками PIRLS (Международный проект «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), целью которого является сравнение уровня и качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы) и PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений (Programme for International Student Assessment, PISA) учащихся 15-летнего возраста) чтение определено как процесс совершенствования знаний, умений, навыков и качеств личности человека в течение всей жизни и в разных культурных ситуациях. В 1991 г. международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) предложено определение, в котором чтение трактуется как «возможность человека размышлять о прочитанном и использовать прочитанное для достижения личных и общественных целей, в первую очередь – для дальнейшего обучения» [2].

Таким образом, в современных международных исследованиях подчеркивается, что чтение, которое сопровождает процесс учения с первого дня ребёнка в школе, является, безусловно, универсальным (метапредметным) умением, которое должно совершенствоваться на протяжении всей жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

В зависимости от специфики текста и коммуникативной задачи читателя выделяются разные виды чтения. Под видами чтения принято понимать набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [3, с. 291].

В методике преподавания языка существуют различные классификации видов чтения в зависимости от:

- формы прочтения: чтение вслух (громкое чтение) и чтение про себя (внутреннее чтение);
- глубины проникновения в содержание текста: интенсивное и экстенсивное чтение;
- условий выполнения: подготовленное, частично подготовленное и неподготовленное чтение;
- уровней понимания: понимание основного содержания, извлечение полной информации из текста, понимание необходимой и значимой информации.

В зависимости от коммуникативных потребностей и по степени проникновения в содержание текста выделяют различные виды чтения, которые варьируются от пяти (аналитическое, изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое) до трех (изучающее, ознакомительное, просмотровое).

В методике обучения языкам (прежде всего иностранным) чаще всего выделяются три вида чтения: изучающее, ознакомительное и просмотровое. Если говорить о методике обучения русскому языку, то, например, Н. А. Ипполитова выделяет изучающее, ознакомительное и просмотровое чтение [4, с. 9]; Л. Н. Вьюшкова подчеркивает, что предметом обучения в школе должны стать следующие виды чтения: поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее [5, с. 24; 6, с. 4]; С. И. Львова отмечает, что процесс чтения текста, кроме основных умений, предполагает формирование и умений владеть разными видами чтения: просмотровым (предварительное знакомство с текстом), ознакомительным (должно быть достигнуто понимание основного содержания текста, 70 % информации), изучающим (максимально точное и полное понимание текста – до 100 % понимания информации) [7].

Считаем целесообразным придерживаться системы видов чтения, которая включает в себя четыре вида (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое), как наиболее актуальной для формирования навыков читательской грамотности, так как в данную классификацию входит такой вид чтения, как поисковое, отражающее вторую группу читательских умений при формировании читательской грамотности – поиск и извлечение информации из текста.

Целью *изучающего чтения* является глубокое проникновение в содержание текста, максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных целях. Изучающее чтение позволяет понять и запомнить прочитанное, а также создать на основе прочитанного новые (вторичные) тексты: план, аннотацию, отзыв, рецензию, конспект, тезисы и др.

Ознакомительное чтение ориентировано на извлечение основной информации (приблизительно 70 %). Цель такого чтения – познакомиться с содержанием текста, выяснить, какие вопросы ставятся и как они решаются. Читающий не стремится запомнить прочитанное, так как не предполагает использовать в дальнейшем полученную информацию. Установка на восприятие лишь основной информации позволяет пренебречь деталями сообщения.

Просмотровое чтение считается предварительным и имеет целью получение самого общего представления о содержании статьи (книги), о ее теме и круге затронутых вопросов. На основе такого чтения читающий решает, нужен ли ему данный текст для более подробного изучения (установка «о чем сообщается», а не «что сообщается»). Для этого ему бывает достаточно прочесть заголовки, подзаголовки, выборочно отдельные куски текста.

Поисковое чтение подразумевает поиск конкретной информации в тексте или части текста, в которой содержится необходимая информация. Поисковое чтение схоже по целям с таким видом чтения, как просмотровое, так как оба этих вида нацелены на выяснение того, содержит ли текст актуальную и полезную для читателя информацию. Однако различия заключается в том, что при поисковом чтении текст прочитывается с целью нахождения относительно небольшого количества информации для последующего ее использования в определенных целях. Это могут быть дата, время, часы работы, имена и названия или более развернутая информация в виде описания, аргументации, правил, оценочных суждений. При просмотровом чтении для получения нужной информации достаточно познакомиться со структурой текста, прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы. Если при просмотровом чтении читатель не знает, содержится в тексте ли нужная информация, то при поисковом он знает, что необходимая информация есть, ее нужно лишь найти.

Нами был проведен анализ учебных пособий «Русский язык» для 5-го и 9-го классов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения [8; 9] с целью выявления степени представленности упражнений, на основании которых происходит обучение разным видам чтения. С помощью метода контролируемого отбора нами были выявлены упражнения и задания, формирующие умения разных видов чтения, а следовательно, и читательскую грамотность в целом. Статистический анализ позволил установить процентное соотношение заданий и упражнений по отношению к остальным содержательным элементам исследуемых учебных пособий по русскому языку.

Анализ учебных пособий «Русский язык» для 5-го (в 2-х частях) и 9-го классов учреждений общего среднего образования с белорусским и рус-

ским языками обучения показал, что в пособии для 5-го класса присутствует 28,7 % упражнений, направленных на обучение разным видам чтения, в 9-м классе количество такого рода упражнений снижается до 16,9 %.

В учебном пособии для 5-го класса акцентируется внимание на формировании умений изучающего чтения, так как данных упражнений использовано больше всего (14,0 %). Делается акцент на целостный анализ текста. В 5-м классе идет активное обучение изучающему чтению, так учащиеся должны научиться всесторонне анализировать текст. Изучающее чтение является базой для формирования других видов чтения.

Упражнений, формирующих умения ознакомительного чтения, использовано меньше (8,2 %). Они связаны с выяснением вопросов, о чем говорится в тексте, кому он адресован, насколько полно освещена в нем та или иная проблема и т. д. Менее всего представлены упражнения, формирующие умения просмотрового (2,5 %) и поискового (4,0 %) чтения, так как данные виды чтения довольно сложные, требуют от читателя подготовки. Неподготовленному читателю сложно найти в большом количестве информации конкретную, трудно понять, в какой части текста заключена нужная ему информация.

Анализ учебного пособия по русскому языку для 9-го класса сквозь призму представленности упражнений с разными видами чтения показал, что в данном пособии, в отличие от 5-го класса, наравне с упражнениями, формирующими умения изучающего чтения (7,3 %), отражены упражнения, формирующие умения ознакомительного чтения (7,3%), что свидетельствует о более зрелом читателе, которому интересны анализ всего текста и рассмотрение некоторых его фрагментов для извлечения необходимой информации. Упражнений, формирующих умения поискового и просмотрового чтения, в данном учебнике недостаточно (0,8 % и 1,5 % соответственно), хотя умения выбрать в потоке информации нужную, найти в тексте конкретный ответ на интересующий вопрос нужны человеку как в учебной, так и в других видах деятельности.

В современном поколении учебных пособий по русскому языку решены многие проблемы: проблема понимания, интегративность и многоаспектность представления информации. Обучение разным видам чтения осуществляется в полной мере в разделах, связанных с текстом (виды связи предложений в тексте, типы текста, стили речи, жанры и др.), так как в данных разделах представлены текст или его целостные и связные фрагменты.

Правильно организованное чтение текстов на уроках русского языка способствует развитию и совершенствованию таких метапредметных умений, как умения делить текст на смысловые части, определять связи между ними, устанавливать причинно-следственные отношения между

фактами и явлениями языка и речи, находить опорные (ключевые) слова (предложения), сопоставлять и группировать языковые и речевые факты и явления, ориентироваться в содержании и структуре текста, пересказывать текст с учетом поставленной задачи. Развитый читатель должен уметь извлекать информацию из текста, на ее основании строить простые суждения, а также собственные рассуждения на основании прочитанного, интерпретировать и оценивать информацию, данную в тексте. Формирование данных умений происходит при обучении разным видам чтения: изучающему, ознакомительному, просмотровому и поисковому. Человек с такими качествами востребован в современном обществе и будет способствовать его развитию.

Библиографические ссылки

1. Ясинская С. Г. Виды и приемы чтения. Обучение приемам ознакомительного чтения // Русская словесность. 2007. № 2. С. 49–53.
2. PISA-2018 Overall Reading Literacy Compendia PISA / OECD 2019 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.oecd.org/pisa/data/2018data base/](https://www.oecd.org/pisa/data/2018data%20base/) (дата обращения: 15.01.2023).
3. Цукерман Г. А., Ковалёва Г. С., Кузнецова М. И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284–298.
4. Ипполитова Н. А. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение // Русский язык в школе. 1998. № 2. С. 9–14.
5. Вьюшкова Л. Н. Обучение чтению на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1993. № 3. С. 24–28.
6. Вьюшкова Л. Н. Совершенствование чтения на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1998. № 1. С. 3–8.
7. Львова С. И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка // Москва: Портал «О литературе», LITERARY.RU. [Электронный ресурс]. – URL: <http://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1205413319&archive=1206184753> (дата обращения: 20.01.2023).
8. Русский язык: учеб. пособие для 5-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2019.
9. Русский язык: учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2019.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Ы. С. Эралиева

*Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева,
ул. Раззакова, 51А, 720026, г. Бишкек, Кыргызская Республика, yrys.anel@mail.ru*

В данной статье рассмотрены значение и функции литературы как одного из видов искусства, дано определение аксиологии как философскому учению о ценностях. На примере эталонов мировой литературы: рубаи Омар Хайяма, романа «Когда падают горы» Чингиза Айтматова и фантастической повести «Джан» Андрея Платонова показана аксиологическая направленность художественных текстов в студенческой аудитории. Общекультурные ценности, освещенные в мировой литературе, имеют большое воспитательное значение.

Ключевые слова: литература; аксиология; функция; ценность; искусство; воспитание.

AXIOLOGICAL FUNCTION OF THE ELEMENTS OF WORLD LITERATURE IN THE STUDENT AUDIENCE

Y. S. Eralieva

*Kyrgyz State University named after I. Arabaeva,
Razzakova St., 51A, 720026, Bishkek, Kyrgyz Republic, yrys.anel@mail.ru*

This article discusses the meaning and functions of literature as one of the art forms, defines axiology as a philosophical doctrine of values. On the example of the standards of world literature: the rubaiyat of Omar Khayyam, the novel «When the Mountains Fall» by Chingiz Aitmatov and the fantastic story «Jan» by Andrey Platonov, the axiological orientation of literary texts in the student audience is shown. Universal human values illuminated in the world literature are of great educational value.

Key words: literature; axiology; function; value; art; education.

*Поэт должен опережать свою эпоху,
чтобы поравняться с потомством.
Д. Лоуэлл*

Литература как вид искусства занимает высокую позицию в общечеловеческой духовной культуре. Она отражает общую историю человечества и историю отдельных его представителей, в ней нашли выражение

Космос и Хаос, любовь и ненависть, борьба добра и зла. В литературе раскрывается Эго автора с идеей и пафосом, а читатель получает возможность проникнуть во внутренний мир не только автора, но и персонажей, которые проживают свою жизнь на страницах произведения. Литература открыла миру новые имена, новых героев и новые интерпретации. Именно в ней находим вдохновение, отдых от повседневной суеты, и именно в ней удастся соизмерить свои ценности с ценностями литературных персонажей.

Литература отдельных народов, начинающая свой путь от фольклора, плавно вливается в глубокий и необъятный океан мировой литературы. Каждая национальная литература колоритна и неповторима, а её история – проекция истории народа в художественном тексте в авторской интерпретации.

Литература освещает прошлое, рассказывает о настоящем и заглядывает в будущее. Она связывает эпохи, поколения и народы. И какому народу, и какой эпохе ни принадлежало бы художественное произведение, оно неизменно выполняет свои основные функции. Литература выполняет эстетическую, когнитивную, рефлексирующую, аксиологическую и гедонистическую функции. В данной работе мы заострим внимание на аксиологической функции литературы на примере произведений мировой литературы.

Аксиологией называется философское учение о ценностях. Это не только предметные, конкретные ценности, здесь речь идет и о духовных, абстрактных ценностях. В переводе с греческого «аксиос» означает ‘ценности’ [1, с. 188]. Аксиология стала достоянием философов после того, как Кант противопоставил сферу нравственности сфере природы, а практический разум – теоретическому разуму. Разделение понятия и бытия, выделение феномена значимости бытия для человека и привело к философии ценностей с ее основным вопросом «А что собственно есть ценность?» [1, с. 189].

Один из основоположников философской антропологии М. Шелер считал, что ранг ценности тем выше, чем она долговечнее и чем большее удовлетворение вызывает. В этой связи он ставил на первое место ценность приятного, связанного с удовлетворением чувственных склонностей человека [1, с. 189]. Под ценностями имеется в виду система материальных и духовных благ, которые человек и общество признают как повелевающую силу над собой, определяющую помыслы, поступки и взаимоотношения людей. Эта ориентация выражается и в практическом отношении людей к этим ценностям [2, с. 16]. Ценности неравнозначны: они имеют и объективную для нас разную меру значимости. Мы оцениваем вещи и события с эмоциональной, религиозной, нравственной, эсте-

тической, научной, философской, прагматической точек зрения. Наша душа обладает врожденными и воспитанными свойствами, способностью побуждаться к действию по поводу той или иной ценности, что выражается в соответствующем переживании. Эти ценности она получает из той среды, в которой существует и получает основы ценностных ориентиров. Отметим, что истинная сущность человека определяется не его отдельными качествами и порой случайными поступками, а преобладающими интересами и ценностными интересами [2, с. 17].

Познание невозможно без воображения: оно есть свойство человеческого духа величайшей ценности. Воображение восполняет недостатки наглядности в потоке отвлеченной мысли. Сила воображения не только снова вызывает имеющиеся в опыте (в подсознании) образы, но и связывает их друг с другом и поднимает их до общих представлений [2, с. 435]. Сила воображения создателя художественного текста пропорциональна силе восприятия получателя текста. Если ценности, вложенные в тексте, найдут отклик в душе читателя, то создается ментальный мост ценностей между создателем и читателем.

В. А. Канке дает такое определение: «Ценностью для человека является все, что имеет для него определяющую значимость, личностный или общественный смысл. Ценностные отношения личности к себе и миру реализуется в эмоциях, воле, решимости, целеполагании, идеалотворчестве» [1, с. 188]. Учет проблематики ценности позволяет понять, что есть воля, эмоции, сомнение, вера, цель, идеал. Идеал – совокупность направленных в будущее различных теоретических и других представлений, которые могут быть пересмотрены. Современный гуманизм ориентируется на такие ценности-идеалы, как свобода, справедливость, демократия, ответственность, непримиримость к насилию, планетарная общность людей [1, с. 192].

Вышеуказанные ценностные подходы к материальному и духовному миру людей находят отражение в аксиологии мировой литературы, элементы которой предлагаются в студенческой аудитории. Для молодого поколения, воспитанного на основе национальных и общечеловеческих ценностей, литература является одним из духовных источников получения информации, содержащей морально-этические ценности. Литература способна дать юным читателям на примере жизни и борьбы персонажей ответы на вечные вопросы, затронутые в определенном произведении.

Например, творчество персидского поэта Омара Хайяма способно увести студентов в мир Средневековья, в мир поэтической философии, в мир, где изысканным словом нарисованы вполне обыденные вещи и отношения. В своих газелях и рубаях Омар Хайям затрагивает темы мудрости, долга, любви, дружбы, добра и зла.

В данных строках поэт восклицает о ценности ума, а не золота:

«Не в золоте сокровище, – в уме!»

Не бедный жалок в жизненной тюрьме!

Взгляни: поникли головы фиалок,

И розы блекнут в пышной бахrome [3, с. 73].

Следующие рубаи посвящены отрицанию сплетен и лжи, которые портят атмосферу идиллии, отдыха после трудового дня и встречу друзей за чашкой чая:

Входи, о знай – под этой сенью

Приюта нет для сплетен, лжи.

Коль сплетник ты, то отложи,

Освободи от посещения! [3, с. 190]

Дружбе, умению отличать настоящих друзей от мнимых посвящены данные строки:

Не думай, что с тобой всегда друзья стоят.

Пути судьбы опасности таят.

И если в рот тебе судьба халву положит –

Не торопись глотать – там может быть и яд! [3, с. 105]

Человек не вечен в этой жизни, поэтому надо ценить каждый миг, надо жить со светлыми мыслями, надо стойко переносить испытания судьбы:

Не изменить, что нам готовят дни!

Не накликай тревоги, не темни

Лазурных дней сияющий остаток,

Твой краток миг! Блаженствуй и цени! [3, с. 65]

Данные советы поэта своим современникам актуальны по сей день. И в студенческой аудитории изучение творчества О. Хайяма вызывает неподдельный интерес: во-первых, поэт является представителем другой эпохи и другой литературы; во-вторых, поднятые темы – общечеловеческие, но их интерпретация, передача очень колоритны и философичны. Это заставляет студентов размышлять, анализировать, сопоставлять и передавать свое мнение (это очень ценно и актуально), подкрепляя примерами из жизни.

Аксиологическую миссию в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)» выполняют долг и вселенская любовь к родной природе главного героя Арсена Саманчина. В сердце и мыслях Арсена нет ожесточения и ненависти к другим людям, он хочет единения человека с природой. Но судьба поставила героя перед выбором: помочь сельчанам заработать большие деньги, устраивая охоту на барсов для арабских нефтяных магнатов, или нет? Люди забыли о ценности родной природы, в лоне которой они живут веками, ими ведет чувство наживы. Арсен пытался остановить кровавую охоту, пытался объяснить, но слов

было недостаточно. «Несколько секунд спустя над горами разнесся усиленный мегафоном отчаянный голос Арсена Саманчина. Он кричал яростно и грозно попеременно на английском, русском и киргизском:

– Слушайте, слушайте мой приказ, пришлые зарубежные охотники! Будьте вы прокляты!

Громкоговоритель раскатывал его слова по горам многократным эхом.

– Руки прочь от наших снежных барсов! Немедленно убирайтесь вон отсюда! Я не дам вам уничтожить наших зверей!» [4, с. 425]

Арсен открыл огонь! Другого выхода не было: он не смог донести до сознания иностранных охотников и местных жителей мысль о бесценности барсов, гор и привычной тишины!

Горы наполнились беспорядочной пальбой, криком и отчаянными проклятиями. Арсен чувствовал, что смертельно ранен, особенно давило в груди. Шатаясь и превозмогая боль, Арсен добрался в пещеру Молоташ – последнее прибежище некогда полновластного хозяина гор, затем отвергнутого и забытого барса Жаабарса. Он тоже был тяжело ранен: дышал хрипло и глаза медленно угасали. «Жаабарс истекал кровью. Та же участь постигала и человека. Волею судеб очутились они – человек и зверь – в свой последний час в одном схроне поднебесном, пещере, рядом, бок о бок...» [4, с. 426]. Арсен поплатился жизнью за попытки уберечь Жаабарса – символ силы и одиночества. Ценой своей жизни отстаивал свои убеждения, взгляды и любовь к родной уникальной природе.

В студенческой аудитории образ Арсена вызывает восхищение, но в ответ на вопрос: «А ты смог бы поступить как Арсен?» – студенты задумываются.

Повесть «Джан» А. Платонова уводит читателей в среднеазиатские сухие просторы, наполненные людским горем, голодом и тихим отчаянием перед безысходностью. Главный герой Назар Чагатаев отправлен из центра для спасения джан (душа) – людей, не имеющих ничего, кроме своей души. Назар сам из этих краев, из этого народа. Он знает его тяготы и чаяния. Родная мать Гюльчатая заставила еще не подросткового Назара покинуть эти неприветливые степи, чтобы он выжил и стал счастливым. «Я знаю, ты будешь счастлив, у тебя чистое сердце», – говорила Вера перед прощанием на московском вокзале [5, с. 580]. Назар стал счастливым (получил образование, работу), как хотели того мама и Вера, и ему предстояло научить быть счастливыми народ джан.

В Ташкенте, в Центральном комитете партии, где его уже давно ожидали, секретарь сказал Чагатаеву, что где-то в районе Сары-Камыша, Усть-Урта и дельты Амударьи блуждает и бедствует небольшой кочевой народ из разных национальностей.

– Езжай туда теперь. Найди этот потерянный народ – Сарыкамышская впадина пуста. Мы ему поможем всей нашей силой... Ты будешь нашим уполномоченным [5, с. 582].

Назар Чагатаев ценой здоровья и жизни выполнил поставленную задачу: нашел, собрал свой бедствующий, исчезающий народ.

Девочку Айдым Чагатаев тоже уводил вместе с собой. Он обещал отдать ее в Москве на обучение, а когда Айдым станет ученой девушкой, она сама придет домой на Уст-Урт и научит всех, кто её дождется, как правильно жить дальше [5, с. 648].

Повесть «Джан» через описания трудностей, болезни, борьбы с голодом и смертью народа показывает удивительную моральную стойкость, неутраченную доброту в сердцах героев. Они ценят друг друга, ценят и Назара Чагатаева, который собрал их по пустыне и привел в Уст-Урт на родину.

Представленные для студентов произведения Омара Хайяма, Чингиза Айтматова и Андрея Платонова выполняют аксиологическую функцию, в очередной раз убеждая юных читателей в ценности добра, ума, учения, честности, любви к людям и к природе. Эти духовные ценности незыблемы, именно на них держатся основные устои человеческой цивилизации. Также эти произведения имеют бесценное воспитательное значение, так как передача духовных ценностей подрастающему поколению подготовит полноценных членов общества.

Вышеуказанные произведения мастеров пера разных литератур и разных эпох сами являются ценностями – шедеврами мировой духовной культуры, их значение и поднятые проблемы актуальны для всего человечества.

Библиографические ссылки

1. *Канке В. А.* Философия. Исторический и систематический курс: Учебник для вузов. М. : Логос, 2022.
2. *Спиркин А. Г.* Философия: Учебник. М. : Гардарики, 2004.
3. *Хайям О.* Рубайат. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2013.
4. *Айтматов Ч.* Плаха: романы, повести. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2017.
5. *Платонов А. В.* Избранные произведения: Рассказы. Повести. М. : Мысль, 1983.