

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО
И ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ
В ЯЗЫКЕ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник материалов
Республиканской научно-практической конференции

Брест, 24 марта 2022 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2022

УДК 373.5.016:81(082)
ББК 81.2Рус+81.4Бел
К 63

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»*

Научный редактор
кандидат филологических наук, доцент **Г. М. Концевая**

Рецензенты:
заведующий кафедрой профессионального развития работников образования
ГУО «Брестский областной институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент **И. Г. Матыцина**

доцент кафедры белорусской филологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
кандидат филологических наук, доцент **Т. А. Кисель**

К 63 **Коммуникативное пространство и информационное поле**
в языке и речевой деятельности : сб. материалов Респ. науч.-практ.
конф., Брест, 24 марта 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ;
науч. ред. Г. М. Концевая. – Брест : БрГУ, 2022. – 141 с.
ISBN 978-985-22-0459-0.

В сборнике представлены материалы, посвященные вопросам исследования коммуникативного пространства и информационного поля в языке и речевой деятельности.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям высших учебных заведений, учителям, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 373.5.016:81(082)
ББК 81.2 Рус+81.4 Бел

ISBN 978-985-22-0459-0

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2022

А. М. АСПЧУК

Гродна, ГДАУ

**ЛЕКСЕМЫ СА ЗНАЧЭННЕМ СІНЯГА І БЛАКІТНАГА
КОЛЕРАЎ У ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАХ
УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА**

У літаратурнай спадчыне У. Караткевіча паэзія займае асобае месца. З яе пачынаўся і ёю скончыўся творчы шлях пісьменніка, яна прысутнічае ў праявітых творах аўтара. Узгадваючы У. Караткевіча-паэта, В. Быкаў адзначае, што “паэзія ўвесь час суправаджала ягоны талент, бруіла ў ім нават тады, калі ён ствараў далёкія ад яе творы” [1, с. 6].

Аб’ектам нашага невялікага даследавання сталі лексемы са значэннем сіняга і блакітнага колераў у вершах і паэмах У. Караткевіча. Як паказаў фактычны матэрыял, зафіксаваны наступныя моўныя адзінкі з такой семантыкай: *сіні, блакітны, блакіт, просінь, светла-сіні, густа-сіні, сінь, сінява, сінець, пахмурна-сіні, маціцова-сіні, бякла-сіні, сінявокі, празрыста-блакітны, блакітна*. Аўтар звяртаецца да вышэйназваных лексем у пейзажных замалёўках, а таксама для перадачы настрою лірычнага героя.

У прыродзе, як вядома, сіні колер самы пашыраны. Так, водная стыхія ў паэзіі У. Караткевіча – ручаі, рэкі, азёры, моры – мае блакітна-сінюю афарбоўку. Напрыклад: *Чутка ёсць, што ў лясной лагчыне, Дзе туман на галінах сядзе, Ручаёк празрысты і сіні З-над калоды ў свет выцякае* [1, с. 324]; *Ты [мой край] ляжыш там, дзе сіняя Прыпяць ласкава віецца, Дзе Сафія плыве над Дзвіною, нібы карабель... Там, дзе сэрца маё з першым крокам, як молат, заб’еца, Калі б нават сляпым і глухім я прыйшоў да цябе* [1, с. 136]; *Паплавок то спачне, то адплыне, Свіцязь дрэмле ў зялёных гаях, Нібы поўная чаша сіняя, Малахітавая па краях* [1, с. 231]; *Над густа-сінім возерам чарот З прыходам восені шуміць тужліва. Здаволена гумно на поўны рот Глытае дар багатай, спелай нівы* [1, с. 45]; *Хвалі ідуць за градою града. Айсбергаў рэдкі паток, Сіняя, быццам індзіга, вада, Халодная, як апёк* [1, с. 189]; *На празрыста-блакітную роўнядзь мора Апускаецца сонца чырвоны жаўток. Заўтра ўстане ён зноў І ў імгненне сканення самога быцця Ёсць імгненне жыцця, і імгненне смерці, І імгненне веры ў вечнасць жыцця* [1, с. 395]. Прыметнікі *сіні і блакітны* з’яўляюцца эпітэтамі ў словазлучэннях *сіні ручаёк, сіняя Прыпяць, густа-сіняе возера, сіняя вада, празрыста-блакітная роўнядзь мора*; уваходзяць у склад параўнальнага звароту *Свіцязь, нібы поўная чаша сіняя*. Для паказу марскіх і азёрных хваль двойчы выкарыстоўваецца метафарычны вобраз *сініх (блакітных) коней*: *Коні сіня з мора імчалі на бурным прадвесні,*

*Ты [Карадаг] хапаў іх за белыя грывы і біў уразлёт Або слухаў спакойна пелазгаў забытыя песні І глухія – пад вечар – званочки авечых чарод [1, с. 185]; О вецер, дыхні над вячэрняй планетай, Рыбацкія мачты рукою крані. Паглядзь спрацаваныя нашы далоні, Ўчыні на паверхні вясёлы баль, Каб зноў паляцелі грывастыя коні, Блакітныя коні азёрных хваль [1, с. 66]. Сэнсава блізкімі дапаўненнямі да водных замалёвак з’яўляюцца такія вобразы ў паэтычных творах У. Караткевіча, як *сіні ветразь, маціцова-сінія малькі, блакітнае крыло дняпроўскай чайкі: Што ведаў ён?.. А тое, што й суседзі: Маленькі гарадок, заліты сонцам, Крандаль у садзе, хвоі на адхонах І ветразь, сіні ад паўночных зор [1, с. 228–229]; Падымаюць жоўтыя галовы Над вадой гарлачыкі ў Падкове – Старарэчышчы маёй ракі. Вечар спаць рыхтуецца у дрэвах. Тысячамі ходзяць на сугрэве Маціцова-сінія малькі [1, с. 219–220]; Ад месяца чырвоная кітайка, Што цягнецца над соннаю вадой, Блакітнае крыло дняпроўскай чайкі І ў ціхіх хвалях шчупачыны бой [1, с. 321–322].**

Сіні і блакітны колеры – неад’емны атрыбут пры апісанні неба. Але і яно бывае розным у залежнасці ад пары года, аўтарскага светаўспрымання. Напрыклад: *Мышы з бадзякоў цягаюць воўну, П’е зямля сухіх нябёс блакіт... На гарадах высахлы бульбоўнік, Водар кропу, мята і ваўчкі [1, с. 34]; Блякла-сіняе неба і чырвань галін. Уздыхае ветрык. Спадае ліст. Асцярожнае сонца з голых асін Выпаўзае на ціхі сінічы свет [1, с. 259]. Тут словазлучэнні *блакіт нябёс і блякла-сіняе неба* ўжыты адпаведна для паказу ў першым чатырохрадкоўі летняга спякотнага дня, у другім – сумнага настрою восеньскай пары, калі нават неба губляе свой яркі колер. Цікавым эпітэтам “*сінія песенькі*” характарызуецца спеў жаўранка, што гучыць у бясконца высокім небе, а таму і ўяўляецца сінім: *І сівела, звінела ад кропель рака... І ў гарачым святле плылі Сінія песенькі жаўрука Над карычневай песняй раллі [1, с. 159].* Традыцыйна сіняе (блакітнае) неба, як і вобраз голуба, сімвалізуе мір: *П’юць галубы блакіт із каляіны. І вось адзін, падняўшыся ўгару, Пад мірным небам, ласкавым і сінім, як камячок святла, трыпоча на вятру [1, с. 310].* У вершы “*Балада пра смяротнікаў*” *просінь неба* ўвасабляе надзею на выжыванне ў канцэнтрацыйным лагеры смерці: *Мы хацелі, каб выжыў дзіцёнак, каб неба пабачыў просінь, Каб за ўсіх безнадзейна асуджаных святкаваў на зямлі Першамай [1, с. 57–58].* Начное неба таксама багата на сіні і блакітны колеры: *зорная сінь, сінія сузор’і, блакітны месяц, месяц светла-сіні.* Некалькі прыкладаў: *Цягнікі заспявалі, заплакалі, Дым змяшаўся з парай лагчын, Па мастах над вадой адтакалі, Іскры кінулі ў зорную сінь [1, с. 76]; У небе сузор’і такія сінія, Сон над снягамі яшчэ плыве. “Добрага ранку, удава-гаспадыня. Мір клапатлівай тваёй галаве” [1, с. 34–35]; Так ружы надушыліся Уласнаю парфумай, Што іхнія галовы Ад водару баляць. А мне няма**

спакою, І пра цябе я думаю, Пакуль блакітны месяц Не выпаўзе на гаць [1, с. 268].

Блакітна-сінімі бачацца паэту вечаровы час, прыцемкі, змярканне, ноч: *Колькі ж вынесла ты перастрэлак такіх?... Сіні вечар глядзеў праз імглу, Напывалі хмары, і сонца з іх Дзіды кідала на зямлю* [1, с. 196]; *Чаму ж у прыцемках пахмурна-сініх, Чаму ў начах, ад ліхтароў рудых, Мы марым аб нябачаных краінах, І верым ім, і дапывём да іх?* [1, с. 190]; *Блакітнае, жамчужнае змярканне, Снуецца ў сэрцы ціхіх думак рой. Чырвоны месяц выйшаў на спатканне З нячутнаю і цёплаю вадой* [1, с. 321]; *Бялёса. Блакітна. Шырока. Халодная ноч, як дым, І шчасця танюткага крокі Мяшаюцца з крокам маім* [1, с. 369] і інш.

І беларускую зямлю У. Караткевіч называе “сіняй”, а на ёй малюе сіняе ўзлессе, сінія ўзгоркі, сінія пушчы, сінія лугі, блакітныя абрывы, блакітныя прадвесні, блакітныя сады, сінія вуліцы. Некалькі прыкладаў: *На нашай любай і чыстай, на нашай сіняй зямлі Зяберам і асотам зараслі пустыя палі, Зяберам і асотам, горкай пустой травой, Бярозкаю і ваўчкамі, і павітухай тугой* [1, с. 15]; *Вясенні вечар на ўзлессі сінім. Бярэзнічак. Іржавы мох балота. За дальнімі халоднымі лясамі Ірдзее сонным сонцам небакрай* [1, с. 31]; *Крыніцы сініх пушч асірацелі, На вываратнях сівізна, як снег, Таму, што цішыня пануе смела, Дзе чуўся некалі твой срэбны смех* [1, с. 360]; *У сініх лугах на світанні, У ззянні вясёлкавых траў Я вырасціў гэта каханне І ў рукі твае аддаў* [1, с. 369]; *Зноў блукаю па вуліцах сініх. Сэрца кудысьці мяне завяло. Шыльда над вокнамі: “Клуб адрынутых”. З вокнаў на свет – скупое святло* [1, с. 169] і інш.

Апісваючы родныя краявіды, паэт “упрыгожвае” іх блакітна-сінімі кветкамі: *блакітныя пралескі, сінія пралескі, сіні бэз, сіні “сон”, сінія валошкі*. Напрыклад: *Шалее сіні бэз над стрэхамі, Бяжыць па ім вятрыска-зыб. Я ўспомніў з ціхаю уцехай Тваіх вачэй біблейскіх глыб* [1, с. 350]; *Я бараніў бы мамантаў ад згубы, Хай на зямлі былі б яны і зараз І скублі “сіні сон”, нібы каровы, На любых, весніх, залатых лугах* [1, с. 32]; *Вып’ем, хлопцы, за нянасце, за ружовыя агні, Што абудзяць немінуца заўтра новую зару. За Балгарыю, за ружы, за баянскіх тэмпер зніч, І за сінія валошкі, за Дняпро, за Беларусь* [1, с. 297] і г. д.

У вершы “Мова” У. Караткевіч параўноўвае беларускую мову з васільком, называе яе “трапяткой і сіняй”: *Ёсць паданне вякоў, што разбурыць калісь Вавілонскую Вежу Адам І няўмольна сальюцца мовы зямлі У адну, няродную нам. І мая безвыходна пойдзе ў змрок, У атрутны, як вечнасць, цень, Трапяткая і сіняя, як васілёк, Гарачая, як прамень* [1, с. 364]. Васілёк набыў у культуры беларусаў дадатковае значэнне, стаў сімвалам краіны. У пераносным значэнні ўжывае аўтар вобраз *сініх руж*: *Ты не сніся мне, мама, І не ваб у краіну, дзе ружы сінія, (Пачакай!*

Ну, крыху!) Асабліва на гэты раз. Ты ж так рэдка бачыла кветкі мімозы I (яшчэ радзей) добры квет туберозы, I – зусім ніколі – кветкі гліцыніі [1, с. 383]. У гэтым кантэксце сінія ружы ўвасабляюць змярцвенне, незваротную страту, душэўны боль лірычнага героя.

Такім чынам, лексемы са значэннем блакітнага і сіняга колераў у паэтычных творах У. Караткевіча з'яўляюцца адным са сродкаў мастацкай выразнасці, служаць найчасцей для паказу малюнкаў прыроды, радзей – унутранага стану лірычнага героя.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч ; праф. В. Быкава. – Мінск : Маст. літ., 1987–1991. – Т. 1 : Вершы, паэмы. – 1987. – 431 с.

Р. В. БЕЛОВА

Брест, средняя школа № 13 г. Бреста имени В. И. Хована

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Русский язык и литературное чтение как предметы школьного цикла нередко кажутся чрезмерно сложными и запутанными не только детям, но и взрослым. Понимание смысла произведения, осознание позиции автора, сложные правила, сформулированные трудным к пониманию научным языком – это далеко не весь перечень заданий, которые обычно предлагаются для младшего школьника. Неудивительно, что охота заниматься столь трудоемкими предметами пропадает при столкновении с первыми же трудностями. Для многих детей они оказываются не только слишком сложными, но и малоинтересными, если не откровенно скучными.

Однако именно по уровню речевой и орфографической грамотности, а также по уровню знаний художественных произведений чаще всего судят об уровне культуры человека вне зависимости от его профессиональной принадлежности. Задача учителя состоит в том, чтобы как можно раньше вызвать интерес к этим предметам и к литературному миру в целом. Применение активных методов обучения для проведения уроков призвано стать в этой ситуации чем-то вроде палочки-выручалочки.

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [1, с. 43]. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение учителем готовых знаний, их запоминание и воспро-

изведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- подчинить процесс обучения управляющему воздействию учителя;
- обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных учащихся, так и не подготовленных;
- установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала [2, с. 25].

Как и большинство методов обучения, активные методы обучения имеют свою классификацию, которая помогает учителю выбирать тот или иной метод в зависимости от цели обучения.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения, предложенную А. М. Смолкиным. Он различает имитационные методы активного обучения, т. е. формы проведения занятий, где учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным – это все способы активизации познавательной деятельности на занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относится проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др. Таким образом, игровые методы – эффективные методы обучения уже потому, что процесс восприятия теоретической информации осуществляется не только посредством слова, но и через организацию деятельности слушателей. На учебных занятиях все чаще применяются не только деловые игры в полном смысле этого слова, но и всякого рода игровые методы: бригадно-ролевой; индивидуально-коллективный; пресс-конференция; метод инсценировки и др. Рассмотрим некоторые из них.

Суть *бригадно-ролевого метода* состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность обучаемых, передав им часть обязанностей преподавателя. Можно также предложить следующую методику проведения занятий с использованием этого метода: учащиеся разбиваются на пятерки, члены которых исполняют несколько ролей – рецензента, докладчика, задающего вопросы и отвечающего на них, и секретаря. Данный метод эффективен на этапе проверки домашнего задания, знакомства с новым материалом и т. д.

Сущность *индивидуально-коллективного метода* состоит в следующем. В начале занятия или накануне его класс разбивается на три равные по количеству человек группы: А, Б и В. Порядок разбивки может быть по списку, по столам, произвольный. В каждой группе выбирается лидер

(капитан), и группы рассредоточиваются в учебном кабинете. Учитель дает задание каждой группе. Учащиеся, используя подготовленные учебные материалы (литературу, ТСО, наглядные учебные материалы и т. д.), в течение отведенного времени выполняют задание. Варианты заданий могут быть следующими: найти самые интересные факты из жизни писателя (каждая группа готовит сообщение о своем писателе), определить значение непонятных слов, определить основную мысль произведения, подобрать подходящие к произведению пословицы и поговорки, составить синквейн и др.

Метод инсценировки. Под инсценировкой понимают сценическое оформление какого-либо литературного текста, воплощение его в действии на сцене. Инсценировке поддаются сказки, рассказы, пьесы, книги.

Метод пресс-конференции предполагает наличие определенных ролей и инсценировку беседы «членов делегаций» (артистов, продюсеров, ученых и т. п.) при помощи «ведущего» с «журналистами», представляющими различные СМИ. Данный тип ролевой игры – это точная модель общения, т. к. в ней предполагается подражание естественной ситуации. На уроках литературного чтения могут использоваться такие варианты пресс-конференции, как «интервью с автором произведения» (один из учащихся выступает в роли автора произведения, остальные учащиеся в роли журналистов), «интервью с главным героем произведения» и др.

Таким образом, умелое применение активных методов и форм обучения на уроках литературного чтения и русского языка формирует у учащихся познавательный интерес к литературному миру, орфографическую зоркость, активизирует мыслительную деятельность, повышает эффективность образовательного процесса в целом. Использование активных методов в процессе урока позволяет менять формы деятельности, переключать внимание на основные вопросы тем занятий. Ученик, в свою очередь, расширяет свою познавательную активность и выступает субъектом обучения, что позволяет ему осуществлять саморазвитие, самопознание, самореализацию в учебном процессе.

Список использованной литературы

1. Вернер, Л. Г. Применение активных методов работы на уроках в начальной школе / Л. Г. Вернер // Нач. шк. – 2007. – № 5. – С. 43–45.
2. Сомина, Л. Е. Что такое активные методы? / Л. Е. Сомина // Нач. шк. – 2006. – № 4. – С. 26–27.

Е. В. БОНДЗІЧ

Баранавічы, сярэдня школа № 15 г. Баранавічы

**РАЗВІЦЦЁ АРФАГРАФІЧНАЙ ПІЛЬНАСЦІ
ПРАЗ ДЫДАКТЫЧНЫЯ ГУЛЬНІ НА ЁРОКАХ
БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ё 3 КЛАСЕ**

Ва ўмовах сучаснага адукацыйнага асяроддзя перад настаўнікамі беларускай мовы стаіць дастаткова складаная задача – фарміраваць высокаразвітую, нацыянальна свядомую моўную асобу, якая будзе карыстацца роднай мовай ва ўсіх сферах жыццядзейнасці. Адным з паказчыкаў высокаразвітой асобы выступае яе маўленне – як вуснае, так і пісьмовае. У сваю чаргу, неад’емнай часткай правільнага пісьмовага маўлення з’яўляецца арфаграфічная пісьменнасць. Увагу на арфаграфічную пісьменнасць трэба звяртаць ужо ў пачатковай школе.

Шматгадовыя даследаванні развіцця пісьмовай мовы малодшых школьнікаў паказваюць, што ўзровень развіцця арфаграфічных навыкаў, арфаграфічнай пільнасці ў дзяцей нізкі. Акрамя таго, трэба ўлічваць, што дзеці малодшага школьнага ўзросту з цяжкасцю суадносяць тэарэтычны матэрыял з яго практычным выкарыстаннем. Практикаванні, змешчаныя ў падручніках, не заўсёды зацікаўляюць дзяцей і не заўсёды выклікаюць у вучняў жаданне працаваць з імі. Выконваючы адна тыпныя заданні, вучні хутка стамляюцца. У іх знікае цікавасць да ўрока, да прадмета. Настаўнікаў пачатковых класаў хвалюе пытанне фарміравання арфаграфічных навыкаў вучняў. Адсутнасць арфаграфічнай пільнасці або нізкі ўзровень яе сфарміраванасці прафесар М. Р. Львоў называе адной з галоўных прычын арфаграфічных памылак [1, с. 208]. Арфаграфічная пільнасць – гэта ўменне заўважаць арфаграмы, тыя выпадкі, дзе пры адзіным вымаўленні магчымы выбар напісання. У дачыненні да арфаграмы гэта ўменне прадугледжвае перш за ўсё здольнасць выяўляць пры пісьме гукі ў слабай пазіцыі (ці літары, якія знаходзяцца на іх месцы).

Механізм фарміравання арфаграфічных навыкаў досыць складаны, працяглы па часе. Выпрацоўка арфаграфічных навыкаў павінна падмацоўвацца дастатковай колькасцю практыкаванняў. Толькі ў такім выпадку, улічваючы да таго ж сістэму распрацаваных практыкаванняў і актыўнасць разумовай дзейнасці вучняў, правапіс можа ператварацца ў прывычку. Практичны вопыт паказвае, што вучні пачатковай школы з цяжкасцю засвойваюць многія арфаграфічныя правілы. Гэта звязана ў тым ліку і з нізкім узроўнем цікавасці да прадмета і цяжкасцю засваення правіл многімі вучнямі.

У сённяшніх, не вельмі спрыяльных для беларускай мовы абставінах многія настаўнікі знаходзяцца ў пастаянным пошуку, каб прывіць ціка-

васць да мовы, развіць маўленне вучняў. Дыдактычныя гульні выкарыстоўваюцца “як сродак развіцця пазнавальнай актыўнасці малодшых школьнікаў. Яны патрабуюць ад вучняў умення расшыфроўваць, разблытваць, разгадаць, а галоўнае – ведаць прадмет. Аперыраваць закладзенымі ў гульнію ведамі малодшыя школьнікі вучацца ненаўмысна, міжвольна, гуляючы” [3, с. 22].

Выніковасць дыдактычных гульняў залежыць ад сістэматычнага іх выкарыстання, ад мэтанакіраванасці праграмы гульняў у спалучэнні са звычайнымі дыдактычнымі практыкаваннямі. Выбар дыдактычнай гульні абумоўліваецца мэтамі, зместам, этапам урока. Так як і сам урок, гульня рэалізуе пазнавальныя, выхаваўчыя і развіццёвыя задачы.

Існуюць розныя віды дыдактычных гульняў, але дакладная класіфікацыя гульняў па відах адсутнічае. Часта гульні суадносяцца са зместам навучання і выхавання. Займальны матэрыял на ўроках мовы, асабліва ў якасці гульні, “з’яўляецца неад’емнай часткай засваення новага матэрыялу. Гэта – унікальная магчымасць для таго, каб прыцягнуць увагу дзяцей да вывучаемага прадмета, зацікавіць яго вивучэннем. Ён уяўляе сабой сукупнасць нестандартных прыёмаў, якія даюць магчымасць штодзённае зрабіць цікавым і незвычайным, развіць пазнавальныя і творчыя здольнасці, дазволіць больш дакладна раскрыць сутнасць вивучаемага прадмета, з’явы і свядома засвоіць іх змест” [2, с. 8].

У падручніку па беларускай мове для 3 класа пададзена дастатковая колькасць матэрыялу, які можна выкарыстаць на ўроку. Але розныя гульні дзейнічаюць цікавасць да прадмета. А прыёмы слыхавой, зрокавай, рухомай нагляднасці, займальныя пытанні, моманты неспадзяванасці не толькі садзейнічаюць актывізацыі разумовай дзейнасці, але і дапамагаюць настаўніку больш эфектыўна арганізаваць працу па пераадольванні недахопаў у мове і развіцці правільнага вымаўлення гукаў, слоў і сказаў, спрыяюць фарміраванню арфаграфічных навыкаў.

Дыдактычныя гульні на ўроках беларускай мовы выкарыстоўваюцца на розных этапах урока. Спачатку ўвага вучняў на ўроку, як правіла, накіроўваецца на гульніавае дзеянне, а затым незаўважна для сябе вучні ўключаюцца ў працэс вивучэння канкрэтнага матэрыялу. У пачатку ўрока ставяцца мэты гульні – арганізаваць і зацікавіць дзяцей, стымуляваць іх актыўнасць да засваення пэўных арфаграфічных паняццяў. У сярэдзіне ўрока выкарыстоўваюцца дыдактычныя гульні, якія спрыяюць вырашэнню задач засваення тэмы. У канцы ўрока мэтай гульні можа быць замацаванне як тэмы ўрока, так і арфаграфічнага паняцця, пашырэнне ведаў праз творчы і пошукавы характар гульні. На любым этапе ўрока гульня павінна быць цікавай, даступнай, уключаць розныя віды дзейнасці дзяцей.

Вельмі важна, каб гульні былі ўзаемазвязаны і накіраваны на развіццё ўмення знаходзіць і тлумачыць арфаграмы. Размеркаванне гульніў па тэмах садзейнічае сістэматызацыі ведаў і навыкаў вучняў па тэме ўрока, а таксама замацаванню арфаграфічнага паняцця, яго выкарыстанню ў маўленні для развіцця арфаграфічнай пільнасці.

Вывучэнне беларускай мовы ў 3 класе пачынаецца з раздзела “Паўтарэнне” па тэме “Гукі і літары. Алфавіт”. Гэта тэма вельмі важная. Без грунтоўных базавых фанетычных ведаў і сфарміраваных на іх аснове вучэбна-моўных уменняў немагчыма развіццё арфаграфічнай пільнасці вучняў. Работа па развіцці арфаграфічнай пільнасці ў гэты перыяд пачынаецца з выкарыстання дыдактычных гульніў, якія дапамагаюць настаўніку сістэматызаваць і паглыбіць веды вучняў пра гукі і літары беларускай мовы, а таксама вучыць дзяцей выкарыстоўваць правілы напісання слоў на вывучаных арфаграмах.

Вучням вельмі складана запомніць правілы беларускага правапісу, але праз гульніваю дзейнасць ім даецца гэта лёгка і трывала. Напрыклад, па тэме “Звонкія і глухія зычныя гукі. Іх абазначэнне на пісьме” настаўнік можа прапанаваць дзецям гульнію “Гукавы партрэт” (*Дадзены словы. Запісаць “гукавы партрэт” слоў.* Аладкі, дождж, дзядзька, бярозка, сцежка, лёгкі. [а л а т к’ і] [д о ш ч] [дз’ а ц’ к а] [б’ а р о с к а] [с’ ц’ э ш к а] [л’ о х к’ і]) на розных узроўнях складанасці. Першы ўзровень выконвае заданне суаднесці словы з “гукавым партрэтам”. Другому ўзроўню ўскладняецца заданне – прапаноўваецца слоў менш, чым гукавых схем. Дзецям патрэбна выбраць схемы да кожнага слова. Трэці ўзровень самы складаны. Прапануецца па “гукавым партрэце” запісаць словы правільна.

Пры вывучэнні тэм “Тэкст” і “Сказ” праводзіцца гульнія “Будаўнік”. Дзеці “будуюць” сказы і тэксты, выкарыстоўваючы прапанаваны ім матэрыял. Па апорных словах, напрыклад: вецер, лісцікі, хмары, дождж, ручайкі. (Днём падзьмуў моцны вецер. У паветры закружыліся жоўтыя лісцікі. Пайшоў моцны дождж. Па дарозе пабеглі шумлівыя ручайкі.). Для вучняў, якім цяжка даецца вывучэнне мовы, словы для складання сказаў (тэкстаў) даюцца цалкам і прапануецца пасля запісу знайсці вядомыя ім арфаграмы. Для вучняў з высокай матывацыяй прапануецца матэрыял для работы з прапушчанымі арфаграфіямі.

Малодшым школьнікам вельмі падабаюцца гульні, якія можна выкарыстоўваць пры вывучэнні любой тэмы. Асабліва ім падабаецца гульнія “Паляванне на арфаграмы”, якая дазваляе вельмі дасканала прааналізаваць кожнае слова, таму што кожны хоча быць найлепшым паляўнічым.

Слоўніковая работа праводзіцца рэгулярна на розных этапах ўрока. Перад тым, як паказаць напісанне слоўнікавага слова, работу настаўнік пачынае над яго значэннем і гукавым аналізам. Запамінанню слоўнікавых

слоў садзейнічаюць дыдактычныя гульні, якія патрабуюць тлумачэння лексічнага значэння, падбору антонімаў і сінонімаў, аднакаранёвых слоў, складання сказаў з гэтымі словамі.

Для праверкі выніковасці арфаграфічнай пільнасці на ўроках беларускай мовы намі была праведзена дыягностыка арфаграфічнай пісьменнасці вучняў па ўзроўнях на пачатак 3 класа і на заканчэнне. Былі выкарыстаны тэкставы дыктант, слоўнікавы дыктант, знаходжанне і выпраўленне арфаграфічных памылак у тэксце.

Параўнальны аналіз сведчыць пра тое, што дынаміка ўзроўняў павялічылася. Высокі ўзровень арфаграфічнай пісьменнасці вучняў на пачатак 3 класа і на канец па напісанні дыктанта павялічыўся з 25 % да 33 %, па напісанні слоўнікавых слоў – з 42 % да 50 %, па знаходжанні і выпраўленні арфаграфічных памылак у тэксце – з 25 % да 37 %. Дастатковы ўзровень па напісанні дыктанта павялічыўся з 42 % да 50 %, па знаходжанні і выпраўленні арфаграфічных памылак у тэксце – з 37 % да 46 %. Сярэдні ўзровень па ўсіх заданнях знізіўся. Здавальняючы ўзровень на пачатак быў па напісанні дыктанта 12 %, на канец – 4 %, па знаходжанні і выпраўленні арфаграфічных памылак у тэксце на пачатак – 9 %, на канец – 4 %. Акрамя гэтага, у якасці выніковасці была прынята цікавасць да прадмета “Беларуская мова”. Вучням была прапанавана анкета на пачатак навучальнага года і на канец. Параўнальны аналіз сведчыць, што зацікаўленасць дзяцей у вывучэнні беларускай мовы павысілася.

Такім чынам, праца па развіцці арфаграфічнай пільнасці праз дыдактычныя гульні на ўроках беларускай мовы ў 3 класе дазваляе дасягнуць пэўных вынікаў:

- павысіць узровень цікавасці да прадмета;
- палепшыць арфаграфічныя навыкі;
- павысіць адзнакі вучняў па беларускай мове ў параўнанні з пачаткам 3 класа і на яго канец.

Выкарыстанне дыдактычных гульняў на ўроках беларускай мовы ў пачатковай школе, у 3 класе ў прыватнасці, павышае цікавасць да прадмета, садзейнічае актывізацыі разумовых здольнасцей і развіццю арфаграфічнай пільнасці вучняў. Выніковасць гульняў залежыць ад сістэматычнага іх выкарыстання, ад мэтанакіраванасці праграмы гульняў у спалучэнні са звычайнымі дыдактычнымі практыкаваннямі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах : пособие для учителей / М. Р. Львов. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 208 с.
2. Старжинская, Н. С. Сябруем і гуляем разам / Н. С. Старжинская. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – 220 с.
3. Сыско, І. Г. Шляхі да роднай мовы: сучасныя падыходы да выкладання беларускай мовы ў пачатковых класах / І. Г. Сыско. – Мазыр : Содействие, 2007. – 72 с.

Н. М. БОРСУК

Брэст, БрДТУ

“БЫЛО Б ТОЛЬКІ ВЕЧНАЕ СЛОВА”: ВЫТОКІ ТВОРЧАГА СТАЛЕННЯ НІЯНЫ ЗАГАРЭЎСКАЙ

Вытокі паэзіі Ніяны Загарэўскай пачынаюцца з чыстых крыніц красы і любові да Беларусі, роднага куточка – Мікалаеўшчыны; пазбаўлены ўсялякай палітычнай афарбоўкі. Творца верыць людзям, марыць аб шчасці, удзячна старэйшаму пакаленню паэтаў (“святыя паэты”) за парады, падтрымку; радуецца, што Бог надзяліў яе талентам валодаць Словам: “Ды ўсё ж мне даволі – / было б толькі вечнае Слова”. Пры знаёмстве з паэзіяй Ніяны Загарэўскай нельга не адчуць своеасаблівую мелодыю беларускай песні, якая пранікнёна перадае сэнс паэтычнага твора, спрыяе ўспрыманню яго на эмацыянальна-вобразным узроўні: “Раскажы, мне вецер, / пра людскую долю. / А чые там жнеі / жнуць ячмень у полі? / Раскажы, шумлівы, / мне ты пра пакосы. / Ці на роднай ніве / востраць хлопцы косы? / Раскажы, палоннік / неабсяжнай волі, / што пяе сябрына / за чужым застоллем? / Раскажы мне, вецер, / у якой краіне / ты па ўсіх заплачаш, / хто свой кут пакінуў?”.

Ужо першы зборнік паэтэсы “Хваля” (1996) засведчыў, што ў літаратуру прыйшоў мастак слова з філасофскім бачаннем жыцця, прыроды, сусвету і чалавека ў ім, вытанчаным густам. У паэтычных радках Н. Загарэўскай гучыць боль і радасць, мажорны і мінорны пачаткі. На наш погляд, перыяд творчасці Ніяны Загарэўскай 90-х гг. можна вызначыць як пераважна элегічны. Невыпадкова першую кнігу паэзіі паэтка назвала “Хваля”: “Хваля – гэта тая плынь, якая нясе чалавека ў прасторы часу ад роднай хаты, ад зямлі маленства з рамантычным у ружовых колерах светам да жыццёвых рэалій. Хваля – гэта перажыванні і пачуцці, падзенні і ўзлёты, гэта сум і надзея на шчаслівую долю” [1, с. 4], – тлумачыць назву паэтычнага зборніка аўтар.

Жыццё нашай сучасніцы, лірычнай гераіні Н. Загарэўскай, напоўнена глыбокім унутраным светам. Пры дапамозе чароўнага слова паэтэса здолела перадаць, як “збірае расінкі навальніцы”, “наталяецца буйнымі кроплямі пяшчоты”, знаходзіць акварэлі, пры дапамозе якіх апісвае край, “дзе шчэ вятры не адспявалі, / не ўсе надзеі адцвілі”. Са старонак зборніка перад чытачом паўстаюць маляўнічыя карціны зорнага неба, адыходзячага лета, узыходу сонца, першага снегу, зімовага дня ў аздабленні трапных эпітэтаў (снег, “няпэўны, бела-шэры, лядзяна-блакітны, вясёлкавы”; “снег-сум”, “шчарбатая лесвіца”, “лес відушчы”, “зласлівыя промні”; “воўчая ноч”), параўнанняў (“цяпер я прагну, бы вады, сустрэчы”; “блукае па пакоі

цемнатвары сон / у цішыні дрыготкім змрочным ценем”), метафар (“кашлатых дубоў парасон”), метаніміяй (дождж – “слёзы вясны”, “плач адыходзячага лета”), увасабленняў (“плачуць туманы”, “духмяны клён закружыў галаву мне згубай”, “сваркі песняй ліюцца”, “самота сноўдае слязой”), антытэз (“хочам жыць – трэба жыць”, “Горад сонны... А там Нёман мой”), анафар (“Што былое не вернецца – / не верыцца. / Што я дні марна трачу – / не бачу. / Што цябе не кахаю – / не знаю...”). Звернем увагу на той факт, што чыста пейзажных вершаў на старонках зборніка “Хваля” мы не сустрэнем. Любоў да прыроды – гэта тая ўдала знойдзеная дэталёвая, якая падштурхоўвае гераіню да роздуму, пошуку ісціны, пазнання тайны жыцця. Яднанне з прыродай, безумоўна, моцна ўплывае на фарміраванне такіх рысаў характару беларуса, як мяккасць, далікатнасць, павышаная ўражлівасць, схільнасць да эмацыяна-пачуццёвага ўспрымання прыгажосці роднай зямлі. Дарэчы, лірычная гераіня Н. Загарэўскай умела пераадольвае сумныя, цяжкія настроі і раскрывае светлыя бакі жыцця чалавека. Яе не страшаць “вочы самотныя”, бо адкрывае ў іх іншую рысу – “яны мне здаюцца прарочымі”: “...некалі я / буду глядзець вачамі / такімі ж...”. З узыходам сонейка “за халоднаю змрочнай сцяною” застаюцца пакуты ў душы гераіні. Восеньская пара для яе не асацыіруецца з матывам увядання жыцця, нявечнасцю ўсяго існага. На сцежках восені гераіня сустракае каханне, “лістота дрэў” сагравае яе “азяблае сэрца”, якое ад моцнага шчырага кахання “палымнее густым агнём”. У вершы “Я адкіну жаль, кіну прэч дакор” Н. Загарэўскай робіць спробу акрэсліць матыў таёмнага трыадзінства ўсяго, што “на небе, зямлі і на сэрцы”. Менавіта снег, “глыбокі чысты”, яднае высокае і зямное і становіцца набыткам чалавека (“захачу адтуль узляцець да зор / і пакінуць Вас у чароўным сне”). Як бачна, паэтка з малюнкамі прыроды злучае той ці іншы настрой, асабістае перажыванне, думку-разважанне. Адсюль насычанасць вершаў пытаннямі. Н. Загарэўскай пакуль не падуладны філасофскія глыбіні, яе гераіня ў пошуку: “Замятае надзею мяцеліца, / і ці ўдасца яшчэ абнадзеіцца?”; “Сам сябе не трымай у няволі: / як мне вынесці гэтакі боль?”; “Што мяжуе з няблізкім светам?”; “Божа, ці ўбачым бяскроўнай зару / ранкамі сінімі?”; “Безнадзейнае ды бессардэчнае / хіба вечнае?”.

Часам адчуваецца ўнутраны разлад у душы гераіні. Ці не таму прасочваюцца на старонках зборніка “Хваля” думкі аб хуткаплыннасці шчасця, усяго зямнога: “Анічога ўжо ў нас не збудзецца, / мала часу нам лёс адлічыў”; “Заўважаю: на ўсходзе / маё сонца заходзіць...”.

Уплыў М. Багдановіча на творчасць паэтэсы адчувальны: “Ці Вы не ведаеце, што тады на зямлі, / убачыўшы знічку – Вас, скажуць: / «Глянь, якая маленькая зорачка, / што значыць яна ў нябёсах?!»” Ніяна Загарэўская засвоіла, на наш погляд, дастаткова паспяхова маральныя ўрокі Максіма

Багдановіча: быць чулай да духоўнай спадчыны свайго народа; пазбягаць рэгіянальнай замкнёнасці беларускай літаратуры, імкнуцца да больш поўнага раскрыцця індывідуальнага пачатку ў творчасці, паглыблення філасафічнасці як агульнай формы светаўспрымання і светапазнання.

Вечнае – гэта прырода, часовае – жыццё чалавека, якое паэтка параўноўвае са знічкай. Не дзіўна, што паэтэса хоча навучыць чалавека быць шчаслівым. Н. Загарэўская паказвае чытачу найперш не тое, што бачыць перад сабой, а тое, што бачыць у сабе.

Яна ўзгадвае старонкі гісторыі (паўстанне пад кіраўніцтвам К. Каліноўскага, Курапаты...). Тым самым творца распачынае размову з нашчадкамі пра нястрачаны боль Беларускай Русі: “Белая Русь – мой нястрачаны боль. / Верай адною / вымыць бы з раны пякучую соль / і супакоіць”. У гэтых словах паэтычнае крэда паэтэсы, яе глыбокая перакананасць у правільнасці абранага творчага накірунку – служыць словам вышэйшым мэтам духоўнага жыцця чалавецтва. Стан лірычнага героя ўзмацняецца дзякуючы ўжыванню анафары: “Зранена сэрца тваё, Беларусь...” (верш “Боль”). Больш за тое, гэта стылістычная фігура структурна арганізоўвае верш, яе выдзяляльна-ўзмацняльная функцыя дазваляе зрабіць акцэнт на сэнсавым важным сказе.

Ёмістая дэталь “жоўты пясочак” – каштоўная знаходка Н. Загарэўскай. Па нашым цвёрдым перакананні, аб’ектам філасофскага асэнсавання ў вершы “Удзячнасць” (верш прысвечаны Васілю Быкаву) выступаюць не столькі ўспаміны пра трагічныя падзеі ў гісторыі нацыі, жахлівыя эксперыменты над чалавекам і іх уплыў на чалавечую свядомасць, колькі быццё індывіда, яго жыццёвыя прынцыпы, з якіх складаецца духоўны свет асобы. Як павядзе сябе чалавек на шляху, хутчэй за ўсё апошнім у жыцці? – да разваг па гэтай праблеме запрашае нас паэтэса. Чалавек не можа пазбавіцца думак аб сваёй смяротнасці, і, як тонка прыкмячае аўтар зборніка “Хваля”, “у нас існуюць свае законы і правілы, / па якіх мы хочам жыць. / Але існуюць законы, па якіх трэба жыць. / Мы – вечныя парушальнікі законаў”. Вырашэнне праблемы “быць альбо не быць” у сітуацыі памежжа на карысць чалавецтва, думаецца, у значнай ступені залежыць і ад паэтаў. Некалі Максім Танк быў перакананы, што, калі паэзія не ставіць перад сабой складаных праблем свайго часу, яна перастае быць паэзіяй. Пазней ён прыйшоў да высновы, што перабольшваць уплыў літаратуры на развіццё грамадства таксама не варта. У “Лістках календара” Максім Танк пісаў: “У літаратуры няма гладкіх дарог, да яе вядуць крутыя і няходжанья. І кожны павінен ісці сваёй дарогай... Мы жывём на вялікім скрыжаванні розных паэтык і стыляў. Агулам, мне здаецца, што паэзія, творчасць – рэчы такія інтымныя, як любоў, жыццё і смерць” [2, с. 66].

Вершы, у якіх Н. Загарэўская звяртаецца да сваіх сучаснікаў, аб'яднаны ў адзіны магутны імпульс словамі Радзіма, Маці, мова, хата, песня, шлях (дадому, дахаты), сад, сяліба, гурт сямейны за сталом... Менавіта з гэтымі паняццямі перш-наперш звязвае паэтэса шлях духоўнага адраджэння беларусаў ад абыякавасці, бяспамяцтва: “Не пакідайце мовы, не пакідайце маці, / не пакідайце хаты, родненькіх дзяцей...”. Слова здольна ратаваць жыццё, адчыняць нават дзверы на цяжкіх засовах: “Я думала: воля! / А дзверы на цяжкіх засовах, / Ды ўсё ж мне даволі – / было б толькі вечнае Слова”. Па перакананні Н. Загарэўскай, прызначэнне творцы – вывесці свой народ са стану забыцця, натоўпу вярнуць самасвядомасць народа: “Свайго нат болей / парою маем, / ды апяваем – / як адпяваем. / Пяём чужынцам. / Яны смяюцца: / “Пагляньце, людцы! / Да нас імкнуцца!” / ... / а мы й шчаслівыя тым... / Жахліва!” Таму і ўжывае аўтар зборніка “Хваля” наступныя звароты: “Дзеці часу, забытага роду, / нам вяртання заўжды не стае”; “сляпое, дурное ягня”; “самаздрадліўцы”. Трывогу за лёс Бацькаўшчыны паэтэса атрымала ад продкаў (верш “Продак”) і перадае ў спадчыну дзецям. Што можа здарыцца з Сусветам, калі змоўкне ліра, Н. Загарэўская акрэсліла ў вершы “Змоўкла ліра”: “Змоўкла ліра. / Яе гукі разляцеліся ў розныя бакі / і зніклі. / Загойдаўся Сусвет. / Адны падумалі: свету канец. / Другія: пачатак. / А трэція – засталіся такімі ж, як і былі”. Характэрная рыса светаадчування лірычнай гераіні Н. Загарэўскай – уяўленне аб жыцці як аб цыклічным працэсе. Нашу сучасніцу хвалюе не толькі кругазварот у прыродзе, але і ў грамадстве, дакладней у царстве духу, бо, як вядома, рухацца гарманічна, мэтанакіравана, упэўнена “маленькі чалавек” “па велізарнай Зямлі” можа, толькі ўсвядоміўшы гістарычны, духоўны вопыт свайго народа: “Шукае – знаходзіць – губляе. / Дзе згубіў – не памятае. / І зноў маленькі чалавек / звяртаецца на ранейшае месца. / Бязлітаснае сонца коле ў вочы”.

Тэма кахання – адна з важных у творчасці Н. Загарэўскай, бо пачуццё кахання заўжды было адзнакай паўнаты зямнога быцця. Паэтка нагадвае, што ў жыцці кожнага чалавека ёсць такая рамантычная пара, калі ён вясёлы, шчаслівы, калі падуладны яму свет: “Я – твая”, – прашэпчуць вусны ціха. / “Я – твая”, – у вечнасць сыдуць словы. / Пульс гадзіннікам у скронях стане цікаць. / “Я – твая”, – ад іншае замова”. Аднак час ад часу прымешваецца ва ўзаемаадносінны яго і яе матыў трывогі, тугі (“Пыталася: ты прыйдзеш?.. Не прыйшоў ты. / Надзея скрушна падае ў нябыт. / Застаўся шлях найблізкі – да самоты. / Пайду па ім. Абы ісці”), недагаворанасці (“Я ціха адыду, без жалю / і без злосці, / пакіну шэрань восеньскіх палёў, / пакіну дом твой, / дзе ніколі госцем / я не была. / Пакіну ўсё тваё”), непаразумення (“Ты – горды. Я ж сваё маўчанне знішчаю простым “шчабятаннем”. / Няўзнак, што ў гэты міг / “выкручваем” сябе саміх”).

Не дзіўна, што на змену вобразам “бурлівай рэчкі”, “залацістага берага”, “ратавальных пясчынак пацалункаў” прыходзяць “снег-сум на дварэ”, “сонца дробны кавалачак”, што лёг на паперу; “шэрань восеньскіх палёў”, “нагаворы, што прапаўзаюць / скрозь сцены, і дахі, і душы...”. Звароткі (“сокал”, “мой любы”, “мой каханы”, “добры, мілы”, “мой слаўны”, “адзіны”), з якіх бачна, што гераіня вучыцца ўменню дзяліцца святлом з каханым, становяцца ўнутрана заглыбленымі, драматычнымі: “не крычы, маё сэрца, не рвіся ад болю”, “супакойся, душа, не тужы, не тужы”, “разарвіся, душа, скінь апратку нудоты”. Паўторы “Ты даруй”, “Вяртайся да мяне з дарогі”, “Вяртайся стомлены і строгі”, “Вяртайся да майго цяпельца” і інш. не проста дазваляюць сканцэнтраваць увагу чытача на семантычна важным кампаненце і найлепш зразумець аўтарскую задуму, гэта яшчэ і адметнасць аўтарскага стылю Ніяны Загарэўскай. Такім чынам, лірычная гераіня сэрцам спасцігае зменлівасць пачуццяў, тонка адчувае раскол тасць свету, страту яго прыгажосці, гармоніі, імкнецца ўзняцца па-над суровай штодзённасцю, шукае паратунку ў свеце мастацтва, што знаходзіць выяўленне ў такіх жанравых формах, як трылет (“Я не ўтрымала слоў”), імпрэсіі, пункціры, вершакізы.

Як бачна, сіла і абаяльнасць паэтычнага слова Ніяны Загарэўскай у непасрэднасці выяўлення пачуццяў, задушэўнасці і нават наіўнасці. Назіранні, думкі, настроі, суб’ектыўныя адчуванні, вобразы – тое, што заўважыла вакол сябе мастачка слова, што пастукалася ў яе душу, што ўразіла мімалётна і лягло на паперу першага паэтычнага зборніка “Хваля” беларускай паэтэсы пункцірамі неабсяжнага жыцця.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Загарэўская, Н. Хваля : вершы / Н. Загарэўская. – Мінск : Б-ка часоп. “Маладосць”, 1996. – 32 с.
2. Танк, М. Лісткі з календара / М. Танк // Польша. – 1996. – № 9. – С. 187–192.

С. Ф. БУТ-ГУСАІМ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

АНАМАСТЫЧНАЯ ПРАСТОРА АПОВЕСЦІ ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК “НІКА”

Сучасная беларуская пісьменніца Вольга Іпатава ў адным з раманаў піша: “Не кожнаму даецца ў жыцці каханне, якое мацней за смерць, за адлегласць, за ўсе перашкоды. Але кожная жанчына марыць аб ім, кожная хоча быць адзінай – на ўсе гады, якія адпусціў Лёс, на ўсе выпрабаванні, на шчасце і няшчасце” [3, с. 258]. Пошукі жанчынай Каханья, любімага

чалавека, свайго прызначэння на зямлі, якое найперш у сям’і, блізкіх людзях, – вечная тэма ў літаратуры. Гісторыю беларускіх дзяўчат савецкай эпохі расказвае Зінаіда Дудзюк у аповесці “Ніка”. Асабовыя імёны, прозвішчы, мянушкі, “перыферычныя” онімы твора – сродак стварэння вобразаў герояў і фарміравання хранатопных межаў твора.

Загаловак аповесці належыць да прадметна-апісальнага тыпу, называючы галоўную гераіню аповесці – старшакласніцу **Ніку**, якая пачынае пазнаваць свет людскіх адносінаў, перажывае першае каханне, шукае сваё прызначэнне на зямлі.

Ядро анамастыкону твора – антрапонімы. Атмасферу савецкай пары ствараюць імёны-сучаснікі акцёраў **Вячаслава Ціханова, Ноны Мардзюковай, Алега Табакова, Міхаіла Казакова, Нэлі Мышковай, Уладзіміра Коранева**, спевака **Юрыя Гуляева**, якімі захапляліся юнакі і дзяўчаты 70-х гадоў ХХ ст. У рэпліках персанажаў твора называюцца онімы-рэтраспекцыі. Так, былы зэк Толік Баламацюк часта згадвае **Фелікса Дзяржынскага** і цытуе яго выказванні, што бачыў на сценах турмы: *Сапраўднае няшчасце – эгаізм; Дзе ёсць любоў, там няма пакуты, якая магла б зламаць чалавека; Шчасце – гэта не жыццё без турбот і смутку, шчасце – гэта стан душы; Адсутнасць у вас судзімасці – гэта не ваша заслуга, а наша недапрацоўка* [2, с. 83]. Старшакласніца Вера, якая спрабуе пісаць вершы і з захапленнем чытае творы беларускіх аўтараў, нярэдка згадвае імёны **Янкі Купалы, Якуба Коласа, Максіма Багдановіча, Максіма Гарэцкага, Максіма Танка, Максіма Лужаніна**: *Такіх тэкстаў у мяне ўжо назбіралася амаль агульны сшытак. Сама не ведала, скуль браліся гэтыя думкі і рыфмы. Проста наплывалі словы, быццам у душы гучала песня, трэба было толькі паспяваць запісваць яе. Але я сумнявалася, ці ж гэта вершы? Ці здолею я калі-небудзь навучыцца пісаць, як **Якуб Колас і Янка Купала**, якіх я чытыла вельмі шмат?* [2, с. 78].

Антрапанімікон прааналізаванага твора прадстаўлены каляндарнымі імёнамі, якія ўвайшлі ў айчынны іменаслоў разам з прыняццем хрысціянства. Так, з грэчаскай мовы былі запазычаны імёны **Вераніка** (грэч. ‘якая прыносіць перамогу’) [1, с. 57], **Галіна** (грэч. ‘цішыня, спакой’) [1, с. 57], **Андрэй** (грэч. ‘мужны’) [1, с. 16], **Аляксандра** (грэч. ‘абарона людзей’) [1, с. 13] і інш.; з лацінскай **Віктар** (лац. ‘пераможца’) [1, с. 21]. Са *старажытнаўрэйскай* у беларускі іменаслоў увайшлі імёны **Міхаіл** (яўр. ‘той, хто як Бог’) [1, с. 35], **Якаў** (яўр. ‘той, хто трымаецца за пятку’) [1, с. 51]. Імя **Вера** – пераклад грэчаскага імені **Пістыс**, якое азначае ‘вера’ [1, с. 57]. Імёны **Людміла** ‘мілая да людзей’ і **Вадзім** ‘абвінаваўца’ славянскага паходжання [1, с. 62].

У маўленні персанажаў аповесці шырока ўжываюцца формы суб’ектыўнай ацэнкі ўласных асабовых імёнаў – выразнікі канатацый эмацыйнасці,

экспрэсіўнасці, ацэнчанасці і нацыянальна-культурнай спецыфікі, што адпавядае традыцыям нацыянальнага іменаслову: *Маю новую сяброўку ён называў не інакш, як Мілачка* [2, с. 81]; *Мо ведаеце, дзе мая Верка?* [2, с. 86]; *Мішка Сурок – сімпатычны і вясёлы хлопец, Жорка Міхнюк – таксама нішто сабе ды ці мала хто* [2, с. 77]. Канатацыю размоўнасці выражаюць гіпакарыстычныя формы імені, якія ўжываюцца ў неафіцыйных стасунках паміж знаёмымі, блізкімі людзьмі: *Здагадвалася, што Шура і Ліна трапілі ў цяжкую сітуацыю, засталіся з дзецьмі без мужоў* [2, с. 83]; *Дзверы мне адчыніў яе бацька і сказаў, што дачка зараз у суседкі Лілі. Я падалася туды і знайшла там вясёлую кампанію: гаспадыня, гадоў дваццаці васьмі, з шорсткімі рыжымі валасамі, Ніка, Міла і Галя разглядалі кнігу па акушэрстве* [2, с. 88].

Канатацыю нацыянальна-культурнай спецыфікі ўтрымліваюць ужывальныя ў народным асяроддзі формы называння сталага чалавека праз спалучэнне імені з апелятывам дядзька, цётка: *Напрыклад, я вельмі любіла слухаць радыё ў мамай сяброўкі, цёткі Піляды* [2, с. 76]; *Мне было зусім не страшна, калі цётчын муж, дзядзька Веня, які вярнуўся з вайны без нагі, прымацоўваў да куксы драўляны пратэз* [2, с. 36–37].

Запамінальныя партрэты персанажаў дапамагаюць стварыць мянушкі. Маладога чалавека, у якога закахалася, Ніка называе *Рамонак*. У найменні, аснова якога кветка – сімвал сям’і, кахання, вернасці, мілай прастаты і пяшчоты, шчырае пачуццё дзяўчыны да маладога чалавека, якога кахала і за якога марыла выйсці замуж. Насмешлівае празванне *Даміцэля* дала маці – простая працаўніца – дачцэ, якая шчыра захапілася беларускай літаратурай: *У Якуба Коласа мне асабліва падабаліся апавяданні. Я нават спрабавала маме раскаваць пра Зыгмуса і Даміцэлю. Але яна пасмяялася з мяне і пачала называць Даміцэляю* [2, с. 78]. Замалёўкай знешнасці дзяўчыны з’яўляецца празванне *Максімка*, унутраная форма якога раскрываецца ў мікракантэксце: *Герман называў мяне не Вераю, а Максімкам за маю на-негрыцянску кучаравую галаву, параўноўваючы з чарнаскурым хлопчыкам з аповесці пра рускіх матросаў, якога яны ўзялі юнгам да сябе на карабель. Мне спадабалася гэтае імя* [2, с. 82].

Структура і семантыка прозвішчаў герояў твора адлюстроўваюць заканамернасці сучаснага беларускага антрапанімікону. У ліку паэтонімаў аповесці прозвішчы, утвораныя ад асабовых імён. Так, у аснове прозвішча *Барысаў* славянскае імя *Барыс* (скарочанае ад *Барыслаў* [1, с. 18]). Прозвішча *Міхнюк* утворана ад размоўнай формы старажытнаўрэйскага імені *Міхаіл* ‘той, хто як Бог’ [1, с. 35].

Частка прозвішчаў герояў аповесці ўтворана ад мірскіх празванняў-мянушак адапелятыўнага паходжання: назваў жывых істот (*Сурок, Шчыглоў*), раслін (*Коласава*). Прозвішча *Хазарава* матывавана адапелятыўнай

мянушкай, якая ўказвае на этнічную прыналежнасць продкаў: хазары – старажытны вандроўны народ, які ўтварыў у VII–X стст. дзяржаву з тэрыторыяй ад ніжняй Волгі да Каўказа і паўночнага Прычарнамор’я [4, с. 717].

Сродкам намінацыі, характарыстыкі і ацэнкі створаных пісьменніцай вобразаў з’яўляюцца “гаваркія” прозвішчы. Характар былога зэка трапна акрэслівае прозвішча **Баламацюк**, сэнс якога праз назіранне за паводзінамі чалавека з трагічным лёсам “прачытвае” маладзенькая дзяўчына Вера: *Толік падлеткам трохі адседзеў у калоніі. Турэмны дух настолькі атруціў яго і выбіў усе свае думкі, што цяпер ён выказваўся толькі лозунгамі, якія бачыў на сценах турмы ці ў аддзяленні міліцыі, куды вельмі часта хадзіў бавіць час. Мусіць, усе ягоныя продкі па мужчынскай лініі былі балбатыны ці баламуты, інакш не атрымалі б такое характэрнае прозвішча, якое цалкам адпавядала ўнутранаму зместу ягонага ўладальніка* [2, с. 84]. Малады зэк **Баламацюк**, значная частка жыцця якога прайшла ў турме, загінуў у бойцы на вясковых танцах.

Сродкам адлюстравання хранатопу (прасторава-часавых адносін) у аповесці з’яўляюцца “перыферычныя” онімы. Атмасферу савецкай эпохі ствараюць ужытыя ў рэпліках герояў аповесці фільмонімы – назвы фільмаў “**Апошні дзюйм**”, “**Фантамас**”, “**Журналіст**”, якія ўплывалі на светапогляд савецкай моладзі (*Год я адпрацавала маляром у брыгадзе Коласавай. Паглядела фільм “Журналіст”, які і вызначыў маю будучую прафесію. Паступіла на журфак універсітэта* [2, с. 97]), гемеронім – найменне газеты, якую выпісвалі амаль усе школьнікі – “**Піянерская праўда**”, бібліёнім “**Стары Хатабыч**” – кніга, якую любілі савецкія падлеткі, геартонім **8 Сакавіка**.

У аповедзе пра няпросты жыццёвы шлях персанажаў аповесці ўжываюцца тапонімы – геаграфічныя назвы (**Украіна, Масква, Смаленск**). Выкарыстаны ў творы і гістарыёнім – назва краіны, што цяпер знікла з геаграфічнай карты: **СССР** – дзяржава, якая існавала з 1922 па 1991 г. на тэрыторыі Усходняй Еўропы, часткі Цэнтральнай і Усходняй Азіі: *З таго часу мінула шмат гадоў, лёс раскідаў нас па прасторах былога СССР* [2, с. 97].

Аповесць Зінаіды Дудзюк вызначаецца стылістычна матываваным ужываннем анамастычных адзінак, якія ствараюць запамінальныя партрэты персанажаў, вызначаюць час і месца дзеяння, адлюстроўваюць светапогляд герояў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Барыс, С. Як у нас клічуць?: Беларускія імёны / С. Барыс. – Мінск : Медысонт, 2010. – 124 с.
2. Дудзюк, З. Ніка : аповесць / З. Дудзюк // Палымя. – 2015. – № 3. – С. 74–97.
3. Іпатава, В. Альгердава дзіда : раманы / В. Іпатава. – Мінск : Беллітфонд, 2002. – 608 с.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 тыс. слоў / І. М. Бунчук [і інш.] ; пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1996. – 784 с.

А. В. ВАЛЕЦ

Барановичи, средняя школа № 15 г. Барановичи

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития общества особую озабоченность вызывает отсутствие или низкая мотивация как учащихся, так и их родителей к чтению. Это связано в первую очередь с компьютеризацией общества. Наличие гаджетов также снижает необходимость в книге как в основном источнике новой информации, новых знаний. Поэтому одной из основных задач учителя в начальной школе является формирование у учащихся устойчивой потребности в чтении. Еще В. А. Сухомлинский, исследуя причины умственной отсталости школьников, правильно подметил: «Если в начальной школе дети мало читали, мало мыслили, у них складывалась структура малодейственного мозга».

Чтобы помочь детям полюбить чтение и стать грамотными читателями, необходимо осуществлять работу по следующим направлениям: формирование устойчивого желания читать книги (мотивационная сторона читательской деятельности), способствовать улучшению у учащихся навыка чтения: правильности, беглости, выразительности (техническая основа процесса чтения), формировать способность к всестороннему восприятию текста, освоение различных способов творческой интерпретации художественного текста, формирование умения практически работать с текстом: выделять тему, основную мысль, опорные слова, составлять план и др.

Основной задачей обучения чтению в начальной школе является формирование умения читать целыми словами, выявлять в тексте слова и выражения, значение которых непонятно, и осознавать потребность в выяснение их смысла; пользоваться сносками и толковым словарем; определять эмоциональный характер текста; выделять опорные (наиболее важные для понимания читаемого) слова; давать оценочную характеристику поступкам героев, опираясь на текст; осознавать авторское и собственное отношение к персонажам; формулировать тему текста; находить главную мысль, сформулированную в тексте; чтение по ролям; формирование умения использовать такие средства интонационной выразительности, как логическое ударение, сила и эмоциональная окраска голоса, темпоритм, логические и психологические паузы; умение пересказать подробно, частично, выборочно, творчески (от другого лица и по измененному плану).

Известно, что сформированный навык чтения включает в себя два основных компонента: правильное и быстрое восприятие и озвучивание

слов в темпе разговорной речи; понимание текста. Оба компонента тесно взаимосвязаны. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большое значение придается его технике, на последующих – пониманию текста. Нами выделены некоторые приемы, которые помогут решить поставленные задачи.

Чтение «шиворот-навыворот». Первоначально ребенок читает слова, предложения слева направо, а затем справа налево (мир – Рим). Это упражнение развивает способность побуквенного анализа каждого слова.

Чтение только определенной части слова (2-го, или 3-го, или 1-го слога).

Данные задания приводят к уменьшению ошибок при чтении, когда верно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями. Например: -ние, -лько, -рой.

Чтение «зашумленных слов».

Чтение строчек со шторкой (часть строки закрыта). Материал предоставляется ребенку на карточках либо на экране.

Отделение «лишних» слов. Учащимся предоставляется набор карточек со словами и буквосочетаниями. Учитель предлагает карточки со словами сложить в одну группу, а с буквосочетаниями – в другую. Это упражнение способствует развитию способности быстро выделять смысл прочитанного.

Чтение перевернутого текста.

Чтение предложений в разной последовательности.

Игра «Найди меня». Учитель начинает читать не сначала, а в любом месте текста, учащиеся должны найти и подстроиться под чтение учителя. Ребята положительно эмоционально реагируют в случае быстрого нахождения места чтения, что также способствует формированию устойчивого интереса к чтению.

«Чтение с ошибкой». Учитель, прочитывая текст, сознательно делает ошибку либо в произношении, либо искажает слово, учащиеся, замечая это, должны хлопнуть или подать другой звуковой сигнал, в последующем исправив ошибку.

«Чтение хором». Учащиеся одновременно начинают читать слоги, слова или текст. Данный вид чтения должен регулироваться учителем. Именно он, зная уровень подготовки учащихся, задает темп чтения, при котором каждый сможет продуктивно поработать над заданием.

Работа по карточкам также имеет огромное значение при формировании умения быстро и правильно читать, т. к. включает в себя индивидуальную работу каждого учащегося на уроках чтения. Наиболее эффективен данный вид работы в букварный период, когда дети только начинают читать.

Карточка может состоять из набора слогов, слов. На первоначальном этапе карточка включает в себя простые односложные слова, в последую-

щем слоги, слова усложняются, «наращиваются». Работа с карточкой не должна ограничиваться механическим прочтением написанного, целесообразно будет предлагать учащимся задания, например: прочитай слова, найди незнакомые слова; прочитай слова, которые начинаются на определенную букву; прочитай слова, где заданная буква в середине, конце слова; прочитай слоги, слова, где заданный звук твердый (мягкий) и т. д.

Формированию и развитию навыков чтения помогают следующие игры и упражнения.

«Кто больше». Суть игры в том, что каждый учащийся должен назвать как можно больше слов на заданную букву. Проигрывает тот, кто не смог назвать очередное слово либо не знает значения слова. Эта игра обогащает и пополняет словарный запас ребенка.

«Какой? Какая? Какие?». Это упражнение развивает образное мышление, способствует обогащению речи ребенка. Учитель называет существительное женского, мужского или среднего рода, а ребенок подбирает к слову эпитеты. Например: трава – зеленая, мягкая, высокая и т. д.

«Звукослов» и «Словодел». Первая игра реализуется с помощью конструктора Bunchems: на игровом поле учащиеся собирают слова, опираясь на звуковой состав. Данная игра широко применяется в добукварный и букварный периоды, в дальнейшем ребята играют в игру «Словодел», где при помощи букв составляют слова.

«Снежный ком». Возьмем любое существительное. Например, слово «дом». Следующий учащийся добавляет свое слово «кот» – ученик повторяет: «дом», «кот», следующий – добавляет еще одно слово и т. д. Данная игра может применяться без условий или с условиями, например, можно использовать только слова, которые обозначают предметы (в 1 классе) или только признаки, или слова должны относиться к рассказу, который закончили изучать.

Учитель может применять такие приемы, как «немое чтение», «эхо», чтение «канон», «спринт», «разведка», со счетом слов.

Чтение «эхо» (на первом этапе обучения грамоте). При обучении чтению учитель начинает читать, а учащиеся повторяют за ним, в дальнейшем данную работу можно организовать в парах, где сильный учащийся начинает чтение, а более слабый – повторяет за ним.

Чтение «канон». Один ученик начинает читать текст, другой начинает чтение с задержкой на 3–4 слова (как при пении канона). Цель – выработка умения держать определенный темп чтения.

Чтение «спринт». Учащиеся начинают читать отрывок из текста либо текст с максимальной скоростью. После сигнала останавливаются и производят подсчет слов. При чтении, кроме скорости, необходимо следить за интонацией и безошибочностью.

Применение любых приемов будет результативным только в случае регулярного их использования на уроках. Только при выполнении этого условия будет сформирована та основа, которая в дальнейшем позволит каждому учащемуся стать грамотным и думающим читателем.

І. А. ВОРАН

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МАСТАЦКАЕ ЎВАСАБЛЕННЕ ЎЗВЫШАЎСКОЙ КАНЦЭПЦЫІ МАСТАЦТВА Ў МАЛОЙ ПРОЗЕ АНДРЭЯ МРЫЯ І КАНДРАТА КРАПІВЫ

Развіццё беларускай літаратуры другой паловы 20-х гг. ХХ ст. значным чынам абумоўлена працэсам беларусізацыі, актуалізацыяй нацыянальнага пытання і жаданнем беларускай інтэлігенцыі сфарміраваць новую канцэпцыю нацыянальнай літаратуры, выначыць новыя вектары ў далейшым развіцці літаратурна-эстэтычнага дыскурсу, звязанага з праблемай асэнсавання і інтэрпрэтацыі мэтаў літаратуры, што і стала прычынай унутранага разлому “Маладняка” на гэтак званых “ажыўленцаў” і “бурапенцаў”, выхаду часткі літаратараў з суполкі і заснавання літаб’яднання “Узвышша” ў 1926 г.

У суседніх літаратурах у гэты час таксама адбываюцца падобныя працэсы: літаратурная групоўка “Вапліте” (“Вільна акадэмія пролетарскай літаратуры”) ва Украіне заявіла пра сябе пасля распаду суполкі “Гарт”, а пісьменніцкае аб’яднанне “Перевал” у рускай літаратуры ўтварылася пасля выхаду з групы “Маладая гвардыя”. Усе гэтыя згуртаванні аб’ядноўвала ідэя аўтаномнасці мастацтва ад ідэалагічнага зместу і партыйнага ціску, што прывяло да іх аддзялення ад палітычна заангажаваных літаб’яднанняў з намерам вызваліцца ад схематызму пралетарскіх “агітак”. А. Адамовіч падкрэслівае, што менавіта “ўкраінскі прыклад” стаў “ўзвышанцам” своеасаблівым “падахвочваннем” да актывізацыі працэсу адшчаплення ад “бурапенцаў”, а яго прадстаўнікі былі блізкімі да “ажыўленства сваімі апазіцыйнымі й нацыяналістычнымі тэндэнцыямі, як і некаторымі мастацкімі ськіраванасцямі” [1, с. 681]. “Перавалаўцы” дэкларавалі свае погляды на літаратуру і мастацтва пазней за “ўзвышаўцаў”, таму ўплыў рускіх аднадумцаў на беларускіх літаратараў выключаецца.

У якасці арыенціраў новыя літаратурныя групоўкі прызналі агульначалавечы “новы” гуманізм, “шчырасць творчасці”, заснаванай на непасрэдных уражаннях (прынцып “мацарціянства”) [2], эстэтыку руху і “дынамічны рэалізм” (“двжнічэство”), які рэалізуецца ў мабільнасці вобразаў,

мовы і стылю мастака. Свабода думкі і мастацкага самавыражэння ляжыць у аснове эстэтычных праграм літаб'яднанняў, а сінхроннасць іх фарміравання ва ўсходнеславянскіх літаратурах сведчыць пра набалелую неабходнасць вяртання мастаку іманентных якасцей і функцый творчасці.

Творчым ядром новага беларускага літаб'яднання “Узвышша” сталі У. Дубоўка, К. Чорны, К. Крапіва, Я. Пушча, М. Лужанін, С. Дарожны, В. Шашалевіч (Андрэй Мрый) і інш., а тэарэтыкам і ідэйным натхняльнікам групойкі стаў А. Бабарэка, які яшчэ ў пачатку 1926 г. апублікаваў два ключавыя для новага згуртавання артыкулы – “З далін на ўзвышшы” (Маладняк. 1926. № 1, 10) і “За культуру мастацтва!” (Чырвоны сейбіт. 1926. № 1). Аўтар абвяргае ідэю ўтылітарнай функцыі мастацтва, вызначаючы яго абсалютную самакаштоўнасць, неабходную падпарадкаванасць мастака яго іманентным патрэбам у абуджэнні “людзей на вялікую творчасць, на вялікае змаганне і дзейнасць”, у імкненні падарыць “найвялікшую асалоду і радасць жыцця” чалавеку. Мастацтва ўяўляецца найважнейшым крытэрыем культурнага ўзроўню народа.

Дамінуючай рысай эстэтыкі ўзвышаўцаў і новай канцэпцыі нацыянальнага стылю стаў прынцып “аквітызму” (ад лац. *aqua vitae* – вада жыцця), які быў уведзены ў літаратуразнаўчы дыскурс А. Бабарэкам. Нягледзячы на розныя альтэрнатыўныя трактоўкі гэтага тэрміна, відавочная яго сувязь з матывам руху (І. Багдановіч, В. Дзесюкевіч), яго “нараджальная і абнаўляльная сіла” (У. Конан), якая “сімвалізуе ўваскресенне, у дачыненні да народа – адраджэнне нацыі для новага жыцця” [3, с. 156]. Жывая вада выступае ў якасці сімвала духоўнага ажыўлення чалавека, абуджэння народа. Падобны вобраз стварае раней у апавяданні “Жывая вада” (1907) Якуб Колас.

У тэзісах “Узвышша” аквітызм трактуецца “як тая імклінасць, якой прасякаецца мастацкі твор у сваім ідэале” [6, с. 325]. Пошукі жыватворчых сіл у супраціве вульгарызацыі літаратуры, абсурдысцкай эстэтыкі футурызму, мастацка-эстэтычнага прымітывізму звярнулі творцаў да традыцыйных каштоўнасцей, а прадстаўнікоў “Узвышша” – да творчасці карыфеяў адраджанізму – Я. Купалы, Я. Коласа, М. Багдановіча [1, с. 684]. Хоць В. Дзесюкевіч адзначае, што сярод узвышаўцаў не было адзінадушша ў стаўленні да нашаніўскай спадчыны [4].

На думку А. Пашкевіча і І. Багдановіч, аквітызм актуалізуе ідэю “чыстай красы” М. Багдановіча, у якім узвышаўцы “бачылі не толькі асноўную эстэтычную катэгорыю, але і – шырэй – гарант увогуле развіцця творчай культуры” [5, с. 14], а таксама “форматворчы нацыянальны эксперымент”, “эстэтычны крытэры адносін да рэчаіснасці” [6, с. 325]. Такім чынам, аквітызм сінтэзуе ў сабе вяртанне адраджэнскіх ідэалаў і творчае асваенне, пераасэнсаванне новых тэндэнцый сусветнай літаратуры.

Свайго росквіту ў сярэдзіне 20-х гг. дасягнула малая проза. Значную яе частку складаюць сатырычныя творы, якія сталі мастацкім спосабам барацьбы з “палітасветай”, з навязваннем літаратуры немастацкіх функцый. Сатырычную плынь узвышаўскага руху прадстаўляюць творы А. Мрыя і К. Крапівы. Пісьменнікі здолелі выкрыць шматлікія недахопы сістэмы, выкарыстоўваючы эзопаву мову і смех.

А. Мрый стварае шэраг апавяданняў, у якіх гучыць ідэя вызвалення ад абмежаванага дыскурсу афіцыйнай літаратуры і адпаведнай тэматыкі. Так, у апавяданні “Калектыў Яўмена” (1927) развіваецца досыць пашыраная тэма агітацыі ўступлення вяскоўцаў у камуну. Але традыцыйна маналагічная форма твора, дзе дыдактычна гучыць голас Яўмена, нечакана парушаецца дадатковымі галасамі цешчы Домны і швагра Хвёдара, якія ўносяць у стройную, утапічную сістэму поглядаў аднавяскоўца-камунара дысананс. З гэтага моманту твор набывае выразны драматызм, бо апаненты Яўмена знаходзяць слушныя контраргументы, якія ставяць пад сумненне “ідэальную” мадэль яго ладу, пабудаваную на ідэях калектывізму і атэізму, нівелявання індывидуальнасці і веры ў Бога. Апошняя праблема гучыць таксама ў апавяданні “Рабін” (1929), дзе аўтар звяртаецца да праблемы бязвер’я, духоўнага драбнення чалавека. Але пісьменнік выходзіць за межы сітуацыі прыватнага выпадку чалавека духоўнага сану і тым больш атэізму; ён робіць шырокае абагульненне, выкрываючы блюзнерства як наступства двудушша чалавека, адсутнасці сталых маральных прынцыпаў і ідэалу шчырасці, што ляжыць у аснове аквітызму.

А. Мрый выступае супраць прымітывізацыі погляду на чалавека, схематычнага падзелу на станоўчых і адмоўных герояў, распаўсюджвання заклікаў маладнякоўцамі ствараць вобразы простых людзей, абмінаючы складаную і супярэчлівую прыроду чалавека. Своеасаблівым адказам на гэтую тэндэнцыю стала апавяданне “Няпросты чалавек” (1927) і яго герой Піліп – неадназначны і амбівалентны чалавек.

Свайго апагея крытыка ўтапічных поглядаў партыі пра стварэнне ідэальнага, гарманічнага грамадства дасягнула ў апавяданні “Гармонія ў ружовым” (1927). Аўтар выкрывае палітыку бяздумнай папулярызацыі пустых лозунгаў, а лозунг “дагнаць і перагнаць Амерыку” набывае выразна саркастычнае адценне. У жаданні пераўзысці амерыканскую гіпотэзу аб навуковым, медыцынскім падыходзе да шлюбу, Марка Балабус у запале прапануе пабудаваць вялікія дамы “свабодных, здаровых і прыгожых людзей... Усім іншым забараніць распаўсюджваць сваё племя, а самае лепшае – стэрэлізаваць іх!” [7, с. 266]. У вуснах інтэлектуальна абмежаваных і павярхоўных “балаболаў” гэтыя лозунгі не толькі набываюць пачварныя формы, дасягаюць абсурдысцкага краю, але і пагражаюць абярнуцца супраць жыцця і чалавецтва антыгуманнай трагедыяй.

Галоўнымі мастацкімі прыёмамі А. Мрыя становяцца сарказм, іронія і самаіронія. П. Васючэнка слушна адзначае, што функцыі мастацкага смеху апавяданняў А. Мрыя выходзяць за межы анекдатычных сітуацый: яго “смех змагаецца з дыдактыкай, пранікае ў табуіраваныя зоны жыцця, надае апавяданню шматмернасць” [8, с. 661], а таксама дапамае абстрагавацца ад тэндэнцыйнасці, схвацца за маску героя-прайдзісвета, аптычна завастраючага хібы новага ладу.

Сатырычную лінію ў беларускай літаратуры вядзе і К. Крапіва, якую найбольш актыўна праявіў у жанры байкі, хоць паэту належаць апавяданні, фельетоны і нарысы, якія ахопліваюць шэраг недахопаў і выразных перакосаў у палітыцы і літаратурным развіцці. Іроніяй прасякнута апавяданне “Вось тут і пішы” (1928), дзе герой-пісьменнік разважае над тэмай свайго артыкула, які патрэбна тэрмінова напісаць. У сваім заўзятым намере хоць нешта напісаць з пераліку магчымых тэм гучыць ідэя напісаць пра цётку Настулю, якая зрабіла дваццаць шосты аборт, саркастычна заўважыўшы, што “цяпер навука і тэхніка ідзе наперад такімі шпаркімі крокамі, што... можа, гэта толькі абавязковы мінімум для кожнай жанчыны?” [9], маючы на ўвазе прымусовыя планы ва ўсіх сферах савецкай рэчаіснасці. Далей узнікае намер “напісаць пра тое, як адзін бюракрат змагаўся з бюракратызмам” [9], як ён напісаў дзесяць цыркуляраў і даў загад падначаленым штодня пісаць пісьмовыя справаздачы пра барацьбу з бюракратызмам, што іранічна падкрэслівае грувацкасць палітычнай сістэмы, публіцыстычна-дэмагагічны яе характар. Герой заўважае, што тэмы пра беларусізацыю “хопіць для ўсіх гумарыстаў яшчэ на доўгі час” [9], выкрываючы павярхоўнасць і галаслоўнасць гэтага распараджэння ў адміністрацыйным асяроддзі, але вырашае “не гнявіць начальства”. Адмаўляецца і ад тэмы ліквідацыі непісьменнасці ў грамадстве па гэтай жа прычыне. Усе благія намеры, агучаныя ўладамі і закліканыя нібы палепшыць жыццё, або застаюцца на паперы, або набываюць зусім іншыя формы і адпаведныя вынікі. К. Крапіва віртуозна выкрывае “марыянэтакнасць” савецкай сістэмы, яе нежыццёвасць і няздольнасць спрыяць развіццю грамадства, фраміраванню творчага чалавека і нараджэнню жывой думкі.

У апавяданні “Хвост” (1928) К. Крапіва, згадваючы фразу Джэрэма К. Джэрэма пра магчымыя выгады ад хваста для чалавека, бліскуча абыгрывае гэтую фантазійную сітуацыю, распісваючы, якім цікавым чынам яго можа выкарыстоўваць і падхалім, і кар’ерыст, і скупы, і чыноўнік-хам, і ідэолагі, “якія паставілі сабе заданне наглядаць, каб усе людзі былі вясёлыя, і ачышчаць грамаду ад невясёлых... А каб былі ў грамадзян хвасты, хвост быў бы самым найлепшым барометрам” [9].

К. Крапіва і А. Мрый у сваіх сатырычных апавяданнях стварылі цэлую галерэю савецкіх носьбітаў шматлікіх заганаў сістэмы, якія сведчаць

пра агульнае духоўнае зьядненне, інтэлектуальную абмежаванасць чыноўнікаў і ім падобных. Выкарыстоўваючы іронію, самаіронію, алегорыю і сарказм, пісьменнікі выкрываюць абсурдызм абсалютызацыі гучных ідэй савецкай сістэмы. Прынцып аквітызму праявіўся ў ідэі вызвалення мастака і мастацтва ад схематызму праз сатырычнае адлюстраванне савецкай рэчаіснасці, абстрагаванай ад праўды жыцця, а таксама герояў-прыстасаванцаў як выніку засвойвання палітычнай асветы і прапаганды дырэктыў партыі, якім не характэрна вернасць шчыраму пачуццю. К. Крапіва і А. Мрый засцерагаюць ад суцэльнай уніфікацыі грамадства, нівелявання індыўідуальнасці, што адпавядае агульнай лініі ўзвышаўцаў да сцвярджэння каштоўнасці асобы чалавека, яе непаўторнай індыўідуальнасці, узрастання і рэалізацыі яе творчых патэнцый.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Адамовіч, А. Да гісторыі беларускае літаратуры / А. Адамовіч. – Мінск, 2005. – 1464 с.
2. Всемирная история [Электронный ресурс] : энциклопедия. – Режим доступа: https://w.histrf.ru/articles/article/show/pierieval_gruppa. – Дата доступа: 02.02.2022.
3. Конан, У. Літаратурнае “Узвышша” ў кантэксце сусветнай культуры / У. Конан // Скарыніч : літ.-наук. гадавік. Вып 4 / уклад. А. Каўка. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 1999.
4. Десюкевич, О. Феномен аквитизма в белорусской культуре 20-х годов XX века / О. Десюкевич // Слова ў кантэксце часу: да 85-годдзя прафесара А. І. Наркевіча : зб. навук. прац : у 2 т. / пад агул. рэд. В. І. Іучанкава. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2014. – Т. 2. – С. 43–50.
5. Пашкевіч, А. А. Феномен узвышэнства ў беларускай паэзіі XX стагоддзя : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.01.01 / А. А. Пашкевіч. – Мінск, 1998.
6. Багдановіч, І. Э. Авангард і традыцыя: Беларуская паэзія на хвалі нацыянальнага адраджэння / І. Э. Багдановіч. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 387 с.
7. Мрый, А. Творы : раман, апавяданні, нататкі / А. Мрый. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 321 с.
8. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя. У 4 т. Т. 2 / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Янкі Купалы. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – 903 с.
9. Крапіва, К. Творы [Электронны рэсурс] / К. Крапіва. – Рэжым доступу: https://knihi.com/Kandrat_Krapiva/. – Дата доступу: 02.02.2022.

М. Р. ГАРБАЧЫК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

АФІКСАЛЬНАЕ (НУЛЬСУФІКСАЛЬНАЕ) СЛОВАЎТВАРЭННЕ НАЗОЎНІКАЎ У ТАРАКАНСКІХ ГАВОРКАХ

Назоўнік у брэсцка-пінскіх (тараканскіх) гаворках у словаўтваральных адносінах – самая багатая часціна мовы. Акрамя спосабаў словаўтварэння,

характэрных для іншых часцін мовы, існуюць спецыфічныя субстантыўныя спосабы словаўтварэння: абрэвіяцыя, усячэнне асноў, нулявая суфіксацыя, субстантывацыя. Існуе толькі адзін спосаб словаўтварэння, які не распаўсюджваецца на назоўнікі, – зрашчэнне (гэта спосаб словаўтварэння прыметнікаў).

Пры вывучэнні словаўтваральнай сістэмы брэсцка-пінскіх гаворак узнікаюць пэўныя цяжкасці, якія абумоўлены: 1) цеснымі сувязямі словаўтварэння з іншымі ўзроўнямі мовы – фаналогіяй, марфаналогіяй, марфалогіяй і сінтаксісам (*анывжаж, чоловік, оньдэ, гыткэй, зылізны, мыдвідыця*); 2) выключнай рухомасцю словаўтваральнай сістэмы і немагчымасцю правядзення пэўных межаў паміж іх патэнцыямі і фактычнай рэалізацыяй, паміж словаўтварэннем і словазмяненнем (*стол – стoлык, стол – стoлиць, прыбэтэ – прыбэты*); 3) цяжкасцю дыферэнцыяцыі сінхраніі і дыяхраніі; як вядома, пераважная большасць дыялектнай лексікі ўтварылася ў агульнаславянскі і ўсходнеславянскі перыяды паводле пэўных словаўтваральных тыпаў і мадэлей: *коваль – ковaти, косаць – косьць, пастух, пастыр – пасти, жэтні – жито*; 4) наяўнасцю словаўтваральных тыпаў і мадэлей, адсутных у словаўтваральнай сістэме сучаснай беларускай мовы (*анывжаж, дэякі, оньдэ, вытá*); 5) вялікай колькасцю і разнастайнасцю прадстаўленых у тараканскіх гаворках словаўтваральных адзінак.

Назоўнік у брэсцка-пінскіх (тараканскіх) гаворках характарызуецца разнастайнасцю словаўтварэння як у адносінах спосабаў, так і ў адносінах дэрывацыйных афіксаў і характэрных для назоўніка дэрывацыйных значэнняў. Пры даследаванні дэрывацыі субстантыва неабходна выкарыстоўваць больш шырокае, чым словаўтваральны тып, паняцце словаўтваральнай катэгорыі. Яна фарміруецца групай словаўтваральных тыпаў, якія аб'яднаны агульнасцю: 1) дэрывацыйнага значэння, 2) спосабу словаўтварэння, 3) утваральных асноў (аднак словаўтваральныя тыпы, якія ўтвараюць словаўтваральную катэгорыю, адрозніваюцца словаўтваральнымі афіксамі). У якасці прыкладу словаўтваральнай катэгорыі можна прывесці катэгорыю назоўнікаў: 1) якія валодаюць значэннем 'вытворца дзеяння, названага ўтваральнай асновай'; 2) якія ўтвараюцца суфіксацыяй ці нулясуфіксальным спосабам); 3) вытворныя ад асноў дзеяслоў і прыметнікаў: *косэтэ – косаць, ткатэ – ткач*.

Нулявая суфіксацыя як адна з разнастайнасцей бязафікснага словаўтварэння (абрэвіяцыя, зрашчэнне, субстантывацыя, чыстае словаскладанне і нулявая суфіксацыя) адзначаецца ў назоўніках абстрактнага дзеяння, утвораных ад дзеясловаў (*вэбух – вэбухнэтэ, одварэтэ – одвар*), і радзей – у назвах абстрактнай якасці, утвораных ад прыметнікаў (*чырвоны – чырвань, далёкі – далыч*). Пэўныя вытворныя асновы пры гэтым зазнаюць рэгулярныя марфалагічныя змены (*білы – біль, крычэтэ – крэк, подложэтэ – подлога*).

Бязафікснае словаўтварэнне ў тараканскіх гаворках выкарыстоўваецца пры ўтварэнні аднаслоўных і радзей адпрыметнікавых дэрыватаў. Аднаслоўныя субстантывы, што структурна і семантычна матывуюцца дзеяслоўнымі асновамі, утвараюць значны лексічны пласт сярод граматычнага класа назоўнікаў, асабліва сць якога адзначаецца ў аб’яднанні пэўных элементаў дзеяслоўнай семантыкі з катэгарыяльнымі значэннямі назоўнікаў. Бязафіксным спосабам могуць утварацца новыя словы як ад “чыстых асноў”, так і ад тых, у складзе якіх прысутнічаюць прэфіксы або суфіксы.

Словаўтваральны працэс такіх назоўнікаў выяўляецца ў дзвюх формах: 1) у чыстым выглядзе (без фанетычных зменаў), напрыклад: *морэтэ* – *мор*, *дарэтэ* – *дар*, *садэтэ* – *сад*, *выходэтэ* – *вэход*; 2) фанетычнымі змяненнямі, якія назіраюцца пераважна ў чаргаванні галосных або зычных, што абумоўлена іх новымі пазіцыямі: *носэтэ* – *ноша*, *крычэтэ* – *крэк*, *кладэтэ* – *клад*, *плакатэ* – *плач*, *мазатэ* – *мазь*, *далёкі* – *далыч*, *білы* – *біль*.

Намі было вылучана пяць тыпаў словаўтваральных мадэлей бязафіксных назоўнікаў у тараканскіх гаворках: 1) назоўнікі жаночага роду 1-га скланення: *обнова*, *замова*, *подлога*, *мука*, *сажа*; 2) назоўнікі мужчынскага роду 2-га скланення: *корм*, *клад*, *біг*, *крэк*, *плач*, *допуск*, *стук*, *запуск*, *пропуск*; 3) назоўнікі жаночага роду 3-га скланення: *завізь*, *мазь*, *даль*, *молодь*, *тамынь*, *міц*; 4) назоўнікі агульнага роду: *заіка*, *подлэза*, *пронэра*, *худоба*, *прытворэ*; 5) назоўнікі, якія маюць толькі форму множнага ліку: *зборэ*, *вэборэ*, *пырыговорэ*, *запускэ*. Большасць бязафіксных аднаслоўных назоўнікаў утворана ад асноў прэфіксальных дзеясловаў: *выходэтэ* – *вэход*, *розбыгатэ* – *розбіг*. Дэрыватаў ад беспрыставачных асноў адзначаецца значна менш (*клад*, *стук*, *тупот*, *крэк*, *даль*). Гэта можна растлумачыць тым, што ў класе дзеясловаў пераважаюць прэфіксальныя ўтварэнні, а таксама тым, што прэфіксацыя дзеяслоўных асноў стымулюе ўдзел іх у словатворчасці бязафіксным спосабам. Пры нулясуфіксальным утварэнні аднаслоўных назоўнікаў адкідваюцца ўсе дзеяслоўныя суфіксы, тым самым нулявая суфіксацыя забяспечвае аднясенне дзеяслоўнай асновы да класа слоў, што выражаюць прадметнасць. У словаўтваральнай мадэлі бязафікснага словаўтварэння назоўнікаў функцыянуюць асновы як закончанага, так і незакончанага трывання. Напрыклад, закончанага трывання: *прымусытэ* – *прымус*, *здатэ* – *здача*, *пырыгнэтэ* – *пырыгный*, *вэкупытэ* – *вэкуп*. У бязафіксных назоўнікаў жаночага роду важна вызначыць паходжанне ад дзеясловаў закончанага ці незакончанага трывання. Напрыклад, дэрыватыў *забарона* суадносіцца з дзеясловамі закончанага і незакончанага трывання: *забаронэтэ* і *забаронетэ*, *прыправа* – *прыправытэ* і *прыправлетэ*, *вэгон* – *вэгнатэ* і *выганетэ*.

У працэсе нулявой суфіксацыі вытворная аснова можа зведаць фанетычныя змены. Найбольш пашыраны: 1) змены зычных, такія як *п* – *пл*,

в – вл: *капатэ – капля, ловэтэ – ловля*; 2) адваротнае чаргаванне зычных: *вэслужытэ – вэслуга, крычэтэ – крэк, кластэ – клад*; 3) усячэнне дзеяслоўнай асновы (*адказатэ – адказ, клэкатэ – клэч, стукатэ – стук, пэрымовлетэ – пэрымова*); 4) памякчэнне канцавога зычнага асновы: *завязатэ – завізь, рызатэ – рызь, мазатэ – мазь*. Змены галосных выяўляюцца пераважна як чаргаванні галосных: **а:і:** *завязатэ – завізь*, **э:ы:** *пырыгнэтэ – пырыгный*, **у:і:** *пырыспуватэ – пырыспів* і інш. Тыя ж з’явы адзначаюцца ў назоўніках прыметнікавага (дзеепрыметнікавага) паходжання: *сухэй – суша, носэтэ – ноша*. Дапаможным сродкам бязафіксага ўтварэння назоўнікаў можа выступаць таксама перанос націску, напрыклад: *зылёный – зылінь, выкрэкуватэ – вэкрык, крычэтэ – крэк*. Нулявы суфікс назоўніка ўзаемадзейнічае з нулявой (у мужчынскім родзе) або фанемна выражанай флексіяй. Гэтым спосабам адбываецца аднясенне дзеяслоўнай або прыметнікавай асновы да разраду назоўнікаў: *крычэтэ – крэк, стукатэ – стук* (м. р.); *подложэтэ – подлога, носэтэ – ноша* (ж. р.); аднак нульсуфіксальныя ўтварэнні назоўнікаў жаночага роду 3-га скланення таксама маюць нулявы канчатак: *білы – біль, завязатэ – завязь*.

Такім чынам, нульсуфіксальнае словаўтварэнне ў брэсцка-пінскіх (тараканскіх) гаворках утварае асобны прадуктыўны тып словаўтварэння, які мае свае пэўныя адметнасці.

М. Р. ГАРБАЧЫК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

СКЛАНЕННЕ НАЗОЎНІКАЎ У МНОЖНЫМ ЛІКУ Ў БРЭСЦКА-ПІНСКІХ (ТАРАКАНСКІХ) ГАВОРКАХ

Скланенне назоўнікаў у брэсцка-пінскіх (тараканскіх) гаворках уяўляе сабой сістэму склонавых формаў. Змяненне назоўніка па сістэме формаў, сукупнасць усіх яго словаформаў называецца парадыгмай. Поўная парадыгма скланення субстантываў у тараканскіх гаворках уяўляе суму дзвюх прыватных парадыгмаў (адзіночнага і множнага ліку) і складаецца з дванаццаці склонавых формаў (шасці формаў адзіночнага ліку і шасці формаў множнага ліку). У артыкуле асобна разглядаецца формазмяненне назоўнікаў у множным ліку, што мае свае пэўныя асаблівасці.

У тараканскіх гаворках скланенне назоўнікаў у множным ліку ў асноўным не залежыць ад тыпу скланення, ад прыналежнасці субстантыва да роду. Склонавыя канчаткі назоўнікаў залежаць: 1) ад характару асновы (цвёрды, зацвярдзелы, мяккі і заднеязычныя [г], [к], [х]), 2) ад націску (на аснове ці канчатку назоўніка), 3) часткова ад адушаўлёнасці/неаду-

шаўлёнасці (Н. стол-э, В. стол-э; Н. гульта-ї, В. гульта-їв; але Н. кот-э, В. кот-э, кот-ыв), 4) ад фанетычнага чаргавання: цвёрды/мяккі: [ц]:[ц'], [к]:[к'], [г]:[г'] і інш.: Н. батьк-э, Р. батьк-ів; Н. хлопц-э, В. хлопц-ёв; Н. луг-э, В. луг-ів.

Назоўнікі ў тараканскіх гаворках у множным ліку маюць наступныя флексіі:

Н. – -э, -а, -ы, -і (-ї), -я;

Р. – -ыв, -ів (-їв), -ёв, -ай, -ый, Ø;

Д. – -ам (-ям), -ем, -ём;

В. – -э, -а, -ы, -і (ї), -я (В. скл. у адушаўлёных назоўніках супадае з родным).

Т. – -амэ (-ямэ), -эма, -мэ;

М. – -ах (-ях), -ех.

Скланенне назоўнікаў з асновай на цвёрды зычны і [г], [к], [х], якія ў Н. скл. маюць канчатак -э і -а:

Н. сосн-э, быроз-э, зуб-э, ночв-э, хат-э, діт-э, жаб-э, кот-э, баран-э, шв-э, гокн-а, колёс-а, вёсл-а, тылет-а, рог-э, батьк-э, вух-а, мух-э.

Р. сосн-ыв, быроз, зуб-ай, ночв-ый, хат, дыт-ай, жаб і жаб-ай, кот-ыв, баран-ыв, шв-ів, гокон, колёс, вёсыл, тылет, рыг, батьк-ів, вух і вух-ай, мух.

Д. сосн-ам, быроз-ам, зуб-ам, ночв-ам, хат-ам, діт-ям і діт-ём, кот-ам, баран-ам, шв-ам, гокн-ам, колёс-ам, вёсл-ам, тылет-ам, рог-ам, батьк-ам, вух-ам, мух-ам.

В. сосн-э, быроз-э, зуб-э, ночв-э, хат-э, дітэ, жаб-э, жаб і жаб-ай, кот-э і кот-ыв, баран-э і баран-ыв, шв-э, гокн-а, колёс-а, вёсл-а, тылет-а і тылет, рог-э, батьк-э і , батьк-ів, вух-а, мух-э.

Т. сосн-амэ, быроз-амэ, зуб-амэ, ночв-амэ, хат-амэ, дыть-мэ, жаб-амэ, кот-амэ, баранамэ, шв-амэ, гокн-амэ, колёс-амэ, вёсл-амэ, тылет-амэ, рог-амэ, батьк-амэ, вух-амэ, мух-амэ.

М. пры сосн-ах, быроз-ах, зуб-ах, ночв-ах, хат-ах, діт-ях, жабах, котах, баран-ах, шв-ах, гокн-ах, колёс-ах, вёсл-ах, тылет-ах, рог-ах, батьк-ах, вух-ах, мух-ах.

Скланенне назоўнікаў на зацвярдзелы [ч], [ж], [дж], [р], [ш], якія ў Н. скл. маюць канчаткі -э, -ы:

Н. ноч-э, лэж-э, дрождж-э, нор-э, двар-э, мэш-э.

Р. ноч-ыв, лэж, дрождж-ый, ныр, двыр-ай, мыш-ай.

Д. ноч-ам, лэж-ам, дрождж-ам, нор-ам, двар-ам, мэш-ам.

В. ноч-э, лэж-э, дрождж-э, нор-э, двар-э, мэш-э і мыш-ай.

Т. ноч-амэ і ноч-эма, лэж-амэ, дрождж-амэ і дрождж-эма, нор-амэ і нор-эма, двыр-амэ і двар-эма, мыш-амэ і мыш-эма.

М. пры ноч-ах, лэж-ах, дрождж-ах, нор-ах, двар-ах, мэш-ах.

Н. нож-ы, плашч-ы, даждж-ы, трактор-ы, матыр-ы.
 Р. нож-ыв, плашч-ыв, дождж-ыв, трактор-ыв, матыр-ыв.
 Д. нож-ам, плашч-ам, дождж-ам, трактор-ам, матыр-ам.
 В. нож-ы, плашч-ы, дождж-ы, трактор-ы, матыр-ыв.
 Т. нож-амэ і нож-эма, плашч-амэ і плашч-эма, дождж-амэ і дождж-эма, трактор-амэ і трактор-эма, матыр-амэ і матыр-эма.

М. пры нож-ах, плашч-ах, дождж-ах, трактор-ах, матыр-ах.

Скланенне назоўнікаў з асновай на мяккі зычны, якія ў Н. скл. маюць канчаткі -і, -я, -е:

а) з націскам на аснове:

Н. молодэц-і, півн-і, мыдвід-і, прыдсідатыл-і, пль-я, ейц-я, армян-е.

Р. молодэць, півн-юв, мыдвід-юв, прыдсідатыл-юв, пль-ів, ейц-юв, армян.

Д. моладэц-ям, півн-ям, мыдвід-ям, прыдсідатыл-ям, пль-ям, ейц-ям, армян-ам.

В. молодэц-і і молодэць, півн-і і півн-юв, мыдвід-і і мыдвід-юв, прыдсідатыл-і і прыдсідатіл-ів, пль-я, ейц-я, армян.

Т. моладэц-ямэ, півн-ямэ, мыдвід-ямэ, прыдсідатыл-ямэ, пль-ямэ, ейц-ямэ, армян-амэ.

М. пры моладэц-ях, півн-ях, мыдвід-ях, прыдсідатыл-ях, пль-ях, ейц-ях, армян-ах.

б) з націскам на аснове:

Н. косц-і, злоды-і, рубл-і, вышн-і.

Р. косц-ів, злоды-їв, рубл-ів, вышань.

Д. косц-ем, злоды-ем, рубл-ем, вышн-ем.

В. косц-ів, злоды-їв, рубл-і, вышн-і.

Т. кость-мэ, злоды-эма, рубл-эма, вышн-эма.

М. пры кост-ех, злоды-ех, рубл-ех, вышн-ех.

У тараканскіх гаворках скланенне назоўнікаў у множным ліку мае шмат агульнага з беларускай літаратурнай і ўкраінскай мовай (гл. Д., М. скл.), аднак назіраюцца і адрозненні, што абумоўлена як лінгвістычнымі, так і экстралінгвістычнымі фактарамі (параўн. сістэму скланавых канчаткаў).

Беларуская мова

Н. -ы, -і, -е

Р. -оў (-ёў), -аў (-яў); Ø, -ей (-эй/-ай)

Д. -ам (-ям)

В. як Н. і Р.

Т. -амі (-ямі), -мі, -ыма (-іма)

М. -ах (-ях)

Українська мова

Н. -и [ы], -і (-ї), -а(-я)

Р. -и [ы], -і, -Ø, ей, -ів (-їв)

Д. -ам (-ям)

В. як Н. скл. ці Р. скл.

Т. -ами (-ями), -има (дверима, плечима, грошима)

М. -ах (-ях)

Н. М. ГУРИНА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Одной из популярных форм внеаудиторной работы со студентами является проектная деятельность. Технология проектирования – это совместная креативная и продуктивная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы [1, с. 66]. Проекты выступают в роли дополнения к основному содержанию обучения и к основной форме проведения занятий – семинарской. Эту технологию можно рассматривать как лично ориентированную, воспитывающую базовую культуру, раскрывающую стремление к самовыражению, самопрезентации, творческому отношению к делу. Важным условием является соблюдение принципа добровольности, осмысленности задачи. Тематика нашего проекта лежит в области познавательных интересов студентов-гуманитариев, изучающих дисциплину «Введение в языкознание», и находится в зоне их общего развития с небольшим опережением, которое компенсирует сам преподаватель. Но такое опережающее обучение полезно для первокурсников: оно дает перспективу. Как и любая деятельность, проект проходит определенные фазы: замысел, планирование, реализация плана, контроль. С учетом того, что в проектной деятельности участвуют студенты-первокурсники факультета иностранных языков, которые имеют разный общеобразовательный уровень, преподаватели кафедр немецкого языка с методикой преподавания, общего и русского языкознания, а позже и кафедры лингводидактики решили ежегодно проводить конкурс мультимедийных проектов общелингвистической направленности. Первый конкурс был организован в 2011 г. силами кафедры германской филологии и кафедры общего и русского языкознания. Он назывался «Выдающиеся ученые-лингвисты» и включал восемь тем о жизни и творческом пути В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, Н. С. Трубецкого, Р. О. Якобсона, Н. Хомского. Совместная деятельность преподавателей и студентов позволяет каждому реализовать свои цели: преподавателю – увлечь своим предметом (на занятиях не хватает времени для рассмотрения научно-популярных тем, мало творческих заданий для «продвинутых» студентов, не всегда есть время обучать студентов работать в малых группах или в парах). Студент имеет возможность улучшить знания по предмету (в нашем случае это «Введение в языкознание», «Введение в лингвокультурологию», «История лингвистических учений»),

раскрыть себя как творческую личность, повысить свою информационную культуру. Конечный продукт – мультимедийная презентация и защита проекта. Цепочка шагов по организации проекта выглядит следующим образом: *объявление темы → формулировка проблемы → выдвижение цели → планирование → реализация плана → предварительный контроль → презентация результатов → рефлексия.*

Проект может быть индивидуальным или групповым. На организационном собрании студенты и преподаватели вырабатывают общее представление о конечном продукте, знакомятся с требованиями и критериями оценки. Во время очных и заочных консультаций преподаватель помогает определить цели, рекомендует источники информации, помогает предварительно оценить полученный результат, т. е. выступает как партнер. Для преподавателя важно формировать познавательные мотивы учения, для студента – совершенствовать такие когнитивные навыки, как поиск, обработка, сохранение, сжатие, передача информации, постановка проблемных вопросов. Последнее условие обязательно: это требование интерактивности. Слушатели после доклада отвечают на два проблемных вопроса по теме презентации, проявляя внимание к теме или оставаясь к ней равнодушными. После выступления каждого из участников жюри (два преподавателя и студент) выбирают победителей в двух номинациях: диплом за научную глубину, полноту раскрытия темы и за риторическое мастерство, мастерство презентирования. Вторую номинацию выбирают все присутствующие с учетом мнения жюри. Начиная с 2015 г. в состав жюри входит победитель предыдущего конкурса, и его голос бывает решающим при вручении «приза зрительских симпатий». В 2012 г. тема «Выдающиеся ученые-семиологи» позволила выйти за рамки образовательного стандарта (по программе только у студентов специальности «немецкий, английский язык» был пропедевтический курс семиотики, а у других первокурсников – нет, хотя эти темы имеют значительный образовательный потенциал). Состоялось девять докладов в жанре лингвистического портрета, сопровождавшихся презентацией: первокурсники впервые увидели и узнали, кто такие Чарлз Пирс, Умберто Эко, Ролан Барт, Анна Вежбицка, Роман Якобсон, Ю. Лотман, Ю. Степанов, Вяч. Вс. Иванов, Нина Мечковская.

В 2013 г. была предложена тема «Лингвистика XX века: люди, идеи, книги», состоялось шесть докладов. Если говорить об идеях, то студенты с небольшим опережением узнали о постулатах Ф. де Соссюра, увидели профессора А. А. Реформатского как языковую личность, познакомились с достижениями современной российской лексикографии. В 2014 г. эта тема раскрывалась в другом аспекте – «Вершинные достижения лингвистики XX века». Состоялось семь докладов по трем направлениям: лучшие авторские учебники (или словари, как в случае с М. Фасмером), основы

прагмалингвистики, сформулированные Г. Грайсом и Дж. Личем, системы коммуникации у людей и животных. В 2015 г. в оргкомитет вошла доцент Е. Г. Сальникова, заведующий кафедрой лингводидактики, которая расширила круг участников за счет студентов специализации «компьютерная лингвистика». Тема 2015 г. «Язык и общение в информационном социуме» вызвала у всех живой интерес, записалось 24 человека, защиту проектов пришлось проводить в два этапа. Студенты рассказали о вольностях и правилах общения в Интернете, о его новых жанрах, о графических знаках, об играх с орфографией, о компьютерных англицизмах, о шутках компьютерщиков. В 2017 г. проект «От клинописи до Интернета» был посвящен 500-летию белорусского книгопечатания и включал 14 докладов о кириллических первопечатниках, о редких и необычных книгах. Тема по лингвистической поэтике была посвящена 80-летию И. Бродского и включала многоуровневый анализ его стихотворений разного периода. В 2021 г. проект был посвящен 150-летию выхода книги Л. Кэрролла «Alice in Wonderland». Он назывался «Лингвистические парадоксы у Л. Кэрролла». Победительница этого проекта Ксения Андренко получила рекомендацию к печати своего доклада от жюри. В 2022 г. проект посвящен особенностям современной сетевой поэзии. Студенты подготовили доклады о жанрах сетевой русскоязычной поэзии и языковой игре как одной из особенностей этих жанров.

Со временем высветились определенные недостатки в нашей проектной деятельности. Проекты носят информационный характер, а практическое их применение остается без должного внимания. В течение двух последних лет жюри рекомендует лучшие выступления подготовить к печати, чтобы стимулировать студентов заниматься научной деятельностью. Победители в номинации «приз зрительских симпатий» выступали перед студентами-первокурсниками филологического факультета в рамках Дней науки. Хотя на этапе консультации показывались неудачные презентации и обсуждались типичные ошибки, студенты английских и немецких групп проигрывали в искусстве презентирования студентам специализации «компьютерная лингвистика». Здесь сказались и личная увлеченность, и школьная подготовка (по школьной программе ученик 7 класса должен уметь делать презентацию в PowerPoint). Студенты не всегда соблюдали регламент и могли утонуть в многословии, хотя использование презентации призвано учить сжимать информацию в табличной форме, схеме и сочетать вербальные и невербальные средства. Как выяснилось, недостатка в информации у современного студента нет. Есть необходимость ее нужным образом интерпретировать, расставить акценты. Студент-первокурсник не может различать прецедентные (авторитетные) и случайные тексты, не видит разницы между зрелым мастером и таким же студен-

том, который разместил свой опус в Сети. Студенты легко «покупаются» на наукообразность, перегруженность терминологией, наивно полагая, что усложнение стиля влечет за собой глубину освещения темы. Здесь роль преподавателя как консультанта важна, чтобы ранжировать критерии (понятия правильности и ясности речи являются ключевыми). Участие в проектной деятельности способствует формированию общеобразовательных умений и специальных знаний. Эта педагогическая технология доказала свою эффективность в учебном процессе, не заменяя его традиционные формы, а органично дополняя их.

Список использованной литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 142 с.

Н. А. ГУЩАРИНА

Бобруйск, гимназия № 3 г. Бобруйска

ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ

Тема развития речи учащихся начальных классов волнует неравнодушных учителей, педагогов и ученых очень давно. Решением данной проблемы занимались такие педагоги, как К. Д. Ушинский, М. Р. Львов, Л. С. Выготский и их последователи. Однако условия обучения детей в последнее время изменились, т. к. сейчас мы живем в эпоху глобализации и информатизации.

В современном мире наблюдается очевидный пик популярности и востребованности мобильной связи и всемирной сети Интернет, которые в сочетании с доступностью смартфонов, планшетов, ноутбуков и компьютеров делают общение, невзирая на обстоятельства, связанные со временем и расстоянием, доступным огромному количеству людей.

Исходя из того, что язык усваивается ребенком в общении, в процессе речевой деятельности, современные достижения технологического процесса должны способствовать решению проблем, связанных с развитием речи детей младшего школьного возраста [1, с. 59]. В действительности же наблюдается обратный процесс. Почему? С чем это связано? Каковы пути решения?

Для этого необходимо ближе рассмотреть стандартную современную семью. В настоящее время отмечается тот факт, что родители все меньше времени уделяют речевому общению с ребенком, отвлекая его внимание на телепередачи и компьютерные игры. В то время как для изучения полно-

ценной речевой модели поведения ребенку необходимо усваивать образцы для формирования и развития речи при непосредственном контакте с родителями и взрослыми, входящими в детский круг общения [2].

Современный младший школьник в своем возрасте, находящийся в процессе формирования психических процессов, не в состоянии выбрать телевизионную программу или компьютерную игру, соответствующую требованиям, необходимым для успешного развития речевых навыков. К сожалению, в настоящее время не осуществляется качественный отбор многочисленных детских телепередач в соответствии с необходимыми требованиями успешного и качественного формирования полноценной личности младшего школьника. Как правило, дети гораздо охотнее смотрят те передачи, в основе сюжета которых демонстрируются упрощенные образы и довольно бедная речь действующих героев, простой сюжет, не требующий размышлений и напряжения внимания. Просматривая подобные телепередачи, ребенок даже пассивно не воспринимает правильную речь. В итоге возникает ситуация, при которой уровень общения родителей с детьми минимальный, вследствие чего ребенок лишен изучения полноценной речевой модели поведения. У ребенка отсутствуют необходимые образцы для формирования и развития речи. В связи с этим 6-летние дети приходят в школу неподготовленными для полноценного восприятия и качественного воспроизведения учебного материала, а учителю необходимо устранять проблемы, возникшие в дошкольный период развития ребенка. Поэтому так востребованы в настоящее время логопеды и дефектологи.

Кроме того, в последнее время отмечается упрощение речи нового поколения, причиной которого является общение при помощи различных мессенджеров, например всем известных Viber и WhatsApp. При общении с использованием мессенджеров вырабатывается особый стиль общения, для которого характерно максимально сжатое выражение мысли (порой целые фразы сжимаются до одного-двух слов). Таким образом ребенок усваивает упрощенную речевую модель поведения [3].

В соответствии с указанными причинами работа учителя начальных классов на уроках русского языка значительно усложняется. Поскольку новый материал младшими школьниками усваивается лучше с применением игровой деятельности, то на сегодняшний день оптимальным является использование развивающих и обучающих компьютерных игр.

Формирование речевых навыков неотделимо от знания правил и норм произношения русского языка, которые учащемуся 4 класса легче усвоить через игру. А поскольку среди детей 9–10 лет все популярнее становятся электронные игры, доступные с использованием смартфонов и сети Интернет, закрепление изученного материала на уроках русского языка с применением сервиса Learningapps.org довольно эффективно.

LearningApps.org является приложением Veb 2.0 и относится к облачным технологиям, т. е. технологиям пространства сети Интернет.



LearningApps.org является научно-исследовательским проектом Центра Педагогического колледжа информатики образования РН Верн в сотрудничестве с университетом г. Майнц и Университетом г. Циттау/Герлиц. Данный ресурс прост в обращении, имеет понятный и доступный интерфейс на русском языке, позволяет быстро и относительно просто создавать собственные интерактивные упражнения. Для того чтобы максимально упростить доступ к разработанным упражнениям на сервисе, в автоматическом режиме формируются ссылка и QR-код, которые можно встроить в собственный сайт или блог, а также в электронный дневник или мессенджер.

На сервисе имеется достаточное количество разнообразных модулей для создания огромного множества упражнений и игр, включая чат и интерактивную доску. Можно создавать интерактивные мозаики, кроссворды, эстафеты.

В цифровом пространстве находится огромное количество разнообразных обучающих игровых заданий, в которых довольно трудно ориентироваться. Помочь подобрать и систематизировать необходимый в обучении материал учителю поможет персональный сайт, созданный на одной из предлагаемых в Интернете бесплатных платформ. После мониторинга существующих платформ выбор был остановлен на сервисе Sites.google.com по следующим причинам:

- практически каждый пользователь любой модели смартфона независимо от производителя имеет зарегистрированный аккаунт на Gmail.com;
- все материалы сайта размещаются на Google-диске, который позволяет хранить 15 гигабайт информации и необходимых материалов.

Sites.google.com – это конструктор сайтов, имеющий интуитивно понятный и доступный интерфейс, не требующий специальных навыков и знаний. Для создания сайта на данной платформе необходимо иметь свой аккаунт, или учетную запись, который позволяет иметь не только доступ ко всем сервисам Google, но и возможность быстрой и легкой регистрации в «один клик» на всех сервисах Veb 2.0. Достоинно внимания то, что в данном конструкторе сайтов есть возможность встраивания игровых упражнений, разработанных на сервисе LearningApps.org.

После того как сайт готов к работе, необходимо раздать ссылку на него учащимся и их законным представителям, поскольку в поисковике

сайт по названию индексироваться не будет. Возможность находить сайт с помощью поисковика доступна только сайтам с платным доменным именем и требует постоянных материальных вложений. Поэтому донести адрес сайта в сети Интернет учащимся и их законным представителям можно несколькими способами:

- выложить ссылку на сайт в группе, которую обычно организуют в каждом классе в одной из удобных для родителей социальных сетей;
- закодировать ссылку в виде QR-кода, который можно распечатать на бумаге и раздать учащимся, либо внести в информационные буклеты;
- создать ссылку на сайт в электронных дневниках учащихся.

Одним из достоинств подобного сайта является возможность пополнения его содержимого. Только необходимо помнить, что без обновления внесенные изменения не будут доступны пользователям.

Для успешного выполнения игровых заданий на уроках русского языка с применением компьютерных технологий учащимся необходимо использовать внутреннюю речь, соответствующую нормам русского языка. Внешняя же речь активизируется при обсуждении выполненных заданий с учителем, сверстниками и родителями. Таким образом, эффективное усвоение норм русского языка происходит при активизации речевой активности учащихся с использованием возможностей сети Интернет.

Весь подобранный и разработанный автором материал для изучения норм и правил русского языка в 4 классе начальной школы собран воедино и оформлен в виде электронного ресурса «Увлекательный русский: русский язык – 4 класс», разработанного с помощью конструктора сайтов Sites.google.com в соответствии с учебной программой и учебным пособием по русскому языку [4].



Список использованной литературы

1. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 367 с.
2. Гушарина, Н. А. Влияние информационных технологий на формирование речевых навыков младших школьников / Н. А. Гушарина // Современные тенденции развития начального и эстетического образования : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию фак. нач. и музык. образования, Могилев, 28 марта 2019 г. / МГУ им. А. А. Кулешова ; под общ. ред. С. П. Чумаковой. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2019. – С. 160–162.
3. Гушарина, Н. А. Формирование навыков построения предложений с соблюдением языковых норм при изучении словарных слов младшими школьниками / Н. А. Гушарина // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном

образовании : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 2 апр. 2019 г. / ЯГПУ им. К. Д. Ушинского ; редкол.: Н. В. Карпова (отв. ред.) [и др.]. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 190–192.

4. Антипова, М. Б. Русский язык : учеб. пособие для 4 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / М. Б. Антипова, А. В. Верниковская, Е. С. Грабчикова. – Минск : Полиграфкомбинат им. Я. Коласа, 2018. – 135 с.

И. Д. ДРОНЖЕК

Брест, средняя школа № 13 г. Бреста имени В. И. Хована

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Новая информационная эра поставила перед школой задачу – формировать речевую компетентность школьников, включающую в себя умение правильно понимать получаемую информацию, анализировать и преобразовывать ее, а также четко, ясно, полно и грамматически правильно передавать полученные сведения, превращать возникающие мысли в доступные и понятные связные высказывания.

К сожалению, часто к моменту поступления в школу у ребенка возникают различные проблемы с речью. Чаще всего учителя начальной школы сталкиваются с односложной речью, неумением грамматически правильно построить предложение, бедным словарным запасом, использованием жаргонных слов, неспособностью грамотно и доступно сформулировать вопрос, дать развернутый ответ, отсутствием навыков построения монолога, неспособностью использовать интонации и т. д.

Для того чтобы вышеперечисленные проблемы не возникали, в 1 классе на уроках обучения грамоте необходимо использовать игры, упражнения по развитию звуковой, лексической и грамматической сторон речи, уделять время развитию связной монологической речи и развитию словесного творчества.

Звуковая культура речи тесно связана с обучением ребенка грамоте, умением узнавать отдельные звуки в слове, выделять звонкие и глухие, твердые и мягкие, гласные и согласные звуки. Детям необходимо усвоить такие понятия, как звук, слог, слово, предложение. Затем учащиеся смогут перейти к осознанному составлению связных высказываний в форме повествования, описания, рассуждения. В этом помогают упражнения и игры, которые можно найти в книгах Е. А. Бойко [1], Т. А. Ткаченко [2], Г. Г. Мисаренко [3] и др.

Развитие лексической стороны речи осуществляется ежедневно. Оно включает обогащение словаря новыми словами, а также антонимами, сино-

ними, омонимами, паронимами; уточнение значения слов, активизацию словаря, уточнение правильного написания и произношения слов. Очень часто в учебном пособии «Букварь» О. И. Тириновой [4] в текстах встречаются совершенно незнакомые детям слова, например: *барбусы, апорт, хвоя, юнга, каюта, пядь* и т. д. Работа с такими словами просто необходима. Недостаточно просто пояснить значение этих слов. Учащимся 1 класса такой материал преподносится в занимательном, доступном для их понимания виде (демонстрация картинки или самого предмета, словарные игры, рассказ, беседа и др.). Младшим школьникам не всегда легко выговорить новое слово, поэтому необходимо поработать со звуковым составом слова, над ударением, орфоэпическим произношением, написанием.

Задания необходимо подбирать так, чтобы одновременно решались различные, тесно связанные между собой задачи. Так, например, определив звуковой или слоговой состав слова, учащиеся начинают подбирать к нему определения, что способствует закреплению правил согласования слов в роде, числе и падеже. На следующем этапе им можно предложить определить значение слова или подобрать к нему синонимы и антонимы. Если слово имеет много значений, дети могут познакомиться с явлением полисемии, подумать над разными значениями одного и того же слова.

Работа над предложением, как и над словом, начинается буквально с первого урока в школе: это выделение предложения из речевого потока, чтение, ответы на вопросы. В период обучения грамоте младшие школьники учатся переходить от односложных высказываний к развернутому ответу. В работе над предложением значительное место принадлежит исправлению недочетов, самонаблюдению и самоконтролю. Образцами служат читаемые тексты, речь учителя, а также вопросы. На начальном этапе роль вопросов очень велика, т. к. они дают основу для составления предложения.

От предложения младшие школьники переходят к связной речи. Связная речь в период обучения грамоте – это пересказ прочитанного самими детьми или учителем, это рассказы (по наблюдениям, по воспоминаниям, на основе творческого воображения); это декламация заученных стихотворений, загадывание и отгадывание загадок, работа с пословицами, поговорками, чтение скороговорок, рассказывание сказок и инсценирование их. Творческие задания не могут иметь одного правильного, заранее известного ответа. Цель таких заданий не в том, чтобы добиться от ребенка «правильного» ответа или навязать ему свое мнение, а в том, чтобы научить его самостоятельно мыслить и отстаивать свою точку зрения, сформировать у него ощущение «Я могу!».

В возрасте 6–7 лет у детей учебная деятельность только становится ведущей, наравне с ней присутствует и игра. Поэтому целесообразно вклю-

чать различные игры, способствующие развитию речи. Приведем некоторые из них.

Игра «Найди пару». Детям называют около 10 различных слов (существительные, прилагательные, глаголы). Задача ребенка состоит в том, чтобы к каждому слову подобрать пару на основе первой возникшей ассоциации – назвать дополняющее слово. Полученный набор фраз может быть использован в качестве опоры для составления связного рассказа, истории, сказки.

Игра «Пиктограммы» позволяет передать значение слова в абстрактном рисунке с использованием разнообразных знаковых, условных обозначений.

Игра «Я заметил» способствует развитию основных каналов восприятия – слуха, зрения, обоняния, осязания, без которых не может быть осуществимо истинное познание. Правила довольно просты: ребенок старается не только заметить объект или явление, но и рассказать о нем так, чтобы привлечь к нему внимание остальных участников игры.

Благодаря играм «Рассказ героя», «Интервью», «Ток-шоу» первоклассники осваивают все многообразие средств выразительности. Например, сюжетная игра «Интервью» развивает у учащихся умение формулировать и задавать вопросы, правильно отвечать на них, быть внимательными к деталям. Изначально брать интервью у ребенка может взрослый, в дальнейшем инициатива переходит к детям. Брать интервью можно не только как у определенного реального человека, но и как у артиста, музыканта, строителя, сказочного персонажа и т. д.

Развитие речи – одна из важнейших и сложных задач уроков обучения грамоте. Так как слово неотделимо от мышления, то развитие речи – это прежде всего развитие мышления. Опыт работы по развитию речи показывает, что шаблонность и стихийность здесь недопустимы. Нужна последовательная, постоянная работа, которая планируется на каждый урок и на перспективу. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком эмоциональном уровне, затрагивая его мысли и чувства.

Список использованной литературы

1. Бойко, Е. А. Учимся строить предложения и рассказывать. Простые упражнения для развития речи дошкольников [Электронный ресурс] / Е. А. Бойко. – Режим доступа: https://vk.com/doc68663293_459061351?hash=ztlfisdE1YKOkRH3EiyNz0DljhDjOGMsCBaF4vN9gw. – Дата доступа: 22.03.2022.
2. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи / Т. А. Ткаченко. – М. : Книголюб, 2005. – 56 с.
3. Мисаренко, Г. Г. Развитие речи учащихся 2–4 классов: конструирование и анализ предложений / Г. Г. Мисаренко. – Волгоград : Учитель, 2011. – 87 с.
4. Тиринова, О. И. Букварь : учеб. пособие для 1 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2020. – 183 с.

Г. М. КАНЦАВАЯ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

АДЛЮСТРАВАННЕ НОРМАЎ МАЎЛЕНЧАЙ КАМУНІКАЦЫІ Ў БЕЛАРУСКАЙ ФРАЗЕАЛОГІІ

Даследаванне нормаў маўленчай камунікацыі як важнага складніка жыцця ўсіх носьбітаў мовы ўваходзіць у кола актуальных праблем сучаснай лінгвістыкі. Гэта праблематыка разглядаецца ў розных аспектах і на розным матэрыяле. Увагу даследчыкаў прыцягвае фразеалогія нацыянальных моў, у тым ліку і беларускай. Матэрыялам для нашага даследавання паслужылі фразеалагізмы, выбраныя з “Фразеалагічнага слоўніка беларускай мовы” І. Я. Лепешава [1; 2].

Аналіз семантыкі фразеалагічных адзінак паказаў, што яны вербалізуюць нормы маўленчай камунікацыі ў розных аспектах.

У шэрагу ўстойлівых адзінак адлюстроўваюцца фармальныя якасці маўлення. У складзе гэтай групы прадстаўлены абазначэнні такіх яго параметраў, як асаблівасці вымаўлення і здольнасць да стварэння тэксту.

Сярод вымаўленчых асаблівасцяў з дапамогай фразеалагізмаў пазначаецца перавышэнне нарматыўнай гучнасці (*драць горла, драць глотку, разявіць горла, ва ўвесь голас, на ўсё горла*), невыразнае, неразборлівае, ледзь чутнае вымаўленне (*глытаць словы, язык блытаецца, язык заплятаецца, праз (скрозь) зубы*), вельмі хуткі, перарывісты тэмп маўлення ў спалучэнні з залішняй эмацыянальнасцю (*захлынацца словамі*) або надта нудны, аднастайны тэмп (*цягнуць ката за хвост, цягнуць валынку, цягнуць каніцель, цягнуць рызінку*).

Пры характарыстыцы здольнасці таго, хто гаворыць, да стварэння тэксту фразеалагізмы называюць уменне гаварыць свабодна, прыгожа, выразна, вобразна і пераканаўча, без намаганняў ствараючы выразны тэкст як у вуснай, так і пісьмовай форме (*як на пісаным, валодаць пярком, дар слова, язык гладка ходзіць, язык добра падвешаны, язык на шарнірах, валодаць словам, залівацца салаўём*), або невалоданне гэтым навыкам, косна-языкасць – звычайна ў вусным маўленні (*без языка, языка няма, язык дрэнна падвешаны*). Ёсць таксама фразеалагізмы са значэннем залішняй гаманлівасці (*язык без касцей, не закрываючы рота, вісець на тэлефоне*).

Фразеалогія рэпрэзентуе таксама змястоўныя якасці маўлення. Тут адлюстроўваецца адпаведнасць зместу маўлення крытэрыям праўдзівасці і інфарматыўнасці.

Сярод фразеалагічных адзінак, суадносных з нормай праўдзівасці маўлення, выяўлены адзінкі са значэннем падману, наўмыснага скажэння ісціны: *казкі баяць, распавядаць байкі, разводзіць турысы, адліваць кулі*,

падпускаяць турусы на калёсах. Акрамя таго, сустракаюцца ўстойлівыя словазлучэнні, якія абазначаюць распаўсюджванне плётак (*трапаць языком, пачасаць языком, папаласкаць косці*) і саміх плеткароў (*злыя языкі*). Таксама адзначаны адзінкі з семантыкай невыканання абяцання (*сем вёрст да нябёс і ўсё лесам, сем карабоў, мех з торбай*) і крывадушнасці, няшчырасці (*крывіць душой, ламаць камедыю, разыгрываць камедыю*).

Сярод фразеалагізмаў, звязаных з характарыстыкай інфарматыўнасці зместу, ёсць абазначэнне паўтаральнай (звычайна шматразова), ужо вядомай слухачу інфармацыі (*заводзіць катрынку, завесці (сваю) шарманку, круціць катрынку*). Некаторыя адзінкі семантычна звязаны з яснасцю зместу. Часцей пазначаецца ўтойванне гаворачым разумення сэнсу, завуаліраванне яго з дапамогай намёкаў (*гуляць у хованкі, гуляць у жмуркі, напускаць туману, каламуціць ваду, наводзіць цень на пляцень*).

У фразеалагізмах таксама знайшлі адлюстраванне функцыянальных характарыстыкі маўлення. Фразеалагічныя адзінкі часта намінуюць маўленчыя дзеянні таго, хто гаворыць, якія не ўхваляюцца суразмоўцам і спыняюцца як недарэчныя па розных прычынах: *пляскаць языком, мяніць языком, трапаць языком, ліць ваду, часаць язык, плесці кашалі*). Неабходнасць кантролю за маўленчай плынню можа быць выказана праз патрабаванне замаўчаць (*прыкусіць язык, наступіць сабе на язык, праглынуць язык, прышчаміць язык, навесіць (сабе) замок на рот*) або злопажаданне пры негатыўным успрымання чыйго-небудзь маўлення (*каб у цябе язык адсох*). Няўхвальная ацэнка чалавека, схільнага да рэзкіх, прамалінейных і бестактоўных выказванняў, адлюстроўваецца ў выразах *востры язык, язык што брытва*.

Некаторыя фразеалагізмы абазначаюць асаблівыя спосабы перадачы інфармацыі: у адсутнасць сведак альбо вельмі ціха, каб яна была схаваная ад іншых (*з вуха на вуха, з вуха ў вуха, на вуха*), ці, наадварот, так, каб пра яе даведаліся ўсюды, для прыцягнення ўвагі многіх (*крычаць на кожным вугле, як у званы званіць, званіць ва ўсе званы, з языка не спускаць, як у бубен біць, трубіць у фанфары, біць у літаўры*).

Семантычны аналіз беларускай фразеалогіі, звязанай са сферай маўлення, паказаў, што найбольш аб'ёмная група фразеалагічных адзінак рэпрэзентуе змястоўныя якасці маўлення. Другое месца займаюць фразеалагізмы, якія адлюстроўваюць функцыянальныя характарыстыкі маўлення. Асаблівасці фармальнага боку маўлення, відавочна, з'яўляюцца менш значнымі пры камунікацыі: гэты група фразеалагізмаў нешматлікая.

Варта адзначыць, што фразеалагічная семантыка фразеалагізмаў складаная, і некаторыя адзінкі можна адначасова аднесці да некалькіх розных груп для больш дакладнай класіфікацыі (напрыклад, у фразеалагічнай адзінцы *цягнуць ката за хвост* 'нудна і павольна гаварыць' асобныя семы

тлумачэння адлюстроўваюць і вымаўленчыя, і змястоўныя рысы маўлення). Паколькі многія з разгледжаных устойлівых адзінак маюць негатыўныя канатацыі, нормы маўленчай камунікацыі часцей адлюстроўваюцца праз антынормы. Фразеалогія паказвае, што да нормаў адносяцца ўмераныя гучнасць і тэмп маўлення, выразнасць вымаўлення, валоданне навыкамі стварэння звязнага тэксту, праўдзівасць і высокая ступень інфарматыўнасці маўлення, яснасць сэнсу, дарэчнасць маўленчага паведамлення, прытрымліванне правіл этыкету і інш.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 1993. – Т. 1 : А–Л. – 590 с.
2. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 1993. – Т. 2 : М–Я. – 607 с.

Г. М. КАНЦАВАЯ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

АСАБОВЫЯ ФОРМЫ ДЗЕЯСЛОВА Ў ПАРЭМІЯХ ЯК СПОСАБ ВЫРАЖЭННЯ МЕНТАЛІТЭТУ БЕЛАРУСКАГА НАРОДА

Для парэмій важным уяўляецца тое, што дзеяслоўныя асабовыя формы з'явіліся “рухаючай” сілай тэксту. Ю. М. Каравулаў, гаворачы пра “неверагодна складаную” будову слова, адзначае, што, валодаючы пэўнай семантычнай структурай, яно “ўскладнена сацыяльным і эмацыянальна-экспрэсіўным кампанентамі значэння, ...фарміруе пэўнае паняцце аб свеце, патэнцыяльна зараджана вобразнасцю, членіцца на значымыя часткі, уключае правілы фармальна-граматычнай змяняльнасці, адлюстроўвае фанетычныя заканамернасці гукаў, з якіх яно складаецца, у патрэбны момант выяўляе схаваныя свае сінтаксічныя сувязі” [1, с. 158].

Адносіны беларускага чалавека да фундаментальных паняццяў жыцця праявіліся праз складаную семантыка-граматычную структуру дзеяслова. Асоба, якая гаворыць і адначасова дзейнічае (1-я асоба), аказалася найменш прадуктыўнай паводле ўжывання ў беларускіх парэміях. Аднак тэмы і ідэі, якія ўтрымліваюцца і раскрываюцца ў прыказках з дзеяслоўнымі формамі 1-й асобы, пераклікаюцца з асноўнай тэматыкай прыказак з формамі 2-й асобы і формамі 3-й асобы і выяўляюцца праз складаную семантыка-граматычную структуру дзеясловаў.

Спынімся на парэміях, у складзе якіх прысутнічаюць дзеясловы 1-й асобы адзіночнага і множнага ліку абвеснага ладу, з дапамогай якіх перадаецца, супадаючы з уласным вопытам таго, хто гаворыць, вопыт, заснаваны на менталітэце беларускага народа.

Асноўны семантычны кампанент у праказках з дзеясловам-выказнікам 1-й асобы адзіночнага ці множнага ліку – асабістае дачыненне асобы да назіранняў. У такіх прыказках абагульняецца жыццёвы вопыт таго, хто гаворыць, або засвоены ім калектыўны вопыт: *Па малаку і ног не павалаку; З-за аднаго абеду сем міль еду; Што больш пажывём, то больш навучымся; Дождж не слёзы: вытрымаем; Міласці прашу к нашаму шаламу; І сам не гам, і другому не дам; Не хачу жабраваць, буду пры табе гараваць.*

У залежнасці ад сінтаксічных сувязяў у сказе, спецыфічных канатаўных элементаў, стылістычнай афарбоўкі, асаблівасцяў словаўтварэння і г. д. дзеяслоўныя лексемы ў прыказках нясуць “рэалізаваны” па волі таго, хто гаворыць, “вобразны зарад” і ўтрымліваюць “усе тыя мадальныя адценні, якія непарыўна звязаны з эмацыйнай сферай асобы” [2, с. 214].

Так, мадальнасць пераканання выяўляецца ў парэміях з актыўным выкарыстаннем злучнікаў, якія, злучаючы часткі сказа, падкрэсліваюць неабходнасць таго ці іншага дзеяння: *Як за мужа завалюся, то нікога не баюся; Чым болей маем, тым хціўшыя бываем; Абы было ў торбе, то з’ем і на горбе; Шкуру здыму, дык і мяса з’ем; Як не бачу, душа мрэ, а як убачу – з душы прэ; Хоць без хлеба пасяджу, але на мужа пагляджу.*

Для прыказак з дзеясловамі-выказнікамі 1-й асобы ўласціва мадальнасць надзеі: *Правяду і я сваю паласу; Як не спутаю, то звязу; упэўненасці ў сваіх сілах, у сабе: Ухаплю за хвост, раскручу і пушчу пад мост; Як умею, так і пяю; Гляджу, бачу і розуму не трачу; Я тваёй ямы не займу.*

Мадальнасць шкадавання выказана ў канструкцыях, пабудаваных па прынцыпе антытэзы з характэрнай формай паралелізму, дзе супрацьпастаўляюцца не толькі дзеянні, але і аб’екты, якія падвяргаюцца ўздзеянню на іх суб’екта з ужываннем апісанага дзеяння, альбо абставіны розных відаў (месца, ступені, спосабу дзеяння), пры якіх ажыццяўляецца дзеянне: *Сеялі жыта, а косім лебяду; На адно сонца глядзім, ды не адно ядзім; Чужую бяду рукамі развяду, а сваёй рады не дам; Аром зямлю да гліны, а ядзім мякіну.*

Цікавыя факты з яркай, станоўчай канатацыяй, у якіх выяўляецца (часта прыхаваны) гонар чалавека за сябе і вынікі сваёй працы: *Дома не ляжу, а ў людзях не стаю.* Негатыўную канатацыю нясуць прыклады, якія выказваюць скаргу таго, хто гаворыць, на сваё жыццё: *П’ю квас і квас сёрбаю; Па малаку ног не павалаку; Адно карову маю і тую за хвост падымаю.*

Паказальнай для парэмій з формамі 1-й асобы з’яўляецца прадуктыўнасць дзеясловаў *есці, лезці, ісці, бачыць, заўважаць, выпіць* і звязаных з дзеясловамі назоўнікаў *кораб, каша, вада, саломка, бярвяно, хлеб*, якія адлюстроўваюць асаблівасць жыцця, дзейнасці і побыту людзей: *У караб не іду, а і з караба не лезу; І кашы не хачу, і па воду не пайду; Вып’ем, закурывым і пра бяду забудзем; Лезу на гару, а чорт – за нагу; У чужым воку*

саломку бачым, а ў сваім і бервяна не заўважаем; Ядзім хлеб траякі: чорны, белы і ніякі.

Агульнай заканамернасцю для формаў 1-й асобы ў парэміях рознай тэматыкі з’явілася прадуктыўнасць зваротных дзеясловаў, што сведчыць аб праяве антрапацэнтрычна асабовых формаў у прыказках наогул і формаў 1-й асобы ў прыватнасці. Большасць зваротных дзеясловаў маюць становую канатацыю, што гаворыць пра ўстойлівы ўнутраны свет чалавека, сцвярджаючы тым самым такія ўласцівасці характару, як гонар, цяпенне, сумленнасць, аптымізм, дабрыня, незалежнасць: *На памылках вучымся; Ад воўка выкручуся лоўка, ад ваўчыцы – ані каланіцы; Знаемся ў дому, знаемся і ў людзях.*

Такім чынам, разнастайнасць мадальных характарыстык дзеяслова 1-й асобы ў парэміях (мадальнасць пераканання, шкадавання, надзеі, веры ў свае сілы, упэўненасці і інш.) паказвае на цесную сувязь з эмацыянальнай сферай асобы.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
2. Ремчукова, Е. Н. Морфология некодифицированных систем (поэтическая и разговорная речь) / Е. Н. Ремчукова // Грамматические категории и единицы: Синтагматический аспект : материалы междунар. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф. А. М. Иорданского / редкол.: А. Б. Копелиович (отв. ред.) [и др.]. – Владимир : ВГПУ, 1997. – С. 213–215.

Г. М. КАНЦАВАЯ¹, В. К. КРАСЬКО²

¹Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

²Брэст, сярэдняя школа № 13 г. Брэста імя В. І. Хована

МАЎЛЕННЕ НАСТАЎНІКА ЯК ФАКТАР МАЎЛЕНЧАГА РАЗВІЦЦА МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Кожны чалавек, які працуе ў той ці іншай прафесійнай сферы, выкарыстоўвае мову не толькі як сродак зносін, але і як інструмент сваёй дзейнасці. Яго маўленне спецыялізаванае, насычанае пэўнымі тэрмінамі і прафесіяналізмамі. Сярод прафесій, дзе слова ўяўляе сабой дзейсны сродак прафесійнай самарэалізацыі, з’яўляецца прафесія настаўніка пачатковых класаў.

Словы К. Д. Ушынскага пра тое, што “толькі асоба здольная выхаваць асобу”, паказваюць на наяўнасць у сапраўднага педагога такіх якасцяў, дзякуючы якім, з аднаго боку, ажыццяўляецца ўласная прафесійная рэалізацыя, а з другога – уздзеянне на вучня, накіраванае на яго асобаснае

развіццё. Маўленне настаўніка існуе не само па сабе, яно адлюстраванне ўнутранага свету, асаблівасцяў інтэлектуальнага і духоўнага развіцця яго асобы. Пры жаданні і адпаведным старанні гаварыць прыгожа і правільна можна, але калі маральныя прынцыпы і каштоўнасныя ўстаноўкі асобы далёкія ад дасканаласці, то не варта выпрабоўваць лёс, імкнучыся стаць педагогам-прафесіяналам. У гэтым выпадку не дапамогуць ні веды, ні камунікатыўная кампетэнтнасць.

Сапраўдны педагог павінен быць асобай. Асобу педагога варта разглядаць як моўную асобу ў аспекце камунікатыўнай культуры. Уся сукупнасць кампанентаў, якія складаюць індывідуальную культуру асобы (культура маўлення, культура зносін, маральная і эмацыйная культура і г. д.), вызначае жыццё настаўніка-чалавека і настаўніка-прафесіянала.

Прафесійная культура маўлення разам з эмацыйнай культурай складаюць аснову культуры прафесійных зносін. Прафесійная культура маўлення, камунікатыўныя ўменні, камунікатыўная культура, культура зносін – гэта складнікі культуры настаўніка, той яе часткі, якую можна назваць прафесіянальна-камунікатыўнай кампетэнтнасцю. Культурнае маўленне з’яўляецца абавязковым элементам агульнай культуры чалавека. Праз маўленне настаўнік перадае пэўную інфармацыю, развівае і ўзбагачае інтэлект вучняў, пабуджае школьнікаў да дзейнасці на аснове атрыманых ведаў, кіруе ўвагай вучняў, стварае свет іх уяўленняў і паняццяў. Невыпадкова лічыцца, што маўленне чалавека – яго візітная картка, паколькі ад таго, наколькі граматычна яно выяўляецца, залежыць яго поспех не толькі ў штодзённых зносінах, але і ў прафесійнай дзейнасці.

Асабліва актуальнае гэта сцвярджэнне ў адносінах да маўлення педагога, які працуе з дзецьмі малодшага школьнага ўзросту. Адзін з вядучых напрамкаў дзейнасці настаўніка пачатковых класаў – фарміраванне вуснага і пісьмовага маўлення і навыкаў маўленчых зносін. Малодшыя школьнікі, як сцвярджаюць псіхологі, больш востра рэагуюць на эмацыйны тон маўлення і адпаведную яму экспрэсію, чым на сэнсавы змест маўлення. Гэта значыць, што малодшы школьнік лёгка пераймае і будзе капіраваць маўленчыя паводзіны свайго настаўніка. Дзеці малодшага школьнага ўзросту пераймаюць не толькі ўсе тонкасці правільнага вымаўлення, словаўжывання, пабудовы фраз, але таксама і тыя недасканаласці маўлення, якія сустракаюцца ў настаўніка. “Маўленне настаўніка, – адзначае В. Ф. Русецкі, – служыць узорам, які ўзнаўляе дзіця і па якім вучыцца будаваць сваё маўленне” [1]. Ад культуры маўлення педагога залежыць культура маўлення малодшых школьнікаў.

Маўленне настаўніка, які знаходзіцца пастаянна ў зносінах з вучнямі, з’яўляецца асноўнай крыніцай, з якой дзеці атрымліваюць узор роднай мовы, культурнага маўлення, таму яно павінна быць не толькі правільным,

з дасканалым і выразным вымаўленнем ўсіх гукаў роднай мовы, але і вытрыманым у пэўным тэмпе, гучнасці, павінна быць інтанацыйна выразным, правільна аформленым граматычна, звязным, даступным для разумення, з правільным і дакладным выкарыстаннем слоўных абазначэнняў.

Для настаўніка пачатковых класаў валоданне ўзорным маўленнем – гэта паказчык яго прафесійнай падрыхтоўкі. Ён абавязаны развіць у сабе дасканалае валоданне тымі маўленчымі навыкамі, якія потым перададзецца вучням. Таму клопат аб удасканаленні камунікатыўна-маўленчых уменняў будучага настаўніка пачатковых класаў мае найважнейшае значэнне ў працэсе яго прафесійнай падрыхтоўкі.

Прафесійная культура педагога як удзельніка педагагічнага працэсу мае на ўвазе высокі ўзровень моўнай культуры, таму мэтазгоднасць метадычнага тлумачэння яе асаблівасцяў відавочная. Найважнейшым складнікам прафесійнай культуры маўлення з'яўляецца валоданне тэрміналогіяй той ці іншай галіны ведаў, мовай навукі, уменне будаваць маналагічнае навуковае маўленне, арганізаваць прафесійны дыялог і кіраваць ім. Прафесійная моўная культура рэалізуецца ў выглядзе здольнасці, гатоўнасці фарміраваць культуру зносін з вучнямі. Гэтыя палажэнні даказваюць, што фарміраванне моўнай культуры будучага спецыяліста з'яўляецца неабходнай умовай яго прафесійнай падрыхтоўкі.

Якім жа чынам на практыцы ажыццяўляецца падрыхтоўка будучага настаўніка, які валодае прафесійнай культурай? Магчымасць рознабаковага развіцця спецыяліста, у тым ліку і моўнага, закладзена ў самой сістэме яго прафесійнай падрыхтоўкі. Умоўна можна вылучыць тры этапы ў падрыхтоўцы будучага настаўніка пачатковых класаў да прафесійнай дзейнасці: агульнакультурную падрыхтоўку, прадметную падрыхтоўку і метадычную падрыхтоўку. Звернемся да вопыту І. І. Рыданавай, якая вылучае тры узроўні кампетэнтнасці: першы ўзровень – гэта ўзровень тэарэтычнай граматычнасці, які дазваляе пазбягаць фактычных памылак пры прайгранні адукацыйнага тэксту; другі ўзровень – узровень рамесніцтва, які характарызуецца стэрэатыпнасцю педагагічных дзеянняў: будучыя настаўнікі могуць прадэманстраваць яго пры праходжанні розных відаў педагагічнай практыкі, дзе вядзецца назіранне за маўленчым развіццём студэнтаў і аказваецца выкладчыкамі кансультацыйная дапамога; трэці ўзровень кампетэнтнасці – гэта ўзровень мастацтва, якому ўласціва ўсвядомленае прыняцце аптымальных творчых рашэнняў у прафесійнай дзейнасці [2].

Такім чынам, фарміраванне маўленчай культуры з'яўляецца неабходнай умовай моўнай прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў, развіццём іх педагагічнай культуры. Вось чаму для тых, хто вырашыў прысвяціць сябе педагагічнай прафесіі, так важная моўная культура. Калі настаўнік ведае, што сказаць, калі разумее, дзеля чаго гаворыцца

тое, што ён паведамляе, калі ён выкарыстоўвае ўсе магчымасці маўлення і вызначае тактыку маўленчых паводзін, то прафесійнае маўленчае майстэрства прыйдзе абавязкова.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Русецкий, В. Ф. Культура речи учителя: практикум : учеб. пособие / В. Ф. Русецкий. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 239 с.
2. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Беларус. навука, 1998. – 319 с.

Ю. А. КАПЦОВА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МЕТАДАЛАГІЧНАЯ КАШТОЎНАСЦЬ ФЕНАМЕНАЛОГІІ ДЛЯ БЕЛАРУСКАГА МОВАЗНАЎСТВА

Фенаменалагічны аспект для мовазнаўства, як і для іншых гуманітарных навук, аказваецца надзвычай важным. Разважліваму разуменню свету супрацьпастаўляецца яго непасрэднае ўспрыманне і ўсведамленне. У фокус лінгвістычнага даследавання ўводзіцца феномен *сэнсу*. Аднак не існуе сэнсу самога па сабе. Ёсць сэнс “для каго”. Свядомасць усяму надае сэнс. Ёсць толькі свет усвядомлены, з якім і ўсталёўваецца сувязь чалавека праз яго свядомасць.

Метадалагічнае значэнне фенаменалогіі для мовазнаўства заключаецца перш за ўсё ў тым, што яна *арыентуе лінгвістыку ў сферу пазнання*. Фенаменалагічны сэнс дзеяслова *спазнаць* выяўляецца ў галіне *sapere*: *спазнаць самога сябе, спазнаць другога, спазнаць жыццё, спазнаць раскошу, спазнаць сапраўднае ічасце* і г. д.

Лінгвістыка традыцыйна зыходзіць з палажэння, што мова з’яўляецца ведамі, выражанымі сістэмай паняццяў. “Мы з поўным правам можам лічыць мову асаблівымі ведамі... Калі мову лічыць ведамі, то яна разам з тым уяўляецца, з аднаго боку, дзеяннем, справай, з другога – рэччу, прадметам знешняга свету” [2, с. 94–95]. Аднак “зразумець” і “пазнаць” не адно і тое ж. Пазнанне не працэс даследавання, а *ход* ініцыяцый – іспытаў. У ім чалавек не задавальняе ўласныя жаданні, а спатольвае прагу (*прага пазнання*), не задзейнічаны, а заняты. Паняцце з’яўляецца толькі разумовай адсылкай да прадмета, а не непасрэднай прэзентацыяй рэаліі для нас.

Непасрэдны вопыт пазнання Б. Расел называў “знаёмствам”; у ім рэалія прад’яўлена рэцыпіенту відавочна. Ведаць нешта не значыць быць з ім знаёмым. Вопыт знаёмства прысутнічае а ргіогі (“перш за ўсё”, “перадусім”) і дапрэдыкатывуна (“невывказна”). Пазнанне бясконцае, а разу-

менне – гэта “прошлы час” (зразумеў і ўсё). Нельга, напрыклад, пазнаць другога чалавека да канца. Кожны раз ён “не такі, як учора”, і мы знаёмімся з ім як бы занова.

Дзякуючы феноменалогіі **лінгвістыцы становяцца даступнымі рэчы ў аспекце іх аўтэнтычнасці**. Феномен аўтэнтычнасці ўсведамляецца праз негачыю, характарызуецца чыста адмоўнымі прыкметамі: *аўтэнтычны* ‘не паказны, не падстаўны, не падложны, не фальшывы’: *аўтэнтычны тэкст, аўтэнтычная крыніца* (ТСБМ, т. 1, с. 304); параўн. рус. *подлинник* – ‘не копія, не список, не снимок, не подделка’ (МАС, т. 3, с. 196).

Аўтэнтычнае разумеецца ў аспекце непераймальнасці. Аўтэнтычнасць – антытэза ідэнтычнасці (непаўторнасці); непаўторнасць (vs непераймальнасць). Аўтэнтычнае кратнае (“разавае”). Аднак “яшчэ раз” не значыць “паўтарыць” (раз на раз не прыходзіцца); аднойчы (vs раз). Аўтэнтычнае прадугледжвае творчасць і аўтара. Усё аўтэнтычнае мае сваю *крыніцу* (выток), да якой узыходзіць. Астатняму ўласціва паходжанне. Аспект аўтэнтычнасці прысутнічае, напрыклад, у характэрным для кожнага чалавека і этнасу ідыялекце. Аўтэнтычны пачатак мовы выяўляецца ў мастацкай творчасці і асноватворным яе прынцыпе – *мімесісе* (стар.-грэч. *μίμησις* – перайманне). Міместычнасць характэрна для шматлікіх моўных аналогій і цытацый. Сваім крытычным пачаткам (слоўныя пародыі, мянушкі, дражнілкі, абзывалкі і да т. п.) беларуская мова, як і любая другая, абавязана прынцыпу пераймання.

Аўтэнтычнае ўвасабляецца і выяўляецца. Увасобіць не значыць нешта аформіць ці сканструяваць. Пры ўвасабленні надаецца рэчыўнасць таму, што само рэччу не з’яўляецца: *увасобіць сэнс, увасобіць думку, увасобіць мару, увасобіць прынцып* і г. д. Увасобленае само гаворыць (рус. *вещает*), фактычна ні пра што не кажучы і нічога не паказваючы. У слове *увасабленне* заключаецца генеральная місія творчасці.

Аўтэнтычнасць карэспандуе з сутнасцю. М. Хайдэгер гаворыць пра аўтэнтычныя і неаўтэнтычныя мовы. Мова сутнасцей ёсць мова аўтэнтычная. Гэта мова жыцця, мова міфа, мова паззіі, у якой пераважнай стыхіяй з’яўляецца інтуіцыя. У працы “Путь к языку” [4] вучоны запэўнівае, што сутнасць чалавека ўвасоблена ў мове. Мы жывём перш за ўсё ў мове і пры мове. Аўтэнтычная мова, паводле Хайдэгера, – гэта нешта большае, чым звычайная мова як сродак камунікацыі. У сваіх працах вучоны шукае аўтэнтычныя характарыстыкі мовы, разумеючы яе не як гістарычна сфарміраваную сістэму знакаў, а як *жывую* стыхію.

Метадалагічна істотным момантам у феноменалагічным падыходзе з’яўляецца **акцэнтуацыя інтуітыўнасці**. Інтуіцыя (ад лац. *intueor* – пільна гляджу) антынамічна дыскурсіўнасці (разважлівасці). Паводле А. Бергсана, інтэлект здольны фабрыкаваць агульныя паняцці і ствараць тэорыі, якія

прэтэндуюць на ісціну. Аднак інтэлект не ў стане спасцігнуць сутнасць рэчаў без разумовых аналітычных разваг, спазнаць жывы вопыт жыцця. Гэта прэрагатыва інтуіцыі [1, с. 251].

Падчас аналізу інтэлект становіцца як бы на знешні пункт гледжання ў адносінах да рэчаў. Ён імкнецца спасцігнуць рэч праз тое, што ёй не з’яўляецца. Інтэлект бачыць свет “кінематаграфічна”. Яго можна параўнаць з паслядоўнасцю кадраў на кінаплёнцы. Аднак усё, што адбываецца паслядоўна, не мае нічога агульнага з тым, што ажыццяўляецца паступова – крок за крокам. Робячы стаўку на выніковую выгаду, інтэлектуальная праца не арыентавана на карысць, якая шукаецца ў кантынмальным (безупынна пераменлівым) свеце; выгадна *каму*, аднак карысна *для каго (чаго)*.

Інтуіцыя ў мове штодзённасці выяўляецца як угадваанне: *угадаць* ‘распазнаць сэнс, сутнасць каго-, чаго-н.’, ‘пазнаць у чым-н. знаёмы прадмет, у кім-н. знаёмага чалавека’ (ТСБМ, т. 5, с. 609). Надзвычай важнай аказваецца інтуіцыя ў непасрэднай гутарцы з іншым чалавекам. Інтуітыўна ўгадваецца сэнс, які ўкладвае ў свае словы адрасант, яго настрой, ход думак, верагодныя ўчынкі. У сітуацыі, калі “чужая душа поцемкі”, пазнанне другога чалавека ажыццяўляецца шляхам інтуітыўных здагадак: *гадаць* ‘выказваць здагадкі, меркаваць’ (ТСБМ, т. 2, с. 10).

Фенаменалогія заклікае лінгвістыку павярнуцца да ***кантынуума рэальнасці***, у якой ажыццяўляецца маўленне. У кантынмальнай сітуацыі ўсё безупынна ажыццяўляецца і *мяняецца*, аднак нічога, па сутнасці, не адбываецца і не змяняецца; змены (vs перамены). Разнастайныя элементы мовы сваім узнікненнем абавязаны сітуацыі гутаркі і прысутнасці ў ёй тых, хто гаворыць. Напрыклад, кожнаму знаёмае несупадзенне аб’ектыўнага часу з часам, які “імгненна праляцеў” у кампаніі з кімсьці. Рэальны час абапіраецца не на моманты, а на перыядычныя імгненні, якія не цягнуцца “паміж”, а доўжацца “ад... і да...”: *ад цямна да цямна, з вечара да ранку, ад калыскі да магілы* і г. д. Падчас імгнення ажыццяўляецца непасрэднае ўспрыманне і селектыўнае ўсведамленне рэальнасці, якая праходзіць патокам перад рэцыпіентам.

У кантынууме гутаркі выяўляецца феномен “майго свету”. Вымаўляючы “мой боль”, моўца пастуліруе віртуальную рэальнасць, якая несумненна для яго, аднак не існуе аб’ектыўна (у камені болю няма). Рэальнасць “майго свету” лакалізуецца і заўсёды знаходзіцца пры чалавеку – у прасцэніуме “вось тут”. Рэцэпцыя не рэальна без *майго* слухача, *майго* гледача, *майго* вучня і г. д. Ідэальны стан фенаменалагічнага ўспрымання негатыўны – слухаць, *нічога* не чуючы, глядзець, *нічога* не бачачы, датыкацца, *нічога* не крапаючы, і г. д. Рэальнасць “майго свету”, па сутнасці, праходзіць без знака запытання. Для яе характэрны толькі SOS-пытанні:

Як прайшоў дзень? Як прайшоў тыдзень? Як прайшло жыццё? Рэлевантны адказ – “Нічога”. У выпадку “чаго” з’яўляецца не прымальнае для этасу “майго свету” *абы – абы-як (абы з кім, абы-дзе, абы-што і г. д.)*.

Фенаменалогія дае магчымасць даследаваць не толькі тое, што ажыццяўляецца ў *real-time* (“зараз”), але і архаічнае – даўно *мінулае*. Э. Гусэрль называў фенаменалогію “археалогіяй чалавечага мыслення”. Археалагічна падыходзіў да гуманітарных ведаў і М. Фуко. Паварот да археалогіі мовы пазбаўляе мовазнаўства гістарычнай манументальнасці, калі “словы і правілы даюцца гісторыяй як нешта гатовае і непарушнае” [3, с. 155]. Фенаменалогіяй прыўносіцца ў мовазнаўства параметр археалагічнай *глыбіні*. Глыбокі – гэта не толькі ‘вельмі даўні, аддалены’, але і такі, які ‘характарызуецца глыбінёй унутранага свету’, ‘тычыцца сутнасці якіх-н. з’яў’ (ТСБМ, т. 2, с. 59). Лексічнай спалучальнасцю прыметніка *глыбокі* як бы акрэсліваецца сфера таго, чым мае займацца фенаменалагічная лінгвістыка: *глыбокая думка, глыбокі сэнс, глыбокая натура, глыбокія перажыванні; глыбіня пачуццяў, у глыбіні душы і да т. п.*

Абыходзячыся без сведкі, “вось”-рэальнасць жыва праходзіць перад відавочцам, схільным бачыць ва ўсім безасабовы жыццёвы пачатак і характэрную для яго незвычайную сілу. Фенаменалагічная свядомасць знаходзіць апору ў *міфе* – старажытным недыскурсіўным шляху пазнання свету. У міфе выяўляецца імкненне ўсвядоміць відавочна-беспрычыннае і знайсці *свае* адказы на незразумелыя пытанні. Міфічны эпітэт “жывога” атрымлівае ўсё, што пакуль яшчэ не стала фактам – *жывы гук, жывая музыка, жывая сіла, жывыя кветкі, жывое месца, жывая вада і г. д.* Фенаменалогіі ўспрымання абавязаны міф “жывога слова”, якое гучыць у кантынууме “вось-рэальнасці”. Яго не выбіраюць, а шукаюць. “Як я знаходжу слова? Іншы раз гэта адбываецца так, нібыта я супастаўляю няўлоўныя адценні пахаў: гэта занадта... і гэта таксама не тое... – а *вось гэтае* падыходзіць. <...> Нарэшце да мяне завітвае шуканае слова: «*Вось яно!*» <...> Слова, якое падыходзіць *вось* сюды, услізгае ад мяне, а я спадзяюся яго *вось-вось* знайсці” [3, с. 155].

Было б памылкай гаварыць пра міф толькі ў прошлым часе. Міф творацца ў мастацтве, ствараючы творчую аўтарскую міфалогію. Захапляючыся чымсьці-кімсьці і характарызуючы яго эпітэтамі *цудоўны, чароўны, боскі і да т. п.*, сучасны чалавек, па сутнасці, займаецца міфатворчасцю. Аспект міфалагізацыі прысутнічае, напрыклад, у абагаўленні жаночкасці: *багіня* ‘пра жанчыну ідэальнай прыгажосці і грацыі’ (ТСБМ, т. 1, с. 323).

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бергсон, А. Творческая эволюция = L'évolution créatrice / А. Бергсон ; пер. с фр. В. А. Флеровой. – М. ; Жуковский : Кучково поле, 2006. – 380 с.

2. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ ; вступ. ст. В. В. Виноградова, В. Дорошевского ; сост.: В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев ; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – Т. 2. – 391 с.

3. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитар. наук : пер. с фр. / М. Фуко. – М. : Прогресс, 1977. – 488 с.

4. Хайдеггер, М. Путь к языку / М. Хайдеггер // Время и бытие : ст. и выступления / М. Хайдеггер ; сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Бибихина. – М., 1993. – С. 259–272.

В. М. КАСЦЮЧЫК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МАРКЕРЫ ЭКСПРЭСІЎНАСЦІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ У МАСТАЦКІМ КАНТЭКСЦЕ

Экспрэсіўнасць выступае навуковым паняццем, якое па-рознаму вызначаецца ў мовазнаўчых працах. З пункту гледжання В. М. Тэліі, экспрэсіўнасць – гэта “семантычная катэгорыя, што надае маўленню выразнасць за кошт узаемадзеяння ў зместавым боку моўнай адзінкі, выказвання, тэксту, ацэначных і эмацыйных адносін суб’екта маўлення (моўцы ці таго, хто піша) да таго, што адбываецца ў знешнім ці ўнутраным для яго свеце” [1, с. 637]. Р. Р. Чайкоўскі пад экспрэсіўнасцю разумее “па-першае, аб’ектыўна існуючую ўласцівасць моўных сродкаў павялічваць прагматычны патэнцыял выказванняў, надаючы ім патрэбную псіхалагічную накіраванасць, і, па-другое, створаную функцыянаваннем пэўнай сукупнасці экспрэсіўных сродкаў мовы спецыфічную атмасферу выказвання, што заключаецца ў здольнасці гэтага выказвання інтэнсіўна ўздзейнічаць на ўспрыманне чытача, выклікаючы ў яго пэўную інтэлектуальную ці эмацыйную рэакцыю” [2, с. 193]. Паводле Н. А. Лук’янавай, экспрэсіўнасць ёсць “семантычны змест слова, састаўнымі кампанентамі якога з’яўляюцца “эмацыянальная ацэнка”, “вобразнасць” і “інтэнсіўнасць” у розных камбінацыях адно з адным” [3, с. 71]. Беларускія мовазнаўцы Ю. В. Маліцкі і А. І. Шаблоўскі разглядаюць экспрэсіўныя адзінкі як прагемы, ці моўныя сродкі, што валодаюць “прагматычнай арыентацыяй” або, па-іншаму кажучы, выражаюць “прагматычны змест” [4; 5]. Даследуючы экспрэсівы-дзеясловы, Ю. В. Маліцкі прыйшоў да высновы, што экспрэсіўнасць – гэта “фармальна падкрэсленая рэалізацыя ў семантыцы дзеяслова значэння надзвычай высокай, гіпербалізаванай інтэнсіўнасці дзеяння ці працэсу”, якая “выяўляецца ў межах трох паняццевых сфер: сіла дзеяння, хуткасць працякання дзеяння і выніковы аб’ём дзеяння” [4, с. 122].

У параўнанні з іншымі прагматычна маркіраванымі адзінкамі фразеалагізмы валодаюць надзвычай вялікім каэфіцыентам экспрэсіўнасці, паколькі вылучаюцца яркім, арыгінальным зместам і незвычайнай унутранай формай. Экспрэсіўная семантыка фразеалагізмаў вызначаецца настолькі моцнай энергетычнай насычанасцю, што сродкі яе выражэння не абмяжоўваюцца толькі адной фармальнай асновай, ці ўнутранай формай фраземы, а выходзяць за межы ўстойлівай моўнай адзінкі.

І. Я. Лепешаў зазначыў, што “ўсе фразеалагізмы, якім уласціва вобразнасць, эмацыянальнасць, ацэнчанасць, адначасова з’яўляюцца і яркім сродкам выразнасці (экспрэсіўнасці)” [6, с. 212]. Даследчык вылучыў такія асобныя маркеры экспрэсіўнасці фразем, як наяўнасць у сэнсавай структуры фразеалагізмаў семы ўзмацняльнасці, у складзе ўстойлівай адзінкі архаічнага, рэліктавага кампанента, што стварае таямнічую, загадкавую ўнутраную форму, рыфмы, супрацьпастаўленых кампанентаў і кампанентаў-сінонімаў, таўталагічных кампанентаў, кампанентаў каламбурнага характару і з нерэальнай вобразнасцю [6, с. 212–214]. Значыць, прагматычны бок фразеалагізма як моўнага знака прадугледжваецца як яркай семантыкай, так і адпаведнай унутранай формай. Фраземы выступаюць своеасаблівымі мастацкімі мініяцюрамі, што “і не ў кантэксте ярка і выразна гавораць самі сабой” [6, с. 213].

У мастацкім тэксце фразеалагізмы за кошт сваёй яркай семантыкі і адметных фармальных паказчыкаў садзейнічаюць стварэнню агульнай экспрэсіўнасці тэксту, што, на думку В. А. Маславай, “уяўляе сабой інтэгральны вынік рэалізацыі такіх яго ўласцівасцяў, як эматыўнасць, ацэнчанасць, вобразнасць, інтэнсіўнасць, стылістычная маркіраванасць, структурна-кампазіцыйныя асаблівасці тэксту” [7, с. 183].

У кантэкстах берасцейскіх пісьменнікаў пераважная большасць фразеалагізмаў-экспрэсіваў вызначаецца яркай вобразнасцю: *Вось і той чалавек, што мяне даганяў. У мяне **прабег на скуры мароз**...* [8, с. 260]; *Рыта заходзіла ў сваіх марах вельмі далёка, а потым палохалася: ох, якая яна дурная! Яшчэ ўсё **віламі на вадзе пісана*** [8, с. 183]; *Рыхтуючы машыну ў рэйс, Сцепа Баландзюк уцінае голаў, далонямі затыкае вушы, нарэшыце не вытрымлівае – крычыць праз дзірку ў перагародцы: – **Выкіньце вы гэтае паскудства. На нервах грае!*** [9, с. 141].

Фразеалагізмы метафарычнага пераасэнсавання, з жывой вобразнай унутранай формай часта выяўляюць суадноснасць з пераменнымі словазлучэннямі: *Абрыдлым клопатам **на шыі вісіць** калгасны свінарнік – не вырабіцца з працы, не адсапіся* [9, с. 52]; – *Ого, не так проста **ўзяць** гэтага мільянера за **жабры*** [10, с. 128]; *О, ад такога чалавека ўсяго можна чакаць, асабліва калі яму чым не дагодзіш, калі яму **наступіш на мазоль*** [8, с. 287]. У прыведзеных кантэкстах вобразнасць выступае

адным са спосабаў надаць маўленню выразнасць, якая прыводзіць да ўзмацнення прагматычнага патэнцыялу выказвання.

Фразеалагізмы-метафары жывёльнага паходжання найбольш наглядна ракрываюць працэс стварэння экспрэсіўнасці з дапамогай яркай унутранай формы. Зааморфнае ўяўленне аб паводзінах чалавека з'яўляецца вельмі экспрэсіўным па сваёй прыродзе. Унутраная форма названых фразеалагізмаў выступае не толькі эфектыўным сродкам выражэння экспрэсіўнасці, але і модусам эматыўнасці і ацэначнасці. Паводзіны чалавека, што асэнсоўваюцца праз зааморфныя ўяўленні, падаюцца ў святле адхілення ад маральна-этычных нормаў і выклікаюць негатыўныя ацэнку і эмоцыі: *Адна думка выспела ў ім цвёрда: чаму быў мяккацелы, маючы ўладу, чаму не знішчыў Дубеля. Адразу, як той паказаў сябе, калі выпусціў кіпцюры* [10, с. 293]; *Я іх спыняў, бо быў вартаўніком. Ну, і той-сёй паказаў мне зубы* [11, с. 113]; *“Ну вось, цяпер пачынаецца самае галоўнае, – падумаў Лукашык. – Гэты таксама для віду такі прыстойны. Зараз і ён пакажа зубы”* [8, с. 182]; *– Дзед Кірыла яго калісьці не пераносіў! – І ніхто яму рог не пазбівае...* [12, с. 190].

Пераважная большасць фразеалагізмаў-экспрэсіваў з'яўляюцца ацэначнымі моўнымі адзінкамі, праз якія, як правіла, адмоўна інтэрпрэтуюцца паводзіны персанажаў: *– А што да палякаў, то яны мне ў Пецярбургу гізунты дасталі* [13, с. 107]; *– Самі сабе здрадзілі, круцілі хвостом, а потым яшчэ і крычаць: нас захапілі, нас згвалтавалі! – бубніў тым часам прыстаў* [13, с. 140]; *– Добра, ты мондры! А гэтага дурня малога навошта ўблытаў? У яго ж яшчэ кісель у галаве* [13, с. 161].

Некаторыя ацэначныя фразеалагізмы маюць у сваім складзе кампаненты-экспрэсівы, што могуць асобна ўжывацца з канататыўным значэннем: *Мяне ўражвае тое, што на вачах у народа адбываецца недарэчная з'ява: жонка выганяе з кватэры мужа, а муж турыць у шыю жонку* [14, с. 125]; *– Муж яе ў фінскую загінуў, дык яна перад Апанасам хвостом заматляла. І знюхаліся* [14, с. 125]; *– Ейныя ж халеры вельмі любяць, калі перад імі на пальчыках выдыгоўваюцца* [9, с. 157].

На ацэначна-экспрэсіўны характар фраземы паказваюць таксама суфіксы назоўнікавых кампанентаў: *– За гэта на галоўцы не паглядзяць...* [14, с. 199]; *Першай на дыбкі паднялася Фядора Чыркун, паабяцаўшы, калі не паразумнее, спусціць з Ядзюні сем шкур...* [15, с. 73]; *– Ці не таму ты гэтак кажаш, што тваё рыжоце перад Аляксеем Хамутовічам лісцікам сцелецца?* [15, с. 57].

Звычайна працэс ацэнкі працякае з апорай на эмацыйную сферу. Вылучаецца асобная група фразеалагізмаў, у семантыцы якіх адлюстраваны розныя эмоцыі: *На Грамніцы, калі на Падрэччы вылі ваўкі, вяселле гулялі (бабка Саўчыха на свае вушы чула), восьмага сына паднесла жонка*

Яргуну. *Ці быў ён на восьмым небе ад шчасця, ці лаяўся апошнімі словамі – сведак не было* [11, с. 36]; – *Калі б ёй палец у рот засунуў, адкусіла б. Здаецца, дыхае агнём* [16, с. 52].

У мастацкі кантэкст пісьменнікамі ўключаюцца выразныя маркеры эматыўнасці: гэта найперш дзеясловы з залежнымі кампанентамі ў аўтарскім маўленні, што ўводзяць у твор словы персанажаў: – *Далё-ё-ка пой-дзеш! – не сунімаўся Павел. – Мабыць, ніхто не ведае, што ты не варты бота. – Не вельмі тут... Распусціў язык!* [11, с. 201]; – *Злазь, Панасевіч, чаго карчом сядзіш, – крыкнуў да мяне Ціхмановіч* [17, с. 78]; – *Ой, сэрца ў пяткі зайшло! – весела і радасна прашаптала Зінка і адсунулася на ранейшае месца* [18, с. 472]. У некаторых выпадках эмацыйна афарбаванае маўленне персанажаў выяўляецца праз пашыраны кантэкст: – *Цяжка мне жыць, старой. Адна, як цвік пры дарозе. Дочкі далёка, сыноў нямашака* [11, с. 135]; – *З зямлянак выходзілі бабы і мужыкі, нешта давалі ім. Хоць што там было ў людзей? Перабіваліся з хлеба на квас. Дзень з алеем, два – галеем* [11, с. 115]; – *Яму ўсё можна: забіраць грошы, біць каго ўздумаецца. Да брыгадзіра дабраўся. І хто вінаваты? Усе мы. Мы яму развязалі рукі* [17, с. 85].

Экспрэсіўнасць можа праяўляцца і ў фразеалагізмах, што выражаюць празмерную інтэнсіўнасць дзеянняў і працэсаў. Найперш яна ўласціва фраземам, якія абазначаюць працэс пакарання: – *Я цябе ў бараноў рог сагну... Тое-сёе!* [11, с. 33]; *За рабую маці, калі даведаецца, яшчэ, можа, і даруе, а за якую іншую – не, дасць добрага пытлю* [9, с. 77]; – *Хай ён, оно, з’явіцца ў Любавічы, мы-тка яму ўстроім лазню з дзеркачом* [14, с. 133].

Яркімі маркерамі інтэнсіўнага дзеяння, што характарызуецца з боку колькасці прыслоўнымі фраземамі, выступаюць прыфразеалагічныя кампаненты-дзеясловы: *Затое не дзівяцца Стась, Міколка і Цімка: па дарозе дамоў трушчаць за абедзве шчакі цукеркі, заядаюць іх смачнымі перні-камі* [9, с. 85]; – *От навару на свята патраўкі, то і налопаемся з Алёшкам ад пуза* [9, с. 79]; *Рабы языкаты Федзька, мусіць, здаволіўся яздою і цяпер дома аплятае гарачую вару за абедзве шчакі* [9, с. 61].

Нярэдка сама яркая ўнутраная форма фразем адлюстроўвае празмернасць праяўлення прыметы: *Скажуць, насып жыта, і ён насыпле. Ды не зрэбную торбу, а поўны мех, пад завязку* [9, с. 62]; *Вядро цяжкае, як падняць, тонкая дужка ўелася ў далонь, а тут яшчэ пожня коле голыя лыткі* [9, с. 55–56]; *Усяго поўна – на самае горла* [11, с. 37].

Інтэнсіфікатарам значэння фразеалагізмаў можа выступаць лічэбнік, які ў складзе ўстойлівай адзінкі з’яўляецца выразным паказчыкам перавелічэння, ці гіпербалізацыі, які зазнала фразема: *Людзі з рانیцы на жніве, людзі працуюць да сёмага поту, а пустым хатам якая справа да Сенькавых слёз* [9, с. 60]; *Ну, а што да маці, дык у яе сем пятніц на тыдні.*

То сварылася ўсялякімі словамі, а цяпер вядзе Сеньку ў святліцу і садзіць за стол [9, с. 106]; – Ён з мяне **сем шкур спусціць**, калі што не так [9, с. 185].

Яшчэ адным паказчыкам экспрэсіўнасці фразеалагізмаў выступае іх стылістычная маркіраванасць. Бытавая сфера зносін, якую вельмі ярка адлюстроўваюць мастацкія кантэксты, патрабуе экспрэсіўна-ацэначнага, нязмушанага маўлення. Для гэтай сферы маўлення тыповыя гутарковыя фразеалагізмы, што надаюць тэксту натуральнасць, прастату, непасрэднасць.

Экспрэсіўнасць фразеалагізмаў можа ўзмацняцца і за кошт індывідуальна-аўтарскіх прыёмаў іх уключэння ў тэкст. Нярэдка пісьменнікі творча абнаўляюць фразеалагізмы, надаючы ім вялікую прыцягальную сілу. Прыёмы творчага выкарыстання фразем, што закранаюць не толькі структуру выраза, але часта і яго семантыку, шырока выяўляюцца ў кантэкстах В. Супрунчука: *Цяпер Антушкаў адчуў сябе калі не на кані, дык побач з ім* [14, с. 50]; – *Вы ж цяпер каралі. На кані, а мы, былыя, пад канём* [19, с. 76] (*на кані і пад канём* (быць, пабываць) ‘у самых разнастайных, прыемных і непрыемных сітуацыях’); *Шкада, канечне, нашага родненькага Сымона Іванавіча, і я за яго хоць у агонь, хоць у ваду* [19, с. 99] (*прайсці <праз> агонь і ваду і медныя трубы* ‘многа зведаць у жыцці, пабыць у розных жыццёвых абставінах’); *Сонца хавалася за хмарамі, і холад палез пад ватоўку, пагнаў мурашоў на целе* [10, с. 307] (*мурашкі пабеглі на целе* ‘хто-н. адчувае дрыжкі ад моцнага страху, хвалявання’) і інш.

Такім чынам, экспрэсіўнасць фразеалагізмаў у мастацкім кантэксце выступае шматоблічнай моўнай з’явай за кошт вобразнасці, ацэначнасці, эматыўнасці, інтэнсіўнасці, стылістычнай маркіраванасці, а таксама індывідуальна-аўтарскага абнаўлення ўстойлівых выразаў. Яе статус узрастае з улікам таго, што яна непарыўна звязана з функцыяй уздзеяння на адрасата і павелічэння прагматычнага патэнцыялу выказвання.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Телия, В. Н. Экспрессивность / В. Н. Телия // Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М. : Большая Рос. энцикл. : Дрофа, 1997. – С. 637–638.
2. Чайковский, Р. Р. Общая лингвостилистическая категория экспрессивности и экспрессивность синтаксиса / Р. Р. Чайковский // Учен. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза. Т. 64. Вопросы романо-германской филологии. – М., 1971. – С. 196–200.
3. Лукьянова, Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики / Н. А. Лукьянова. – М. : Наука, Сиб. отд-ние, 1986. – 227 с.
4. Маліцкі, Ю. В. Сінтаксічны ўзровень экспрэсіўнасці дзеяслова / Ю. В. Маліцкі // Вес. НАН Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 2007. – № 2. – С. 120–125.
5. Шаблоўскі, А. І. Сістэмны аналіз экспрэсіўнай лексікі / А. І. Шаблоўскі // Вес. НАН Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 1998. – № 3. – С. 118–124.
6. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы : вучэб. дапам. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. шк., 1998. – 271 с.

7. Маслова, В. А. Параметры экспрессивности текста / В. А. Маслова // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / отв. ред. В. Н. Телия. – М. : Наука, 1991. – С. 179–204.
8. Дамашэвіч, У. Выбраныя творы : аповесці, апавяданні / У. Дамашэвіч. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 502 с.
9. Гардзей, В. Уратуй ад нячыстага : аповесці, апавяданні / В. Гардзей. – Мінск : Маст. літ., 1992. – 367 с.
10. Супрунчук, В. З плоці і крыві : аповесць, раман, апавяданні / В. Супрунчук. – Мінск : Маст. літ., 1991. – 336 с.
11. Супрунчук, В. Недзе баліць ля сэрца / В. Супрунчук. – Мінск : Маст. літ., 1986. – 247 с.
12. Гніламёдаў, У. Вяртанне : раман / У. Гніламёдаў. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 429 с.
13. Наварыч, А. Літоўскі воўк / А. Наварыч. – Мінск : Маст. літ., 2005. – 285 с.
14. Супрунчук, В. Жывеш толькі раз : раман / В. Супрунчук. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 254 с.
15. Гардзей, В. Бедна басота : раман / В. Гардзей. – Мінск : Маст. літ., 2003. – 189 с.
16. Супрунчук, В. Цвіў белы-белы бэз : аповесць, апавяданні / В. Супрунчук. – Мінск : Маст. літ., 2013. – 271 с.
17. Супрунчук, В. Страсці : аповесць і апавяданні / В. Супрунчук. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 174 с.
18. Гардзей, В. З мінулага не вяртаюцца : аповесці, апавяданні / В. Гардзей. – Мінск : Маст. літ., 2013. – 509 с.
19. Супрунчук, В. Баю-бай, мой генерал : апавяданні / В. Супрунчук. – Мінск : Тэмікс, 1997. – 162 с.

С. С. КЛУНДУК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

СЕТКАВЫЯ СМІ Ў СУЧАСНАЙ МЕДЫЯПРАСТОРАХ БЕЛАРУСІ

Пад уплывам новых інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій медыйная прастора Беларусі пастаянна змяняецца. Многія інтэрнэт-рэсурсы як крыніцы інфармацыі трансфармуюцца ў сеткавыя выданні, а традыцыйныя СМІ – у канвергентныя рэдакцыі, якія характарызуюцца агульнадаступнасцю, максімальнай разнастайнасцю кантэнта, высокім узроўнем аператыўнасці і набліжанасці да масавага спажывання.

Вучоныя па-рознаму тлумачаць сутнасць сеткавых СМІ як формы распаўсюджвання масавай інфармацыі: для адных гэта электроннае выданне, якое ўзнікла на базе вэб-тэхналогій, не мае друкаванай версіі і самастойна функцыянуе толькі ў інтэрнэт-прасторы; для іншых гэта любы інтэрнэт-рэсурс, у тым ліку аналаг друкаванага выдання, накіраваны на распаўсюджванне масавай інфармацыі. Аднак нагадаем, што, згодна са змяненнямі і дапаўненнямі ў закон Рэспублікі Беларусь “Аб сродках масавай інфармацыі” ад 17 ліпеня 2018 г., сеткавае выданне – гэта

інтэрнэт-рэсурс, які прайшоў дзяржаўную рэгістрацыю ў парадку, устаноўленым законам Рэспублікі Беларусь “Аб сродках масавай інфармацыі”. Інтэрнэт-рэсурсам, у сваю чаргу, лічыцца інтэрнэт-сайт, старонка інтэрнэт-сайта, форум, блог, дадатак да мабільнага прыстасавання, іншы інфармацыйны рэсурс (яго складовая частка), размешчаны ў глабальнай камп’ютарнай сетцы Інтэрнэт, з дапамогай якіх распаўсюджваецца масавая інфармацыя [1]. Інтэрнэт-рэсурс можа прайсці добраахвотную дзяржаўную рэгістрацыю ў Міністэрстве інфармацыі і стаць сеткавым выданнем, г. зн. афіцыйным СМІ. Такія медыя надзяляюцца ўсімі правамі і нясуць абавязкі сродкаў масавай інфармацыі ў адпаведнасці з законам. З вышэйсказанага вынікае, што ў законе не прапісана, на якой базе і платформе (традыцыйнай друкаванай, асобнага вэб-рэсурсу) павінны ўзнікаць і распаўсюджвацца сеткавыя выданні.

З улікам акрэсленых палажэнняў і падыходаў даследчыкаў да трактоўкі паняцця сеткавага выдання мы ў сваім даследаванні пад сеткавым выданнем будзем разумець спецыялізаваны прафесійна створаны інфармацыйны інтэрнэт-рэсурс, які мае прыкметы мультымедычнасці, гіпертэкстуальнасці, інтэрактыўнасці, анлайнаваасці і перыядычнасці і які прайшоў дзяржаўную рэгістрацыю ў парадку, устаноўленым законам Рэспублікі Беларусь “Аб сродках масавай інфармацыі”.

Сёння медыйны сектар менавіта сеткавых выданняў Беларусі ўяўляе сабой, можна сказаць, пярэстую, аднак нешматлікую карціну, паколькі разам з гібрыдамі (трансфармаванымі) традыцыйных версій друкаваных выданняў існуюць арыгінальныя медыяпраекты, якія не маюць афлайн-вых аналагаў. Гэта патрабуе навуковага даследавання сеткавых СМІ і іх падрабязнага апісання з самых розных аспектаў. Да таго ж да гэтага часу застаюцца дыскусійнымі пытанні выяўлення агульных і спецыфічных прыкметаў сеткавых СМІ і адпаведна тыпалагічнай сістэматызацыі такога тыпу медыя. У дадзеным матэрыяле паспрабуем класіфікаваць беларускія сеткавыя СМІ паводле тыпу інфармацыйнай пляцоўкі (інтэрнэт-сайт, партал, старонка інтэрнэт-сайта, форум, блог, дадатак да мабільнага прыстасавання, іншы інфармацыйны рэсурс (яго складовая частка)) і спецыялізацыі (функцыянальна-тэматычнага кірунку).

Паводле апошніх звестак Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь, на 1 мая 2022 г. у нашай краіне зарэгістравана 37 сеткавых СМІ (у 2020 г. – 32), сярод якіх 30 дзяржаўных і 7 недзяржаўных [3]. Аналіз выяўленых выданняў сведчыць пра тое, што гэты сегмент СМІ вызначаецца пэўнымі асаблівасцямі функцыянавання на сучасным медыярынку Беларусі.

Першым сеткавым выданнем, зарэгістраваным у дзяржрэестры СМІ Беларусі (13 снежня 2018 г.), стаў інтэрнэт-партал “*sb.by*”, заснавальнікам

і рэдакцыяй якога выступае ўстанова Адміністрацыі Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь “Выдавецкі дом «Беларусь сёгодня»”.

Заўважана, што большасць сеткавых медыярэсурсаў Беларусі, уключаных на 03.02.2022 у спіс дакумента “Перечень сетевых изданий, зарегистрированных в Госреестре СМИ” [2], пазіцыянуюць сябе ў якасці сайтаў (“*belatom.by*”, “*drogichin.by*”, “*edinstvo.by*”, “*golk.by*”, “*hockey.by*”, “*mediana.by*”, “*nashkraj.by*”, “*polese.by*”, “*p-v.by*”, “*rodniva.by*”, “*str3.by*”, “*vitbichi.by*”, “*vitvesti.by*”, “*zarya.by*” і інш.). Прыкладна трэць прааналізаваных намі медыяпляцовак лічаць сябе парталамі (“*24health.by*”, “*belnovosti.by*”, “*bobrlife.by*”, “*vkobrine.by*”, “*gorkiv.by*”, “*janow.by*”, “*kraj.by*”, “*mlyn.by*”, “*mogilove.by*”, “*sb.by*”, “*zviazda.by*” і інш.). Некаторыя сеткавыя інтэрнэт-рэсурсы Беларусі губляюцца ў вызначэнні характару сваёй пляцоўкі і пры апісанні называюць сябе то сайтам, то парталам (“*gp.by*”, “*grodnonews.by*”, “*onliner.by*” і інш.). Нагадаем, што партал мае шэраг адрозненняў ад сайта, хаця любы партал – гэта сайт. Так, партал мае большы аб’ём тэматычна рознабаковага кантэнту, больш складаную структуру і навігацыю ў параўнанні з сайтам і адпаведна вызначаецца большай мультымедыйнасцю (выкарыстанне гуку, відэараду і іншых знакавых сістэм) і функцыянальнай значнасцю. Партал змяшчае разнастайныя інтэрактыўныя сэрвісы і спасылкі на іншыя вэб-сайты. У межах аднаго партала можна працаваць з электроннай поштай, удзельнічаць у галасаваннях і абмеркаваннях, праглядаць навіны і прагноз надвор’я і г. д. Усё гэта дазваляе парталу арыентавацца на шырокую аўдыторыю ў адрозненне ад сайта, які мае, як правіла, пэўную мэтавую аўдыторыю.

Паводле спосабу выхаду і распаўсюджвання сярод сеткавых СМІ Беларусі можна вылучыць уласна сеткавыя выданні і сеткавыя версіі традыцыйных СМІ, ці “гібрыды”. Уласна сеткавыя выданні ці арыгінальныя медыяпраекты ўзніклі на самастойнай вэб-пляцоўцы і не маюць ніякіх афлайнавых аналагаў. У беларускай медыйнай інтэрнэт-прасторы такіх выданняў няшмат. Да іх можна аднесці “*belatom.by*” – першае ў Беларусі выданне па атамнай тэматыцы (зарэгістравана 26.04.2021); “*hockey.by*” – сайт на спартыўную тэматыку асацыяцыі “Федерация хоккея Республики Беларусь”; “*onliner.by*” – сайт, які ўключае ў сябе СМІ, маркетплейс тавараў і паслуг, а таксама форум; “*str3.by*” – першае ў Беларусі сеткавае выданне архітэктурна-будаўнічай тэматыкі, зарэгістравана 16.04.2018. ААТ “Стройтрест № 3 Ордена Октябрьской революции”.

Сеткавыя версіі традыцыйных СМІ, ці “гібрыды”, – гэта мадыфікаваныя анлайн-варыянты друкаваных выданняў. Яны ўзніклі на базе газет, часопісаў і іншых друкаваных сродкаў масавай інфармацыі. Да іх можна аднесці большасць зарэгістраваных у якасці сеткавых выданняў інтэрнэт-рэсурсаў, напрыклад: “*24health.by*” – інфармацыйны інтэрнэт-партал пра

здараўе (зарэгістраваны 16.10.2019), заснавальнікам і рэдакцыяй якога з’яўляецца РУП “Рэдакцыя газеты «Медыцынскі веснік»; *“vitvesti.by”* – сайт абласной газеты “Витебские Вести”, які прадстаўляе навіны Віцебска і Віцебскай вобласці (зарэгістраваны 20.09.2019); *“zarya.by”* – сайт абласной газеты Брэсцкай вобласці “Заря”, дзе публікуюцца навіны Брэста і Брэсцкай вобласці са штогадзінным абнаўленнем; *“vkobrine.by”* – інфармацыйны інтэрнэт-партал Кобрынскага раёна, заснавальнікам і рэдакцыяй якога з’яўляецца ўстанова “Рэдакцыя раённай газеты «Кобрынскі веснік» і праграмы радыёвяшчання «Кобрынскае раённае радыё»; *“bobrlife.by”* – бабруйскі навінавы партал УКІП “Рэдакцыя газеты «Бабруйскае жыццё»; *“drogichin.by”* – афіцыйны сайт установы “Раённая газета «Драгічынскі веснік»; *“golk.by”* – сайт раённай газеты “Рэдакцыя раённай газеты «Голас Касцюкоўшчыны»” (зарэгістраваны 14.04.2021); *“gorkiv.by”* – інфармацыйны партал газеты “Горэцкі вестник”; *“polese.by”* – сайт КІУП “Рэдакцыя Столінскай раённай газеты «Навіны Палесся»” і інш.

Асобнай гаворкі патрабуюць сеткавыя СМІ, якія, з аднаго боку, з’яўляюцца арыгінальнымі вэб-праектамі, з другога боку, у іх структуру ўваходзіць шэраг друкаваных выданняў, інтэрнэт-старонкі якіх размешчаны на пляцоўцы сеткавага выдання. Да такіх СМІ можна адносіць партал рэдакцыйна-выдавецкай установы “Выдавецкі дом «Звязда»” – *“zviazda.by”* (зарэгістраваны ў Дзяржаўным рэестры СМІ 22.12.2018), у склад якога ўваходзяць перыядычныя выданні і іх анлайн-версіі: газеты “Звязда”, “Літаратура і мастацтва”, “Голас Радзімы”, часопісы “Вожык”, “Родная прырода”, “Алеся”, “Бярозка”, “Маладосць”, “Нёман”, “Полымя”, “Беларусь. Belarus”. У гэтую ж групу ўключаем і сеткавае выданне *“sb.by”* выдавецкага дома “Беларусь сёння”, якое не з’яўляецца анлайн-версіяй друкаваных выданняў холдынга. У межах самастойнай інфармацыйнай пляцоўкі *“sb.by”* функцыянуюць анлайн-пляцоўкі шэрага друкаваных выданняў (газеты “Беларусь сёння”, “Рэспубліка”, “Народная газета”, “Сельская газета”, “Знамя юности”, “Союз”, часопіс “Спецназ”).

Паводле прадметна-тэматычнай накіраванасці (спецыялізацыі) большасць сеткавых СМІ Беларусі маюць тэндэнцыю да ўніверсальнасці кантэнту – прадстаўляюць матэрыялы на грамадска-палітычную, сацыяльна-эканамічную, навукова-папулярную, вытворча-практычную, нарматыўную, фінансавую, адукацыйную, культурную, спартыўную, медыцынскую, забаўляльную і іншыя тэмы (*“belnovosti.by”*, *“vkobrine.by”*, *“edinstvo.by”*, *“golk.by”*, *“gp.by”*, *“zviazda.by”*, *“kraj.by”*, *“lidanews.by”*, *“mlyn.by”*, *“mogilove.by”*, *“pinsknews.by”*, *“p-v.by”*, *“polese.by”*, *“rodniva.by”*, *“sb.by”* і інш.). Аднак некаторыя сеткавыя медыя маюць вузкаспецыялізаваны кірунак. Такімі, напрыклад, з’яўляюцца *“belatom.by”* – выданне па атамнай тэматыцы; *“hockey.by”* – сайт на спартыўную тэматыку; *“str3.by”* – выданне

архітэктурна-будаўнічай тэматыкі; “*mediana.by*” – інтэрнэт-рэсурс, створаны ў мэтах інфармавання журналісцкай супольнасці пра актуальныя падзеі ў асяроддзі беларускай медыяпрасторы, а таксама закліканы аказваць дапамогу журналістам-пачаткоўцам; “*24health.by*” – партал пра здароўе, хоць на пляцоўцы рэсурсу ўказана больш шырокая спецыялізацыя, у прыватнасці навукова-папулярная, вытворча-практычная, даведачная (здароўе, медыцына, права, псіхалогія, сям’я і інш.).

Такім чынам, сёння ў сістэме сеткавых СМІ Беларусі найбольш распаўсюджаны гібрыдныя выданні, якія прадстаўлены сайтамі друкаваных грамадска-палітычных газет.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. О средствах массовой информации [Электронны рэсурс] : Закон Респ. Беларусь // Афіцыйны сайт Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь. – Рэжым доступу: http://mininform.gov.by/rus/smi/in_reg/. – Дата доступу: 21.03.2022.

2. Перечень сетевых изданий, зарегистрированных в Госреестре СМИ по алфавиту на 03.02.2022 [Электронны рэсурс] // Афіцыйны сайт Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь. – Рэжым доступу: <http://mininform.gov.by/documents/reestry/>. – Дата доступу: 03.04.2022.

3. Статистика. Сведения о средствах массовой информации на 1 мая 2022 года [Электронны рэсурс] // Афіцыйны сайт Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь. – Рэжым доступу: <http://www.mininform.gov.by/activities/statisticheskij/>. – Дата доступу: 01.05.2022.

М. П. КОНЦЕВОЙ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ГОЛОСОВОГО СИНТЕЗА

В технологии речевого синтеза (Speech synthesis, SP) как ключевой составляющей автоматической обработки естественного языка (Natural Language Processing, NLP) и значимом факторе сетевой коммуникации, требующем переосмысления возможностей, ролей и функций устной речи в современном коммуникативном пространстве [1], традиционно выделялось два уровня: Text Generation (или Natural Language Generation, NLG) – автогенерация информационного сообщения, представленного в виде закодированного письменного текста; Text-To-Speech (TTS) – синтетическая озвучка заданного текста, преобразование текста в акустический речевой сигнал, звучащую «речь». Сегодня актуализируется третий уровень, а именно голосовой синтез (VS, Voice synthesis) – искусственное воспроизведение человеческого голоса и (или) создание его неотличимых на слух функциональных моделей (симуляций, эмуляций).

Первоначально голосовые ассистенты (IVA, Intelligent Virtual Assistant) основывались на реальных человеческих голосах и их озвучивали люди. Так, актриса Susan Alice (Cameron) Bennett в 2005 г. записала голос для Siri. Российскую версию Siri на iPhone озвучивала Мария Филипповна Коноплянская. Cortana от Microsoft озвучивала актриса Джен Тейлор. Голосом «Алисы» стала актриса Татьяна Шитова. Голосом Олега (Tinkoff VoiceKit) является Никита Юрьевич Прозаровский. Ирина Горбачева стала новым голосом Яндекс.Карт. Но уже за оригинальным голосом Alexa от Amazon нет реального человека, этот голос полностью синтезирован на компьютере. Первые попытки синтеза голосов были не очень успешны. Позже в Alexa добавлен мужской голос актера Сэмюэля Л. Джексона. О коммуникативной роли выбранных для IVA голосов говорит тот факт, что абсолютное большинство их – женские голоса. Исследования показали, что они более приятны для совокупной пользовательской аудитории (мужчины однозначно выбирали женский голос, а мнения женщин расходились).

Современные технологии Voice synthesis актуализируют не только проблемы технологизации коммуникации [2], но и фундаментальную проблематику голосоведения [3], в том числе основополагающий вопрос о том, что такое голос. Понятно, что понимание голоса как «способности» или «совокупности разнообразных звуков, издаваемых при помощи голосового аппарата», «уникального природного феномена, в совершенстве дарованного только лишь человеку и формирующего его культурное пространство», совершенно неудовлетворительны в контексте его научного определения и практического применения. Понятно, что коммуникативная роль голоса исторически видоизменяется и усложняется. Технологии Voice synthesis открывают новые перспективы и определяют новые роли голоса в общении, в том числе (и прежде всего) в образовательной коммуникации.

Наряду с научным осмыслением происходящего и освоением нового знания о голосе особое значение в контексте распространения и роста влияния технологически все более совершенных синтезированных голосов имеет голосовая подготовка педагога. Голосом учитель передает не только информацию, но и настроение и эмоции, создает атмосферу коммуникативной ситуации. От того, как звучит его голос, существенным образом зависит влияние на аудиторию. Совершенство речи способствует восприятию и пониманию учащихся. Речевой голос, все его качества – тембр, диапазон, динамика – вне зависимости от смысла высказываемого несут в себе максимум информации о внутреннем состоянии педагога и его отношении к личности ребенка и всей аудитории учащихся и воспитанников [4]. Коммуникативно эффективен голос, который соответствует ситуации и который приятно слушать. Если в голосе есть такие качества, как яркость

и живость, то тем лучше излагаемый материал воспримут слушатели и тем выше эффект преподавания. Важным инструментом для постановки коммуникативно эффективного голоса является создание модели своего голоса, которая, с одной стороны, может быть использована в программных образовательных продуктах с виртуальными ассистентами, а с другой – позволяет оценить свой голос и на основе этой оценки реализовать план по его улучшению. Для создания модели своего голоса можно порекомендовать облачную платформу Aimyvoice (<https://aimyvoice.com/>).

Список использованной литературы

1. Концевой, М. П. Виртуальные собеседники в современной коммуникативной среде / М. П. Концевой // Коммуникативное пространство и информационное поле в языке и речевой деятельности : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 21 марта 2020 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; науч. ред. Г. М. Концевая. – Брест : БрГУ, 2020. – С. 67–71.
2. Концевой, М. П. Голосовые социальные сети в современном коммуникативном пространстве / М. П. Концевой // Коммуникативное пространство и информационное поле в языке и речевой деятельности : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 25 марта 2021 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; науч. ред. Г. М. Концевая. – Брест : БрГУ, 2021. – С. 54–55.
3. Рудин, Л. Б. Основы голосоведения / Л. Б. Рудин. – М. : Граница, 2009. – 104 с.
4. Соколова, С. Л. Голос – основной инструмент преподавателя иностранного языка / С. Л. Соколова // Вестн. Нижегород. гос. с.-х. акад. – 2017. – № 1 (13). – С. 59–64.

М. П. КОНЦЕВОЙ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАСШИРЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ В METAVERSE

В рассматриваемом контексте Web 3.0 понимается как процесс и результат перехода на очередной технологический уровень развития цифровых технологий, новое качество которого возникает в результате системного синтеза множества технологических новаций. MetaVerse понимается как процесс и результат освоения Web 3.0 человеком и социумом (коммуникативного, культурного, языкового, социального, личностного, образовательного, ценностного, художественного, экономического и др.). Данное освоение, в процессе которого происходит неизбежное трансформирование человека, его мира и его образовательной адаптации к этому миру, представляет собой объективный процесс (глубокий, необходимый, латентный). Данный процесс, ни в коем случае несводимый к поверхно-

стным плановым экспериментам и попыткам отдельных социально-экономических групп взять его под контроль, является серьезным вызовом для системы образования и требует ответственного и своевременного педагогического осмысления.

Важно отметить, что разговор о расширенной реальности обретает смысл только с позиции самой расширенной реальности [1]. С позиции же реальности, охватывающей все вообще (как объективное, так и субъективное), говорить о ее расширении также бессмысленно, как говорить о живом с точки зрения мертвого, говорить о культуре с точки зрения природы, о поэзии с точки зрения прозы. Таким образом, обсуждение расширенной реальности коммуникации в MetaVerse фундируется на способе рассмотрения изнутри MetaVerse, а не извне (не из Meat World (мясного мира), как обозначается в имманентной терминологии MetaVerse, традиционная реальность). Фундирующий коммуникацию в MetaVerse феномен расширенной реальности (Extended Reality) может быть понят как интегральный концепт, который объединяет константные и виртуальные реальности: дополненную реальность (Augmented Reality), виртуальную реальность (Virtual Reality), смешанную реальность (Mixed Reality), погружающую реальность (Immersive reality). Такое расширение коммуникации радикально трансформирует все прочие ее базисные элементы (предмет, цели, средства, содержание), а также характеристики процессуальности (темп, ритм, локальность, интенциональность, хронотоп и др.) [2].

Психологической основой такого рассмотрения являются сформулированные Л. С. Выготским законы «общего эмоционального знака» (всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству) и «эмоциональной реальности фантазии (независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на человека, эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна). Как показывают исследования, для digital native (цифровых аборигенов) не просто сама цифра естественна, а естественно именно единство цифровой и материальной сторон мира; и им нравятся те продукты, что живут на обеих сторонах IoE (Internet of everything, интернета всего). Важной проблемой такого рассмотрения является отсутствие адекватного языка, что существенным образом не только препятствует получению верных инструментальных ответов, но затрудняет даже возможность эффективного вопрошания, постановку грамотных вопросов как необходимую предпосылку получения верных ответов. Так, в MetaVerse уже невозможно в структуре коммуникации просто выделять ее субъектов в ситуации, когда наряду с представленностью в коммуникации субъектности человека функционально и независимо действуют также его цифровые двойники, медиароботы и виртуальные репрезентации, наделенные искусственным интеллектом

аватары, акторы и агенты различных аспектов расширенной цифровой реальности, субъектность которых достаточно проблематична или вовсе отсутствует. Однако все они воспринимаются человеком как полноценные участники коммуникации. Психолингвистические основания данной позиции во многом имеют компенсаторные механизмы персонификации (олицетворения, приписывания свойств человеческой психики внешним феноменам действительности) и переноса (бессознательного перемещения ранее пережитого опыта в отношении одного лица на другое лицо или объект). Следует отметить, что, если виртуальный актер предупреждает человека о своей виртуальности, человек все равно очень легко одушевляет его и приписывает ему человеческие свойства. И это, вероятно, есть следствие глубоких и неустранимых биологических механизмов. Психологически утрата способности к различению в партнере по диалогу человека и виртуального собеседника обусловлена тем, что психика человека является проективной. Это, в частности, обуславливает восприятие внутреннего как приходящего извне. Определенное содержание психики проецируется на внешние реалии, в том числе коммуникативные. Сам же человек склонен считать, что его собеседники таковы, какими он их себе воображает. Собственные мысли, чувства, переживания люди спонтанно и бессознательно переносят на программных речевых и коммуникативных агентов [3]. В основе механизмов персонификации, проекции и переноса лежат особенности языков номинативного строя, фундаментально противопоставляющих активного субъекта и пассивный объект. Вся языковая картина мира является результатом такого противопоставления. Лингвистически это выражается в метафоричности языка как его универсалии. Будучи важнейшим эвристичным инструментом познания (в том числе научного), метафора, особенно в ситуации ее некритичного использования, может вводить в заблуждение. В данном случае понимание расширенной коммуникации в MetaVerse может потребовать смены психолингвистической метамодеи самого языка. Для преодоления логической ошибки категоризации коммуникативных реалий в MetaVerse предлагается использовать инструментарий языков эргативного строя [4]. В грамматике эргативных языков доминирует не противопоставление субъекта объекту, проводимое в языках номинативного строя, а противопоставление агенса (производителя действия) и пациенса (носителя действия). Эргативный падеж кодирует агенса при переходном глаголе, указывая источник направленного действия. В языках номинативного строя, близким к эргативу, ведущим является творительный падеж, который на латинском языке именуется *casus instrumentalis* (инструментатив, инструменталис) и обозначает орудие, инструмент, которым и является агенс, воздействующий на другие объекты или производящий определенные действия.

Список использованной литературы

1. Концевой, М. П. Сетевые иммерсивные технологии в инклюзивном образовании / М. П. Концевой, Г. М. Концевая // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья : материалы VII Всерос. науч.-практ. интернет-конф. – Кемерово, 2019. – С. 184–187.
2. Концевой, М. П. Semantic Web в категориальном поле виртуальности / М. П. Концевой // Коммуникативное пространство и информационное поле в языке и речевой деятельности : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 12 апр. 2018 г. – Брест : БрГУ, 2018. – С. 70–74.
3. Takahashi, D. Craig Donato interview: How Roblox navigates brands, UGC, and the metaverse [Electronic resource] / D. Takahashi // VentureBeat. – Mode of access: <https://venturebeat.com/2022/04/23/craig-donato-interview-how-roblox-navigates-brands-ugc-and-the-metaverse/>. – Date of access: 23.03.2022.
4. Концевая, Г. М. Феномен «Медиаробота» в логической ловушке номинативных метафор / Г. М. Концевая, М. П. Концевой // Медиа и власть: власть медиа : материалы Междунар. науч.-образоват. конф., Казань, 10 нояб. 2020 г. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2020. – С. 154–159.

О. К. КРАСЬКО

Брест, средняя школа № 13 г. Бреста имени В. И. Хована

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Одной из эффективных технологий активизации обучения является метод визуализации учебной информации, который прочно занял свое место в образовательном процессе. Слово «визуализация» происходит от лат. *visualis* ‘воспринимаемый зрительно, наглядный’.

Сочетание текста и изображения стало главным связующим звеном между учащимися и новыми знаниями, что повысило интерес к визуализации информации в образовании. Многие ученые обращали внимание на роль наглядного представления информации в обучении, учитывая, что образовательный процесс строится на передаче информации.

А. Н. Леонтьев и Б. Г. Ананьев высказывали идеи о тесной связи использования особой наглядности в процессе формирования понятий с развитием внутренних идеальных психических процессов обобщения, абстрагирования, систематизации и т. п.

Л. В. Занков исследовал влияние использования графической наглядности на развитие мышления учащихся и овладение ими теоретическими знаниями, способы сочетания наглядности и слова учителя и выявил наиболее эффективные из них для активизации мыслительной деятельности учащихся.

Л. Я. Зорина раскрыла связь между применением схематической наглядности и систематичностью знаний учащихся. Н. С. Рождественский и Т. Г. Рамзаева считали, что широкое использование схем, таблиц, выделение языкового материала шрифтом, цветом, особыми значками приобретают большое значение на всех этапах обучения и особенно при обобщении.

Применение визуальных форм усвоения учебной информации на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе позволяет изменить характер обучения – ускорить восприятие, осмысление и обобщение, умение анализировать понятия, структурировать информацию.

Для формирования учебно-познавательных и информационных компетенций наиболее результативными являются следующие формы и методы визуализации: лента времени, интеллект-карта, облако слов, интерактивный плакат, кластеры, скрайбинг.

Таймлайн (от англ. *Timeline* ‘линия времени’) – временная шкала, прямой отрезок, на который в хронологической последовательности наносятся события. Линии, или ленты, времени используются при работе с биографиями или творчеством писателя.

Скрайбинг – от англ. *scribe* ‘набрасывать эскизы или рисунки’. Техника скрайбинга была изобретена британским художником Эндрю Парком. Выступление в технике скрайбинга – это прежде всего искусство сопровождения произносимой речи «на лету» рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги). Такой метод очень удобен для пересказа сказок, рассказов. Так, например, можно использовать на уроках литературного чтения скрайбинг-аппликацию при воспроизведении различных сказок, когда при повторном чтении сказки учащиеся приклеивают героев сказки согласно сюжету. Интересен рисованный скрайбинг при работе с рассказами. Как правило, иллюстрируются ключевые моменты рассказа и взаимосвязи между ними. Создание ярких образов вызывает у слушателя визуальные ассоциации с произносимой речью, что обеспечивает высокий процент усвоения информации.

Инфографика – графический способ подачи информации, данных и знаний. Для создания инфографики могут использоваться таблицы, диаграммы, графические элементы и т. д. Инфографика предполагает сворачивание больших объемов информации и представление ее в более интересном и компактном для читателя виде. Инфографика позволяет «говорить» с ребенком на языке образов и ассоциаций, что соответствует как наглядно-образному типу мышления младшего школьника, так и особенностям восприятия информации. Основная функция инфографики – информировать, представлять большой объем информации в организованном виде, удобном для восприятия [1].

На уроках русского языка широко используется работа с *гексами* как средством визуализации, которое повышает интерес к обучению, активизирует взаимодействие учащихся на уроках, а также способствует развитию связной устной речи, формированию метапредметных умений. Карточки напоминают небольшие шестиугольники, складывающиеся между собой в соты. Применять их можно на любом этапе урока, как при введении в новую тему, так и при закреплении. Ученики, получая карточки, строят цепочки по изученной теме. В ходе совместной работы младшие школьники учатся анализировать информацию, классифицировать понятия, развивают коммуникативные навыки. Учащимся предлагаются как готовые карточки, так и пустые шаблоны, которые они в течение урока заполняют сами.

Приведенные выше формы и методы визуализации учебной информации знакомят учащихся с приемами работы с информацией – находить, анализировать, систематизировать, делать выводы. Применение их на уроках русского языка и литературного чтения позволяет обработать большой объем информации, что в значительной степени повышает эффективность усвоения материала, помогает легко запомнить и отследить взаимосвязь между блоками информации. Использование на уроках чтения разнообразных средств и приемов визуализации делает урок более эффективным, потому что позволяет максимально задействовать разные каналы восприятия информации учеников.

Таким образом, визуализация в обучении позволяет решить целый ряд педагогических задач: обеспечение интенсификации обучения, активизация учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передача знаний и распознавание образов, повышение визуальной грамотности и визуальной культуры. Методически грамотный подход к визуализации обеспечивает и поддерживает переход обучающегося на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулирует креативный подход.

Список использованной литературы

1. Ермолаева, Ж. Е. Инфографика как способ визуализации учебной информации [Электронный ресурс] / Ж. Е. Ермолаева, И. Н. Герасимова, О. В. Лапухова // Концепт. – 2014. – № 11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii>. – Дата доступа: 21.03.2022.

В. М. КРОТАВА, Н. В. ХАДАРКА

Полацкі раён, Фарынаўская сярэдняя школа

АСАБЛІВАСЦІ РАЗВІЦЦЯ ЗВЯЗНАГА МАНАЛАГІЧНАГА МАЎЛЕННЯ Ё ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ З АГУЛЬНЫМ НЕДАРАЗВІЦЦЁМ МАЎЛЕННЯ

Методыка работы па развіцці звязнага маўлення дзяцей з агульным недаразвіццём маўлення прадстаўлена ў шэрагу навуковых і навукова-метадычных прац па лагапедыі, такіх як “Праграма карэкцыйнага навучання і выхавання дзяцей з агульным недаразвіццём маўлення 6-га года жыцця”, “Падрыхтоўка да школы дзяцей з агульным недаразвіццём маўлення ва ўмовах спецыяльнага дзіцячага сада” і інш. Зыходзячы з гэтага, праца па развіцці звязнага маўлення дзяцей, якая праводзіцца лагапедам і выхавачелямі лагапедычных груп, уключае ў сябе карэкцыйнае фарміраванне лексічнага і граматычнага ладу маўлення, мэтанакіраванае развіццё фразовага маўлення, навыкаў маўленчых зносін і навучанне расказванню.

Да асноўных метадаў навучання дзяцей звязнаму маналагічнаму маўленню адносіцца навучанне пераказу, расказванню (аб рэальных падзеях, прадметах, па карцінах і т. д.) і вуснаму складанню па ўяўленні.

1. Заняткі па пераказе. Вялікая роля пераказу ў фарміраванні звязнага маналагічнага маўлення дзяцей падкрэсліваецца многімі даследчыкамі як у агульнай дашкольнай, так і спецыяльнай педагогіцы: В. П. Глухавым, Н. С. Жукавай, Т. Б. Філічавай, Э. П. Каратковай і інш.

Пры гэтым удасканалваецца структура маўлення, вымаўлення, засвойваецца пабудова асобных сказаў і цэлага тэксту. Навучанне пераказу спрыяе ўзбагачэнню слоўнікавага запасу, развіццю ўспрымання, памяці і ўвагі. Выкарыстанне мастацкіх тэкстаў дзіцячай літаратуры дазваляе эфектыўна праводзіць працу па выхаванні “пачуцця мовы” – увагі да лексічнага, граматычнага і сінтаксічнага боку маўлення, што асабліва важна ў карэкцыйнай працы з дзецьмі з агульным недаразвіццём маўлення. Пры навучанні такіх дзяцей пераказу выкарыстоўваюцца дапаможныя метадычныя прыёмы, якія палягчаюць складанне звязнага паслядоўнага паведамлення, што асабліва важна на пачатковых этапах працы [1].

На першым годзе навучання дзеці авалодваюць навыкамі прайгравання тэксту з апорай на ілюстрацыйны матэрыял і дапамогу педагога. Да ліку больш лёгкіх прыёмаў адносіцца вылучэнне асноўных змястоўных звёнаў сюжэта твора па ходзе складання пераказу (пераказ па апорных пытаннях, паказ ілюстрацый, якія паслядоўна адлюстроўваюць змест твора, а ў далейшым – асобных ілюстрацый з выявай персанажаў і істотных дэталей). Першапачаткова дзеці пераказваюць па адным фрагменце тэксту,

затым паступова пераходзяць да індывідуальнага пераказу некалькіх фрагментаў і тэксту ў цэлым [1]. Да канца першага года (III перыяд навучання) яны вучацца складаць пераказ па папярэднім плане-схеме. Апорныя пытанні да тэксту даюцца ў выглядзе разгорнутага вуснага плана перад пачаткам пераказу. На другім годзе навучання дзеці павінны авалодаць пераказам без апоры на наглядны матэрыял.

Эфектыўным пры навучанні пераказу з'яўляецца прыём выкарыстання дзіцячага малюнка. Пры навучанні пераказу ў шэрагу выпадкаў пажаданы зварот да ілюстрацыі з маляўнічай выявай абстаноўкі і асноўных дэталей, з якімі звязана развіццё сюжэтнага дзеяння твора. Пералічаныя метадычныя прыёмы простыя і даступныя для практыкі працы з дзецьмі з агульным недаразвіццём маўлення.

Праца па развіцці фразавага маўлення на занятках па пераказе прадугледжвае засваенне нарматыўных асноў пабудовы фраз розных сінтаксічных структур; практыкаванні ў правільным ужыванні фраз на моўным матэрыяле літаратурных твораў з наступным выкарыстаннем атрыманых навыкаў пры самастойным складанні пераказу; развіццё ўвагі да сінтаксісу мовы, умення заўважаць памылкі ў пабудове фраз у апавяданнях іншых дзяцей і памылкі ва ўласных выказваннях.

II. Навучанне расказванню па карцінах. Навучанне расказванню па карцінах займае важнае месца ў агульнай карэкцыйнай працы па развіцці звязнага, граматычна правільнага маўлення дзяцей з агульным недаразвіццём маўлення. Методыка навучання будзеца з улікам маўленчых парушэнняў, якія адзначаюцца ў такіх дзяцей, і асаблівасцяў псіхічнага і пазнавальнага развіцця. Гэта датычыцца правядзення спецыяльнай падрыхтоўчай працы, адбору і паслядоўнасці выкарыстання карціннага матэрыялу, структуры заняткаў і прыёмаў карэкцыйнай працы. Надаецца ўвага прыёмам, накіраваным на развіццё ўвагі, зрокавага і слыхавога ўспрымання, лагічнага мыслення і інш.

З мэтай фарміравання звязнага маналагічнага маўлення старшых дашкольнікаў з агульным недаразвіццём маўлення рэкамендуецца правядзенне наступных відаў заняткаў з карцінным матэрыялам [1]:

1. Складанне апавяданняў па сюжэтных малюнках з выявай некалькіх груп дзеючых асоб або некалькіх сцэнак у межах агульнага, добра знаёмага ім сюжэта (“Сям’я”, “Зімовыя забавы”, “Гульні на дзіцячай пляцоўцы” і г. д.).

2. Складанне невялікіх апавяданняў-апісанняў па сюжэтных карцінах, у якіх на першы план выступае выява месца дзеяння, прадметаў, падзеі, якія вызначаюць тэматыку карцін (“Рака замерзла”, “Крыгаход” і інш. З тэматычных серый В. А. Езیکеевай, В. І. Салаўёвай і г. д.).

3. Расказванне па серыях сюжэтных малюнкаў. Досыць падрабязна адлюстроўваюць развіццё сюжэтнага дзеяння. Могучь быць выкарыстаны

серыі малюнкаў па сюжэтах М. Радлова “Парасон”, “Тыгр і зайчыкі” і інш., У. Р. Суцеева “Знаходка” і г. д., карцінны матэрыял В. В. Гербай. На другім годзе навучання рэкамендуецца ўскладненне заданняў. Серыі малюнкаў па сюжэтах М. Радлова і інш. – “Разумны Вожык”, “Зайчык і качачкі” [2].

4. Навучанне расказванню па асобнай сюжэтнай карціне з прыдуманнем дзецьмі папярэдніх і наступных падзей (па апорных пытаннях). З гэтай мэтай можна выкарыстоўваць карціны “Ратуем мяч”, “Шар паляцеў” [2].

III. Навучанне апісанню прадметаў. Апісанне – асаблівы від звязнага маналагічнага маўлення. Камунікатыўная задача выказвання-апісання заключаецца ў стварэнні слоўнага вобраза аб’екта, прыметы якога раскрываюцца ў пэўнай паслядоўнасці.

Заняткі па навучанні апісанню аказваюць рознабаковае ўздзеянне на пазнавальнае развіццё дзяцей і фарміраванне іх маўленчай дзейнасці, спрыяюць актывізацыі зрокавага, маўленча-слыхавога і тактыльнага ўспрымання, памяці, увагі, назіральнасці. У працэсе апісання дзеці вучацца вылучаць і супастаўляць істотныя прыметы прадмета, аб’ядноўваць асобныя выказванні ў звязнае паслядоўнае паведамленне. Пры навучанні старшых дашкольнікаў з агульным недаразвіццём маўлення апісанню прадметаў ставяцца наступныя задачы:

- фарміраванне ўменняў вылучаць істотныя прыметы і асноўныя часткі (дэталі) прадметаў;
- авалоданне моўнымі сродкамі, неабходнымі для складання апісальнага апавядання;
- развіццё абагульненых уяўленняў аб пабудове апавядання – апісання прадмета;
- авалоданне моўнымі сродкамі, неабходнымі для складання апісальнага апавядання.

З гэтай мэтай рэкамендуецца паэтапнае навучанне, якое ўключае наступныя віды працы: падрыхтоўчыя практыкаванні да апісання прадметаў; фарміраванне першапачатковых навыкаў самастойнага апісання, апісанне прадметаў па асноўных прыметах; замацаванне атрыманых навыкаў складання апавядання-апісання, у тым ліку пры правядзенні прадметна-практычных заняткаў; засваенне першапачатковых навыкаў параўнальнага апісання прадметаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника : метод. пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – 80 с.
2. Засорина, Л. Н. Речевое развитие детей 2–8 лет: методики, учебно-игровые материалы / Л. Н. Засорина, Н. Н. Беляковская, Н. Ш. Макарова. – СПб. : КАРО, 2013. – 140 с.

А. М. ЛАПКОЎСКАЯ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

МЕНТАЛЬНАСЦЬ ЯК АДЗІН З АСПЕКТАЎ ДЫСКУРСІЎНАЙ РЭФЛЕКСІІ

У пачатку ХХІ ст. у межах антрапацэнтрычнай парадыгмы ў філасофіі, культуралогіі, лінгвістыцы, псіхалогіі, лінгвакультуралогіі, сацыялогіі і іншых гуманітарных напрамках навуковых ведаў чалавек стаў рэальным аб'ектам вывучэння. Больш за тое, большасць з пералічаных навук сёння цікавіць не “чалавек наогул”, а “чалавек у мове”. Менавіта мова з'яўляецца адзіным сродкам, які дазваляе даследчыку пракрасціся ва ўтоеную ад нас сферу ментальнасці, бо, фарміруючы моўную карціну свету індывіда, ён здольны “інфармаваць” пра працэсы, якія адбываюцца ў свядомасці чалавека.

Трактоўка ментальнасці як дыскурсу аформілася ў працах постструктуралістаў (Р. Барт, М. Фуко і інш.). Аналізуючы спосабы знакавага замацавання сацыякультурных уяўленняў, прадстаўнікі гэтага кірунку адзначалі наяўнасць у мове своеасаблівага “фільтра”, які ўласцівы той ці іншай сацыяльнай групе і які ў выніку фарміруе яе светаўспрыманне. Такая “сацыяльна абумоўленая” карціна свету, як сукупнасць канцэптаў, дэтэрмінуе формы ўзаемадзеяння індывіда з рэальным светам. Формы гэтай дэтэрмінацыі даследаваны і абагульнены М. Фуко, які выказаў іх з дапамогай катэгорыі “парадак дыскурсу”.

Такім чынам, можна лічыць, што ментальнасць як семіятычная сістэма (вобраз) мадэлі свету ў межах лінгвакультурнай агульнасці прагматычна функцыянуе як дыкурс, як тэкст, які валодае некаторымі сацыякультурнымі характарыстыкамі. Адзначаецца, што “ў натуральнай мове экстралінгвістычная рэальнасць уяўляе сабой свет, узяты ў інтэрпрэтацыі яго людзьмі разам з іх адносінамі адзін да аднаго, любыя маўленчыя хітраспляценні магчымыя толькі на фоне некаторага зададзенага спосабу моўнай канцэптуалізацыі свету” [1, с. 7].

Вынікі сучасных лінгвістычных даследаванняў дазволілі сфармуляваць гіпотэзу пра існаванне ўніверсальных катэгорый, якія супадаюць па сваіх характарыстыках з “паняціннымі катэгорыямі”. У аснове кагнітыўнага падыходу ляжыць палажэнне пра тое, што мова з'яўляецца адным з базісных складнікаў ментальнай дзейнасці чалавека. “Этнакультурная і сацыякультурная спецыфіка моўнай свядомасці і камунікатыўных паводзін прадвызначае прызнанне ўніверсальных характарыстык чалавека, культуры і зносін” [2, с. 5].

Аб'ектывацыя свядомасці з дапамогай мовы з'яўляецца ўмовай чалавечага існавання. Для таго каб індывід змог вербалізаваць структуру ведаў, у ліку яго кагнітыўных здольнасцяў павінны існаваць здольнасці да катэгарызацыі і канцэптуалізацыі свету. Акты семіёзісу прадвызначаюць першапачатковае існаванне вызначанай кагнітыўнай інфраструктуры мозгу, якая дазваляе ажыццяўляць катэгарызацыю свету.

Як адзначаецца, “асабліваць сучаснага «дыскурсу» вызначаецца ўстаноўкай на сучасны аспект мовы як асноўны, вядучы, ад якога залежаць і якім вызначаюцца ўсе іншыя, у тым ліку і галоўныя, бакі яго функцыянавання, напрыклад маўленчы (ментальны)” [3, с. 174]. І сапраўды, зафіксаваныя адрозненні ў “фармацыях дыскурсу” (тэрмін М. Фуко) сведчаць пра істотныя адрозненні ў “наіўнай карціне свету” прадстаўнікоў асобных соцыумаў як носбітаў пэўнай ментальнасці. Аднак гэтыя адрозненні не закранаюць семіятычную прыроду рэальнасці. Межы паміж рознымі мадэлямі рэальнасці – не ў анталогіі, а ў прагматыцы. Семантычная прагматыка дыскурсу вызначае не толькі індыўдуальнасць асобы, але і індыўдуальнасць культуры (субкультуры) соцыума.

Зварот да ментальнасці дыскурсу ў прагматычным аспекце непасрэдна звязаны з праблемай мадэлявання працэсу камунікацыі на ўзроўні тэксту ў “інфармацыйным” плане. Гэта праблема актуальная сёння для лінгвапрагматыкі, кагнітыўнай лінгвістыкі, тэорыі інфармацыі, лінгвістыкі тэксту і іншых напрамкаў вывучэння камунікатыўных працэсаў [4, с. 12]. У прыватнасці, адзначаецца: “У маўленні сінтаксіс сінтагматычны, а ў мове парадыгматычны, г. зн. выбудоўваецца ў сістэмных мадэлях па пэўных распазнавальных прыметах” [3, с. 231].

Аналіз і мадэляванне вербальнага ўзаемадзеяння дазваляюць выявіць “шматпланавасць” ментальна-семіятычных сфер камунікантаў. Лічыцца, што ў працэсах вербалізацыі прапанаванай структуры пры мінімальнай “раззеленасці” сэнсу можа выкарыстоўвацца слова; пры намеры не “разгортваць” сэнс у прэдыкатыўную структуру – словазлучэнне; пры рэалізацыі задуманага стаўлення ў выглядзе прэдыкатыўнай структуры – сказ. Адзначаецца, што “менталізацыя заключалася ў злучэнні знакагучання з сімвалам-сэнсам” [4, с. 398]. Больш за тое, “лагічныя структуры закладзены ў самой сістэме мовы, так што няма рэзкай мяжы паміж паняццем, выявай або рухам эмоцыі ў функцыянальнай завершанасці асобнага слова. Падобнае іх адзінства ў розных актах маўлення і ў розных абставінах здольна выявіць у кантэксце значэнне слова” [5, с. 132–133].

Такім чынам, у розных па статусе моўных адзінках “інфармацыйнасць” ажыццяўляецца з рознай ступенню экспліцытнасці. Слова выкарыстоўваюцца ў мове для захоўвання ў сціснутым выглядзе інфармацыі

пра названую з’яву, а выказванні, сегменты тэксту і цэлыя тэксты – для прайгравання, “распакоўкі” і мадыфікацыі згорнутаі у слове інфармацыі.

У даследаваннях апошніх дзесяцігоддзяў інфармацыйная “размеркаванасць” разглядаецца як спосаб пераадолення аднакіраванасці выказвання. Па назіраннях даследчыкаў, некаторыя якасці моўных з’яў могуць выяўляцца толькі пачынальна з вызначаных колькасцей. Такім чынам, для таго каб у ментальных сферах камунікантаў інфармацыйны “складнік” паведамлення праявіўся з дастатковай паўнатай і разгорнутасцю, неабходны адпаведны фармат моўнай адзінкі – тэкст. Адпаведна, і ментальны складнік тэксту ў ягонай “інфармацыйнай” насычанасці звязаны з памерам тэксту і яго аб’ёмам, што непасрэдна ўплывае на якасць і колькасць інфармацыі, якая перадаецца тым, хто размаўляе або піша.

Фактычна ў сучасных накірунках камунікатыўнай лінгвістыкі адзінка аналізу змянілася: ад сказа праз складаны сказ і складанае сінтаксічнае цэлае даследчыкі перайшлі да тэксту.

Такім чынам, інфармацыя арганізуецца ў тэксце, які можна дэфініраваць як складаны камунікатыўны акт з улікам такіх параметраў, як бесперапыннасць і складнасць, маркіроўка камунікатыўных установак, прагматычныя мэты аўтара і інш. Працэс інфармавання ў выніку мае кагнітыўна-дыскурсіўную аснову.

Структура тэксту звязана з яго звязнасцю, якая вызначаецца не толькі лексічнай або сінтаксічнай звязнасцю, але і сінтаксічнай звязнасцю ў плане лагічнага развіцця тэмы, прычым сінтаксічная структура тэксту/дыскурсу не зводзіцца да простаі паслядоўнасці сказаў, якія адпавядаюць асобным часткам, а ўяўляе сабой макраструктуру, або макрапрапазіцыю, у тэрмінах Т. А. Ван Дэйка.

У працэсе камунікацыі інфармацыя перадаецца “порцыямі”, якім ва ўнутраным лексіконе адрасата адпавядаюць асаблівыя структуры свядомасці – сцвярджальныя сказы. Сцвярджальны сказ з’яўляецца таксама базавай адзінкай апрацоўкі інфармацыі ў тэксце. Т. Гівон паказвае, што са сказам звязана асноўная інфармацыя, якая перадаецца сказам і прадстаўлена ў ім. Лічыцца, што прапанавальныя стратэгіі – універсальны сродак забеспячэння кагерэнтнасці на ўсіх узроўнях структуры тэксту – ад сказа і выказвання да звышфразавых адзінстваў, абзацаў, кіраўнікоў і г. д.

Пабудова ў выглядзе “прапазіцыйных ланцужкоў” мае аб’ектыўную лагічную аснову. Ужо ў мінімальным дыялогу “пытанне – адказ” (абмене рэплікамі) інфармацыя “дробніцца” на ўзаемазвязаныя часткі. Менавіта дыкурс з’яўляецца той адзінкай, у аснове якой ляжыць складанасць сказаў, а не сказаў як такіх.

Найважнейшым прынцыпам устанаўлення кагерэнтнасці паміж асобнымі прапазіцыямі ў іх паслядоўнасці з’яўляецца пераход ад “дадзенай”

(вядомай) да “новай” інфармацыі. Для таго каб стаць сувязным выказваннем, а не проста ланцюгом выпадковых сказаў, тэкст павінен змяшчаць у тым ці іншым аб’ёме “стары” матэрыял, г. зн. ужо апрацаваную ў дыскурсе інфармацыю, якая падтрымлівае створаную кагерэнтнасць і на гэтай аснове забяспечвае ўключэнне “новых дадзеных”. Такая дыферэнцыяцыя відаў інфармацыі з’яўляецца важнай умовай стварэння кагерэнтнага тэксту/дыскурсу.

У стварэнні кагерэнтнасці тэксту важную ролю адыгрывае таксама дзяленне інфармацыі на “выдзеленую” (экспліцытную) і фонавую. У дыскурсе сувязь паміж прапазіцыямі ўстанаўліваецца часта шляхам адсылкі да агульных, фонавых ведаў. Фактычна, ствараючы тэкст, аўтар можа разлічваць на меркаваны інфармацыйны стан адрасата, які таксама дазваляе ўсталёўваць інфармацыйную кагерэнтнасць тэксту.

Функцыянальнасць размеркавання інфармацыі ў кагнітыўным аспекце вызначаецца актыўным імкненнем аўтара да максімальнай адпаведнасці паведамляемага інфармацыйнаму стану адрасата. Гэты працэс ментальна звязаны з інтэрпрэтацыяй (“інтэрпрэтаванасцю тэксту”). Адрозніваючы чатыры асноўныя кампаненты камунікатыўна паспяховага тэксту (граматычнасць, прымальнасць, дарэчнасць і інтэрпрэтаванасць), падкрэслім, што менавіта апошні кампанент з’яўляецца найбольш фундаментальным з гэтых умоў.

Такім чынам, інфармацыйны складнік на ўзроўні ментальнасці рэалізуецца ў адпаведнасці з “прагатыповай схемай”. Перадумовай такой рэалізацыі з’яўляецца канвенцыяналізаванасць тыпаў і жанраў тэкстаў, якія функцыянуюць у сацыякультурнай моўнай супольнасці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Булыгина, Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелёв. – М. : Яз. рус. культуры, 1997. – 576 с.
2. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 520 с.
3. Колесов, В. В. Язык и ментальность / В. В. Колесов. – СПб. : Петерб. востоковедение, 2004. – 240 с.
4. Колесов, В. В. Язык города / В. В. Колесов. – Изд. 2-е, стер. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 192 с.
5. Чейф, У. Данность, контрастность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения / У. Чейф // Новое в зарубеж. лингвистике : сб. ст. – М., 1983. – Вып. 11. – С. 277–316.

Л. В. ЛЕВАНЦЭВІЧ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МЯНУШКІ-ХАРАКТАРЫСТЫКІ БРЭСТЧЫНЫ: СТРУКТУРНА-СЕМАНТЫЧНЫ АСПЕКТ

Любыя онімы з'яўляюцца часткай гісторыка-культурнага жыцця нацыі, таму надзвычай інфармацыйная каштоўнасць уласнага імя як своеасаблівага кампанента нацыянальнай культуры відавочная.

Праз мянушкі семантызуюцца як станоўчыя, так і адмоўныя рысы характару і паводзіны чалавека. Як сведчыць сабраны фактычны матэрыял, у беларусаў-палешукоў значная колькасць мянушак мае адмоўную канатацыю (*Коцуба, Клыпа, Пэтэльня, Смердых, Козёл, Сатанка, Шмаровідлік, Скользкій, Поўх, Шыліпэй, Поліцай, Макарон, Шурпак*). Даная асаблівасць сведчыць пра тое, што беларусы прад'яўляюць высокія патрабаванні да маральных якасцей чалавека, яго паводзін у грамадстве і ўзаемаадносін з іншымі людзьмі. Мянуска актуалізуе самаадукацыйную і самавыхаваўчую дзейнасць чалавека, асабліва маладога. Яна прымушае людзей задумацца аб сваёй унутранай і знешняй сутнасці, магчыма, падштурхоўвае да таго, каб пастарацца адкарэктываваць асобасныя якасці ў пазітыўны бок і актывізаваць працэс самаўдасканалення.

Сярод усіх онімаў, мабыць, найбольшай універсальнасцю валодаюць мянушкі. Іх універсальнасць у тым, што яны не толькі канкрэтна называюць асобу, але і трапна характарызуюць яе па нейкай адметнай асаблівасці. У мянушках больш ярка выяўляецца творчая, індывідуальная перапрацоўка ўражанняў і ўвасабленне іх у канататыўным напаўненні мянушкі. Семантыка мянушковых найменняў заўсёды добра “счытваецца”, яна зразумелая для іншых, так як мянушка для таго і надаецца, каб абазначыць і сацыяльна замацаваць рэальна існуючыя якасці, асаблівасці чалавека, зрабіць іх своеасаблівымі “меткамі”.

Вызначым, якія асаблівасці чалавека часцей становяцца падставай для ўтварэння характарыстычнай мянушкі.

Нестандартны рост чалавека – залішне высокі або залішне нізкі: *Длінны* – празвалі праз вялікі рост (в. Здзітава Бяроз.); *Повторак* – мужчына вельмі высокага росту (в. Замошша Іван.); *Морозы* – рослыя, дужыя мужчыны (в. Бярозавічы Пін.); *Мышка* – чалавек маленькага росту (в. Тэўлі Кобр.); *Кнопка* – чалавек маленькага росту (в. Тэўлі Кобр.); *Ціпка* – вельмі-вельмі маленька бабулька (в. Смалянца Пруж.).

Знешняя нехайнасць (у адзенні, прычосцы, чысціні цела): *Шуляк* – чалавек брудны (чорны), як крумкач (в. Здзітава Бяроз.); *Швабра* – заўсёды нехайныя валасы, брудныя, непрычасаныя (в. Першамайск Бяроз.).

Нестандартная вага чалавека – залішне тоўсты або худы: *Кóсточка* – дзяўчына, якая ў дзяцінстве была вельмі худая (в. Здзітава Бяроз.); *Фанэра* – хлопец, які ў дзяцінстве быў вельмі худы (в. Здзітава Бяроз.); *Мамантёнок* – дзяўчына, якая мела вялікую вагу (в. Здзітава Бяроз.); *Шар* – меў вялікую вагу (в. Здзітава Бяроз.); *Бóчечкі* – былі невысокага росту і “пухленькія” (в. Слабудка Пруж.); *Шквάρка* – прадзед быў худы, бы “шкварка” (в. Моталь Іван.); *Кій* – высокі і худы мужчына (аг. Павіцце Кобр.); *Скўпчык* – невялічкі, тоўсценькі чалавечак, прыземісты, падобны на капец з бульбаю (в. Бярозавічы Пін.); *Пóнчык* – з дзяцінства пакутаваў атлусценнем, вельмі тоўсты (в. Бярозавічы Пін.).

Нестандартныя часткі цела (ногі, рукі, галава, вушы, нос, вочы, губы): *Журавэль* – чалавек, у якога доўгія ногі (аг. Любішчыцы Івац.); *Лунаты* – мужчына, у якога вялікія, круглыя вочы (аг. Любішчыцы Івац.); *Чабурашко* – чалавек, які меў вялікія вушы, бы “локатары” (в. Мачуль Стол.); *Бўсел* – мужчына з доўгім і вострым носам (аг. Павіцце Кобр.); *Губаты* – мужчына з вялікімі губамі (аг. Павіцце Кобр.); *Вырачок* – чалавек з вельмі вялікімі вачыма (в. Бярозавічы Пін.); *Гўсь* – мае доўгі нос з гарбінкай (в. Тэўлі Кобр.); *Окунь* – у мужчыны вельмі вялікія вочы (в. Смалянiца Пруж.).

Заганныя ўнутраныя якасці, рысы характару, паводзіны: *Ліса* – хітры мужчына, які прывык хоць штосьці ўкрасці (аг. Павіцце Кобр.); *Шнырко* – зладзееваты, пранырлівы чалавек (в. Бярозавічы Пін.); *Шыкля* – нелюдзімая жанчына, якая жыла наводшыбе, мала размаўляла з людзьмі, а больш сама з сабою (в. Бярозавічы Пін.); *Рэўко* – заўсёды выглядаў незадаволеным усім і ўсімі, бурклівы чалавек (в. Бярозавічы Пін.); *Озіаты* – вельмі злыя, нястрыманыя людзі (в. Бярозавічы Пін.); *Півэнь* – задзірысты, няўступчывы чалавек (в. Бярозавічы Пін.); *Звэрык* – звераваты хлопец, які любіў часам нашкодзіць (в. Бярозавічы Пін.); *Кузака* – шкадлівая і малая жанчына (в. Смалянiца Пруж.).

Рэзка негатыўная ацэнка чалавека прысутнічае ў апошняй групе мянушак (заганныя ўнутраныя якасці, рысы характару, паводзіны). У канатацы найменняў прысутнічае нядобразычлівасць, нават агрэсія ў адносінах да адрасата (*Гадік, Дўпач, Жáба, Мурмьль, Пэтэльня, Шнырко, Чорт*). Устойлівае існаванне мянушак з іранічнай, насмешлівай ацэнкай прымушае людзей задумацца аб сваіх унутраных якасцях, магчыма, спрыяе імкненню адкарэктываваць асобныя якасці ў лепшы бок.

Мянушкі-характарыстыкі ўзнікаюць у асноўным у выніку метафарызацыі. Сутнасць яе заключаецца ў асэнсаванні адной характарыстычнай прыкметы чалавека і яе асацыяцыі на фоне іншых. Асноўнымі тыпамі метафар з’яўляюцца прадметныя і заалагічныя метафары. Трэба адзначыць, што лексічнае значэнне агульнага назоўніка часта не адпавядае значэнню мянушкі.

Т. С. ОНИСКЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИССЛЕДОВАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИМИ ПСИХОЛОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Одна из специальностей, по которым ведется обучение на психолого-педагогическом факультете Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, – это специальность 1-23 01 04 «Психология». Учебным планом этой специальности предусмотрено изучение нескольких математических дисциплин («Основы высшей математики», «Статистические методы в психологии»), которые представляют определенную трудность для студентов. В статье хотелось бы остановиться на некоторых аспектах усвоения математических знаний студентами заочной формы получения образования, готовящимися стать психологами.

Проблема, по нашему мнению, состоит в низком уровне усвоения математических знаний вышеназванной категорией студентов. Возникает вопрос: является ли низкий балл результатом недостаточного уровня организации образовательного процесса в вузе или это закономерность, связанная с обучением в школе? Отсутствие необходимых базовых знаний, как и отсутствие навыка систематической работы по изучению математического материала, который появляется в результате изучения математики в течение довольно длительного промежутка времени в школе, не может не сказаться на качестве образования в вузе.

Итак, первая часть проблемы – уровень организации образовательного процесса. На кафедре общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания, обеспечивающей преподавание математических дисциплин для студентов психолого-педагогического факультета, разработаны необходимые учебные пособия, наглядные средства обучения, издаются учебно-методические комплексы и электронные учебно-методические комплексы. Весь изучаемый материал адаптирован к профессиональным потребностям будущих психологов. У студентов есть возможность обратиться за консультацией к преподавателям либо очно в дни проведения консультаций, либо с использованием информационных технологий.

С целью изучения второй части проблемы автором было проведено изучение успеваемости студентов заочной формы получения образования по дисциплине «Статистические методы в психологии». Всего на изучение дисциплины отводилось 278 часов, из них 34 часа аудиторных, в течение четырех семестров – со второго по пятый, и предусматривались следующие формы контроля: зачет в третьем семестре и экзамен в пятом.

В исследовании, проведенном в 2020/2021 учебном году, участвовали 40 студентов-заочников специальности «Психология».

Известно, что одним из косвенных показателей степени усвоения знаний по дисциплине может служить экзаменационная отметка. Действительно, средний балл в 2021 г. по вышеназванной дисциплине составлял 5,57, что гораздо ниже среднего балла по заочной форме получения высшего образования факультета (6,43). У этой же выборки студентов средний балл аттестата по математике составляет 6,3.

Если ориентироваться на средний балл, то можно предположить ухудшение качества усвоения изучаемого материала. Однако общеизвестно, что средний балл может исказить реальную картину. Поэтому для получения достоверных выводов воспользуемся статистическими методами, которые дают надежный инструментарий, позволяющий не допускать такого рода заключений без статистической проверки.

Итак, были выдвинуты следующие гипотезы. Нулевая гипотеза H_0 : связь между уровнем усвоения математических знаний в школе и вузе статистически не значима. Альтернативная гипотеза H_1 : связь между уровнем усвоения математических знаний в школе и вузе статистически значима.

Для проверки выдвинутых гипотез был применен корреляционный анализ, а именно коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Этот метод применяется в случаях, когда необходимо проверить тесноту связи признаков. В нашем случае этими признаками являются баллы успеваемости в школе и вузе.

Для решения задачи были проранжированы два ряда значений: первый (А) – значения школьной успеваемости по математике, второй (В) – значения успеваемости по учебной дисциплине «Статистические методы в психологии». Затем по каждому исследуемому был вычислен показатель $d = d_a - d_b$, равный разности рангов по значениям А и В. Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена осуществлялся по формуле

$$R_{\text{эмп}} = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N \times (N^2 - 1)},$$

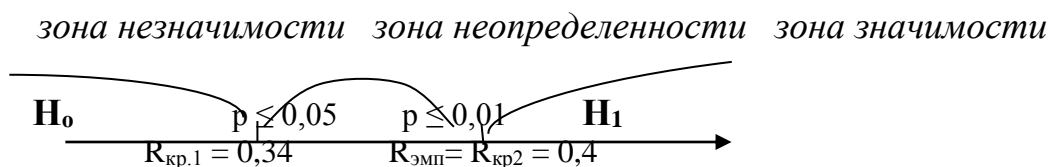
где $T_a = \frac{\sum(a^3 - a)}{12}$, $T_b = \frac{\sum(b^3 - b)}{12}$ – поправки на одинаковые ранги.

В результате подсчета было получено значение $R_{\text{эмп}} = 0,39996 \approx 0,4$.

По таблице критических значений коэффициента ранговой корреляции Спирмена для $n = 40$ находим два критических значения, соответствующих уровням значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$.

$$R_{\text{кр}} = \begin{cases} 0,34 & \text{для } p \leq 0,05, \\ 0,4 & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Для полученных значений построим ось значимости



Вычисленное эмпирическое значение оказалось равно критическому. Это означает, что обнаружилась достоверная умеренная положительная корреляционная связь школьных баллов успеваемости по математике и экзаменационных отметок по учебной дисциплине «Статистические методы в психологии». Хотя выборка, состоящая из 40 студентов, не может быть достаточно репрезентативной и результаты исследования не могут быть обобщены на всю генеральную совокупность, мы можем принять альтернативную гипотезу H_1 : связь между уровнем усвоения математических знаний в школе и вузе статистически значима, а также сделать определенные выводы.

Итак, выводы, которые могут быть сделаны по результатам исследования, состоят в том, что проблема усвоения математических знаний обнаруживается не в период изучения математических дисциплин в процессе получения высшего образования, а гораздо раньше, во время школьного обучения. Ведь, принимая на учебу абитуриентов с низким баллом по математике в аттестате, трудно требовать от них, ставших студентами, более качественной успеваемости по меньшей мере по двум причинам. Первая состоит в недостаточности необходимых базовых знаний. Особенно остро эта причина ощущается при обучении студентов заочной формы получения образования, когда полученные в школе знания забыты. И вторая причина кроется в отсутствии навыка систематической работы по изучению математического материала, который может быть сформирован только в процессе изучения школьного курса математики в течение довольно длительного промежутка времени.

Ю. В. ОСИЮК

Брест, средняя школа № 13 г. Бреста имени В. И. Хована

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Формирование речевой культуры учащихся – это одна из важнейших задач, которой занимается современная школа. Правильность речи – это показатель уровня культуры человека, его интеллекта, кругозора. Развитие

речи и словарного запаса детей, умения пользоваться богатствами родного языка составляет один из главных элементов формирования личности. Именно во время уроков литературного чтения обогащается речевой словарь школьников, совершенствуется важнейшая форма речевого общения. С помощью устной речи осуществляется вовлечение учащихся в эмоционально-творческую деятельность, формируются читательские умения, реализуется полноценное восприятие произведения, понимание учащимися текста и особенности его литературной формы (жанра).

К. Д. Ушинский развитие «дара слова» ставил на первое место наряду с сознательным обладанием сокровищами языка. Он открыл направление, в котором присутствуют такие факторы, как литературные образцы, их анализ, логика, опора на грамматику, творчество учащихся, их самостоятельность. С именами М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, Т. Г. Рамзаевой связано формирование и развитие коммуникативного направления в обучении литературному чтению как средству общения, обучение речевой деятельности.

Богатство, точность, содержательность речи зависят от обогащения сознания ребенка разными представлениями и понятиями, от жизненного опыта школьника, от объема и динамичности его знаний. Поэтому при построении речи важно учитывать не только языковой, но и фактический материал. Школьник сможет хорошо рассказать лишь о том, что он хорошо знает: у него должен быть не только запас знаний, но и материал по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное, существенное. Важное условие речевого развития школьника заключается также в том, что материал должен быть значимым [1].

Культура речи должна придерживаться определенных правил, в которых отражаются не только основы грамматики, но и потребность человека в общении. Поэтому речь обязана отвечать определенным критериям.

1. Ясность – это ее доступность для восприятия другими. Наносят вред ясности слова и выражения, придуманные или взятые из какого-либо произведения для украшения.

2. Правильность – это совокупность норм современного литературного языка – грамматики, орфографии, пунктуации. Правильность считается залогом хорошей речи.

3. Чистота – очищенная от нежелательной лексики, находящейся за пределами литературного языка (жаргонизмов, диалектизмов, слов-паразитов).

4. Выразительность – это умение интонацией, выбором слов, построением предложений действовать на адресата, способность ярко, убедительно и в то же время по возможности сжато выразить свои мысли и чувства.

5. Точность – соотнесенность значения слов и словосочетаний и предметной стороны речи.

6. Богатство – речь отличается разнообразностью языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствие однообразия, повторения одних и тех же слов и конструкций [2].

Процесс совершенствования словаря младших школьников является одним из главных направлений в развитии речи. Богатый словарный запас – это важнейшая составляющая, не только создающая условия для лучшего усвоения всех важнейших разделов науки о языке, но и помогающая школьнику в развитии речи [3].

В начальной школе учащихся обучают чтению, письму, речи устной и письменной – это и есть закладывание специфических речевых умений и навыков. Выделяют четыре главных вида речевой деятельности: устная речь; чтение; аудирование (понимание и слушание); письменная речь.

При работе над жанрами художественной литературы (сказка, лирические произведения, рассказ, басня) используются различные приемы и методы:

- составление рассказа по сюжетным картинкам от лица разных персонажей;

- составление своего собственного рассказа по предложенным сюжетным картинкам.

Для совершенствования правильной и грамотной речи на уроках литературного чтения можно использовать следующие задания:

1. Работа со зрительной опорой. Учащимся предлагаются различные иллюстрации, по которым проводится один из трех видов работ: устный диалог, устный рассказ, письменный рассказ.

2. Творческие работы на основе личных впечатлений:

- читательские (данные творческие работы осуществляются на основе анализа какого-либо произведения);

- жизненные (эти работы проводятся с применением ситуации, взятой из жизни);

- фантазийные (на основе собственной фантазии учеников; включают придумывание различных историй, сказок).

3. Устные дискуссии. Проводятся в ходе заданий с проблемной ситуацией. Основная цель этой работы – научить младших школьников слушать и слышать, формулировать свои мысли и аргументировать их.

4. Устная или письменная газета. В процессе данной работы учащимся необходимо составить статьи на различные темы и в различных стилях.

5. Языковые игры.

«Корректор». В заданиях необходимо исправить допущенные ошибки.

«Вставь слово». Восстановить текст так, чтобы он обрел единый смысл.

«Продолжи рассказ по его началу».

«Собери текст». Из предложенных перепутанных предложений необходимо составить текст.

«Распространи предложение». Добавить в предложение второстепенные члены так, чтобы оно стало стилистически окрашенным.

Найти «третье лишнее». Выделить из группы слов те, которые не соотносятся по смыслу с другими.

6. Минутки поэзии. Учащимся предлагаются рифмы, и они пытаются составить двустишия. Затем записываются на доске четверостишия с пропусками. Ребятам необходимо восстановить текст.

7. Творческие задания на основе картин.

8. «Почему так, а не иначе». Задание направлено на повышение умения отстаивать свою точку зрения.

9. Пересказ художественного текста. На литературном чтении присутствуют следующие виды пересказов: максимально приближенный к тексту, выборочный, подробный, с творческим дополнением, краткий, или сжатый, с перестройкой текста. При этом должна соблюдаться последовательность – от подробного пересказа (и выборочного) к пересказу сжато (связанному с составлением плана). При этом учитель нацеливает на то, чтобы в пересказе присутствовала самостоятельная речь школьника, которая строится на основе его собственного запоминания прочитанного, а не заучивается образец, необходимо пользоваться лексикой, оборотами речи и конструкциями, взятыми из образца.

10. Сообщения. Доклад настраивает учащихся на глубокое освоение литературы как искусства слова, развивает устную и письменную речь во взаимосвязи.

Речевые упражнения играют огромную роль в развитии связной речи учащихся. Следовательно, необходимо широко и систематически применять их в практике обучения.

Развивая речь ребенка, мы обогащаем, уточняем, активизируем его словарь. Итак, успех в овладении речью – это в конечном итоге залог успеха во всем школьном обучении и развитии учащихся, т. к. через язык, через речь перед школьниками открывается широкий мир науки и жизни.

В целом система литературного чтения нацелена на реализацию главного принципа обучения языку в начальной школе – принципа развития речи. Наряду с другими аспектами языкового образования она способствует совершенствованию речевой деятельности детей и их речевому развитию.

Конечная цель работы по речевому развитию младших школьников – научить детей свободно выражать мысли. Планомерная и последовательная работа по развитию речи учащихся, проводимая на основе вышеречисленных приемов и методов, способствует решению данной задачи.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2020. – 432 с.

2. Иванова, В. А. Занимательно о русском языке [Электронный ресурс] : пособие для учителя / В. А. Иванова, З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь. – М. : Книга по требованию, 2013. – 256 с. – Режим доступа: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/84/19.pdf>. – Дата доступа: 16.03.2022.

3. Головин, Б. Н. Как говорить правильно / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 160 с.

Г. В. ПИСАРУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

КОМПЕТЕНЦИИ «4К» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Современное общество активно меняется, и умения взаимодействовать с людьми и критические умения для решения самых разных проблем становятся важнее, чем объемы знаний, которые были целью обучения в школе ранее. В связи с этим система образования переосмысливает свои цели и включает в свои программы все более широкий перечень навыков.

Компетенции «4К» выделены в качестве ключевых на Всемирном экономическом форуме в докладе «Новый взгляд на образование», подготовленном Partnership for 21st Century Learning – некоммерческой организацией, объединившей представителей бизнеса, академического сообщества и образовательных политиков. В основе этих компетенций лежит воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск ее, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата [1, с. 5].

Дадим краткую характеристику каждой из этих компетенций и затем проиллюстрируем, какие возможности имеет урок русского языка для формирования названных компетенций.

Креативность – это способность обучающегося представить или разработать принципиально новый подход к решению проблем или к поиску ответов на вопросы, поставленные перед субъектом обучения, или к выражению им идей с помощью применения, синтезирования или видоизменения знаний. В структуре креативности в качестве компонентов выделяют любознательность как активный интерес к заданию, создание идей, в том числе их оригинальность и подвижность.

Критическое мышление – это способность развивать идеи, в том числе оценивать их с разных сторон и искать их сильные и слабые стороны с целью улучшить идею или отказаться от нее.

Коммуникация как составляющая компетенций «4К» проявляется на внешнем плане. В основе ее – привычная нам коммуникативная компетен-

ция как способность обучающегося выражать и интерпретировать мысли, чувства и факты в устной и письменной форме (слушание, чтение, говорение и письмо). Составляющие коммуникации – это готовность учащегося к коммуникации (отсутствие страха перед общением, инициирование его, готовность задать вопрос или ответить на вопрос), адаптация к цели и условиям коммуникации и к собеседнику, а также убеждающая коммуникация (использование вербальных и невербальных средств для достижения цели коммуникации) [2].

Кооперация – это коммуникация в форме сотрудничества в одной команде в различных социальных и культурных областях. В структуру этой компетенции входит принятие общих целей (умение разделить общие цели и ставить их выше собственных, встраивать свои достижения в общие достижения команды, управлять своими эмоциями в командной работе), социальное взаимодействие (координация своих действий с действиями других членов команды), выполнение взятых на себя обязательств, самостоятельность и инициативность.

В Республике Беларусь в концепции учебного предмета «Русский язык» (2009) [3] соответствующей современной терминологии нет, хотя и говорится о необходимости реализации в процессе обучения русскому языку различных направлений, в том числе коммуникативного (овладение правилами речевого общения и умениями создавать самостоятельные высказывания в устной и письменной формах), при этом в качестве задач сформулировано формирование соответствующей компетенции – коммуникативной.

Как проектировать и проводить урок, направленный на формирование компетенций «4К»? Как по форме может выглядеть урок такого целеполагания в вертикальном разрезе? Обратимся к ранее предложенным нами вопросам организации современного урока [4].

В блоке «**Вход**» учебный элемент (далее – УЭ) «Создание благоприятной атмосферы» рассчитан на то, чтобы конструктивно адаптировать учащихся к теме и форме занятия. Один из возможных приемов – «Эпиграф», предполагающий расшифровку заявленной в нем идеи, которая прямо или косвенно связана с темой урока. Например, можно использовать прием «Интеллектуальная разминка» – сформулировать вопрос, требующий применения смекалки. Например, о какой части речи А. И. Реформатский сказал, что это – «бумажная валюта, функционирующая ради удобства благодаря наличию золотого фонда»?

УЭ «Постановка проблемы» позволяет стимулировать мыслительную деятельность учащихся. В этот момент урока учащийся учится определять значимость изучаемого материала. Так, наблюдение над написанным на доске текстом с целью определения его учебной значимости на данном

уроке формирует у учащихся готовность к усвоению знаний и настраивает их на активную работу.

УЭ «Целеполагание» – это коллективная работа учащихся: учащиеся сами формулируют цели урока и определяют содержание учебной деятельности в зависимости от темы урока и сформулированной проблемы. Антиципация (прогнозирование) способствует организации саморегулирования учащихся в учебном процессе, создает внутреннюю установку на достижение поставленной цели.

В блоке «**Контроль**» учитель организует контроль с целью дать учащимся возможность самим оценить свои знания и умения. Это может быть самопроверка домашнего задания «по образцу», самоконтроль изучаемой темы по вопросам, взаимопрос в парах, учебное сообщение у доски с развернутым рецензированием одноклассниками и другие формы работы. Оценка при этом по желанию учащихся может не быть окончательной – остается право открытой перспективы ее улучшить. Так учащиеся учатся осознанно двигаться в учебном процессе.

В блоке «**Теория**» эвристические познавательные методы могут сочетаться с заранее подготовленными учащимися каждой группы учебными сообщениями по новой теме с последующим их обсуждением и рецензированием или с изучением в группах материала учебника под руководством сильного ученика. Активное освоение разных способов познавательной деятельности мобилизует творческую потенцию учащихся, побуждает к созданию и формулировке своего собственного мнения об изучаемых явлениях и к обмену этими смыслами друг с другом.

В УЭ «Закрепление знаний» могут быть и пересказ учащимися учебного материала друг другу, и составление в группах схем, таблиц, опорных конспектов, а также формулирование вопросов по новому материалу с последующим ответом на них учащихся других групп. Цель этих приемов – побудить учащихся ввести в действие механизм эквивалентных замен, стимулировать их активную мыслительную деятельность.

Блок «**Практика**» – это формирование умений и отработка навыков. Подход в режиме «4К» предполагает обучение, центрированное на учащемся, которому необходимо предоставить возможность мыслить, решать задачи, порождающие мысль, рассуждать над возможными путями решения проблемы. Это возможно сделать, если «центр тяжести» сместить на коллективную работу учащихся, что предполагает не такое пространственное расположение участников учебного процесса, как в постсоветской школе «рядями», «в затылок друг к другу»: можно посадить учащихся группами по 4–5 человек, лицом друг к другу. Работа в группах стимулирует речемыслительную активность учащихся, создает условия для активного и свободного развития личности и деятельности школьников.

Задания группам формулируются таким образом, чтобы формирование учебно-языковых и коммуникативных умений сочеталось с интенсивной речемыслительной деятельностью. Например, решая орфографические задачи, учащиеся коллективно составляют алгоритм правописных действий; при выполнении комплексных упражнений (сочетающих задания разных языковых уровней) определяют последовательность выполнения заданий; при работе с текстом формулируют вопросы на осмысление его содержания и др. Такие задания смещают акцент с различных видов механических упражнений и тестов на активную мыслительную деятельность учащихся, увеличивают время устной речевой практики каждого учащегося, развивают их логическое и критическое мышление, формируют навыки творческой переработки, анализа и оценки новой информации, повышают познавательную мотивацию, а в конечном счете интенсифицируют процесс развития целого ряда личностных качеств учащихся. Неслучайно Г. А. Бакулина называет их «интеллектуально-речевыми»: они одновременно стимулируют и интеллектуальное, и речевое развитие школьников.

Приведем пример интеллектуально-речевого задания в сравнении с традиционным. Традиционное задание: Поставьте вопросы к выделенным местоимениям, укажите их морфологические признаки и синтаксическую функцию. Интеллектуально-речевое задание: Сравните предложения *Далеко разносились голоса. Воздух освежал их.* Какова частеречная принадлежность изменяемых слов и какова их синтаксическая функция?

Богатая «копилка» интеллектуально-речевых заданий позволяет учителю, выступающему в роли консультанта, разнообразить способы действий учащихся в группах и взаимодействие групп, постоянно меняя виды и формы познавательной деятельности учащихся, направляя их к достижению целей занятия.

Взаимодействие групп происходит через представление результатов выполнения заданий всему классу. В ходе занятия учитель мотивирует и организует не столько личные действия учащегося, сколько его действия как члена учебной группы, формируя у него при этом социально значимые личностные качества и умения: инициативность, ответственность, умение аргументировать свою точку зрения, работать в команде и др.

В этом УЭ урока учитель дает возможность учащимся понять целесообразность каждого действия на уроке. Современный ученик может и должен иметь желание знать, для чего, почему и с какой целью он будет выполнять то или иное задание, чтобы внутренне признать разумность, целесообразность и необходимость осуществления какой-либо деятельности. Голое принуждение к деятельности даже если и обеспечивает сиюминутный успех, в конечном счете формирует будущего подчиненного кому-то, зависимого от кого-то человека, лишь умеющего хорошо выпол-

нять чужую волю. Вот почему, к примеру, называя номер упражнения, следует определять с помощью учащихся, какие умения при его выполнении они будут формировать.

Координация учителем действий учащихся сопровождается взаимокоррекцией их деятельности. Она осуществляется в виде работы назначаемых в рамках урока нескольких (двух-трех) экспертов, которые в течение всего занятия дают оценку содержания и формы речи говорящих (отвечающих) учащихся. Этот прием позволяет формировать у говорящих сознательное отношение к своей речи, а у слушающих – к чужой, а также умение корректно высказывать свое мнение товарищам.

Блок «**Рефлексия**» предполагает обязательность оценки эффективности состоявшегося учебного процесса. Рефлексия позволяет ученикам, участвующим в уроке в качестве субъектов учебного процесса, оценить свои собственные действия (личные) и свои действия как члена учебной группы, а также ход занятия и его результаты. Виды рефлексии могут быть различны: устная и письменная, эмоциональная и интеллектуальная.

Таким образом, эффективность современного урока зависит от степени включенности в учебную деятельность всех учащихся на уровне их потенциальных возможностей.

Предложенное наполнение урока является одним из ответов на требования изменения традиционной педагогической парадигмы, позволяет учителю организовать работу на уроке на качественно новом уровне осознанной и активной деятельности учащихся, формируя у них компетенции «4К» – не только коммуникативность, но и креативность, критическое мышление и кооперацию (умение взаимодействовать в команде). При этом результативность современного урока стратегична – это вклад в долгосрочный банк формирования у учащихся умений работать не на уровне действий и операций (когда цель задана и обсуждению не подлежит), а на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом и у человека возникает возможность выбора способов деятельности).

Список использованной литературы

1. Framework for 21st Century Learning. The Partnership for 21st Century Learning. – 2015.
2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Рос. учеб., 2019. – 76 с.
3. Концепция учебного предмета «Русский язык» [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 29 мая 2009 г., № 675. – Режим доступа: http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/.koncept_rus_jaz.doc.
4. Писарук, Г. В. В чем современность современного урока русского языка? (Размышления методиста-практика) / Г. В. Писарук // Рус. яз. и лит. – 2008. – № 8. – С. 44–50.

М. А. САМСОНАВА

Магілёў, МДУ імя А. А. Куляшова

АКАЗІЯНАЛЬНЫЯ ПРЫСЛОЎІ Ў ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАХ А. РАЗАНАВА

Многія аказіянальныя прыслоўі А. Разанова ўяўляюць сабой рэалізацыю прадуктыўных тыпаў словаўтваральных мадэляў, забяспечваючы пры гэтым сэнсавую празрыстасць. Пацвярджаннем гэтага можа стаць шырокае распаўсюджанне прыслоўяў і безасабова-прэдыкатывых слоў на *-а*, утвораных афіксальнымі спосабамі (пераважна суфіксальным) ад асноў узуальных або аказіянальных прыметнікаў і прыслоўяў. Сярод аказіянальных прыслоўяў А. Разанова можна выдзеліць наступныя групы: 1) прыслоўі, утвораныя ад асноў прыметнікаў: а) прыслоўі, якія матывуюцца прыметнікамі; б) прыслоўі, якія матывуюцца назоўнікамі; в) прыслоўі, якія матывуюцца дзеясловамі; 2) прыслоўі, утвораныя ад асноў прыслоўяў; 3) прыслоўі, утвораныя ад словазлучэнняў; 4) прыслоўі, утвораныя паўтограм слоў; 5) прыслоўі, утвораныя аб'яднаннем дзвюх (і больш) утваральных асноў, часткі якіх могуць накладвацца адна на адну і ўтвараць агульную частку новай лексемы або ўстаўляцца адна ў адну.

1. Прыслоўі, утвораныя ад асноў прыметнікаў, сярод якіх можна выдзеліць наступныя падгрупы: **а) прыслоўі, якія матывуюцца прыметнікамі.** У паэзіі А. Разанова высокапрадуктыўным з'яўляецца тып словаўтварэння прыслоўяў, утвораных афіксальнымі спосабамі, суадносных з узуальнымі і аказіянальнымі прыметнікамі: *неспатольна* (ад аказіянальнага прыметніка *неспатольны* + *-а*; 'неспагадліва, неспачувальна; няўцешна') суадносіцца з узуальным прыметнікам *беспатольны* [1, с. 369]: *Бяры, капай... – і я зямлю капаю, усё глыбей, усё больш неспатольна і сам знікаю ў глыбіні зямной...* [2, с. 142]; *нядрэмна* (ад *нядрэмны* + *-а*; 'уважліва, пільна'): *Утойваюць мур, сцярожкі бор таемны да іншае пары яго імя нядрэмна* [2, с. 59]; *бязважка* (ад *бязважкі* + *-а*; 'лёгка, павольна'): *У вышыні высока і безважка цякуць і не спыняюцца аблокі...* [2, с. 132]; *безбалесна* (ад *безбалесны* + *-а*; 'без болю'): *Я зноў ступіў – і ў ззянні апынуўся. Ім ахінуты, сам сябе не меў, бы раставала цела безбалесна...* [2, с. 169]; *па-стараверску* (ад *па-* + *стараверскі* + *-у*) суадносіцца з прыметнікам *стараверскі* 'які мае адносіны да стараверства, старавера' [3, с. 306]: *...і разам з тым "па-стараверску" застаецца на аднойчы абраным баку...* [2, с. 389]; **б) прыслоўі, якія матывуюцца назоўнікамі.** Да гэтай падгрупы адносяцца прыслоўі, адзначаныя словаўтваральным сінкрэтызмам: множнасць матывацыі такіх лексем дазваляе ідэнтыфікаваць іх не толькі ў атрыбутывым (фармальныя суадносіны

з адсубстантыўнымі прыметнікамі), але і ў прадметным ключы (семантычная сувязь з назоўнікамі): *хрустальна* (ад *хрустальны* + *-а*; 'падобна звону хрусталу'): ...*калі б, паміраючы, дрэвы не слалі сваё цяпло, калі б не паілі нас ветрам у душныя ночы і дні, калі б не ішлі у нетры шурпатыя іх карані. О як хрустальна штогод звінела лісце і карані...* [2, с. 39]; *адліжна* (ад *адліжны* + *-а*; 'звязана з адлігай'): *Не сплю. Адліжна. Поле туманіцца ў акне. Міжчасе – ў наваколлі. Міжчасе – ува мне* [2, с. 78]; *безгалоса* (ад *безгалосы* + *-а*; 'маўкліва, звязана з адсутнасцю гукаў, голасу'): *І не зашчэплены дзверы, а ў хаце маўкліва і безгалоса...* [2, с. 160]; *вяснова* (ад *вясновы* + *-а*; 'звязана з вясной'): *Вяснова мне не цвісці, як лотаці* [2, с. 186]; *па-вулічнаму* (ад *па-* + *вулічны* + *-аму*; 'па-размоўнаму, па-простаму'): *Колішні брыгадзір паляводчай брыгады Іван Шаўкаловіч, па-вулічнаму Гуговіч, казаў, што ён пражыве семдзесят два гады* [2, с. 262]; *па-барановому* (ад *па-* + *барановы* + *-аму*; 'супраціўляючыся руху, волакам): *Зацята, "па-барановому", барана ўпарціцца руху: яе валакуць, пераадольваючы яе натуру, яе супраціўленне, але якраз дзякуючы гэтай упартасці і гэтаму супраціўленню робіцца работа* [2, с. 393]; в) **прыслоўі, якія матывуюцца дзеясловамі.** Прыслоўі гэтай падгрупы утвораны ад прыметнікаў, якія абазначаюць прыкмету, цесна звязаную з дзеяннем ці станам як працэсам: *шчырма* (ад *шчыры* + *-ма*; 'шчыра, адкрыта, чыста-сардэчна') – сувязь на блізкасць да дзеяслова паказвае ўжыты ў кантэксце дзеяслоў *шчыраваць* [4, с. 424]: *Сама сабе не парадзіць, дзяўчына шчыруе шчырма...* [2, с. 38]; *сцярожка* (ад аказіянальнага прыметніка *сцярожкі* + *-а*; 'асцярожна, з аглядкай') суадносіцца з дзеясловам *сцерагчы* [3, с. 415]: *Але я сцярожка сачу наўкола* [2, с. 249]. Аказіянальныя ўтварэнні такога тыпу, створаныя па моўнай мадэлі, сумяшчаюць у сваёй семантыцы ўласцівае матывавальнаму прыметніку значэнне прыкметы са значэннем прыслоўя як часціны мовы.

2. Прыслоўі, утвораныя ад асноў прыслоўяў. У аўтара назіраецца асаблівае творчае пераасэнсаванне прыслоўя як зменнай часціны мовы насуперак нарматыўнаму падыходу, які сцвяржае нескланяльнасць, нязменнасць гэтай часціны мовы. Так, у прыслоўі *найпасля* (ад *най-* + *пасля*; 'пасля ўсяго') аўтар парушае словаўтваральную мадэль, утвараючы найвышэйшую ступень прыслоўя далучэннем прыстаўкі *най-* не да формы вышэйшай ступені якаснага прыслоўя, а да акалічнаснага прыслоўя, якое ступені параўнання не ўтварае; прыстаўка *най-* надае значэнне гранічнасці часу без указання на яго працягласць; прыслоўе *найпасля* ўступае ў антанімічныя адносіны з узуальным прыслоўем *найперш* 'перш за ўсё, у першую чаргу' [5, с. 253]: *Каб свет вяршыўся, мусіць быць найперш і найпасля калодзеж непарушаны, няведання калодзеж...* [2, с. 143]; *штовачару* (ад *штовачар* + *-у*) суадносіцца з прыслоўем *штовачар* 'кожны

вечар, кожным вечарам; з вечара ў вечар’ [4, с. 399]; *шторанку* (*што* + *ранак* + *-у*; ‘кожным ранкам’) утворана па аналогіі з прыслоўем *штораніцы* ‘кожную раніцу, кожнай раніцай’ [4, с. 401]: **Штовечару** *кладуся на зямлю, шторанку падымаюся, каб неяк прылегчы назусім і не падняцца: падведзен вынік, скончана жніво...* [2, с. 131]; *наводдалі* (ад *наводдаль* + *-і*) суадносіцца з прыслоўем *наводдаль* ‘на некаторай адлегласці; не вельмі далёка’ [5, с. 218]: **Наводдалі**, *вакол іх, блукаюць ваўчыныя зграі* [2, с. 272].

3. Прыслоўі, утвораныя ад словазлучэнняў. Да гэтай групы адносяцца складаныя прыслоўі, якія ўзніклі пры аснова- і словазлучанні, часам у спалучэнні з афіксацыяй: *насампраўдзе* (ад *на самай праўдзе*; ‘на самай справе, сапраўды’) створана па аналогіі з прыслоўем *насамрэч*: *Каб насампраўдзе прысутнічаць кожны раз тут...* [2, с. 191]; *праваруч* (ад *правая рука* + *-о*; ‘справа, па правую руку, па правы бок’) створана па аналогіі з прыслоўем *леваруч*, з якім уступае ў антанімічныя адносіны у кантэксце: *Побач са мной, леваруч, ступае драпежны звер, праваруч – непахібны робат, наперадзе ззяе сонца, ззаду чарнее цень* [2, с. 303]. Вобразнасць такіх лексем выяўляецца ў ёмістай і кампактнай форме, яны валодаюць багатымі кампрэсіўнымі магчымасцямі. Невыпадкова паэт стварае ўласныя індывідуальна-аўтарскія прыслоўі для замяшчэння неаднаслоўных канструкцый.

4. Прыслоўі, утвораныя паўторам слоў. Асаблівую ўвагу трэба звярнуць на паўтор прыслоўяў як стылістычны сродак і сродак экспрэсіі тэкстаў: *Ціха-ціха насустрач, навольна-навольна, паварочваецца сланечнік* [2, с. 166]; *... калі карыты і ночвы прысвечаны сушы і толькі час-пачас асвечваюцца вадой, то човен начуе і днюе ў вадзе...* [2, с. 430] і інш. Лінгвісты адзначаюць, што мастацкі паўтор адрозніваецца ад міжвольнага наяўнасцю мэтавай усталёўкі на выразнасць тэксту, на яго рытміку, узмацненне эфекту, уключанасцю ў сістэму стылістычных фігур.

5. Прыслоўі, утвораныя аб’яднаннем дзвюх (і больш) уваральных асноў, часткі якіх могуць накладвацца адна на адну і ўтвараць агульную частку новай лексемы або ўстаўляцца адна ў адну. Прыслоўі гэтай групы выклікаюць асаблівую цікавасць, бо змяшчаюць у сабе яшчэ большую ступень імпліцытнасці, чым простыя аказіяналізмы: *глыбаста* (ад *глыбасты* + *-а*; ‘вельмі глыбока і ў той жа момант падобна глыбе’) – у аказіянальным прыметніку *глыбасты* адбываецца сумяшчэнне некалькіх лексічных значэнняў (*глыбокі* і *глыба*) у адным слове: *Хісталі ўздыбленыя далі, глыбаста білі ў небасхіл* [2, с. 10]; *знаўпроць* (ад *знаў* + */нас/упроць*) суадносіцца з лексічнымі значэннямі дзеяслова *знаць* і прыслоўя *насупроць*, у якім адбываецца выдаленне немарфемнага сегмента: *Схаваўся ў царкву ад дажджу: знянацку зірнулі знаўпроць святыя* [2, с. 123]; *данекуль* (ад *дакуль* + *аднекуль* + *некалі*) адно з маты-

вавальных прыслоўяў *дакуль* разрываецца і ў яго ўкліньваюцца асобныя літары (гукі) іншых матывавальных слоў *аднекуль* і *некалі*, пры гэтым утваральныя асновы накладвацца адна на адну і ўтвараць агульную частку новай лексемы *данекуль*: *...зайсці у неймавернае туды, адкуль ужо вярнуцца немагчыма... Хто сустракаўся – ўжо той не чужы. Праточыцца сутонне пад навейкі. Прад чалавекам зоркі і крыжы. Куды? – пытаўся. Ўсім было данекуль* [2, с. 180]. Пры аб'яднанні некалькіх слоў у адно ўзнікае складанае злучэнне лексічных значэнняў некалькіх утваральных асноў, звязаных у адно цэлае, насычанае важкім падтэкстам.

Некаторыя аказіянальныя прыслоўі, якія сустракаюцца ў паэзіі А. Разанава, могуць быць утвораны ад гутарковых слоў, іншыя з'яўляюцца індывідуальна-аўтарскімі. Размежаваць іх даволі складана, таму што мадэлі стварэння валодаюць у гутарковай мове практычна неабмежаванай прадуктыўнасцю. У выніку паэтычныя тэксты ўзбагачаюцца лексэмамі, якія займаюць прамежкавае становішча паміж індывідуальна-аўтарскімі лексэмамі і варыянтамі ўжо існуючых (дыялектных і (або) літаратурных) прыслоўяў (*штовечару, шторанку, наводдалі, данекуль, насампраўдзе* і інш.). У структурным плане аказіянальныя прыслоўі А. Разанава створаны пераважна па прадуктыўных словаўтваральных мадэлях, а іх семантычная структура ў большасці выпадкаў характарызуецца сэнсавай празрыстасцю, асаблівую цікавасць выклікаюць прыслоўі, створаныя па непрадуктыўных словаўтваральных мадэлях ад некалькіх утваральных асноў, бо змяшчаюць у сабе яшчэ большую ступень імпліцытнасці, чым простыя аказіяналізмы. Пашырэнне выяўленчых сродкаў за кошт індывідуальна-аўтарскіх прыслоўяў дэманструе багаты словаўтваральны патэнцыял беларускай мовы, яе здольнасць ствараць адзінкі, якія тонка і сапраўды дакладна перадаюць думку без залішніх слоўных затрат.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. Т. 1 / рэд. тома М. П. Лобан. – Мінск : БелСЭ, 1977. – 605 с.
2. Разанаў, А. Танец з вужакамі : выбранае / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 462 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. Т. 5. Кн. 1 / рэд. тома М. Р. Суднік. – Мінск : БелСЭ, 1983. – 663 с.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. Т. 5. Кн. 2 / рэд. тома М. Р. Суднік. – Мінск : БелСЭ, 1984. – 608 с.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. Т. 3 / рэд. тома П. М. Гапановіч. – Мінск : БелСЭ, 1979. – 672 с.

Я. Р. САМУЙЛІК

Брэст, БрДТУ

АДМЕТНАСЦІ ЎТВАРЭННЯ СТУПЕНЕЙ ПАРАЎНАННЯ ЯКАСНЫХ ПРЫМЕТНІКАЎ У БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Пры вывучэнні студэнтамі дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” значнае месца ў структуры практычных заняткаў займае праца па фарміраванні і засваенні нормаў беларускай літаратурнай мовы, у прыватнасці марфалагічных. Марфалагічныя нормы – гэта правілы формаўтварэння і словазмянення самастойных часцін мовы. Пры выпрацоўцы марфалагічных уменняў і навыкаў у студэнтаў узнікаюць пэўныя цяжкасці. У артыкуле мы засяродзім увагу на адметнасцях ўтварэння і ўжывання ступеней параўнання якасных прыметнікаў у беларускай мове.

Прыметнік – граматычна-семантычны клас слоў, якія абазначаюць непрацэсуальную прыкмету і выражаюць гэта значэнне ў граматычных катэгорыях роду, ліку і склону. Паводле лексічнага значэння, граматычных і словаўтваральных уласцівасцей прыметнікі падзяляюцца на якасныя, адносныя, прыналежныя.

Якасныя прыметнікі абазначаюць разнастайныя прыметы прадметаў непасрэдна праз лексічнае значэнне асновы. Звычайна ў лексіка-граматычны разрад гэтых прыметнікаў уваходзяць назвы якасцей і ўласцівасцей, якія ўспрымаюцца органамі пачуццяў: *гарачы, халодны, салодкі, горкі, востры, цвёрды, мяккі, мокры, сухі, гучны*; ствараюць аб навакольнай рэчаіснасці прасторавыя і часавыя ўяўленні: *вузкі, шырокі, вялікі, малы, доўгі, кароткі, далёкі, блізкі, хуткі, навольны*; раскрываюць багацце колераў і іх адценняў: *белы, светлы, жоўты, чырвоны, аранжавы, барвовы, зялёны, сіні, фіялетаваы, шэры*; характарызуюць фізічныя, псіхічныя і разумовыя асаблівасці жывых істот: *здоровы, хворы, худы, малады, стары, лысы, разумны, смелы, сціплы, хітры*; вызначаюць будову і ўласцівасці рэчываў: *вадкі, вязкі, густы, рэдкі, зярністы, крохкі, ломкі, клейкі, ліпкі, сыпкі*.

Якасныя прыметнікі характарызуюцца наступнымі граматычнымі, словаўтваральнымі і лексічнымі асаблівасцямі:

– утвараюць формы ступеней параўнання (большасць): *цікавы – цікавейшы – больш (мени) цікавы – найцікавейшы – самы цікавы, найбольш (найменш) цікавы*;

– могуць мець кароткую і поўную формы: *дужы – дуж, вясёлы – весел, здаровы – здароў*;

– могуць спалучацца з прыслоўямі меры і ступені: *вельмі прыемны, зусім малады, надзвычай каштоўны, надта лёгкі, абсалютна свабодны*;

– могуць мець формы суб’ектыўнай ацэнкі і непаўнаты якасці: *белы – беленькі, бялюткі, бялявы, бялюсенечкі, белаваты, шырокі – шырачэзны, страшны – страшэнны;*

– ад іх (не ад усіх) утвараюцца якасныя прыслоўі: *прыгожы – прыгожа, светлы – светла, малады – на-маладому, геройскі – на-геройску;*

– ад іх утвараюцца назоўнікі з абстрактным значэннем: *глухі – глухата, свежы – свежасць, ціхі – цішыня, сівы – сівізна;*

– могуць мець сінонімы: *важны – істотны – актуальны, малы – дробны – мізэрны;*

– могуць мець антонімы: *далёкі – блізкі, вясёлы – сумны;*

– могуць утвараць складаныя прыметнікі: *высокі-высокі, ціхі-ціхі;*

– могуць мець як невытворную, так і вытворную аснову (у адрозненне ад адносных і прыналежных прыметнікаў, якія маюць толькі вытворную аснову): *дужы, просты, новы, свежы, ясны; радасны, гарысты, імшысты.*

Якасныя прыметнікі ўтвараюць формы дзвюх ступеней параўнання – вышэйшай і найвышэйшай. Формы вышэйшай ступені параўнання паказваюць якасць, якая ўласціва пэўнаму прадмету ў большай ці меншай ступені, чым іншым прадметам. Формы найвышэйшай ступені параўнання паказваюць, што якасць пэўнага прадмета самая высокая ці самая нізкая ў параўнанні з іншымі прадметамі.

Формы ступеней параўнання бываюць простыя (сінтэтычныя) і складаныя (аналітычныя).

Простая форма вышэйшай ступені параўнання ўтвараецца з дапамогай суфіксаў *-ейш-* (*-эйш-*) і *-ш-*. Найбольшую прадуктыўнасць мае суфікс *-ейш-* (*-эйш-*), які далучаецца да асновы прыметніка: *моцны – мацнейшы, блізкі – бліжэйшы*. Калі аснова прыметніка заканчваецца на заднеязычныя гукі *г, к, х*, то адбываецца гістарычнае чаргаванне *г//ж, к//ч, х//ш*: *доўгі – даўжэйшы, лёгкі – лягчэйшы, сухі – сушэйшы*. Калі ж аснова заканчваецца на *д, т*, то назіраем пазіцыйнае чаргаванне: *малады – маладзейшы, прасты – прасцейшы*. У некаторых выпадках пры ўтварэнні простаі формы вышэйшай ступені параўнання адбываецца ўсячэнне фінальных частак асновы (суфіксаў *-ок-, -к-*), якое суправаджаецца чаргаваннем цвёрдых і мяккіх зычных (*глыбокі – глыбейшы, кароткі – карацейшы*) або чаргаваннем *з//ж, с//ш* (*нізкі – ніжэйшы, высокі – вышэйшы*).

Толькі чатыры прыметнікі ўтвараюць простую форму вышэйшай ступені параўнання з дапамогай суфікса *-ш-*. Пры гэтым назіраецца суплетыўнасць асноў: *вялікі – большы, добры – лепшы, дрэнны (кепскі) – горшы, малы – меншы*.

Утварэнні ж з суфіксам *-ш-* (*малодшы сяржант, старшы выкладчык*) параўнальнай прыкметы не маюць і формамі вышэйшай ступені не з’яўляюцца, параўн.: *Бутрым старэйшы за Алеся ажно на тры гады* (Я. Брыль);

Старшы лейтэнант стаў адразу збірацца (І. Мележ). Акрамя таго, формы *малодшы, старшы* могуць ужывацца ў выказах *малодшыя класы, старшыя класы*. Прыметнік *малодшы* ўжываецца таксама ў значэнні ‘якому менш гадоў у параўнанні з кім-н.’, *старэйшы* – ‘якому больш гадоў у параўнанні з кім-н.’: *малодшая сястра, старэйшы брат*. Аднак пры ўказанні на ўзрост выкарыстоўваюцца формы *вышэйшай ступені* параўнання: ад *малады* – *маладзейшы*, ад *стары* – *старэйшы*.

Пры простай форме *вышэйшай ступені* параўнання прыметніка залежны ад яго назоўнік ці займеннік можа ставіцца ў форме *вінавальнага* склону з прыназоўнікам *за*: *А мы мацнейшыя за князёў, бо мы – народ* (П. Пестрак); *Зімою свежая ягада смачнейшая за цукерку* (Р. Ігнаценка). Назва прадмета, у параўнанні з якім вызначаецца ступень якасці, можа выражацца і з дапамогай *параўнальных зваротаў* са злучнікамі *як, чым*: *Няма на свеце прыгажэйшых дзяўчат, як у нас, у Беларусі* (Т. Хадкевіч); *На свеце лепшага кутка няма, чым той куток, дзе маці нарадзіла* (Н. Гілевіч).

У мастацкіх творах, гутарковай мове пры формах *вышэйшай ступені* параўнання прыметнікаў можа ўжывацца форма *роднага склону* назоўніка ці займенніка з прыназоўнікам *ад*: *На дом гляджу руплівым вокам, на край, мілейшы ад краёў* (Е. Лось); *Там, попеч з ім, стаяў чалавек, ростам вышэйшы ад яго* (К. Чорны).

Да формы *вышэйшай ступені* параўнання могуць далучацца часціцы *куды, яшчэ*, якія маюць *узмацняльнае значэнне*: *Высокія горы знікаюць, але ўсё ж ён застаецца куды вышэйшы за левы – нізкі, раўнінны, з густымі зараснікамі і шырокай паласой белага пяску* (В. Вольскі); *Яшчэ большы жаль ахапіў яго [Лабановіча]* (Я. Колас).

Ведаць правілы ўтварэння простай формы *вышэйшай ступені* параўнання прыметнікаў важна для таго, каб не блытаць яе з адпаведнай формай ступені параўнання прыслоўяў, параўн.: *Цяпер ён [Блішчынскі] хутка вызначыў, што з трох у гэтым полі болей значны Шчарбак, што ён дужэйшы і, можа, смялейшы за іншых, і таму пачаў блізіцца да гэтага маўклівага хлопца* (В. Быкаў); *А хмары бягуць, сцелюцца ніжэй, гладчэй, раўней і аблягаюць усё неба* (Я. Колас).

Неразмежаванне простай формы *вышэйшай ступені* параўнання прыметнікаў і прыслоўяў у беларускай мове нярэдка адбываецца пад уплывам рускай мовы, дзе прыметнікавыя і прыслоўныя формы супадаюць: *он* (каков?) *сильнее* (простая форма сравнительной степени прилагательного) і *давить* (как?) *сильнее* (простая форма сравнительной степени наречия); *она* (какова?) *выше* (простая форма сравнительной степени прилагательного) і *взлететь* (как?) *выше* (простая форма сравнительной степени наречия).

Часам у мастацкіх тэкстах ужываюцца характэрныя для рускай мовы формы, якія паводле свайго граматычнага складу не адрозніваюцца ад прыслоўяў: *дужэй, ясней, лепей*. Такія формы пранікаюць у беларускую літаратурную мову з дыялектнай і лічацца адхіленнем ад літаратурнай нормы: *У наступную хвіліну яна [Ганна] бачыць, што Мікалай вышэй ростам, вузей у плячах і не такі малады* (Б. Сачанка); *Быў ён [чырво-наармеец] высокага росту, але ніжэй за Чубара* (І. Чыгрынаў).

Складаная форма вышэйшай ступені параўнання ўтвараецца шляхам далучэння да прыметнікаў слоў *больш (болей), менш (меней)*: *больш важны, болей моцны, менш складаны, меней салодкі*. Такая форма больш ужывальная, чым простая, паколькі ўтвараецца амаль ад усіх якасных прыметнікаў: *карысны – больш карысны, менш карысны, шурпаты – больш шурпаты, менш шурпаты*.

Пры складанай форме вышэйшай ступені параўнання прыметнікаў канструкцыя “назоўнік (займеннік) у форме вінавальнага склону з прыназоўнікам *за*” сустракаецца даволі рэдка: *Я не знаю месяца больш за май шчаслівага, калі пушчы цешацца з гоману шумлівага* (П. Глебка). Часцей далучаюцца да складанай формы параўнальныя звароты са злучнікамі *як, чым*: *А нам снежныя зімы больш прыемныя, чым лета* (І. Шамякін).

Да складанай формы вышэйшай ступені параўнання таксама могуць далучацца часціцы *куды, яшчэ*, якія надаюць ёй узмацняльнае значэнне: *Багушэвіч куды больш будзённы за свайга папярэдніка* (І. Навуменка).

Простая форма найвышэйшай ступені параўнання ўтвараецца шляхам далучэння да простага формы вышэйшай ступені прыстаўкі *най-*: *прыгажэйшы – найпрыгажэйшы, светлейшы – найсвятлейшы, званчэйшы – найзванчэйшы*.

Ад прыметніка *вялікі* ўтвараюцца дзве простыя формы найвышэйшай ступені параўнання: *найбольшы, найвялікшы*, прычым форма *найвялікшы* ўтвараецца шляхам далучэння прыстаўкі *най-* і суфікса *-ш-* да асновы прыметніка *вялікі* (формы *вялікішы* ў сучаснай беларускай мове няма). Ужыванне гэтых формаў звязана са значэннем прыметніка *вялікі*: калі гэты прыметнік ужываецца са значэннем ‘выдатны, геніяльны, таленавіты’, форма найвышэйшай ступені параўнання *найвялікшы*, калі гэты прыметнік ужываецца ў іншых значэннях – *найбольшы*: *Нікога, хто ў гэты свет прыходзіць, не абыходзіць доля: атрымліваюць усе без вынятку два найвялікшыя падарункі – жыццё і смерць* (А. Разанаў); *Даўно-даўно на небе ірдзе стужка жоўтая зары, і толькі на найбольшай верхавіне яшчэ ляжыць яе адбітак жоўты, на дзвюх сароках, што балбочуць жвава пра тое, што мядзведзя не баяцца, на версе седзячы* (У. Караткевіч).

Прыставачна-суфіксальным спосабам утворана таксама простая форма найвышэйшай ступені параўнання *найноўшы* ад прыметніка *новы*:

Аматар найноўшых матораў, мой друг, не забудзь пра мяне, калі паміж зор метэорам зямля вокамгненна мільгне!.. (М. Федзюковіч).

Складаная форма найвышэйшай ступені параўнання ўтвараецца спалучэннем прыметнікаў са словамі *самы, найбольш, найменш*: *самы малады, найбольш цікавы, найменш важны*.

Пры формах найвышэйшай ступені залежныя словы могуць стаяць у родным склоне з прыназоўнікамі *з, сярод*, у вінавальным склоне – з прыназоўнікам – *за*, у месным склоне – з прыназоўнікам *у*: *І была яна, гэта сасна, самай прыгожай і высокай з усіх сваіх сясцёр* (І. Шамякін); *Самых смелых сярод вас просім слухаць гэты сказ* (В. Вітка); *У гэтай маўклівасці было адзінае для ўсіх пачуццё – вялікае і наймацнейшае за ўсё, што асталося цяпер у жыцці* (К. Чорны); *Найбольш стрыманая ў сям’і была маці* (М. Хведаровіч).

Значэнне найвышэйшай ступені якасці перадаецца і спалучэннем прыметнікаў з прыслоўямі *вельмі, надта, надзвычай*: *вельмі прыгожы, надта дарагі, надзвычай важны*.

Складаныя формы найвышэйшай ступені параўнання маюць у беларускай мове большую прадуктыўнасць, чым простыя. Напрыклад, ад прыметніка *коўкі* нельга ўтварыць простаі формы, але лёгка ўтвараюцца складаныя формы: *коўкі – найбольш коўкі, найменш коўкі, самы коўкі* (метал).

У мове мастацкай літаратуры, у тэкстах гутарковага і публіцыстычнага стыляў сустракаецца ўжыванне складаных і простых формаў вышэйшай і найвышэйшай ступеней параўнання прыметнікаў, якія выражаюць гранічна высокую ці гранічна нізкую ступень якасці прадмета без параўнання з якасцю іншых прадметаў. Такое значэнне называецца элятыўным, а форма прыметніка элятывам (ад лац. *elativus* ‘узвышаны’): *Усякія травы, кветкі, кожны кусцік, кожная саломінка падымалі галовы, цягнуліся к сонцу, віталі яго і ў гонар яго курьлі найлепшымі ладанамі – чысцейшымі туманамі рانیцы і прыемнейшымі пахамі светлых красак лугу* (Я. Колас). Звычайна элятыў мае такое ж значэнне, як і спалучэнне прыметніка з прыслоўямі *вельмі, надзвычай*, і выкарыстоўваецца з экспрэсіўным адценнем: *найбагацейшыя запасы – надзвычай багатыя запасы*.

Аднак выкарыстанне з элятыўным значэннем формы вышэйшай ступені параўнання прыметніка не характэрна для беларускай мовы. Спалучэнні тыпу *адзін са старажытнейшых, адзін з цікавейшых* – адхіленне ад літаратурнай нормы, яны – вынік зблытвання заканамернасцяў розных моў. Так, у рускай мове формы з суфіксамі *-айш-, -ейш-* – гэта найвышэйшая ступень, якая выступае і элятывам (*широчайшие возможности*), у беларускай мове ім адпавядаюць формы найвышэйшай ступені (*самыя шырокія магчымасці*) ці спалучэнне прыметніка з прыслоўямі *надта, надзвычай, вельмі* (*надта, надзвычай шырокія магчымасці*).

Утварэнне ступеней параўнання не з'яўляецца адметнай рысай усіх якасных прыметнікаў і можа абмяжоўвацца іх структурай і семантыкай.

Толькі складаныя формы ступеней параўнання маюць наступныя групы прыметнікаў:

- некаторыя невытворныя: *упарты, бадзёры, пануры, прыкры, ліхі, хцівы;*
- некаторыя вытворныя:
 - а) з суфіксамі *-н-, -льн-, -альн- (-яльн-), -ів- (-ыв-), -лів-* (ад іменных і дзеяслоўных асноў): *марозны, радасны, адчувальны, спрыяльны, натуральны, максімальны, бурлівы, фальшывы, клапатлівы, урадлівы;*
 - б) з суфіксам *-ічн- (-ычн-)* (ад іншамоўных назоўнікаў): *гераічны, іранічны, песімістычны, крытычны* (ад *крызіс*), *меладычны, паэтычны;*
 - в) з суфіксам *-л-* (ад дзеяслоўных асноў): *зразумелы, працяглы, пажылы, хрыплы, узнёслы, бывалы, чулы;*
 - г) з суфіксамі дзеепрыметнікаў: *дрымучы, калючы, ляжачы, знаёмы, вядомы, любімы, значымы;*
 - д) з суфіксамі *-ат-, -аст-, -іст-, -іт-, -авіт-*: *мурзаты, касматы, віхрасты, выгінасты, агністы, звілісты, сяродзіты, сакавіты, таленавіты;*
 - е) з суфіксамі *-к-, -ск-*: *вёрткі, колкі, гнуткі, стромкі, пругкі, геройскі;*
 - ж) утвораныя ад іменных асноў прэфіксальным і прэфіксальна-суфіксальным спосабамі: *разудалы, бездапаможны, бязлітасны;*
 - і) складаныя тыпу *нізкарослы, быстракрылы, паўнаводны, старадаўні.*

Не ўтвараюць формаў ступеней параўнання прыметнікі, якія называюць абсалютную (колькасна нязменную) якасць. Да іх адносяцца:

- некаторыя прыметнікі са значэннем стану асобы ці жывой істоты: *глухі, дарослы, жывы, мёртвы, нямы, сонны, халасты, жанаты;*
- прыметнікі са значэннем прыметы паводле знешняга выгляду, фізічнай адзнакі: *аднарукі, бязногі, барадаты, вусаты, кульгавы, лысы;*
- прыметнікі са значэннем масці жывёл: *буланы, буры, вараны, гняды, дарашаваты, пярэсты, рабы, шызы;*
- прыметнікі са значэннем колеру прадметаў праз іх адносіны да іншых прадметаў: *бронзавы, бэзавы, васільковы, вішнёвы, залацісты, кафеіны, малінавы, попельны, серабрысты, цагляны;*
- прыметнікі, якія з'яўляюцца якаснымі толькі ў пераносным значэнні: *алавяныя вочы, воўчы нораў, жалезная воля, залатыя рукі, каменная сэрца, пшанічныя вусы, стальныя нервы;*
- прыметнікі, якія ўжываюцца ва ўстойлівых спалучэннях са спецыялізаваным значэннем: *лёгкая атлетыка, хуткі цягнік, цяжкая прамысловасць, мяккі зычны;*
- складаныя прыметнікі тыпу *бела-чырвоны, цёмна-сіні, светла-зялёны, кісла-салодкі, беланогі, круталобы, чырванатвары, яснавокі;*

– прыметнікі з суфіксамі *-ават-, -яват-, -ов-, -ав-*: *белаваты, зеленаваты, стараваты, васпаваты, паўнаваты, сіняваты, каляровы*.

Некаторыя якасныя прыметнікі ўтвараюць формы з абазначэннем ступені якасці без параўнання з іншымі прадметамі з дапамогай пэўных марфем:

– прыставак *ультра-, архі-* ‘гранічная мера якасці’: *ультрафіялеты, ультракароткі, архіскладаны, архіважны*;

– прыстаўкі *звыш-* ‘перавышэнне меры якасці’: *звышгукавы, звышпланавы, звышурочны, звышмагутны*;

– прыстаўкі *за-* ‘значнае перавышэнне меры якасці’: *завялікі, задоўгі, замалады, завысокі*;

– суфіксаў *-ізн-, -ізарн-, -озн-, -эзн-, -эразн-, -енн- (-энн-)* ‘павелічальна-ўзмацняльнае значэнне’: *вялізны, велізарны, глыбозны, даўжэзны, таўшчэразны, здаравенны, страшэнны*;

– суфіксаў *-еньк- (-эньк-, -аньк-), -усеньк- (-юсеньк-), -юпасеньк-, -юсенечк-, -ютк- (-утк-)* ‘памяншальна-ласкальнае значэнне’: *маладзенькі, старэнькі, добранькі, ціхусенькі, танюсенькі, малюпасенькі, малюсенечкі, паўнюткі, свяжуткі*;

– суфіксаў *-ав- (-яв-), -ляв-, -ават- (-яват-)* ‘недастатковасць, непаўната якасці’: *русавы, смуглявы, танклявы, крываваты, жаўтаваты*.

Гэтыя формы прыметнікаў перадаюць адносіны асобы да выражанай прыкметы; іх называюць формамі са значэннем ацэнкі і меры якасці.

Формы прыметнікаў са значэннем ацэнкі і меры якасці маюць эмацыянальна-экспрэсіўную канатацыю і ўжываюцца ў мове мастацкіх твораў: *Непадалёку ад грушы, на пагорку, сівеюць два вялізныя камяні* (Б. Сачанка); *А знізу гэты лес меў зелянюсенькія шаты* (Я. Колас) [1–15].

Такім чынам, у даным артыкуле разгледжаны, прааналізаваны і сістэматызаваны асаблівасці ўтварэння і ўжывання ступеней параўнання якасных прыметнікаў у беларускай мове. Разам з тым выкарыстанне гэтых формаў прыметніка ў нашай мове патрабуе далейшага вывучэння, ўдакладнення і ўпарадкавання.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Беларуская мова : вучэб. дапам. / Э. Д. Блінава [і інш.] ; пад рэд. М. С. Яўневіча. – Мінск : Выш. шк., 1991. – С. 170–175.

2. Канцавая, Г. М. Беларуская мова: Марфалогія : вучэб.-метад. дапам. / Г. М. Канцавая, В. М. Шавель, М. В. Швед ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2015. – С. 57–60, 64–70.

3. Беларуская мова : падруч. для навучэнцаў педвучылішчаў і каледжаў : у 2 ч. / Я. М. Адамовіч [і інш.] ; пад агул. рэд. Л. М. Грыгор’евай. – 3-е выд., перапрац. і дап. – Мінск : Выш. шк., 1998. – Ч. 1. – С. 184–190.

4. Зразікава, В. А. Беларуская мова. Прафесійная лексіка для эканамістаў : вучэб. дапам. / В. А. Зразікава, А. В. Губкіна. – Мінск : Выш. шк., 2016. – С. 89–91.

5. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – С. 236–238, 239–242.
6. Культура маўлення : вучэб.-метад. комплекс : у 2 ч. / Брэсц. дзярж. ун-т ; склад.: Т. А. Кісель, С. С. Клундук, Н. Р. Якубук. – Брэст : БрДУ, 2013. – Ч. 1. – С. 39–40.
7. Лепешаў, І. Я. Практыкум па беларускай мове : вучэб. дапам. / І. Я. Лепешаў, Г. М. Малажай, К. М. Панюціч. – Мінск : Універсітэцкае, 2001. – С. 121, 129–131.
8. Малажай, Г. М. Беларуская мова. Матэрыялы да экзамену : дапам. для агул.-адукац. шк., гімназій, ліцэяў / Г. М. Малажай. – Мінск : Аверсэв, 2001. – С. 146–149.
9. Самуйлік Я. Р. Асаблівасці ўжывання дзеепрыметнікаў у беларускай мове / Я. Р. Самуйлік // Коммуникативное пространство и информационное поле в языке и речевой деятельности : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 25 марта 2021 г. / Брест. гос. ун-т ; науч. ред. Г. М. Концевая. – Брест : БрГУ, 2021. – С. 102–103.
10. Семянькевіч, А. В. Беларуская мова: правілы арфаграфіі, граматыкі і пунктуацыі / А. В. Семянькевіч. – Мінск : Харвест, 2006. – С. 74–77.
11. Сіўковіч, В. М. Беларуская мова ў пытаннях і адказах / В. М. Сіўковіч. – Мінск : Аверсэв, 2011. – С. 206, 207–208, 217–220, 222–223.
12. Сучасная беларуская літаратурная мова : вучэб. дапам. / Д. В. Дзятко [і інш.] ; пад рэд. Д. В. Дзятко. – Мінск : Выш. шк., 2017. – С. 238–239, 241, 243–245.
13. Сучасная беларуская мова : вучэб. дапам. / Л. М. Грыгор’ева [і інш.] ; пад агул. рэд. Л. М. Грыгор’евай. – Мінск : Выш. шк., 2006. – С. 235–237, 240–244.
14. Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. – Мінск : Выш. шк., 1990. – С. 107, 173.
15. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / І. М. Бунчук [і інш.] ; пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 3-е выд. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2002. – С. 331, 626.

В. И. СЕНКЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

НЕДИСКУРСИВНОЕ ПОЗНАНИЕ

Феноменология ставит своей основной задачей описание опыта познающего сознания. В отличие от дискурсивной практики, опыт – это серия жизненных ситуаций, которые благополучно разрешаются в чью-либо пользу. В «опытах быстротекущей жизни» (А. С. Пушкин) человек не является носителем информации, т. е. культуры. Он – цивилизованный пользователь, который пользуется доверием и авторитетом у других и которому, по сути, доступны все блага жизни.

Основной опыт человека есть опыт познания. Как ни парадоксально звучит, однако этот опыт не имеет никакого отношения к знанию. По отношению к знанию человек является потребителем, т. е. хочет что-то знать. Однако желание и потребность знать – принципиально не то, что жажда познания и нужда в нем. Желание удовлетворяется в практической

деятельности, жажда утоляется. Жажде познания сопутствует жажда власти (обладания). Знания имеют, а познаниями в какой-то области обладают. Знания существуют в логической форме понятий, суждений и умозаключений. Однако познание не тождественно пониманию, как и размышление – рассуждению. Предложение «*Я понял*» свидетельствует о том, что «вопрос закрыт». Познание же не имеет начала и конца. Познать другого человека до конца невозможно. Наши близкие всегда есть для нас «открытый вопрос».

Знание заведомо таит в себе некоторое высокомерие, когда речь идет о знании человека («*Знаю я тебя*»). Человека познают. Сущность его неисчерпаема, выявление ее континуально – ситуативно неуловимо. Если «*Я сегодня не такой, как вчера...*» (песен.), то каждый раз возникает необходимость знакомиться со мной «сегодняшним». «Стремление типизировать поведение человека и тем самым его понять, – пишет Ева Анчел, – представляет собой не что иное, как цивилизованную жестокость, грубость, и в своей утонченности оно по-новому жестоко» [1, с. 65].

Желание знать, каким бы страстным оно ни было, удаляет человека от реальности. «Мы не можем сделать объектом нашего понимания, не можем заставить существовать предмет, если не превратим его в образ, в концепцию, в идею, иными словами, если он не перестанет быть тем, что он есть, и не превратится в тень, в схему самого себя» [2, с. 101]. Желание знать лишает человека роскоши думать. Это похоже на парадокс. Путь к мышлению лежит через незнание. Относительно того, что мы знаем, мы нуждаемся, чтобы не знать это. Поскольку чем больше мы знаем, тем меньше мы думаем. Чем меньше мы знаем, тем больше мы задумываемся. Со времен Сократа известно, что мудреца делает философом то, что он знает, что ничего не знает.

Вопрос «что делать?» к глаголу *думать* является грамматически правильным. Однако думающий ничего не делает, но находится в состоянии размышления (раздумывания), он в состоянии или не в состоянии думать. Мышление – интенциональное состояние сознания. Это не процесс, который происходит результирующе, а ход осуществления (реализации) мысли. В этом состоянии человек наедине с собой: *думает себе, сам себе подумал* и др. Мышление есть первичное агрегатное состояние еще не воплощенного, т. е. не овеществленного логоса. Аналогия мысли – пар (ср.: *воспарить мыслью*; *Не парься* – не думай). Неовещественная мысль недоступна другому человеку. Как известно, «чужая душа (сознание) – потемки».

Воплощенное состояние мысли обнаруживается в звучащем (живом) слове в ходе общения. Мысль обретает плоть – воплощается в звуке, озвучивается. Воплотить – значит овеществить то, что вещью не является, – мысль.

Обретая вещественный статус, мысль становится доступной другим. Аналогия данному состоянию – обладающая плотностью жидкость. Звуки «льются», слова – струящийся поток: *Слова лились потоком, который остановить было нельзя.* (А. Редько «Он и она»).

Глагол *говорить* не связан с речевой деятельностью. Говорение не деятельность, а ситуативно длящееся поведенческое состояние человека. Кто-то в состоянии или не в состоянии говорить. Говорить – значит мыслить вслух. В озвученном состоянии логос (мысль) присутствует только в общении. Нередко общение путают с коммуникацией. Однако *говорить* не значит *разговаривать*. Общение – это переговоры (негоциации). Беседующие (говорящие) не участники разговора и не партнеры по коммуникации. Они – напарники. Модель общения – танец, где есть пара (ведущий и ведомый). Коммуникация – деятельность по глаголу *сказать*. Эта деятельность ассоциируется с глаголом *знать* – с груженной вагонеткой, которую гоняют вперед-назад. Отсюда *Что ты гонишь? Что-то я не догоняю...* (простореч.).

Говорят слова, а произносят речи. Речь по определению – связная (*развитие связной речи*). Ее части соединены между собой тематически, по смыслу, структуре: *Сказал как связал* (поговорка). Произносящий речь вяжет и связывает. Разговор можно «завязать»: – *А куда мы едем?* – *решила завязать разговор девушка* (Н. Василевская «Осенние поиски»). Разговор – жанр устной речи, отличающийся специфическим «разговорным» стилем.

Говорящий не «вяжет», а «плетет». Аналогия говорению – занятие по глаголу *плести*. Кто-то говорит; язык у кого-то «заплетается»; «плетение словес» – известная манера говорения. В говорении слово не соединяется с другим словом, а сближается с ним вплотную – «сплачивается». Одно слово вызывает другое, поступательно цепляясь за него и творя непрерывную цепочку (ср.: слово за слово). Зацепка – повод в вербальном поведении, каковым и выступает говорение. Как и мыслью, человек поступает словом. Как и в поведении, в беседе различается ведомый (ответчик) и ведущий – зачинщик (инициатор). Общение – инициация (испытание). Для говорящего испытанием становится само присутствие инстанции адресата.

В общении обнаруживается «несказанное» – допредикативный опыт говорящих (*Несказанное, синее нежное* (С. Есенин)). Негианты не играют ролей и не надевают «маски» (личины), однако у каждого есть свой известный другим статус (состояние). Он осознается в ранговых параметрах «верх-низ», «над-под» (ср.: «кто под кем ходит» – жарг.). Статус – не главенство, а верховенство (*взять над кем верх*). Отношения подчинения в общении, как и в поведении, уступают место послушанию.

«Разговаривать на белорусском языке» не значит говорить по-белорусски. Беседа (бел. *гутарка*) не предусматривает определенной формы (жанра). Для нее характерен формат: *говорить наедине* («с глазу на глаз»), *говорить публично* и др. В живом слове обнаруживается аутентичность (неподражаемость) говорящих. Звук не существует сам по себе – без человеческого уха. Не только белорусы говорят «по-белорусски». В Беларуси по-белорусски поют соловьи, кудахтают куры, гогочут гуси и т. д. А вот для поляка куры «гдакаюць» (*gdakać*), гуси «гэгаюць» (*gęgać*) и т. д. Ареол восприятия звукового облика слова не одинаков у разных народов. «Рускі волк – рывок, імкненне наперад, якое заканчваецца клацаннем зубоў, украінскі вовк сыты і апрануты ў цёплы кажухок, польскі *wilk* рэжа свінню, а беларускі *воўк* вые» [3, с. 151].

Разговор как жанр речи предполагает актуальную тему: *Разговор на эту тему портит нервную систему...* (песен.); *Завязать разговор на нужную ему тему* (В. Топилин «Тайна озера Кучум»). Для беседы (бел. *гутарка*, *гаворка*) нужна мотивация – какой-либо импульс, позыв: *Что у кого болит, тот о том и говорит* (поговорка.). Как и всякое поведение, слово мотивировано характером говорящего. Для мотива беседы подходит, например, прецедентная строчка «*Я другой такой страны не знаю...*» (беседа со студентами на патриотическую тему).

Сказанное рассчитано на кодирование (запоминание): – *Значит так, запомни, что я тебе сказал: никогда никаких дел у нас с тобой не будет* (В. Мосова «Йошка: перезагрузка. Чисть или нечисть?»). Когда говорят, то думают, чтобы что-то не забыть, оговорить конкретику, ср.: *Я тебя запомнил* (вопрос закрыт), однако: *Никогда тебя не забуду – твоих слов, твоих глаз* и т. д. Только в говорении возникает перспектива творчества – словесного рисования. Можно «обрисовать» ситуацию. Как во всяком творчестве, в говорении не обходится без интуиции – недискурсивного (интуитивного) угадывания. Ищется аналогия тому, о чем говорится: – *А я говорю, весна говорю... Она говорит – похоже...* (песен.).

Опыт познающего сознания антикоммуникативный. В силу своей феноменальной неделимости познавательный опыт не передается, а перенимается. Кроме способности рассуждать, человек обладает уникальным даром подражания. Мы импульсивно подражаем тому, что оказывает на нас влияние. С него не берут пример и ему не следуют, однако принимают за образец. Принцип подражания (мимесис) – ведущий принцип искусства. Перенимание в языке – это цитация и аналогия. Вопрос «На что похоже?» задают себе поэты: *Руки милой – пара лебедей...* (С. Есенин). Исходя из феноменологии восприятия, языкознание ориентируется не на метафору как средство художественного дискурса, а на аналогию – инструмент недискурсивного познания.

Опыт недискурсивного познания есть опыт знакомства, ср.: рус. *Приятно с вами познакомиться* – пол.: *Miło mnie poznać Pana (Pani)*. Опыт познания не тождественен дискурсивной практике – анализу. Чтобы исполнить завет древних *Nosce te ipsum* («Познай самого себя»), нет нужды сдавать анализы. Говорящий не передает информацию, не сообщает, а знакомит присутствующих с чем-либо, посвящает в сущность его. Непосвященные (неознакомленные) – профаны.

Опыт познания присутствует в чтении. С текстом знакомятся. Текст – третье (фиксированное) состояние логоса. Оно словно лед, по которому скользит наш взгляд и которое «растопливается» им, становясь доступным. Феноменальность текста, как и устного слова, бесспорна. Текст всегда «для кого». Как не имеет смысла живое слово без слушателя, так и бессмыслен текст без читателя. Феноменологический вектор «для кого» кардинально меняет все, создавая виртуальный (мысленный) и реальный (овеществленный) мир глазами человека. Читая текст, мы знакомимся с миром не самим по себе, а с миром, преломленным через призму восприятия автора. Посмотреть на мир глазами другого человека – рефлексивный дар, которым обладает только человек, отличаясь этим от животного. Автором в Древнем Риме называли полководца, который завоевывал для империи территории, расширяя ее пределы. Так и автор расширяет пределы познания читателей. По сути, текст – это не то, что мы читаем, а то, чем читаем, т. е. инструмент искусства, расширяющий пределы нашего познания.

Чтение нельзя признать деятельностью (практикой). Это опытное состояние человека. Читатель ничего не делает. Он занят чтением, т. е. находится в состоянии занятости. Всматривается, вдумывается в слова – и для него становится доступным вложенный автором в текст смысл. Самой сущностью сознания является «вкладывание» смысла. Не только автор вкладывает свой смысл в текст, но и читатель, становясь соавтором. Сущность всего познается только в симбиозе (тандеме) – совместном интенциональном опыте автора и читателя. Глаголы *читать* и *писать*, по сути, являются непереходными (или квазипереходными). Текст не предмет, не явление, а вещь, которая сама вещает (говорит) что-то для читателя. Непризнание феноменологического статуса текста приводит к заблуждениям. Самое распространенное – считать, что текст содержит сообщение, т. е. является коммуникативной единицей.

Недискурсивное познание словом создает подлинный язык. М. Хайдеггер называет его «языком сущности». Можно понимать язык в версии Ф. де Соссюра, а можно – в версии академика И. Павлова. Ср.: – *Давайте споем?* – побуждение, стимул что-л. сделать. – *А давайте!* Почему бы и нет? – согласие. Однако: – *А не спеть ли нам песню? А не выпить ли нам чайку?* – апелляция, импульс к другому. – *А что нам мешает! Мы не против!* – отсутствие возражения.

В языке сущности понятие правильности уступает место достоверности – правде. Правда не открывается, как истина, а творится. Чтобы убедиться в чем-нибудь, обращаются за подтверждением. Например, *стол – это существительное. Правильно? Ты меня любишь? Да?* Однако в другом случае апеллируют (взывают) к другому: *Жизнь – не игра. Правда, Машиа?* Быть убежденным в чем-нибудь и признавать что-либо не одно и то же. Признание – сфера этической уверенности, а не область риторической убежденности.

Таким образом, недискурсивность – путь творческого познания мира. Феноменология «выносит за скобки» существующий («данный») мир и поворачивается к творческому опыту постигающего сущность вещей сознания. Это поворот к творческому началу языка и его основному инструменту – звучащему устно или зафиксированному письменно слову. Творчество начинается с ответа на вопрос «Что для меня?». Ответ на него осуществляется в агрегатном состоянии мышления по глаголам *думать, говорить, писать*, которые не реальны без другого – реципиента. Диалогичности дискурса противопоставляется дуальность недискурсивного логоса (слова).

Список использованной литературы

1. Анчел, Е. Этнос и история : пер. с венг. / Е. Анчел ; предисл. М. А. Хевеши. – М. : Мысль, 1988. – 128 с.
2. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры / Хосе Ортега-и-Гассет ; вступ. ст. Г. М. Фридендера. – М. : Искусство, 1991. – 586 с.
3. Разанаў А. Нататкі на дубовых лістах / А. Разанаў // Вобраз-83 : літ.-крыт. арт. – Мінск : Маст. літ., 1983. – С. 151–163.

В. М. СМАЛЬ, А. С. ЧУЛКОВА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

ФАРМІРАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ АКТЫЎНАСЦІ ДЗЯЦЕЙ МАЛОДШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ З АГУЛЬНЫМ НЕДАРАЗВІЦЦЁМ МАЎЛЕННЯ

Агульным недаразвіццём маўлення з'яўляецца форма маўленчай анамаліі, пры якой у дзяцей з нармальным інтэлектам і слыхам парушана фарміраванне ўсіх кампанентаў маўленчай сістэмы (граматычны лад, гукавы і сэнсавы бок) [1]. Калі параўнаць працэс засваення роднай мовы дзяцей з нармальным развіццём і дзяцей з маўленчымі хібамаі, то можна заўважыць пэўнае падабенства. Пры любой форме паталогіі маўленне праходзіць праз абавязковыя этапы: авалодванне прасодыкай, гукаперайманне

складовай структуры слова, назапашванне слоўніка, фарміраванне граматычных канструкцый і звязнага маўлення. Паводле Л. С. Волкавай, для дзяцей з недаразвіццём маўлення “характэрна адсутнасць выразных перыядаў маўленчага развіцця, доўгае «заліпанне» на некаторых этапах фарміравання маўлення пры адначасовым засваенні элементаў наступнага этапа” [2, с. 64].

Паводле назіранняў спецыялістаў у галіне карэкцыі маўленчых хібаў дзяцей (Л. С. Волкава, Р. Я. Левіна, Т. Б. Філічова), агульнае недаразвіццё маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту адначасова істотна тармазіць вербальную камунікатыўную актыўнасць у зносінах. У такіх умовах дзеці карыстаюцца пераважна невербальнымі сродкамі камунікацыі. Адзначым, што ў сітуацыі нармальнага маўлення дзіцяці развіццё маўленчай актыўнасці ажыццяўляецца натуральна і не патрабуе значных намаганняў.

У карэкцыйнай педагогіцы адзначаецца, што калі дарослы не рэагуе на просьбу дзіцяці, якая выражана жэстам, то дашкольнік значна раней робіць спробы выразіць думку словам, праяўляе маўленчую актыўнасць, хоць і даецца яму гэта значна цяжэй. У працы з дашкольнікамі з агульным недаразвіццём маўлення важна звяртаць увагу на матывацыю дзеянняў і жаданні дзіцяці. У гэтым узросце важнае месца сярод жаданняў займае патрэба атрымаць цацку для гульні. Намі было вызначана, што калі цацкі ў групавым пакоі размяшчаліся вышэй за рост дзяцей так, што яны маглі іх бачыць, аднак не здолелі іх дастаць, то выхаванцы вымушаны былі больш актыўна звяртацца да педагога з просьбай дапамагчы, актыўней шукалі адпаведныя моўныя выразы.

Патрэба ў маўленчых зносінах у дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту ўзнікае таксама ў працэсе прадуктыўнай дзейнасці і ў працэсе камунікацыі з дарослымі. Патрэбу ў зносінах можна выклікаць з дапамогай спецыяльнай арганізацыі ўмоў жыццядзейнасці дзіцяці, стварэннем праблемных сітуацый, якія будуць падштурхоўваць дзіця да маўленчай актыўнасці, маўленчых выказванняў з аднагодкамі і дарослымі. Так, на занятках па выяўленчай дзейнасці (лепка, маляванне, канструяванне, дызайн) выкарыстоўваецца шмат нагляднага матэрыялу. На гэтых занятках лёгка аб’ядноўваць зрокавыя вобразы з канкрэтнымі дзеяннямі, прадметамі, іх прыметамі і якасцямі. У такой дзейнасці выхавальніку лёгка ствараць праблемную сітуацыю. Напрыклад, дзецям раздаецца пэўны матэрыял (нажніцы, аловак, кісці, лісток паперы і інш.) для выканання задання, адначасова аднаму з дзяцей нешта не “дадаецца”. У гэтай сітуацыі дзіця вымушана нагадаць даросламу, папрасіць даць тое, чаго не хапае. Аднак рэалізаваць сваю просьбу дзіця можа толькі тады, калі яму хапае лексічнага запasu для канкрэтнай сітуацыі. Менавіта таму на першым месцы павінна стаяць узбагачэнне слоўнікавага складу. Дзіця спачатку

ўспрымае лексічную адзінку ў пэўным дзеянні, у працэсе дэманстрацыі прадмета, маніпуляцый і назіранняў за ім. Далей дарослы шматразова паўтарае гэтыя слова ў розных сітуацыях (у арганізацыі гульні, штодзённай бытавой дзейнасці, на занятках, у гутарках або пазнавальнай дзейнасці). На наступным этапе дзіця пачынае карыстацца гэтым словам у рэпрадуктыўных і прадуктыўных выказваннях. У даследаваннях Г. М. Лямінай адзначана, што пры нармальным маўленчым развіцці дашкольніка слова неабходна паўтарыць 70–90 разоў, каб яно загучала ў маўленні дзіцяці. У працы з дзецьмі з агульным недаразвіццём маўлення існуюць пэўныя праблемы такога шматразовага паўтарэння слова і яго пераводу з пасіўнага слоўніка ў актыўны запас. Эфектыўным сродкам тут можна лічыць каменціраванае маўлення выхавальніка, які агучвае дзеянні дзіцяці ў самастойнай ці сумеснай з дарослым або аднагодкамі дзейнасці. У такой сітуацыі важна даць слова ў розных граматычных формах, ужыць у сказах рознага тыпу (пытальных, пабуджальных, клічных, апавядальных).

Вялікае значэнне для трывалага засваення лексікі дзіцём і актывізацыі яго маўлення належыць колькасці паўтарэнняў, характару выказвання. Маўленне можа адрасавацца ўсім дзецям, групе, індывідуальна аднаму дзіцяці, аднак успрымаць яго павінны ўсе. Асаблівасцю маўлення дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з’яўляецца тое, што дзеці яшчэ доўга не могуць суаднесці звароты да сваёй асобы, калі зварот гучыць для ўсіх: “Дзеці, давайце возьмем алоўкі ў рукі...”, “Дзеці, назавіце прадмет, які вы зараз бачыце...” і інш. Менавіта таму важна спалучаць звароты да ўсіх дзяцей з персаналізаванымі зваротамі, напрыклад: “Дзеці, усе возьмем алоўкі ў рукі. І Вольга возьме аловак у руку. І Дзіма... Усе ўзялі алоўкі і малююць паветраны шар. І Карына малюе...” Каментуючы дзеянні дзяцей, педагог-лагапед можа выказвацца пра дзеянні, які ўжо адбыліся, адбываюцца зараз або толькі плануюцца. У такім апавяданні агучваецца найбліжэйшая перспектыва дзеянняў, план, што спрыяе лепшаму ўспрыманню дзецьмі плануючага маўлення дарослага.

Найважнейшай умовай актывізацыі вербальных выказванняў дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з агульным недаразвіццём маўлення з’яўляецца стварэнне станоўчага эмацыйнага фону. Дзеці хочуць пачуць увагу дарослага мімікай, позіткам, жэстамі. Калі дзіця з агульным недаразвіццём маўлення паказвае рукой на сваю грудную клетку, гэта азначае зварот да дарослага “І я! І пра мяне скажы!”. Гэта актыўнасць маўлення дзіцяці актывізуецца дзеяннямі дарослага. Каменціраванне дзеянняў малодшых дашкольнікаў з мэтай актывізацыі іх маўлення павінна выкарыстоўвацца як на спецыяльна арганізаваных занятках, у непасрэднай адукацыйнай дзейнасці, так і па-за ёю. Шматразовае каментаванне лага-

педам дзеянняў дзіцяці падчас мыцця, прыёму ежы, адыходу да сну, апра-
нання, распранання спрыяе засваенню дашкольнікамі даступных і простых
форм маўлення з апорай на ўласныя дзеянні.

Такім чынам, выкарыстанне прыёму каменціруючага маўлення, ства-
рэнне праблемных сітуацый станоўча ўплывае на карэкцыйную працу
з малодшымі дашкольнікамі з агульным недаразвіццём маўлення, паляп-
шае іх успрыманне маўлення дарослых. Даныя прыёмы актывізауюць
выказванні дзяцей, спрыяюць узбагачэнню слоўнікавага запасу і дапама-
гаюць вербальнай камунікацыі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошколь-
ников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2000. – 320 с.
2. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений /
под ред. Л. С. Волковой. – М. : Владос, 2004. – 704 с.

В. Н. СМАЛЬ, А. С. КОРОБЕЙКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Развитие представлений о растительном мире у младших школьников
предполагает полноценное развитие интересов детей, любознательности и
познавательной мотивации, совершенствование познавательных действий,
воображения, творческой активности, представлений об особенностях,
свойствах и отношениях объектов национальной природы, основах взаимо-
действия человека и природы в рамках учебного предмета «Человек и
мир». Вместе с тем следует отметить, что для детей с тяжелыми наруше-
ниями речи (ТНР) ряд видов деятельности (коммуникативная, игровая,
познавательно-исследовательская, музыкальная и др.), используемых в
процессе развития представлений о растительном мире, сопряжен с объек-
тивными затруднениями вербального плана. У таких детей отмечается
нарушение звукопроизношения, недостаточная выразительность речи,
нечеткая дикция, нарушение слоговой структуры, смешение звуков, низ-
кий уровень дифференцированного восприятия фонем.

В рамках предмета «Человек и мир» дети должны усвоить знания
о разновидностях растений природных сообществ леса, водоема, болота,
луга, о взаимосвязи объектов растительного мира, их влиянии на жизнь

человека и природоохранной деятельности по сохранению растений, научиться использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для описания растений ближайшего окружения; описания сезонных изменений в жизни растений, установления связей между ними, соблюдения правил безопасного и экологически грамотного поведения на природе и осуществления элементарной природоохранной деятельности (проявление бережного отношения к раннецветущим растениям).

К началу школьного обучения у детей уже имеется определенный уровень знаний и представлений о растительном мире, полученных ими в процессе специально организованных занятий, наблюдений во время прогулок (иногда экскурсий) и познавательно-практической деятельности, определенный лексический запас по теме «Растительный мир». Однако отклонение в нормальном речевом развитии традиционно влияет на полноценное общение со сверстниками, на качество передаваемой информации другим воспитанникам, создавая определенные трудности во взаимопонимании и ограничивая коммуникативные возможности детей. Для детей с ТНР не представляется возможным полноценно общаться с педагогом, задавать свой вопрос, отвечать на поставленный вопрос, формулировать связное смысловое, интонационно оформленное высказывание.

По мнению ряда ученых (Л. С. Волкова, В. И. Руденко, М. Ф. Фомичева), младшие школьники с ТНР способны демонстрировать стойкий познавательный интерес к объектам растительного мира, определенную любознательность, хотя в отдельных случаях она ниже, чем у детей с нормальным развитием речи. Им доступна к усвоению основная информация о внешнем виде объектов растительного мира, о связях между отдельными растениями, информация о природоохранной деятельности человека. Предмет «Человек и мир» традиционно вызывает у детей с ТНР положительное отношение, интерес, что объясняется как содержанием, так и формами подачи материала.

Характерная для младших школьников с ТНР сниженная скорость перцептивных операций отражается на эффективности работы ребенка на уроках, особенно это влияет на качество наблюдений. Самостоятельно рассматривая объект растительного мира, дети затрудняются в рассказах выделять его свойства, существенные и несущественные признаки. Обобщения расплывчаты и слабо дифференцированы. Иногда их анализ фрагментарен, они упускают детали. Особые трудности вызывают задания на установление разной сложности причинно-следственных связей.

Не всегда дети с ТНР могут обобщить и выделить существенные свойства растений, т. к. у ряда детей не в полной мере сформирован чувственный сенсорный опыт. В своих ответах многие дети с ТНР исполь-

зуют неполные или неточные словесные обозначения, характеризующие объекты растительного мира (например, елка – это дерево колючее, роза – цветок красивый и т. п.). У ряда младших школьников с ТНР заметен разрыв между наглядным и словесным компонентами пространственного анализа, что обусловлено недоразвитием речевых процессов. В некоторых случаях, правильно называя растения, они не могут рассказать о тех признаках, опираясь на которые они их узнали. Не имея отчетливых представлений о существенных признаках предметов, они часто расширяют значение слов (например, словом «мак» ребенок называет и розу, и георгин, и ромашку, и астру). Или, не зная наименования предмета, дети зачастую дают его фрагментарное описание. Например: «Ландыш – это такой... тоненький... растет... Его как-то по-другому называют... или так... не знаю». При сравнении двух объектов дети, как правило, рассказывают только об одном из сравниваемых предметов. Установление сходных и отличительных признаков сравниваемых предметов или явлений вызывает большие трудности у детей даже после тщательного анализа каждого из них.

У детей с ТНР следует формировать умения наблюдать, выделять существенные признаки в изучаемых предметах и явлениях, находить в них черты сходства и отличия, группировать, классифицировать предметы, делать обобщения и выводы. Педагогу важно научить младших школьников регулярно наблюдать за растениями, указать, за какими объектами следует вести наблюдения, научить сравнивать результаты наблюдений за одним и тем же объектом. Так, наблюдая за одним и тем же растением (своим «зеленым другом») в течение года, ребенок непосредственно видит сезонные изменения, происходящие с ним (увядание, опадание листьев, набухание почек, цветение, распускание листьев). В отдельных случаях рекомендуются эпизодические, кратковременные наблюдения.

Практической деятельностью может быть сбор во время экскурсий или наблюдений природного материала с использованием развивающих заданий, например подбор листьев, одинаковых по цвету, по форме, по размеру, составление букетов из листьев одной породы дерева, но разных по размеру. После экскурсии можно предложить нарисовать то, что они увидели. Развитие представлений о растительном мире, полученных во время наблюдений и собственно практической деятельности, следует систематизировать через коллективные обсуждения и выводы.

Младшим школьникам с ТНР важно давать не просто практические задания, а именно те, которые будут активизировать их речевые навыки, подталкивать к речевой коммуникации. Например, детям предлагается описать предмет, рассказав о его характерных (отличительных) признаках, или сравнить предмет с другими и выделить в нем существенные признаки. Выполняя систематически подобные задания, младшие школьники

с ТНР учатся практически пользоваться своими знаниями, поскольку им приходится в каждом случае выбирать из всех имеющихся сведений о предмете те, которые нужны для наиболее точного решения стоящей задачи. Дети учатся последовательно и связно рассказывать о собственном опыте.

Важным моментом в процессе развития представлений младших школьников с ТНР о растительном мире является знание и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, т. к. чаще всего у различных детей имеются разные речевые отклонения. С детьми, отстающими в усвоении материала, полезно проводить словесные игры-викторины на совершенствование предметного и глагольного словарей, на словесное описание предметов («Угадай, что мы задумали?»), на классификацию предметов («Что это?», «Что лишнее?»), на сравнение предметов («Похожи – не похожи» и др.).

У младших школьников с ТНР снижен познавательный интерес к объектам растительного мира, снижен уровень любознательности, у незначительного количества детей отмечена бедность наглядных представлений, они затрудняются в рассказах отмечать свойства и существенные качества объектов растительного мира, опускают детали, фрагментарно обобщают, они затрудняются в установлении причинно-следственных связей. У детей с ТНР развитие представлений о растительном мире должно основываться на накоплении чувственных знаний об объектах природы, повышении их любознательности через наглядность, игровые и познавательные формы обучения, практические задания, активизирующие их речевые навыки. Активизации наблюдательности, познавательной и мыслительной активности на стадии закрепления учебного материала могут содействовать различные познавательные игры типа «Поле чудес», «Брейн-ринг», «Где? Что? Когда?», «Счастливый случай», «Блицтурнир», «Время. Часы», игры-конкурсы, игры-путешествия, пресс-игры, игры-споры, дискуссии, игры-обзоры и т. п.

В процессе развития представлений о растительном мире у младших школьников с ТНР эффективно использовать беседы, рассказы педагога, составление рассказов по образцу, чтение текстов, составление и отгадывание загадок. Широкое распространение в практике современной школы получило использование слайд-фильмов, которыми можно иллюстрировать рассказ учителя или беседу, использовать их как источник знаний для самостоятельной работы учащихся: описание и объяснение причин явлений, рассматривание различного вида наглядности (учебные таблицы, картинки, фотоизображения, книжные иллюстрации, самодельные пособия, рисунки на доске, видеоролики, фотоизображения), демонстрация опытов, которые применяются в тех случаях, когда предмет или явление необходимо изучить в искусственно изменяющихся условиях. Экскурсии, целе-

вые прогулки, сбор природного материала, наблюдение за растениями продуктивно сочетать с такими методическими приемами, как показ предмета и его название, рассматривание предмета, показ действий с предметами и их название, выполнение словесных инструкций, комментирование действий, побуждение к действиям, многократное повторение речевого материала. Особую важность имеет метод чтения текстов, которые должны быть доступными и близкими по содержанию жизненному опыту детей. Научные тексты познавательного характера можно адаптировать по лексическому и грамматическому строю с учетом уровня речевого развития ребенка, к ним подбирают иллюстрации, картинки, придумывают окончание к заданному началу. Для детей с ТНР особое значение имеет словарная работа, усвоение значений слов, обозначающих объекты и явления растительного мира, и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение. Для закрепления ранее полученных знаний, активизации в речи названий предметов и явлений растительного мира используют словесные игры, игры-викторины.

Наибольшей эффективности на уроках по предмету «Человек и мир» в начальных классах можно добиться в процессе грамотного сочетания различных методов. Так, рассказ учителя переходит в беседу, рассматривание картинок. Получив необходимые ответы от педагога, детям предлагается обратиться к организации опыта. Закрепляются знания в наблюдениях за комнатными и уличными растениями, коллективном чтении научно-популярной природоведческой литературы, опытах с растениями, практических заданиях, творческих работах (поделки, рисунки, рассказы-описания и т. п.).

В процессе изучения материала о растительном мире широко используются элементы сюрпризности, занимательности, разнообразные игровые приемы, словесно-образные задачи, вопросы, требующие актуализации опыта детей, создания ситуаций, в которых воспринимаемая информация противоречит предшествующим знаниям. Метод беседы помогает расширить и систематизировать знания детей, выявить, что им уже известно. При этом важны точность и логическая последовательность вопросов, конкретность указаний, правильность выводов и обобщений, что играет существенную роль в организации мыслительной деятельности детей. В беседах, активизирующих и проверяющих знания, целесообразно использовать словесно-образные задачи. Это могут быть загадки-описания (содержат один главный признак, свойственный данному объекту). Целесообразно предлагать детям закончить начатый рассказ или высказывание.

Таким образом, основными условиями эффективного развития представлений о растительном мире у младших школьников с ТНР в процессе

обучения предмету «Человек и мир» являются учет индивидуальных особенностей развития ребенка; учет имеющихся знаний детей; заблаговременная подготовка специальной развивающей среды; варьирование в образовательном процессе различных методов и приемов; активизация творческих видов деятельности младших школьников; разработка рекомендаций для родителей по расширению представлений о растительном мире у младших школьников в семье.

М. І. СЯНКЕВІЧ

Брест, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МЕТОДЫКА ВЫПРАЦОЎКІ НАВЫКУ ВЫРАЗНАГА ЧЫТАННЯ ТВОРАЎ “МАЛОГА” ЖАНРУ

Арганізуючы працу з творамі “малога” жанру, настаўнік пачатковых класаў сутыкаецца з тым, што іх вывучэнне не вылучана ў асобную тэму. Таму работа з такімі творамі павінна сістэматычна ўключацца педагогам у розныя этапы работы на ўроках мовы, літаратурнага чытання, азнаямлення з навакольным светам. У даным артыкуле разгледзім адметнасці фарміравання ў малодшых школьнікаў навыку лагічнай і эмацыянальна-вобразнай выразнасці чытання загадак, прыказак, скарагаворак, народных прымет і іншых узораў вуснай народнай творчасці на ўроках роднай мовы і літаратурнага чытання.

Усе выпадковасці чалавечага жыцця, усякае меркаванне беларусы падводзяць пад мерку *прыказак*. Прыказкі маюць пазнавальнае і выхаваўчае значэнне, уплываюць на развіццё творчых здольнасцей малодшых школьнікаў, а таксама з’яўляюцца адным са сродкаў навучання выразнаму чытання. Гэтаму ў вялікай ступені спрыяе іх лаканічнасць, важкасць кожнага слова, сінтаксічная пабудова.

У адным шэрагу з лексічнай працай на ўроку павінна весціся назіранне за будовай прыказкі, суадносінамі яе структурных частак. Вялікая колькасць беларускіх прыказак заснавана на супрацьпастаўленні. У даным выпадку пры чытанні павінна быць вытрымана адпаведная інтанацыя, выбар якой абумоўлены пастаноўкай лагічнага націску. У пераліку агульных правілаў пастаноўкі лагічнага націску найбольш істотнымі ў адносінах да такога жанру, як прыказка, з’яўляюцца наступныя:

а) пералічэнні (як і лік) ва ўсіх выпадках патрабуюць націску на кожным слове;

б) лагічным націскам заўсёды выдзяляюцца назвы прадметаў, іх прымет і дзеянняў пры супастаўленнях;

в) у значнай колькасці выпадкаў лагічным націскам выдзяляюць займеннікі і прыслоўі *сам, сама, зусім, таксама, яшчэ* і інш.;

г) лагічным націскам вылучаюцца ўсе паўторы.

Вось толькі некалькі прыкладаў:

Праца *і* *корміць, і* *поіць, і* *жыць вучыць.*

Сем разоў *адмер*, адзін раз – *адрэж.*

Рыхтуй летам *сані*, а зімой *калёсы.*

Не хвалі сябе *сам*, няхай людзі пахваляць.

Сам не гам і другім не дам.

Дождж *не тады* ідзе, калі просяць, *а тады*, калі жнуць ды косяць.

Сярод беларускіх *загадак* таксама вялікая колькасць такіх, якія дапамагаюць вучням усвядоміць ролю лагічнага націску. Варта памятаць, што будова многіх народных *загадак* заснавана на выкарыстанні такога прыёму, як адмаўленне. Гэта падказвае, на якую пару слоў падае лагічны націск, і дапамагае выбраць правільную інтанацыю. Прывядзём некалькі прыкладаў:

Круглае, ды *не гарбуз*, з хвостом, ды *не мыш.* (Рэпа.)

Не доктар, а дрэвы *лечыць.* (Дзяцел.)

Не агонь, а *пячэцца.* (Крапіва.)

Не хвора, а ўсё *стогне.* (Свіння.)

Прыкладаў з аднароднымі членамі сказа, якія даюць магчымасць выпрацоўваць інтанацыю пералічэння, сярод *загадак* таксама нямала:

Пад соснамі, пад ёлкамі ляжыць клубок з іголкамі. (Вожык.)

У лесе выразана, гладка вычасана, ажно заліваецца – як называецца? (Дудка.)

У зямлі радзіўся, на агні хрысціўся, на базар вазілі, па шчоках калацілі, на каня пасадзілі, у самы дым правадзілі. (Гаршчок.)

Прыказкі і загадкі можна выкарыстоўваць і для выпрацоўкі тэхнічных навыкаў чытання, напрыклад фанатычнага дыхання. Вось адно з магчымых заданняў на ўроку.

Падазеныя ніжэй прыказкі прачытаць спачатку на адным дыханні, а пасля з удыхам на пазначаным месцы, параўнаць варыянты прачытання і выбраць больш рацыянальны:

Добра таго вучыць (*паўза, удых*), хто ўсё хоча ведаць.

Кніга – маленькае акенца (*паўза, удых*), ды праз яго ўвесь свет відзён.

Да чаго розумам не дайду (*паўза, удых*), тое ў кніжках я знайду.

Можна “пагуляць” з інтанацыяй вымаўлення прыказак: прагаварыць іх сцвярдзальна, запытальна, сумна, радасна, задуменна, пагрозліва і г. д. Гэта карысна і для развіцця акцёрскіх здольнасцяў малодшых школьнікаў. Няхай, напрыклад, яны паспрабуюць агучыць дадзеныя ніжэй прыказкі, выбраўшы папярэдне патрэбную інтанацыю.

Акуратная работа акуратных людзей любіць. (Разважлівасць.)
 Бачна птушку па палёце. (Гонар.)
 Хто косіць, хто не косіць, а есці ўсякі просіць. (Стомленасць.)
 Гавары, што ведаеш, але ведай, што гаворыш. (Асуджэнне.)
 Горды ды ўпарты – нікуды не варты. (Асуджэнне, папрок.)
 Дзякую за хлеб, за соль, за бульбу і кашу. Дзякую і за дабрату вашу.
 (Шчырасць.)

Трымай язык за зубамі! (Пажаданне, выказанае ў катэгарычнай форме.)
 Ходзіць ціхенька, ды думае ліхенька. (Хітрасць.)
 Дзе любяць – не ўчашчай, дзе не любяць – не бывай. (Настаўленне.)
 Маўчыць, як жук пад карою. (Насмешка.)

Для выпрацоўкі дыкцыі і арфаэпіі прыказкі таксама незаменны матэрыял. Несумненна, што ў кожнага настаўніка павінна быць назапашана дастаткова вялікая колькасць твораў гэтага жанру на кожны гук беларускай мовы. Калі, напрыклад, урок прысвечаны вывучэнню і характарыстыцы зацвярдзелага гука [ч], можна ўзгадаць наступныя прыказкі:

Чорны жучок сеў на сучок.

Сённы ўначы прыляцелі грачы.

Не менш прыдатным матэрыялам для выпрацоўкі артыкуляцыйных і арфаэпічных навыкаў выступаюць *скарагаворкі* (іншы раз іх называюць яшчэ чыстагаворкамі ці вымаўлянкамі). У кожнай скарагаворцы свой набор гукаў і слоў. Адпаведна кожная з іх прызначана для выпрацоўкі выразнага выгаворвання пэўных гукаў і іх спалучэнняў. Усё гэта вызначае запатрабаванасць скарагаворак на ўроках мовы. Асабліва актуальныя яны на ўроках у пачатковых класах. Існуюць пэўныя правілы “развучвання” твораў гэтага жанру.

Мэта першага кроку – правільна завучыць скарагаворку. Неабходна звярнуць увагу на вымаўленне ўсіх гукаў – і галосных, і зычных.

Пасля таго як вучань засвоіў тэкст і можа прамаўляць яго правільна, трэба навучыць яго рабіць усё тое ж, але ў бязгучным рэжыме (працуе толькі артыкуляцыйны апарат).

Наступны крок – чытанне скарагаворкі “гучным” шэптам. Вельмі важна, каб яна прамаўлялася менавіта шэптам, а не на паўголаса, бо пры вымаўленні шэптам “трэніруецца” артыкуляцыйны апарат, на яго прыпадае большая нагрузка.

Толькі пасля гэтага можна паспрабаваць вымавіць скарагаворку ў больш хуткім тэмпе і нават наладзіць конкурс на яе паскоранае вымаўленне. Такім чынам, метадыка працы са скарагаворкамі зводзіцца да наступнага: пачынаючы з павольнага і выразнага прагаворвання кожнага гука і кожнага слова, дайсці да максімальна дакладнага і хуткага вымаўлення ўсёй скарагаворкі. Невялікія скарагаворкі вымаўляюцца на адным выдыху, для доўгіх неабходна пазначыць паўзы для ўдыху.

Для большага ефекту можна рэкамендаваць вылучэнне колерам або падкрэсліваннем літар, якія абазначаюць гукі, над якімі трэба будзе працаваць.

Пры завучванні скарагаворак узмацненню разумовых працэсаў дапамагае маторыка рук. На кожнае слова можна:

- а) сціскаць пальцы ў кулачкі;
- б) загінаць пальцы па чарзе;
- в) націскаць пальцамі (кожным па чарзе) на ўяўныя клавішы;
- г) стукаць далонню па сталe;
- д) прытупваць;
- е) ківаць галавой.

Выкарыстоўваць скарагаворкі можна як на ўроках літаратурнага чытання, так і на ўроках роднай мовы. Добра, калі яны будуць задзейнічаны ў якасці арфаэпічнай размінкі ў пачатку ўрока і спалучацца з хвілінкамі чыстапісання, правядзенне якіх, паводле існуючых праграм, з'яўляецца абавязковым. Скарагаворкі – незаменны матэрыял пры вывучэнні тэмы “Гукі і літары” ў 2 класе, настаўнікі з поспехам выкарыстоўваюць іх таксама для правядзення такога практыкавання, як пісьмо па памяці.

Прапануем некалькі ўзораў гэтага жанру, што трывала ўвайшлі ў практыку работы на ўроках роднай мовы:

Лаўрэн лавіў на рэчцы рыбу, Ларыса варыла рыбу з лаўровым лістом.

У качкі качаня, у чаплі чапляня.

Звонка-звонка звініць званок, звініць-заліваецца.

Жвавы вожык жыва жуку пашыў кажух.

На старонках чытанак для пачатковай школы змешчаны таксама народныя *жарты*. Іншы раз яны пададзены ў форме дыялогу, што дае выдатную магчымасць для інсцэніроўкі непасрэдна на ўроку. Вясёлыя дыялогі можна паспяхова разыграць падчас правядзення пазакласных мерапрыемстваў, як, напрыклад, наступны:

– Ты чаму такі падрапаны?

– Ката купаў.

– Ну і што? Я таксама купаў.

– Ты толькі купаў, а я ж яшчэ і выкручваў.

Заўважым, што ніякага “рэквізіту” для пастаноўкі такіх міні-спектакляў наогул не спатрэбіцца, а вось музычнае суправаджэнне народнымі мелодыямі будзе вельмі дарэчы.

Падсумоўваючы, яшчэ раз зазначым, што на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання прыказкі, загадкі, скарагаворкі, іншыя творы “малога” жанру дапамагаюць трэніраваць артыкуляцыйны апарат, спрыяюць выпрацоўцы выразнай дыкцыі, развіваюць маўленчы слых і ўзбагачаюць слоўнікавы запас малодшых школьнікаў.

Л. В. ФЁДОРОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Методологические знания в систематическом курсе геометрии включают в себя знания о методах и способах действий, используемых для получения геометрических знаний.

При обучении геометрии базу для формирования у учащихся умений применять такие методы научного познания, как анализ и синтез, составляют геометрические задачи. В процессе анализа текста геометрической задачи учащиеся выделяют ее условия и требования. Выполнение краткой записи и чертежа к задаче основывается на методе синтеза. Ошибки в краткой записи и чертеже к задаче указывают на плохо проведенный анализ ее текста и требуют его коррекции.

Поиск решения задачи осуществляется либо путем анализа, либо путем синтеза, при этом направляется специальными вопросами. Так, если задача решается посредством анализа, поиск решения задачи можно проводить с помощью вопроса «Что достаточно знать (доказать), чтобы найти (доказать)..?». Так, поиск решения задачи 1 может быть представлен следующим образом.

Задача 1. На рисунке 1 в треугольнике ABC $AB = BC$, отрезок OK – биссектриса треугольника AOB . Докажите, что отрезок BO – биссектриса треугольника ABC , если $\angle KOC = 135^\circ$.

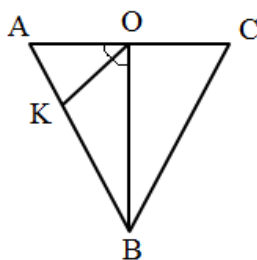


Рисунок 1 – Чертеж к задаче 1

1) Что достаточно доказать, чтобы доказать, что BO – биссектриса $\triangle ABC$? (Так как $\triangle ABC$ – равнобедренный, то достаточно доказать, что BO – высота или медиана $\triangle ABC$.)

2) Что достаточно доказать, чтобы доказать, что BO – высота $\triangle ABC$? ($\angle BOA = 90^\circ$.)

3) Что достаточно доказать, чтобы доказать, что $\angle BOA = 90^\circ$? ($\angle BOK = \angle KOA = 45^\circ$.)

4) Что достаточно доказать, чтобы доказать, что $\angle BOK = \angle KOA = 45^\circ$? ($\angle BOK = \angle KOA$, т. к. OK – биссектриса $\triangle AOB$, а $\angle KOA = 45^\circ$, т. к. $\angle KOA = 180 - \angle KOC = 180^\circ - 135^\circ$.)

Учащимся можно показать, что направление поиска решения задачи обуславливает различные варианты ее решения.

Например, при изучении параллелограмма в 8 классе учащимся можно предложить следующую задачу:

Задача 2. Докажите, что если у параллелограмма все стороны равны, то равны его высоты, проведенные из одной вершины (рисунок 2).

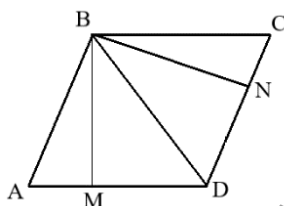


Рисунок 2 – Чертеж к задаче 2

Поиск решения задачи можно осуществлять, исходя из равенства треугольников AMB и CNB . Эти треугольники прямоугольные, у них равны гипотенузы и соответственные острые углы. Отсюда следует равенство высот BM и BN .

При решении этой задачи можно воспользоваться свойством биссектрисы угла (точки биссектрисы BD угла B равноудалены от его сторон), что приведет к новому способу решения задачи.

Рассматриваемую задачу также можно решить исходя из того, что BD является осью симметрии для треугольников ABD и CBD . В таком случае BM и BN – отрезки, симметричные относительно BD , а значит, равны между собой.

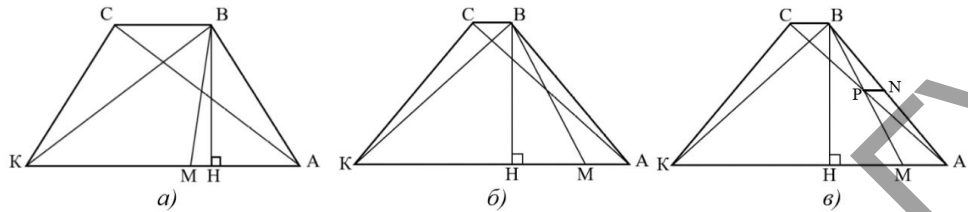
Помимо этого, решить задачу еще одним способом позволит нахождение площади параллелограмма.

Для наглядности поиск решения задачи можно представлять с помощью графов. Граф демонстрирует направление рассуждений в процессе поиска решения задачи от требования к условию (анализ) или от условия к требованию (синтез). Применение графа делает решение задачи или доказательство теоремы кратким, емким и наглядно просматриваемым со всеми взаимосвязями. Символом «+» можно отмечать те элементы, которые заданы в условии задачи или уже вычислены. Например:

Задача 3. В равнобедренной трапеции $ABCK$ длины оснований равны 10 см и 2 см, длина боковой стороны – 6 см. Через вершину B проведена прямая, которая делит диагональ AC на равные части и пересекает при этом AK в точке M . Найдите площадь треугольника BKM .

Решение задачи начинается с построения ее модели. Правильный чертеж к задаче определяет поиск ее решения. При моделировании условия указанной задачи учащиеся, как правило, получают два результата (рисунок 3, а, б).

Рисунок 3 – Варианты чертежей



к задаче 3

На основании анализа чертежей учащиеся должны прийти к выводу, что правильный чертеж к задаче изображен на рисунке 3, б. После этого можно организовывать поиск решения задачи, например с помощью анализа:

- 1) Чтобы вычислить S_{BKM} , достаточно знать KM и BH (они неизвестны).
- 2) Чтобы вычислить KM , достаточно знать KH и HM (они неизвестны).
- 3) Чтобы вычислить BH , достаточно знать AB (известно) и AH (неизвестно).
- 4) Чтобы вычислить KH , достаточно знать AH (неизвестно) и AK (известно).
- 5) Чтобы вычислить HM , достаточно знать AH (неизвестно) и AM (неизвестно).
- 6) Чтобы вычислить AH , достаточно знать AK и BC (они известны из условия).
- 7) Чтобы вычислить AM , достаточно знать PN (рисунок 3, в) (неизвестно), где PN – средняя линия треугольника MBA , т. к. $AP = PC$ (по условию) и $PN \parallel AK$ (по построению).
- 8) Чтобы вычислить PN , достаточно знать BC (известно из условия), т. к. PN – средняя линия треугольника BAC , т. к. $AP = PC$ (по условию) и $PN \parallel AK$ (по построению).

Результат построения соответствующего графа представлен на рисунке 4.

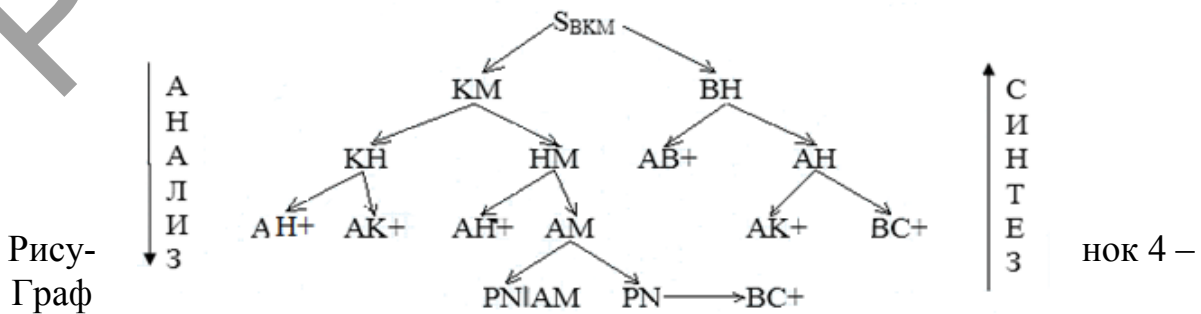


Рисунок 4 – Граф

нок 4 –

Формирование умений использовать графы целесообразно осуществлять от класса к классу, повышая степень самостоятельности в их построении.

Помимо этого, учащимся можно предлагать задания, предусматривающие заполнение графов с пропусками.

Пример. Заполните пропуски в поиске решения задачи (рисунок 5): докажите, что в равнобедренном треугольнике высоты, проведенные к боковым сторонам, равны. Определите, путем анализа или синтеза проведен поиск решения задачи.

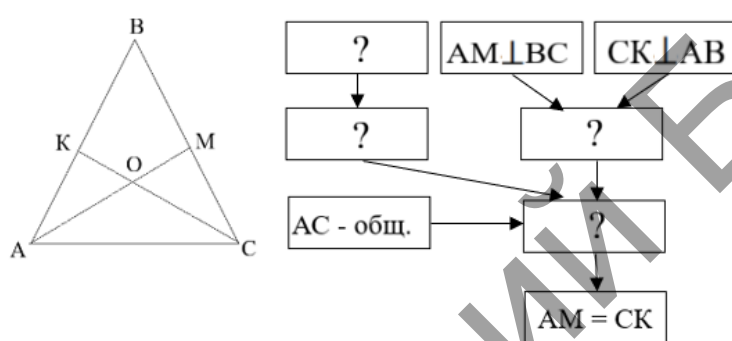


Рисунок 5 – Граф с пропусками

Если задача позволяет, то учащимся можно предложить сформулировать задачу, обратную данной, и на основе заполненного графа указать поиск ее решения, установив соответствующие стрелки цветным карандашом.

Геометрические задачи способствуют в полной мере формированию методологических знаний учащихся при условии обеспечения осознания учащимися используемых при решении задачи методов и способов действий.

В частности, для обеспечения результативности работы по проведению поиска решения геометрической задачи выделим требования к ее организации:

- целенаправленный организованный процесс поиска (сначала учитель сам организует, далее учащиеся организуют поиск под контролем учителя; самостоятельный поиск);

- осознание анализа и синтеза как общего действия для поиска решения задачи;

- осознание сущности аналитического и синтетического методов поиска решения задачи.

Е. В. ФЛЯНТИКОВА

Гродно, ГрГМУ

КУЛЬТУРНЫЙ КОД: СФЕРА ЕДЫ И НАПИТКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Языковые единицы, обладающие культурными смыслами, эксплицирующие ценностные установки и мировосприятие носителей языка, являются объектами ряда лингвистических исследований, в которых они анализируются с позиции культурных кодов, понимание которых ведет к своеобразному «прочтению» культуры народа. Поэтому наряду с понятием *культурный код* исследователями используется и термин *лингвокультурный код*, компонентами которого являются языковые единицы. Сфера еды и напитков все чаще привлекает внимание лингвистов, т. к. номинации еды и напитков зачастую эксплицируют культурные смыслы и ценностные установки. Поэтому нами были проанализированы лингвистические работы, авторы которых обращаются к сфере еды и напитков, на предмет наличия в них специальных терминов, используемых для обозначения культурных кодов, связанных с данной сферой.

Существует ряд подходов к определению понятия *культурный код*. Культурные коды, знаки которых представлены языковыми единицами, В. М. Савицкий [8, с. 56] определяет как лингвокультурные коды: «Культурные коды, вербализуясь, превращаются в лингвокультурные коды, функционирующие в речевом общении и являющиеся словесным воплощением культурных кодов»; «лингвокультурные коды – это многочисленные, пересекающиеся, пронизывающие текст, порой трудноуловимые, но реально существующие, выраженные языковыми средствами темы, мотивы, которые обладают символическим инобытием и стремятся стать всеобщими языками, т. е. отобразить универсум сквозь призму какой-нибудь одной темы» [8, с. 60].

Анализ лингвистических работ позволил нам выявить следующие термины, используемые для обозначения кодов, относящихся к сфере еды и напитков (таблица 1).

Таким образом, лингвистами выделяются следующие культурные коды, связанные со сферой еды и напитков: *алиментарный код*, *гастрономический (пищевой) код*, *пищевой код*, *кулинарный код*. В своих исследованиях авторы либо изначально определяют данный вид кода как лингвокультурный (алиментарный код [1]), либо подчеркивают в определении его языковую составляющую (пищевой код [10]), либо анализируют определенный вид кода на материале языковых единиц, компонентом которых являются номинации еды и напитков (метафор [3; 7; 9], паремий [10; 11]).

Таблица 1 – Термины, используемые для обозначения кодов, относящихся к сфере еды и напитков

Термины	Определения
Алиментарный код [1; 2; 5]	«Алиментарный код – это лингвокультурный код, когнитивным субстратом которого выступает предметная область «Продукты питания» [2]; «с его помощью можно обозначать не только все, что связано с питанием, но и иные области культуры, и в первую очередь область ее ключевых ценностей» [1, с. 111]; «алиментарный код (от латинского <i>alimentum</i> – пища), т. е. авторский код, субстратом которого выступает универсум «продукты питания» [5, с. 9].
Гастрономический (пищевой) код [3; 11]	«Гастрономический код культуры – это не только ментальная схема, запечатленная в сознании, но и ряд инкорпорированных установок, которые ощущаются индивидом как бессознательные, практически спонтанные проявления аппетита или отвращения» [3, с. 203]; «гастрономический код, представляющий собой вкусовые предпочтения и устойчивый перечень блюд, характерных для определенного сообщества [11, с. 70].
Кулинарный код [6; 7]	«Система исходных кулинарных образов служит культурным кодом, посредством которого характеризуется, осмысливается и оценивается национально-культурной общностью человек» [7, с. 13].
Пищевой код [4; 9; 10]	Код, который «базируется на интерпретации элементов пищевой традиции» [10, с. 71]; «пищевой код представляет собой самостоятельную область бытия, которая определяет само существование человека и является базовым кодом культуры» [4, с. 68]; «пищевой (или кулинарный) код: кулинария, гастрономия и еда в целом служат для обозначения целого комплекса различных образов (социальных, семейных, религиозных отношений, опосредованное восприятие природы и пр.)» [9, с. 100].

Анализ определений позволяет отметить, что авторы к предметной области всех терминов относят еду и напитки. Ученые рассматривают их как коды лингвокультурные, отображающие символическое, образное понимание мира сквозь призму номинаций еды и напитков, паремий, метафор, компонентом которых являются наименования еды и напитков.

Также авторы отмечают следующие характеристики, включенные в понимание вышеперечисленных кодов: ценностные характеристики (алиментарный код, кулинарный код, пищевой код); вкусовые предпочтения (гастрономический код); традиционность (кулинарный код, пищевой код). Однако вся совокупность смыслов (ценностных, культурных) может быть тесно переплетена в образах, эксплицируемых той или иной номинацией еды и напитков. Поэтому использование большого количества терминов, служащих для обозначения культурных кодов, предметной областью которых является еда и напитки, не всегда целесообразно. С другой стороны, возникновение и функционирование данных терминов в лингвистических работах, несомненно, отражает интерес к сфере еды и напитков со стороны лингвистов.

Список использованной литературы

1. Гашимов, Э. А. Англоязычный лингвокультурный код: лингвосемиотика фразеологизмов как единиц образной семантики / Э. А. Гашимов // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2-2 (68). – С. 110–113.
2. Гашимов, Э. А. Структурно-семантические и прагматические характеристики английского лингвокультурного кода [Электронный ресурс] / Э. А. Гашимов. – Режим доступа: <https://cheloveknauka.com/strukturno-semanticheskie-i-pragmaticheskie-harakteristiki-angliyskogo-lingvokulturnogo-koda>. – Дата доступа: 03.03.2022.
3. Дормидонтова, О. А. Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира (на примере гастрономического кода в русской и французской лингвокультурах) / О. А. Дормидонтова // Вестн. ТГУ. – 2009. – Вып 9. – С. 201–205.
4. Душенкова, Т. Р. Пищевой код: названия молочных и кисломолочных напитков в удмуртском языке и культуре / Т. Р. Душенкова // Историко-культурное наследие народов Урало-Поволжья. – 2019. – № 1 (16). – С. 67–73.
5. Завьялова, Е. Е. Алиментарный код в романе Л. Андреева «Дневник Сатаны» / Е. Е. Завьялова // Филология и человек. – 2016. – № 4. – С. 7–16.
6. Капелюшник, Е. В. Человек сквозь призму кулинарного кода культуры / Е. В. Капелюшник // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2011. – № 345. – С. 11–14.
7. Маркова, Е. М. Кулинарный код культуры во вторичных номинациях русского и чешского языков: лингвистический и методический аспекты / Е. М. Маркова // Русистика. – 2017. – Т. 15, № 2. – С. 152–174.
8. Савицкий, В. М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия / В. М. Савицкий // Вестн. МГОУ. – 2016. – № 2. – С. 55–62.
9. Тресорукова, И. В. Пищевой код греческой фразеологии: фитоним «огурец» / И. В. Тресорукова // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2018. – № 53. – С. 98–108.
10. Устинова, Н. А. Диалектная концептуализация иномирия через призму одного из элементов пищевого кода / Н. А. Устинова // Язык и культура. – 2011. – № 4 (16). – С. 69–77.
11. Яковлева, Е. Л. Реконструкция гастрономического кода татарской национальной кухни / Е. Л. Яковлева // Человек и культура. – 2019. – № 1. – С. 68–79.

А. І. ХАМІЧУК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

**УЗБАГАЧЭННЕ СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ МАЛОДШЫХ
ШКОЛЬНІКАЎ У ПРАЦЭСЕ ВЫВУЧЭННЯ РАЗДЗЕЛА
“СКЛАД СЛОВА”**

Неабходнасць працы па ўзбагачэнні слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў вызначаецца выключна важнай роляй слова ў мове: як цэнтральная адзінка мовы, яно нясе разнастайную семантычную інфармацыю – паняццёвую, эматыўную, функцыянальна-стылістычную і граматычную. Акрамя таго, неабходна ўлічваць і пастаянную патрэбу ў папаўненні запасу слоў. Вялікую ролю ва ўзбагачэнні слоўнікавага запасу вучняў адыгрывае развіццё цікавасці да авалодання новымі словамі.

Пад узбагачэннем слоўніка вучняў мы разумеем не толькі колькаснае павелічэнне, але і ўсебаковае авалоданне словам, паколькі большасць слоў мнагазначныя. Малодшымі школьнікамі павінны быць засвоены нормы вымаўлення і правапісу новых слоў, іх граматычныя формы, словаўтваральная структура, асаблівасці спалучальнасці слоў з іншымі словамі. Важную ролю ва ўзбагачэнні слоўнікавага запасу вучняў маюць веды пра словаўтваральную структуру слова.

Яшчэ Ф. І. Буслаеў звяртаў увагу на неабходнасць словаўтваральнай працы на ўроках мовы з мэтай больш поўнага разумення вучнямі лексічнага значэння слоў. Важнасць словаўтваральнай працы на пачатковай ступені навучання мове, яе развіццёвы характар адзначаў і К. Д. Ушынскі. Сучасныя метадысты звязваюць навучанне словаўтварэнню з развіццём разумовых здольнасцяў вучняў, адзначаюць, што праца са словаўтваральнымі мадэлямі павінна абапірацца перш за ўсё на назіранні з’яў словатворчасці [1].

Назіранні навукоўцаў сведчаць пра тое, што ўжо на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі пачынаецца тэарэтычнае асэнсаванне мовы. Малодшыя школьнікі паступова авалодваюць такімі даволі абстрактнымі паняццямі, як карань, канчатак, прыстаўка, суфікс. Яны вучацца выяўляць і вылучаць гэтыя марфемы ў розных словах, у тым ліку і ў новых для іх. Падобны аналіз слова часта выконваецца вучнямі фармальна, не заўсёды імі ўсведамляецца значэнне асобных марфем, адценні значэння, якія надаюць словам афіксы.

Узмацненне семантычнага аспекту ў вывучэнні марфемнага складу і элементаў словаўтварэння ў пачатковых класах дазваляе пераадолець цяжкасці, з якімі сутыкаюцца малодшыя школьнікі пры засваенні раздзела “Склад слова”. Так, аналіз пэўнай колькасці вытворных слоў дазваляе

вучням вызначаць словаўтваральныя мадэлі, характэрныя для слоў таго ці іншага словаўтваральнага тыпу, выяўляць заканамернасці ўтварэння слоў пэўнага тыпу, устанаўліваць правілы, згодна з якімі другасныя назвы аб'ядноўваюцца ў тую ці іншую словаўтваральную мадэль. Пры гэтым ўлічваюцца сэнсавыя і структурныя характарыстыкі, умовы выбару таго ці іншага фарманта, наяўнасць або адсутнасць варыянтаў фарманта (лес, ляснік, лясны; мароз, марозны, марозіць; птушка, птах, птушыны). Праца з вытворнымі словамі спрыяе фарміраванню словаўтваральных уменняў малодшых школьнікаў, дае першапачатковае ўяўленне аб словаўтваральных працэсах мовы, рыхтуе вучняў да наступнага этапа вывучэння марфемнага складу ў школе.

Асноўная задача навучання беларускай мове ў пачатковых класах – навучыць малодшых школьнікаў выкарыстоўваць атрыманыя веды ў працэсе маўленчых зносін, навучыць іх думаць. Словаўтварэнне з'яўляецца добрым матэрыялам для развіцця лагічнага мыслення вучняў. Недаацэнка навучання словаўтварэнню прыводзіць да таго, што арфаграфічны навык, не падмацаваны веданнем прыставак і суфіксаў, якія існуюць у мове, уменнем аперыраваць імі ў маўленні для стварэння новых слоў, замацоўваецца слаба, бо, каб правільна пісаць корань слова, трэба бачыць яго ў слове, умець падбіраць роднаснае слова, а гэта магчыма толькі пры веданні прыставак і суфіксаў, якія суправаджаюць корань.

Авалоданне словаўтваральнымі мадэлямі дазваляе “пашырыць слоўнікавы запас вучняў, узброіць іх актыўным спосабам разумення значэння новых слоў, а для настаўніка – гэта эфектыўны сродак тлумачэння значэння вытворных слоў, якія сустракаюцца ў тэксце на ўроках чытання...” [2, с. 17]. Улічваючы гэта, неабходна прапаноўваць вучням сістэму словаўтваральных практыкаванняў, якія спрыяюць развіццю лагічнага мыслення дзяцей.

Праца са словаўтваральнымі мадэлямі неабходная ў пачатковай школе. Выконваючы практыкаванні са словаўтваральнымі мадэлямі на ўроках беларускай мовы (падбор слоў адной словаўтваральнай мадэлі; выдзяленне з кантэксту слоў, якія адпавядаюць пэўнай мадэлі; мадэляванне марфемнай структуры слоў; падбор слоў па складзенай графічнай мадэлі і інш.), малодшыя школьнікі вучацца суадносіць агульнае і прыватнае ў мове (словаўтваральная мадэль і будова, значэнне, граматычныя прыметы канкрэтнага слова), прадбачыць магчымыя арфаграфічныя цяжкасці, выкліканыя структурнымі асаблівасцямі слоў адной словаўтваральнай мадэлі. Пры гэтым актывізуецца зрокавая памяць вучняў, лепш запамінаецца графічнае аблічча многіх марфем, што спрыяе больш трываламу авалоданню арфаграфічнымі нормаў. Акрамя таго, у вучняў развіваецца абстрактнае мысленне, паколькі аналіз праводзіцца на ўзроўні словаўтва-

ральных абагульненняў. Гэта акалічнасць спрыяе маўленчаму развіццю дзіцяці, усведамленню структурнасці, сістэмнасці лексікі роднай мовы, удасканаленню моўнага пачуцця. Словаўтваральныя практыкаванні маюць вялікае значэнне для развіцця лінгвістычных здольнасцяў і для агульнага развіцця малодшых школьнікаў, спрыяюць узнікненню цікавасці да мовы, патрэбы ў набыцці новых моўных ведаў, імкнення ясна і дакладна выказаць свае думкі.

Такім чынам, словаўтваральная праца на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах досыць разнастайная. Для гэтага неабходна выкарыстоўваць у пэўнай сістэме розныя словаўтваральныя практыкаванні, падбіраць для назірання і аналізу цікавы, нестандартны моўны матэрыял, які прываблівае ўвагу дзяцей. Словаўтваральныя практыкаванні павінны прывучаць школьніка ўдумвацца ў сэнс вытворнага слова, вучыць выяўляць семантыка-словаўтваральныя сувязі паміж аднакарэннымі словамі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Мережко, Е. Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е. Г. Мережко // Нач. шк. – 1996. – № 6. – С. 8–12.
2. Демичева, В. В. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию / В. В. Демичева // Нач. шк. – 1994. – № 12. – С. 16–19.

В. М. ШАРШНЁВА

Магілёў, МДУ імя А. А. Куляшова

ЗВЫШФРАЗОВАЕ АДЗІНСТВА ЯК КАМПАНЕНТ АРХІТЭКТОНІКІ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ

Мастацкі тэкст уяўляе сабой камунікатыўнае, структурнае і семантычнае адзінства, што праяўляецца ў яго ўнутранай і знешняй арганізацыі, і менавіта ад гэтага арганізаванага адзінства зыходзіць большасць лінгвістаў пры вызначэнні паняцця тэксту (мастацкага, літаратурна-мастацкага). Так, напрыклад, паводле М. В. Абабуркі, “літаратурна-мастацкі тэкст – гэта сукупнасць сказаў (абзацаў, складаных сінтаксічных цэлых і інш.), звязаных паміж сабою сэнсава і граматычна, а таксама тэматычна, структурна і інтанацыйна” [1, с. 5].

У пераважнай большасці выпадкаў мастацкія тэксты, адлюстроўваючы рэчаіснасць у мастацкіх мікра- і макравобразах, складаюцца з пэўных частак, што маюць свае падтэмы, ці мікратэмы. Нельга не пагадзіцца з Н. С. Валгінай у тым, што “семантыка тэксту абумоўлена камунікатыўнай задачай перадачы інфармацыі (тэкст – інфармацыйнае цэлае); структура тэксту вызначаецца асаблівасцямі ўнутранай арганізацыі адзінак

тэксту і заканамернасцямі ўзаемасувязі гэтых адзінак у межах суцэльнага паведамлення (тэксту) (тэкст – структурнае цэлае)” [3, с. 12].

С. І. Гіндзін сцвярджае, што “арганізацыі мастацкага літаратурнага тэксту ўласціва асаблівая складанасць і поліфункцыянальнасць, у ім актыўна выкарыстоўваюцца тры аспекты і ярусы структуры, якія ў іншых відах маўленчай камунікацыі застаюцца ненагружанымі, ірэlevantнымі. У выніку структура мастацкага тэксту набывае шматслойнасць са спецыфічнымі неіерархічнымі суадносінамі паміж сляямі” [цыт. па: 5, стб. 1063–1064].

У сучаснай навуковай літаратуры такія ярусы, слаі прынята называць мікратэкстамі або макратэкстамі. Гэта лагічна, сінтаксічна і стылістычна завершаныя адрэзкі (урыўкі, фрагменты) звязнага маўлення (апавядання, апісання, разважання), якія маюць шырэйшы аб’ём, чым паняцце “кантэкст”. І расійскія, і беларускія лінгвісты вызначальнымі структурнымі кампанентамі тэксту, што адыгрываюць важную ролю ў ажыццяўленні сінтаксічнай сувязі, найчасцей называюць складанае сінтаксічнае цэлае (ССЦ), радзей – абзац, яшчэ радзей – перыяд, хоць і прапануюць у якасці іх асноўных характарыстык сэнсавую і структурную завершанасць. Як цэласныя адзінкі маўлення, названыя звышфразавыя адзінствы (ЗФА) сэнсава вылучаюцца з тэксту і ўяўляюцца своеасаблівым структурным комплексам сказаў рознай будовы (простых і складаных, развітых і неразвітых, ускладненых, камбінаваных), аб’яднаных інтанацыйна, раскрываючы адну з мікратэм мікра- і макратэксту. Паводле Н. С. Валгінай, “адзінкі семантыка-граматычнага (сінтаксічнага) і кампазіцыйнага ўзроўню знаходзяцца ва ўзаемасувязі і ўзаемаабумоўленасці, у прыватным выпадку яны нават у “прасторавых” адносінах могуць супадаць, накладваючыся адна на адну, напрыклад міжфразовае адзінства і абзац, хоць пры гэтым яны захоўваюць свае ўласныя адметныя прыкметы” [3, с. 12].

На працягу даволі доўгага прамежку часу дыскрэтныя тэкставыя адзінкі мелі рознае тэрміналагічнае абазначэнне: перыяд; маўленне (рус. речь); спалучэнне сказаў; складанае цэлае; складанае сінтаксічнае цэлае; масіў; звышфразнае адзінства; звышфразовае адзінства; міжфразовае адзінства; кампанент тэксту; звязаныя сінтаксічныя адзінкі; вялікі кантэкст; празаічная страфа; сінтаксічны комплекс; суперсінтаксічная адзінка. Разнабой тэрміналогіі ўказвае на неакрэсленасць статусу ЗФА, на неапраўданае сцвярджэнне іх тоеснасці, гаворыць не столькі пра недастатковую даследаванасць даных сінтаксічных адзінак, колькі пра немагчымасць аднастайнага падыходу да аналізу іх функцыянавання ў творах мастацкай літаратуры і публіцыстыкі.

У пачатку XXI ст. увага даследчыкаў усё актыўней засяроджваецца на існаванні адзінак большых, чым ЗФА, і меншых, чым тэкст. Зноў жа

ў Н. С. Валгінай чытаем: “Міжфразавыя адзінствы ў сваю чаргу аб’ядноўваюцца ў больш буйныя фрагменты-блокі, якія забяспечваюць тэксту цэласнасць дзякуючы рэалізацыі дыстантных і кантактных сэнсавых і граматычных сувязяў. На ўзроўні кампазіцыйным выдзяляюцца адзінкі якасна іншага плана – абзацы, параграфы, главы, раздзелы, падзагалоўкі і інш.” [3, с. 12–13]. Такое меркаванне даследчыцы пацвярджае ўспрыманне ЗФА як элемента знешняй арганізацыі тэксту (архітэктонікі).

Унутраная арганізацыя (кампазіцыя) непасрэдна звязана са зместам і абумоўлена перш за ўсё адметнай сістэмай вобразаў, асаблівасцямі канфлікту і сюжэта, у той час як знешняя (архітэктоніка) адлюстроўвае падзел тэксту на дыскрэтныя адзінкі. Так, М. М. Бахцін паслядоўна размяжоўвае архітэктанічныя (герой, тып, характар; гумар, трагічнае і камічнае; лірычнае) і кампазіцыйныя (дыялог, жанр, актавае члянэнне ў драме; глава, страфа, радок, верш) формы [цыт. па: 5, стб. 61]. В. Рагойша, у сваю чаргу, адносіць да архітэктонікі “сістэму вонкавай арганізацыі твора (наяўнасць і размяшчэнне асобных раздзелаў, актаў, сцэн, страфічных форм і г. д.)” [6, с. 149]. У кампазіцыю даследчык літаратуры ўключае “характар раскрыцця зместу, размяшчэнне слоўна-вобразнага матэрыялу ўнутры архітэктанічных форм” [6, с. 149]. Ужо з прыведзеных вызначэнняў сутнасці архітэктонікі і кампазіцыі вынікае немагчымасць іх катэгарычнага размежавання. Сапраўды, архітэктанічныя і кампазіцыйныя формы настолькі цесна пераплецены, што межы паняццяў вызначыць проста немагчыма: аналіз кампазіцыйных асаблівасцей заўсёды будзе закранаць знешнюю будову твора; поўная характарыстыка архітэктанічнай адметнасці абавязкова грунтуецца на ўнутранай арганізацыі тэкставых адзінак [7].

У асаблівасцях архітэктонікі тэксту праяўляецца яго звязнасць. Вылучаныя дыскрэтныя адзінкі тэксту суадносяцца адна з адной, аб’ядноўваюцца на аснове агульных элементаў. Паколькі “кампазіцыя тэматычна-суб’ектнага пласта мастацкага твора вызначае яго стыльовыя асаблівасці” [4, с. 373], то ўзаемадзеянне архітэктонікі і кампазіцыі праяўляецца таксама на лінгвістычным узроўні. Формы маўленчага выражэння, моўныя асаблівасці (лексічныя і фанетычныя сродкі выразнасці, сінтаксічныя канструкцыі) у залежнасці ад стылю ўпарадкоўваюцца; набываюць, дзякуючы іх размяшчэнню, адзіна магчымае значэнне; выконваюць у тэксце эстэтычную функцыю.

Звязнасць тэксту забяспечваецца кагезіяй (лакальнай звязнасцю, або звязнасцю лінейнага тыпу), якая фармальна выражаецца пераважна моўнымі сродкамі, і кагерэнтнасцю (глабальнай звязнасцю, або звязнасцю нелінейнага тыпу), якая аб’ядноўвае элементы розных узроўняў тэксту. Паслядоўнасць размяшчэння і выразнасць афармлення ЗФА ўплывае на выяўленне ў тэкстах семантычна насычаных урыўкаў, што надзвычай

важна не толькі для ўстанаўлення іх узаемасувязі, але і для высвятлення імпліцытнай ролі архітэктонікі і кампазіцыі ўсяго мастацкага тэксту. Па сутнасці, своеасаблівым ключом для ўспрымання, разумення і асэнсавання як экспліцытнай, так і імпліцытнай інфармацыі з'яўляецца выяўленне семантычных ланцужкоў паміж ЗФА пэўнага дыскурсу і ўстанаўленне іх сувязі.

Паколькі ў сэнсавым плане ЗФА характарызуецца “лексічнай пераемнасцю, шырынёй ахопу зместу прапанаванай тэмы, аж да поўнага яе раскрыцця (кожнае з наступных звёнаў складанага сінтаксічнага цэлага пашырае і развівае змест папярэдніх)” [2, с. 366], аналіз структурных асаблівасцей ЗФА ў літаратурна-мастацкім тэксце таксама павінен успрымацца не столькі ў выяўленні стылістычнай ролі будаўнічых элементаў у межах асобна ўзятага ЗФА, колькі ў высвятленні ўплыву разнастайна камбінаваных будаўнічых адзінак.

Адзначаныя заўвагі толькі яшчэ раз падкрэсліваюць надзённасць праблемы вылучэння і асэнсавання ЗФА, асабліва ў дачыненні да беларускай лінгвістыкі, якая доўгі час адчувала ўплыў расійскага мовазнаўства і ў якой толькі ў апошні час назіраецца тэндэнцыя да манаграфічнага даследавання складаных формаў звязнай мовы без выразнай, аднак, суадноснасці з акрэсліваннем лінгвістычнага статусу прааналізаваных ЗФА (ССЦ, абзаца і перыяду) і яго ўзаемасувязі з архітэктонікай і кампазіцыяй твора. Праблемным застаецца вывучэнне прынцыпаў камбінавання рознага тыпу ССЦ у мастацкім тэксце як у параўнанні з тэкстамі іншага стылю, так і пры аналізе мастацкіх тэкстаў розных аўтараў. Даследаванне заканамернасцей спалучальнасці ССЦ, абзаца і перыяду, настойлівая, сістэматычная актывізацыя пэўнага ЗФА ў мастацкім творы на працягу ўсёй творчасці пісьменніка (або ў нейкі прамежак часу) дазваляе прасачыць не толькі фарміраванне светапогляду пісьменніка, але і станаўленне ідыястылю, прааналізаваць магчымасць аб'яднання ўласных адносінаў рэфэрэнта да выказваемай праблемы з жаданнем экспліцытнага або імпліцытнага ўзаемадзеяння з рэцыпіентам.

Асабліва цікавасць да лінгвістычнай структуры тэксту, яго архітэктонікі і кампазіцыі працягваецца і ў самой сучаснай лінгвістыцы. Паколькі тэкст з'яўляецца найвышэйшай адзінкай сінтаксічнага ўзроўню, то натуральна, што вывучэнне яго структуры спрыяе не толькі ўсебакова якаснай яго характарыстыцы, дазваляе не толькі пранікнуць у прагматыку яго члянэння, але і прасачыць ўжыванне сродкаў міжфразавай сувязі, разнастайную арганізацыю звышфразавых адзінстваў (абзацаў, перыядаў і ССЦ), праз узаемаадносіны архітэктонікі і кампазіцыі даследаваць спецыфіку фарміравання ідыястылю.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Абабурка, М. В. Лінгвістыка тэксту як спецыялізацыя : метады рэкамендацыі / М. В. Абабурка. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2008. – 140 с.
2. Валгина, Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник / Н. С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.
3. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.
4. Гром'як, Р. Т. Літаратурознавчыі словнік-довіднік / Р. Т. Гром'як [та ін.]. – Кіў : Акадэмія, 1997. – 752 с.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николаюкина. – М. : Интелвак, 2001. – Стб. 61–62.
6. Рагойша, В. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах / В. Рагойша. – Мінск : Беларус. энцыкл., 2001. – 383 с.
7. Саўчанка, В. М. Архітэктоніка і кампазіцыя літаратурна-мастацкага тэксту з лінгвістычнага пункту погляду / В. М. Саўчанка // Сучасны літаратурна-мастацкі расповед : манаграфія / М. В. Абабурка, В. М. Саўчанка. – Магілёў : УА “МДУ імя А. А. Куляшова”, 2011. – С. 119–234.

Т. В. ШАСТАКОВІЧ

Пінск, Пінскі каледж БрДУ імя А. С. Пушкіна

МЕТАД ПРАЕКТАЎ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НА ЗАНЯТКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Сучасныя адукацыйныя стандарты ў арганізацыі працэсу навучання грунтуюцца на выкарыстанні кампетэнтнаснага падыходу. Згодна з адукацыйнымі стандартамі сярэдняй спецыяльнай адукацыі, выпускнік павінен валодаць шэрагам сацыяльна-асобасных і прафесійных кампетэнцый. Для будучага настаўніка прафесійна значнай з'яўляецца камунікатыўная кампетэнцыя, паколькі зносіны – асноўны сродак, пры дапамозе якога настаўнік вучыць і выхоўвае. Эфектыўнасць працы педагога залежыць ад таго, наколькі ён кампетэнтны ў зносінах.

Беларускамоўная камунікацыя сёння паслаблена ва ўсіх сферах грамадства, назіраецца нізкая маўленчая практыка асобы. Уласны педагогічны вопыт паказвае, што ў навучэнцаў слаба развіты камунікатыўныя ўменні: яны адчуваюць цяжкасці ў стварэнні ўласных выказванняў, не могуць аргументаваць свае думкі, не ўмеюць граматычна прэзентаваць вынікі сваёй працы. Таму пры падрыхтоўцы спецыялістаў асабліваю ўвагу неабходна звярнуць на фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі.

Камунікатыўная кампетэнцыя, на думку А. І. Літнеўскай, прадугледжвае авалоданне ўсімі відамі маўленчай дзейнасці і асновамі культуры вуснай і пісьмовай мовы, базавымі ўменнямі і навыкамі выкарыстання мовы ў жыццёва важных для данага ўзросту сферах і сітуацыях зносін [1, с. 345].

М. Б. Успенскі канкрэтызуе веды, якія ўключаюцца ў камунікатыўную кампетэнцыю: гэта засвоеныя звесткі пра выкарыстанне ў маўленчых зносінах аспектных адзінак мовы (гукаў, марфем, слоў, словазлучэнняў, сказаў і г. д.), пра адрозненне іх з мэтай правільнага выкарыстання ў мове. Гэта тыя веды, якія даюцца ў форме правілаў, прыёмаў адрознівання і выкарыстання адзінак мовы, розных інструкцый і рэкамендацый па функцыянаванні мовы ў маўленчых зносінах [2, с. 39].

М. Р. Львоў сцвярджае, што “камунікатыўная кампетэнцыя – тэрмін, які азначае веданне мовы, яе фанетыкі, лексікі, граматыкі, стылістыкі, культуры мовы, валоданне гэтымі сродкамі мовы ў межах сацыяльных, прафесійных, культурных патрэб чалавека” [3, с. 92–93].

Вышэйадзначаныя меркаванні навукоўцаў пра змест паняцця “камунікатыўная кампетэнцыя” дазваляюць зрабіць вывад: тэарэтычную аснову камунікатыўнай кампетэнцыі ўтвараюць камунікатыўна значымыя веды пра сістэму мовы, пра віды маўленчай дзейнасці, пра асаблівасці функцыянавання адзінак мовы; практычным складнікам з’яўляюцца маўленчыя ўменні ў рэцэптыўных (слуханне і чытанне) і прадуктыўных (маўленне і пісьмо) відах маўленчай дзейнасці.

Часткова задачу па фарміраванні камунікатыўнай кампетэнцыі можна вырашыць праз выкарыстанне метада праектаў на занятках літаратуры.

Метад праектаў – з’ява не новая ў навуцы. Распрацаваны яшчэ ў першай палове ХХ ст. амерыканскімі педагогамі Дж. Дзьюі і У. Г. Кілпатрыкам, метада праектаў набірае ўсё большую папулярнасць дзякуючы сваёй эфектыўнасці.

Паводле Я. С. Палат, метадам праектаў неабходна разумець спосаб дасягнення дыдактычнай мэты праз дэталёвую распрацоўку праблемы, якая павінна завяршыцца рэальным практычным вынікам, аформленым тым ці іншым чынам. Асноўнае прызначэнне метада праектаў заключаецца ў стварэнні магчымасці для навучэнцаў самастойна набываць веды ў працэсе вырашэння практычных задач ці праблем, якія патрабуюць інтэграцыі ведаў з розных прадметных галін. Метад праектаў заўсёды арыентаваны на самастойную дзейнасць навучэнцаў (індывідуальную, парную, групавую), педагогу ў межах праекта адводзіцца роля распрацоўшчыка, каардынатора, эксперта, кансультанта [4].

Па тыпалогіі вучэбныя праекты бываюць даследчымі, пошукавымі, практыкаарыентаванымі, творчымі, ролевымі. Разнастайны яны і па часе выканання: міні-праект (за некалькі гадзін), сярэдняй працягласці (за некалькі месяцаў) і доўгатэрміновыя (патрабуюць многа часу для пошуку патрэбнага матэрыялу і яго аналізу).

Тэматыка праектаў можа быць звязана з адной прадметнай галіною (монапраект) ці мець міжпрадметны характар.

Работа па стварэнні вучэбнага праекта звычайна ажыццяўляецца ў некалькі этапаў: навучэнцы самастойна ці разам з педагогам павінны выявіць актуальную тэму ці праблему праекта, вызначыць яго мэту, тып і колькасць удзельнікаў; размеркаваць задачы па групам, абмеркаваць магчымыя метады даследавання, пошуку інфармацыі; аформіць сумесны вынік; абараніць праект; калектыўна абмеркаваць і ацаніць выкананы праект [5].

Прааналізуем магчымасці выкарыстання метада праекта на занятках па беларускай літаратуры. Змест такога праекта можа складаць супастаўленне творчасці розных пісьменнікаў (*Пераемнасць творчасці Н. Гілевіча з паэзіяй Я. Купалы, Я. Коласа, М. Багдановіча*), аналіз развіцця пэўнай тэмы ў беларускай літаратуры (*Героі-палешукі і іх побыт у рамане “Людзі на балоце” І. Мележа і ў аповесці Я. Коласа “У палескай глушы”*), вывучэнне наватарства і традыцый у мастацкім творы (*Традыцыйнае і наватарскае ў асэнсаванні тэмы Палесся ў творчасці Г. Марчука*), сувязь гістарычных падзей з іх літаратурным адлюстраваннем (*Мастацкая інтэрпрэтацыя драматызму 1930-х гадоў у аповесці “Знак бяды”*), эвалюцыя мастацкага метада майстра слова (*Вытокі і эвалюцыя мастацкай умоўнасці Я. Баршчэўскага*) і інш.

Выбіраючы тэму праекта, педагог павінен арыентавацца на інтарэсы і магчымасці навучэнцаў, на практычную значнасць абранага праекта. Так, напрыклад, можна прапанаваць стварыць праект папулярызацыі творчасці паэта ці пісьменніка. Навучэнцам неабходна прадумаць, якія творы яны выберуць і чаму, спецыялістаў з якіх галін запрасяць у сваю каманду, якіх спонсараў, інфармацыйных партнёраў падключыць, якія анлайн- і афлайн-пляцоўкі задзейнічаюць, у якой форме прапануюць аўдыторыі азнаёміцца са спадчынай паэта ці пісьменніка (электронныя гульні, квэсты, рэклама, турыстычныя маршруты, аўкцыёны ведаў, інфармацыйныя базы, элементы дапоўненай рэальнасці), па якіх крытэрыях будуць ацэньваць паспяховасць сваёй працы.

Выкананы праект можа быць прадстаўлены ў самай разнастайнай форме: у выглядзе анталогіі, напрыклад “Сучасная жаночая паэзія” (перад навучэнцамі ставіцца задача падабраць вершы, прадумаць афармленне вокладкі, напісаць анатацыю і прадмову); відэарада, напрыклад відэарада да песні “Лілея на цёмнай вадзе” на словы М. Башлакова ў выкананні А. Крэчата (удзельнікам праекта неабходна адабраць і аргументаваць выбар візуальных выяў, якія маглі б праілюстраваць выкананне песні); блога, напрыклад блог Андрэя Лабановіча (усе публікацыі блога павінны адлюстроўваць думкі, перажыванні героя, падзеі, звязаныя з ім); эскіза, напрыклад эскіз сучаснага помніка Янку Купалу (навучэнцы павінны аргументаваць, якія вобразы абавязкова трэба выкарыстаць, што яны

будуць сімвалізаваць, з якога матэрыялу лепш выканаць кампазіцыю, дзе яна можа быць устаноўлена); слоўніка, напрыклад слоўнік мастацкіх тропай або аказіяналізмаў Р. Барадуліна; цытатніка, напрыклад цытатнік маральна-этычных заветаў Н. Гілевіча нашчадкам. Практычным вынікам праекта можа стаць рэцэнзія, рэпартаж, анкета, карта, віртуальная экскурсія, інсцэніраванае інтэрв'ю, буктэрэйлер, тэатральная праграма, буклет і інш.

Абараняючы праект, навучэнцы ўдасканальваюць уменне аргументаваць свой пункт гледжання, адказваць на пытанні апанентаў, выстаўляць контраргументы, прыходзіць да кампрамісу. Метад праекта дапамагае падрыхтаваць асобу, здольную правільна, дакладна, лагічна, дарэчна і выразна перадаваць свае думкі сродкамі мовы з улікам маўленчай сітуацыі. Усе гэтыя ўменні адлюстроўваюць спецыфіку камунікатыўнай кампетэнцыі.

Такім чынам, метады праектаў дае магчымасць ажыццявіць новы падыход да арганізацыі навучання, які фарміруе неабходную для будучага настаўніка камунікатыўную кампетэнцыю. У выніку работы над праектам навучэнцы не толькі атрымліваюць новыя веды па літаратуры, але і дэманструюць здольнасць і гатоўнасць да зносін адпаведна іх мэтам, сферам і сітуацыям, гатоўнасць да маўленчага ўзаемадзеяння і ўзаемаразумення. Навучэнцы свядома адбіраюць моўныя сродкі для ажыццяўлення зносін у адпаведнасці з маўленчай сітуацыяй, ствараюць уласныя звязныя выказванні рознай жанрава-стылістычнай і тыпалагічнай прыналежнасці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева. – М. : Акад. проект, 2006. – 590 с.
2. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе : учеб.-метод. пособие / М. Б. Успенский. – Воронеж : МОДЭК, 2004. – 190 с.
3. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1999. – 271 с.
4. Полат, Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20080330010914/http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>. – Дата доступа: 18.03.2022.
5. Жукович, М. В. Актуўныя адукацыйныя тэхналогіі па фарміраванні свабоднай асобы вучня на ўроках беларускай мовы, літаратуры і пазакласных мерапрыемствах [Электронны рэсурс] / М. В. Жукович. – Рэжым доступу: <http://www.nastaunik.info/sites/default/files/page/files/zukovic-dapamoznik.pdf>. – Дата доступу: 18.03.2022.

Т. Т. ШРАМУК

Пинск, Пинский колледж БрГУ имени А. С. Пушкина

ОРФОЭПИЧЕСКАЯ РАЗМИНКА НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В настоящее время владение русским языком составляет необходимый компонент образованности человека и является показателем его общей культуры, поскольку современные молодые люди, вступающие во взрослую жизнь и желающие добиться успехов в профессиональной деятельности, не могут обойтись без знания литературного языка, стилистических особенностей его употребления и применения различных языковых элементов в соответствии с общепринятыми нормами.

Важнейшим профессиональным инструментом педагогической деятельности является общение. Известный педагог В. А. Сухомлинский речевую культуру учителя называл зеркалом его духовной культуры. Речь человека – это показатель и духовной культуры, и интеллекта, и уровня образованности. К сожалению, речь современной молодежи все меньше соответствует нормам русского литературного языка.

Эта проблема встречается и среди учащихся педагогических специальностей колледжа – будущих учителей начальных классов. Основную роль в развитии языковой и коммуникативной компетенции наших учащихся играет школа, дающая основную базу знаний, с которыми они приходят в колледж, чтобы получить профессию педагога. Безусловно, знание базовых школьных предметов, а также предметов профессионального компонента при получении образования в колледже повышает уровень лингвистической и коммуникативной компетенции будущих специалистов. Однако учащиеся получают знания о языке не только из учебников. На уровень культуры речи будущего учителя влияет и речь окружающих, не всегда правильная; и снижение интереса к чтению классической литературы, и высокая степень вовлеченности в интернет-пространство, и многие другие факторы современной жизни, уводящие от ценностного отношения к слову. Проблема осложняется и тем, что на изучение дисциплины «Культура речи» учебным планом при получении среднего специального образования предусмотрено лишь 20 часов. Все это заставляет искать выход из сложившейся ситуации.

Как помочь учащимся повысить уровень речевой культуры? Как научить их грамотно и умело пользоваться нормами литературного языка? Как запомнить огромное количество слов, правильность произношения которых можно проверить только по словарю? В процессе работы над этой проблемой мы пришли к выводу, что эффективными приемами, повышаю-

щими речевую культуру, развивающими память, улучшающими качество знаний по предмету, сохраняющими информацию в долговременной памяти, могут стать мнемонические приемы, облегчающие запоминание путем образования искусственных ассоциаций.

Мнемотехника, или мнемоника, или мнемонические приемы (мнемоприемы), – признанное средство наиболее легкого, быстрого и прочного запоминания, усвоения информации. Словарь иностранных слов дает следующее определение мнемоники: «Мнемоника (от греч. *mnemonic*) – искусство запоминания. Мнемотехника – это совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов путем образования искусственных ассоциаций» [1, с. 317].

Мнемотехника применяется давно во многих областях. С точки зрения психологии она исследована глубоко и серьезно наряду с такими психологическими понятиями, как память, запоминание (труды Г. Эббингауза, Л. С. Выготского, Е. И. Рогова и др.). Но в области методологии языка она остро нуждается в изучении. В настоящее время учителя-практики часто используют мнемотехнику. Например, Е. А. Лисовская в книге «Узелки на память, или Мнемонические способы изучения орфографии» собрала уже известные ранее мнемонические приемы и разработала свои [2].

Не секрет, что самый распространенный способ запоминания – это повторение. Но повторение только тогда эффективно, если оно осмысленно. При таком повторении легко запоминаются трудные случаи. Впоследствии при необходимости они быстро вспоминаются при желании, развивается способность запомнить и вспомнить любую информацию. Для качественного запоминания необходимо соблюдать важное условие: чтобы объект закрепился в памяти, он должен быть переработан субъектом при помощи фантазии и воображения.

На каждом занятии по русскому языку (общеобразовательный компонент) и по современному русскому языку (профессиональный компонент) с целью повышения уровня речевой культуры у будущих педагогов было принято решение проводить орфоэпические разминки, основанные на мнемонических приемах. Е. А. Лисовская [3, с. 14] предлагает целую коллекцию таких «запоминалок», образно называя ударение в слове «пульс слова». Соблюдение норм ударения – один из показателей речевой культуры человека. Часто приходится слышать слова, которые неправильно произносятся. На помощь приходит такой мнемонический прием, как рифма. Учащиеся отмечают, что такие слова гораздо легче запоминаются: Пиво – крапива; Фекла – свекла; на базаре свекла под дождем промокла; Гена – генезис; Чук – каучук; где ель – там щавель; рота прошла через ворота; есть нива – будет жниво; съев торты – не влезешь в шорты; в кофейне торты, а в море порты; наложить епитимью на всю семью;

грибы зеленки рассказывали побасенки; Петя уверял, что петлю завязал; моль не пьет алкоголь; все отходы – в мусоропроводы; игрушкой награжденный, сопит новорожденный; «Ваше Сиятельство, подайте ходатайство!»; не простынь без простынь; до-ре-ми-фа-соль-ля-си, лайнер выпустил шасси; кричал ведущий: «Ну дела! Концерт не гала, а гала!»; купила за наличные панели мозаичные; напишем шрифтом исполинским, что верно только украинский; целый день за стеною зубчатой москвичи танцевали бачату; добрый доктор Айболит больно зубы не сверлит; восемь непослушных паучат учат ударение включают; ударение начать надо громко прокричать; избежать большой проблемы вам помогут наши кремы и др.

При помощи рифмы можно запомнить и слова с вариативным ударением. Например: Один пророк любил творог. Но бесконечно дорог ему был также творог. Или: Дорогие взрослые и дети! Говорите, не боясь, маркетинг! Но и маркетинг не забывайте. В общем, что хотите, выбирайте.

Рифмованные строчки можно использовать и при соблюдении морфологических норм: Если честно, форма «ляжь» – стилистическая блажь. Принимайте натошак форму лягте с формой ляг. Шеф-повар Аркадий напек нам оладий. Опора на слух способствует запоминанию морфологической нормы. Трудности, например, возникают при выборе формы местоимений *мы, вы* в словосочетаниях *грустить по (мы, вы), тосковать по (мы, вы)*. Запомнить можно следующим образом: ВАСя грустит по ВАС, а НАСтя грустит по НАС.

Таким образом, придумывание или использование готовых рифмованных строчек (мнемофраз) способствует быстрому запоминанию слов с проблемным ударением. Это поможет учащимся сохранить в памяти те трудные случаи постановки ударений, при которых необходимо обращаться к словарю. Важно помнить, что высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта образованного и культурного человека.

Список использованной литературы

1. Словарь иностранных слов. – 15-е изд. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.
2. Лисовская, Е. А. Узелки на память, или Мнемонические способы изучения орфографии / Е. А. Лисовская. – Минск : Белорус. ассоц. «Конкурс», 2007. – 80 с.
3. Лисовская, Е. А. Русский язык без шпаргалок / Е. А. Лисовская. – Мозырь : Белый ветер, 2017. – 35 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Асіпчук А. М. Лексемы са значэннем сіняга і блакітнага колераў у паэтычных творах Уладзіміра Караткевіча	3
Белова Р. В. Использование активных методов обучения на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе	6
Бондзіч Е. В. Развіццё арфаграфічнай пільнасці праз дыдактычныя гульні на ўроках беларускай мовы ў 3 класе	9
Борсук Н. М. “Было б толькі вечнае слова”: вытокі творчага сталення Ніяны Загарэўскай	13
Бут-Гусаім С. Ф. Анамастычная прастора аповесці Зінаіды Дудзюк “Ніка”	17
Валец А. В. Эффективные методы и приемы обучения чтению в начальной школе	21
Воран І. А. Мастацкае ўвасабленне ўзвышаўскай канцэпцыі мастацтва ў малой прозе Андрэя Мрыя і Кандрата Крапівы	24
Гарбачык М. Р. Афiксальнае (нульсуфiксальнае) словаўтварэнне назоўнікаў у тараканскіх гаворках.	28
Гарбачык М. Р. Скланенне назоўнікаў у множным ліку ў брэсцка-пінскіх (тараканскіх) гаворках	31
Гурина Н. М. Проектная деятельность как форма активизации образовательного процесса студентов-первокурсников	34
Гущарина Н. А. Электронный ресурс для сопровождения изучения норм русского языка в 4 классе.....	37
Дронжек И. Д. Развитие речи младших школьников в период обучение грамоте.....	41
Канцавая Г. М. Адлюстраванне нормаў маўленчай камунікацыі ў беларускай фразеалогіі	44
Канцавая Г. М. Асабовыя формы дзеяслова ў парэміях як спосаб выражэння менталітэту беларускага народа	46
Канцавая Г. М., Красько В. К. Маўленне настаўніка як фактар маўленчага развіцця малодшых школьнікаў	48
Капцова Ю. А. Метадалагічная каштоўнасць феноменалогіі для беларускага мовазнаўства.....	51
Касцючык В. М. Маркеры экспрэсіўнасці фразеалагізмаў у мастацкім кантэксте.....	55
Клундук С. С. Сеткавыя СМІ ў сучаснай медыяпрасторы Беларусі	60
Концевой М. П. Коммуникативный аспект голосового синтеза	64
Концевой М. П. Расширенная реальность коммуникации в MetaVerse	66
Красько О. К. Использование приемов визуализации на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе	69

Кротава В. М., Хадарка Н. В. Асаблівасці развіцця звязнага маналагічнага маўлення ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з агульным недаразвіццём маўлення.....	72
Лапкоўская А. М. Ментальнасць як адзін з аспектаў дыскурсіўнай рэфлексіі.....	75
Леванцэвіч Л. В. Мянускі-характарыстыкі Брэстчыны: структурна-семантычны аспект	79
Онискевич Т. С. Исследование статистической связи усвоения математических знаний будущими психологами в процессе образования в школе и в вузе.....	81
Осиюк Ю. В. Развитие культуры речи младших школьников на уроках литературного чтения.....	83
Писарук Г. В. Компетенции «4К» на уроках русского языка в средней школе.....	87
Самсонава М. А. Аказіянальныя прыслоўі ў паэтычных творах А. Разанава.....	92
Самуйлік Я. Р. Адметнасці ўтварэння ступеней параўнання якасных прыметнікаў у беларускай мове	96
Сенкевич В. И. Недискурсивное познание	103
Смаль В. М., Чулкова А. С. Фарміраванне маўленчай актыўнасці дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з агульным недаразвіццём маўлення.....	108
Смаль В. Н., Коробейко А. С. Развитие представлений о растительном мире у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе обучения предмету «Человек и мир».....	111
Сянкевіч М. І. Методыка выпрацоўкі навыку выразнага чытання твораў “малога” жанру.....	116
Фёдорова Л. В. Геометрические задачи как средство формирования методологических знаний учащихся.....	120
Флянтикова Е. В. Культурный код: сфера еды и напитков (на материале лингвистических исследований).....	124
Хамічук А. І. Узбагачэнне слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў у працэсе вывучэння раздзела “Склад слова”	127
Шаршнёва В. М. Звышфразовае адзінства як кампанент архітэктонікі мастацкага тэксту.....	129
Шастаковіч Т. В. Метад праектаў як сродак фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі на занятках па беларускай літаратуры	133
Шрамук Т. Т. Орфоэпическая разминка на этапе формирования речевой культуры будущего учителя.....	137

Научное издание

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО
И ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ В ЯЗЫКЕ
И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сборник материалов конференции

Подписано в печать 30.06.2022. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 8,25. Уч.-изд. л. 8,67.

Тираж 50 экз. Заказ № 196.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,

распространителя печатных изданий

№ 1/55 от 14.10.2013.

Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.