



НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНАЯ ДУМКА НА БЕЛАРУСІ

ВІЦЕБСК 2018



Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Установа адукацыі
“Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”
Галоўнае ўпраўленне па адукацыі Віцебскага аблвыканкама

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНАЯ ДУМКА НА БЕЛАРУСІ

*Матэрыялы рэгіянальнай
(з міжнародным удзелам)
навукова-практычнай канферэнцыі,
прысвечанай 100-годдзю
“Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча*

Віцебск,
5 снежня 2018 г.

*Віцебск
ВДУ імя П.М. Машэрава
2018*

УДК 811.161.3(062)+821.161.3(062)
ББК 811.411.3я431+83.3(4Бел)я431
Н15

Друкуецца па рашэнні навукова-метадычнага савета ўстановы адукацыі “Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”. Пратакол № 1 ад 08.10.2018 г.

Рэдакцыйная калегія:
Г.А. Арцымёнак (адк. рэд.),
В.Ю. Бароўка, А.С. Дзядова, І.П. Зайцава,
С.В. Мартынкевіч, С.У. Нікалаенка

Навукова-метадычная думка на Беларусі : матэрыялы
Н15 рэгіянальнай (з міжнародным удзелам) навукова-практычнай канферэнцыі, прысвечанай 100-годдзю “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча, Віцебск, 5 снежня 2018 г. / Віцеб. дзярж. ун-т ; рэдкал.: Г.А. Арцымёнак (адк. рэд.) [і інш.]. – Віцебск : ВДУ імя П.М. Машэрава, 2018. – 230 с.
ISBN 978-985-517-683-2.

Зборнік змяшчае навуковыя даклады мовазнаўцаў, літаратуразнаўцаў і метадыстаў, якія былі прачытаны на рэгіянальнай навукова-практычнай канферэнцыі “Навукова-метадычная думка на Беларусі”, прысвечанай 100-годдзю з чвсу выхаду “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча.

Разгледжаны праблемы фанетыкі, лексікалогіі, граматыкі, культуры мовы, літаратуразнаўства, методыкі выкладання мовы і літаратуры.

Для выкладчыкаў, настаўнікаў, навуковых супрацоўнікаў, аспірантаў, студэнтаў.

УДК 811.161.3(062)+821.161.3(062)
ББК 811.411.3я431+83.3(4Бел)я431

ISBN 978-985-517-683-2

© ВДУ імя П.М. Машэрава, 2018

Г.А. Арцямёнак
(загадчык кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

ЛІНГВАКРАІНАЗНАЎЧЫ СЛОЎНІК ЯК КУЛЬТУРНЫ ФЕНОМЕН І ДЫДАКТЫЧНЫ ІНСТРУМЕНТ

Лінгвакраіназнаўства ўзнікла з патрэб забеспячэння адэкватнай камунікацыі паміж прадстаўнікамі розных этнасаў і з самага пачатку мела сінтэтычны характар, спалучаючы звесткі з гісторыі, географіі, этнаграфіі, эканомікі, лінгвістыкі, культуралогіі, паліталогіі, лінгвадыдактыкі. Пры гэтым у фокусе ўвагі даследчыка і выкладчыка-практыка заўсёды знаходзяцца мова, слова, выказванне. “Лінгвакраіназнаўства – гэта такі падыход да выкладання (і вывучэння) мовы як замежнай (або як няроднай ва ўмовах білінгвізму), калі раскрываецца сувязь моўных адзінак (слоў, фразеалагізмаў, граматычных катэгорый) з культурай, гісторыяй, побытам народа і ажыццяўляецца засвойванне чалавекам, які вырас у асяроддзі адной нацыянальнай культуры, асноўных фактаў, норм і каштоўнасцей другой нацыянальнай культуры. Лінгвакраіназнаўства як навучальная дысцыпліна мае ўласны спосаб (канал) падачы інфармацыі – пры дапамозе самой мовы і пры яе вывучэнні” [2, с. 8–9]. Веды па лінгвакраіназнаўстве, такім чынам, задавальняюць не толькі пазнавальныя, але і камунікацыйныя запатрабаванні замежных грамадзян, спрыяюць належнаму фарміраванню міжкультурнай і полілінгвальнай кампетэнцыі.

Моўна-камунікатыўная практыка ў Рэспубліцы Беларусь на фоне большасці еўрапейскіх краін вызначаецца прыкметнай спецыфікай і неадназначнасцю. Дамінантнай характарыстыкай сучаснай моўнай сітуацыі з’яўляецца незбалансаванае руска-беларускае двухмоўе, якое мае не этнічны, а сацыяльна-культурны характар. Беларуская мова валодае дзяржаўным статусам, яна дастаткова развітая на ўсіх структурных узроўнях і патэнцыйна не абмежаваная ў выкарыстанні. Аднак рэальная камунікатыўная практыка сведчыць пра істотную перавагу больш моцнай і прэстыжнай рускай мовы амаль ва ўсіх сферах.

Сучасныя абставіны бытавання беларускай мовы вымагаюць ад выкладчыкаў вышэйшай і сярэдняй школы пэўнай трансфармацыі лінгвадыдактычных падыходаў. Відавочна, што ў пераважнай сваёй большасці сённяшнія студэнты і школьнікі аб’ектыўна не могуць прызнаць беларускую мову першай і роднай у псіхалінгвістычным сэнсе, г. зн. вядомай і блізкай з ранняга дзяцінства, – яна звычайна засвойваецца імі ва ўстановах сярэдняй і вышэйшай адукацыі як другая мова, адна з дзяржаўных моў краіны. Па сутнасці, мадэлі авалодання беларускамоўнай камунікацыяй у многіх выпадках пачынаюць нагадваць шляхі і спосабы спасціжэння замежнай мовы. І хоць беларуская мова па слоўніковым

складзе і граматычнай арганізацыі найбліжэйшая да рускай як першай мовы большасці навучэнцаў, асобныя прынцыпы засваення замежных моў могуць аказацца ў дадзенай сітуацыі карыснымі і эфектыўнымі. Адным з такіх дыдактычных прынцыпаў з’яўляецца лінгвакраіназнаўчы падыход.

Нацыянальна-культурная спецыфіка моўнага матэрыялу ўжо даўно стала прадметам увагі айчынных і замежных лінгвістаў, у тым ліку і лексікографаў. Адметныя ў этнакультурных адносінах моўныя факты збіраліся вучонымі, назапашваліся і сістэматызаваліся, вынікам чаго стала выданне лінгвакраіназнаўчых слоўнікаў. Лінгвакраіназнаўчы слоўнік фіксуе дэнататыўныя і анамастычныя рэаліі пэўнай краіны, адлюстраваныя праз нацыянальна-маркіраваныя адзінкі лексічнай і фразеалагічнай падсістэм мовы. Першыя такія даведнікі [1; 3; 6] атрымалі высокую ацэнку навуковай грамадскасці і навучэнцаў, карысталіся шырокай папулярнасцю. На сёння толькі расійскімі лексікографамі выдадзены цэлы шэраг фундаментальных лінгвакраіназнаўчых даведнікаў: “Америка: Англо-русский лингвострановедческий словарь” (1996), “Франция: Лингвострановедческий словарь” (1997), “Великобритания. Лингвострановедческий словарь” (1999), “Австралия и Новая Зеландия: Лингвострановедческий словарь” (1998), “Германия: страна и язык: Лингвострановедческий словарь” (1998), “США: Лингвострановедческий словарь” (1999) і інш. Сапраўднай культурнай падзеяй для суседняй краіны стаў выхад падрыхтаванага ў Інстытуце рускай мовы імя А.С. Пушкіна фундаментальнага выдання “Россия. Большой лингвострановедческий словарь” пад агульнай рэдакцыяй Ю.Я. Прохарава (2007).

Апошні даведнік прадстаўлены як слоўнік новага тыпу паводле прынцыпаў адбору і апісання моўных адзінак, структуры слоўнікавага артыкула. Права ўвайсці ў рэестр слоўніка атрымалі “адзінкі мовы, якія валодаюць нацыянальна-культурным фонам, гэта значыць некаторым наборам дадатковых звестак і асацыяцый, звязаных з нацыянальнай гісторыяй і культурай і вядомых усім рускім. Прычым нацыянальна-культурны фон моўнай адзінкі абавязкова ўключае агульнавядомыя словы і выразы” [5, с. IV]. У выніку слоўнік змясціў вялікую колькасць уласных найменняў, асабліва антрапонімаў, адабраных у строгай адпаведнасці з заяўленым крытэрыем: так, артыкул *Толстой Л.Н.* падае звесткі пра *толстовство, толстовцев, толстовку*, тлумачыць выразы *не могу молчать, живой труп, власть тьмы* і да т. п.; у артыкуле *Пушкин А.С.* гаворыцца пра вуліцы, плошчы, музеі і тэатры, якія носяць яго імя, Пушкінскі Дом, гандлёвы брэнд “Пушкин”, прыводзяцца крылатыя выразы з твораў паэта. Слоўнік мае агульнадаступную інтэрнэт-версію і ў наш час з’яўляецца дзейным інструментам для засваення замежнымі студэнтамі рэалій рускай гісторыі, культуры, прыроды, побыту праз знаёмства з моўнымі абазначэннямі адпаведных падзей, паняццяў, прадметаў, звычаяў.

Выдатнае паліграфічнае афармленне робіць яго цікавым і прыцягальным для студэнцкай моладзі, у тым ліку і першасна рускамоўнай.

Лінгвакраізнаўчы падыход суадносіцца і мае шмат агульнага з лінгвакультуралагічным, які набыў значную папулярнасць у апошні час і канцэнтруе ўвагу пераважна на ментальных фактах (казачныя персанажы, зааморфныя вобразы, разнастайныя міфалагемы, сімвалы, эталоны, стэрэатыпы), а таксама з'явах традыцыйнай народнай культуры і прэцэдэнтных тэкстах. Адначасова і паралельна з ростам папулярнасці лінгвакультуралогіі пачалі з'яўляцца лінгвакультуралагічныя слоўнікі. Так, прыкметнай падзеяй у беларускай лінгвадыдактыцы стаў выхад працы “Беларусь: лингвокультурологический комплекс: пособие для иностранных студентов”, падрыхтаваны вучонымі БДУ. Комплекс інтэгруе тры асноўныя аспекты методыкі як навукі: лінгвістычны, філалагічны і культуразнаўчы. Асноўная частка даследавання – білінгвальны (беларуска-рускі) лінгвакраізнаўчы слоўнік нацыянальных рэалій Беларусі (каля 100 ключавых адзінак). У раздзеле “Беларускія прэцэдэнтныя выказванні” сабраны найбольш частотныя і ўжывальныя беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы і іх рускія адпаведнікі. У раздзеле “Беларускія прэцэдэнтныя тэксты” ў храналагічным парадку змешчаны творы класікаў беларускай літаратуры – М. Гусоўскага, Я. Коласа, Я. Купалы, В. Быкава, Н. Гілевіча, прапанаваны пераклад тэкстаў на рускую мову.

Арыгінальны даведнік “Краткий лингвокультурологический словарь-справочник: культурное пространство Витебщины” ўключае феномены, якія найбольш поўна рэпрэзентуюць культурную прастору Віцебскага рэгіёна. Пад культурнай прасторай аўтары разумеюць форму існавання культуры ў свядомасці носьбітаў мовы, тое інфармацыйнае поле, у якім жыве і дзейнічае чалавек. У слоўніку апісаны персаналіі і рэаліі, у ім ёсць звесткі пра гісторыю, геаграфію, архітэкттуру, прыродныя феномены рэгіёна, якія можна разглядаць як шырокі культурны кантэкст, што знайшоў адлюстраванне ў мове – найважнейшым носьбіце сацыяльнай памяці моўнай асобы і нацыі ў цэлым. Пры гэтым аўтары не ставілі перад сабой задачы даць вычарпальную інфармацыю гістарычнага, этнаграфічнага, геаграфічнага характару, а імкнуліся адлюстраваць асноўнае ў культурным ландшафце Віцебшчыны. У выніку атрымаўся кароткі слоўнік фіксацыі з арыентацыйнай функцыяй. Мэта слоўніка – “пазнаёміць шырокае кола вучняў і студэнтаў са славамі, помнікамі, гісторыяй і культурай краю, дзе яны нарадзіліся, даць звесткі пра гістарычных і сучасных асоб, якія нарадзіліся ў нашым рэгіёне, прадставіць феномены духоўнай культуры. Гэта, у сваю чаргу, спрыяе выхаванню патрыятызму і талерантнасці, што ўяўляецца асабліва каштоўным у нашым жыцці” [4, с. 6].

Беларуская мова з часу свайго ўзнікнення з'яўляецца часткай і найважнейшым сродкам стварэння духоўнай культуры беларусаў. У ёй

найбольш поўна адлюстраваны асаблівасці пражывання, гаспадарчай і культурнай дзейнасці беларускага этнасу. Лінгвакраізнаўчыя адзінкі нясуць у сабе самую поўную інфармацыю пра дзяржаву, разнастайныя гістарычныя і сучасныя працэсы ў жыцці народа. Пасродкам вывучэння рэалій лягчэй зразумець характар і менталітэт беларусаў, іх прыярытэты і памкненні. Гэта важна пры наладжванні эфектыўных кантактаў замежных грамадзян з беларускай дзяржавай у сферы палітыкі, бізнесу, турызму, а таксама для грамадзян Беларусі, чыёй роднай мовай з’яўляецца руская, а адной з мэтаў навучання – авалоданне спрадвечнымі духоўна-культурнымі каштоўнасцямі. Сёння наспела неабходнасць падрыхтоўкі і выдання комплекснага сучаснага даведніка “Рэспубліка Беларусь: лінгвакраізнаўчы слоўнік”, у якім знайшлі б месца як традыцыйная лексіка, фразеалогія, моўная афарыстыка, так і інавацыі апошняга часу, абумоўленыя зменамі ў грамадскім жыцці за перыяд існавання Беларусі як самастойнай дзяржавы. Слоўнік павінен ахапіць усю тэматычную разнастайнасць лінгвакраізнаўчых рэалій, ажыццявіць іх па магчымасці поўную этнакультурную семантызацыю, устанавіць іх мастацкую вартасць і лінгвадыдактычны патэнцыял.

Рэаліі, адлюстраваныя ў лінгвакраізнаўчым слоўніку, могуць быць размешчаны як у агульным алфавітным парадку, так і паводле прадметна-тэматычнага прынцыпу: 1) этнаграфічныя і бытавыя (назвы паселішчаў і пабудов, адзення, ежы і напояў, звычаяў і традыцый, святаў, элементаў паводзін і маўленчага этыкету): *мястэчка, адрына, праснак, верашчака, жур, талака, Купалле, дзяды, добры дзень!, калі ласка!*; 2) геаграфічныя (назвы тыповых прадстаўнікоў флоры і фаўны, відаў прыродных рэсурсаў): *зубр, бусел, пралеска, лотаць, жвір, торф*; 3) грамадска-палітычныя (назвы дзяржаўных сімвалаў, найменні, звязаныя са спецыфікай заканадаўчай, выканаўчай і судовай улады, мясцовага самакіравання, выбараў, назвы палітычных партый і грамадскіх арганізацый): *Дзяржаўны герб (сцяг) Рэспублікі Беларусь, Курган Славы, Сцяг Перамогі, Нацыянальны сход Рэспублікі Беларусь, сельсавет, БСДГ, БРСМ*; 4) духоўна-інтэлектуальныя (сістэма адукацыі, рэлігіі, творы літаратуры і мастацтва, СМІ): *Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі, уніяцтва, “Каласы пад сярпом тваім”, “Новая зямля”, “Песня пра зубра”, “Лявоніха”, “Юрка”, “Звязда”, “Крыніца”*; 5) гістарычныя (знамянальныя вехі, падзеі ў гісторыі народа, вядомыя дакументы, сацыяльна-палітычныя і эканамічныя гістарызмы): *Аршанская бітва, статуты ВКЛ, дзядзькаванне, магістрат, слуцкія паясы, васпан, спадар, ягамосць*; 6) анамастычныя (тапонімы і антрапонімы, рэкламныя назвы і таварныя знакі): *Белавежская пушча, Курапаты, Хатынь, Ефрасіння Полацкая, Усяслаў Чарадзеі, Францыск Скарына, “Белвест”, “Віцязь”, “Гарызонт”, “Купалінка”, “Паўлінка”, “Світанак”*. Пры азначаным падыходзе такія моўныя адзінкі ставяцца ў цэнтр навучання, на падобных прыкладах і ў

непасрэднай сувязі з імі на занятках разглядаюцца прафесійныя тэрміны, паўтараюцца і засвойваюцца арфаграфічныя і граматычныя правілы.

Вывучэнне беларускай мовы студэнтамі нефілалагічных спецыяльнасцей традыцыйна адбываецца ў межах вучэбнага курса “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”. Адною з галоўных мэтаў выкладання гэтай дысцыпліны з’яўляецца выхаванне любові і павагі да мастацкага слова, духоўнай і інтэлектуальнай спадчыны беларускага народа, пачуцця нацыянальнай самапавагі і самаідэнтыфікацыі, імкнення да далейшага пашырэння сферы ўжытку беларускай мовы. Лінгвакраіназнаўчы падыход, па нашым меркаванні, здольны значна актывізаваць пазнавальныя патэнцыі навучэнцаў, павысіць узровень зацікаўленасці матэрыялам, абудзіць крэатыўныя памкненні, жаданне далучыцца да моўна-культурнай спадчыны сваёй краіны.

У канчатковым выніку праз вывучэнне рэалій забяспечваецца пэўны ўзровень камунікатыўнай кампетэнцыі ў бытавым і прафесійным маўленні студэнтаў, адэкватнае разуменне і сінтэзаванне тэкстаў. Абавязковым пры такім падыходзе ўяўляецца нам выкарыстанне літаратурнага кампанента. Студэнты пад кіраўніцтвам і кантролем выкладчыка знаёмяцца з шэрагам класічных і новых, сучасных твораў беларускай літаратуры пераважна невялікага памеру, абмяркоўваюць іх, наладжваюць дыспуты.

Лінгвакраіназнаўчыя слоўнікі ў асноўным арыентаваны на замежнага чытача, які толькі пачынае знаёміцца з новай мовай і культурай, але, зыходзячы з сітуацыі незбалансаванага двухмоўя, калі беларуская мова часта не засвойваецца як першая родная, саступаючы рускай, можна сцвярджаць, што слоўнік адметных рэалій беларускай мовы і культуры будзе цікавы і карысны для карэнных жыхароў Беларусі. Дастаткова поўны і якасна падрыхтаваны лінгвакраіназнаўчы слоўнік здольны стаць яркай культурнай падзеяй, папулярным агульнадаступным даведнікам, эфектыўным сродкам навучання і выхавання студэнцкай моладзі.

Літаратура

1. Великобритания: Лингвострановедческий словарь / под ред. Е.Ф. Рогова. – М.: Рус. язык, 1978. – 480 с.
2. Иванова, С.Ф. Слоўнік беларускіх прыказак, прымавак і крылатых выразаў: Лінгвакраіназнаўчы дапаможнік / С.Ф. Иванова, Я.Я. Іваноў. – Мн.: Бел. Фонд Сораса, 1997. – 262 с.
3. Куликов, Г.И. Страноведческие реалии немецкого языка / Г.И. Куликов, В.И. Мартиневский. – Мн.: Выш. шк., 1986. – 260 с.
4. Маслова, В.А. Краткий лингвокультурологический словарь-справочник: культурное пространство Витебщины / В.А. Маслова, С.В. Николаенко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 164 с.
5. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.
6. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению / Г.Д. Томахин. – М.: Высш. шк., 1988. – 239 с.

КУЛЬТУРНА-МАРКІРАВАНАЯ ЛЕКСІКА Ў СУЧАСНЫМ ПУБЛІЦЫСТЫЧНЫМ ДЫСКУРСЕ

Лексічны склад сучаснай беларускай мовы няспынна папаўняецца. Важную ролю ў гэтым працэсе адыгрываюць сродкі масавай інфармацыі, дзе кожнае слова, асабліва з адценнем навізны, міжволі прыцягвае ўвагу чытача, змушае рэцыпіента да актывізацыі яго кагнітыўнай актыўнасці.

У сённяшніх умовах наша грамадства існуе паміж дзвюма культурнымі плоскасцямі – уласнабеларускай і рускай. Гэта знаходзіць сваё самае непасрэднае адлюстраванне ў мове, уплываючы на фарміраванне нацыянальнага менталітэту ці прынамсі асобных яго элементаў. Таму паступова на першы план у публіцыстычным дыскурсе выходзяць культурна-маркіраваныя лексемы, што адлюстроўваюць і шматвяковае духоўнае багацце этнасу, і актуальныя новыя катэгорыі. А гэта, у сваю чаргу, спрыяе замацаванню ў свядомасці важных кампанентаў нацыянальнай моўнай карціны свету.

У сучасным публіцыстычным дыскурсе мы ўсё часцей фіксуем мікракантэксты, у якіх якраз і ўжываюцца лексемы з падобным патэнцыялам, што самым непасрэдным чынам уплывае на агульны характар успрымання інфармацыі. Асабліва багаты матэрыял для аналізу даюць, бадай, самыя папулярныя беларускамоўныя выданні – “Наша ніва” і “Звязда”. У названых крыніцах нярэдка ў межах аднаго мікракантэксту выкарыстоўваюцца, скажам, па дзве, а часам і па тры лексічныя адзінкі з выразнай сваямоўнай маркіроўкай. Прывядзём для ілюстрацыі некалькі прыкладаў: ...*Заўзятары* пацягнуліся да “Мінск-Арэны”, каб ускласці там кветкі ў памяць аб *гульцах* “Лакаматыва” (Наша ніва, 14.09.11); *Зніжкам* кожны рады. Асабліва на *Каляды* (Звязда, 30.11.11); *Гуртам* лягчэй і *зніжку* выбіваць (Наша ніва, 30.11.11); *Кіроўца*, пазбаўлены правоў, збіў насмерць двух *мінакоў* (Наша Ніва, 25.01.12); *Тутэйшая* евангельская царква штогод ладзіць *летнікі* з удзелам соцень *маладзёнаў* (Наша ніва, 7.11.12); *Узялі напакат* вясельную сукенку, *замовілі кавярню* для самых блізкіх і сяброў (Звязда, 24.11.12); *Дзёрзкі* налёт на краму: з *выбухоўкай* і ў *бранекамізэльцы* (Наша ніва, 5.11.14); *Кавярня* ў былой *стайні* (Звязда, 9.08.18); У меню ёсць і *халодныя закускі*, і *салаты*, *першыя і другія стравы*, *гарніры*, *торты* і *марозіва*, *кава*, *гарбата* і *алкагольныя напоі* (Наша ніва, 27.01.16). Вылучаныя тлустым у прапанаваных мікракантэкстах словы з рознай частотнасцю выкарыстоўваюцца ў сучаснай літаратурнай мове, але ўсе яны валодаюць вялікім этнамоўным, лінгвакультурным зместам. Увядзенне ў публіцыстычны дыкурс

падобных лексем не проста робіць выказванне больш беларускім, “сваім”, але і істотна ўплывае, скажам так, на вектар успрымання канкрэтнай інфармацыі. Гэта асабліва вразна бачна пры супастаўленні пададзеных фрагментаў з іх магчымымі, верагоднымі дублетамі – традыцыйнымі, звыклымі, штампаванымі, якія па сваёй сутнасці адлюстроўвалі б чужы, небеларускі характар мыслення. Можна сказаць, што наступныя варыянты выказванняў – найбольш верагодныя – былі б проста перакладзеныя з рускай мовы: ***Балельшчыкі** пацягнуліся да “Мінск-Арэны”, каб ускласці там кветкі ў памяць аб іграках “Лакаматыва”;* ***Скідкам** кожны рады, асабліва на **Раждэжаство**; **Вадзіцель**, пазбаўлены правоў, збіў насмерць двух **прахожых**;* *Тутэйшая евангельская царква штогод ладзіць **лагеры** з удзелам соцень маладых людзей;* *Узялі напрат вясельную сукенку, **заказалі кафэ** для самых блізкіх і сяброў;* *У меню ёсць і халодныя закускі і салаты, першыя і другія стравы, гарніры, торты і **марожанае**, кава, **чай** і алкагольныя **напіткі**.*

Так, сэнс кожнага тэкставага фрагмента ў цэлым будзе зразумелы рэцыпіенту ў абодвух выпадках. Але падобныя сінанімічныя рэпрэзентанты могуць разглядацца не толькі як прыклады лексічнай варыянтнасці, але і як праяўленне адмысловай дыферэнцыяцыі паводле стылістычна-прагматычнага складніка. Гэта становіцца асабліва бачным пры супастаўленні такіх лексем з іншымі, сінанімічнымі, але не надзеленымі багатым этнамоўным патэнцыялам (як і было паказана намі вышэй). Таму іх культурная канатацыя (тэрмін В. Тэлія) істотна адрозніваецца. Напрыклад, у прапанаваным раней мікракантэксце ***Кіроўца**, пазбаўлены правоў, збіў насмерць двух **мінакоў*** надзвычай выразна выяўляецца спецыфічна беларускае ўспрымання вылучаных элементаў тэкставай мікраструктуры. *Кіроўца* – ад *кіраваць*, бо транспартным сродкам *кіруюць*, а не *водзяць* яго (як у рускай культурнай традыцыі). *Вадзіць* можна дзіця за руку ці алоўкам па паперы. Тое ж і з назоўнікам *мінак*: той, хто праходзіць міма, мінае. Тут неабходна памятаць, што семантычныя сістэмы розных моў, няхай і блізкароднасных, утрымліваюць лексічныя кампаненты, якія не супадаюць паводле сваёй унутранай формы, сімвалічнага патэнцыялу і семіятычных уласцівасцяў. “Мовы... даюць нам розныя спосабы мыслення і ўспрымання, – слухна заўважае вядомы расійскі лінгвіст М. Гарбоўскі. – Розныя мовы – гэта зусім не розныя абазначэнні адной і той жа рэчы, а розныя бачанні яе” [1, с. 349]. Таму вобразны і прагматычны складнікі тэксту (ці мікракантэксту) становяцца цалкам зразумелымі толькі прадстаўнікам адпаведнай нацыянальна-культурнай супольнасці, іншымі словамі, толькі носьбітам канкрэтнай мовы, якія ў поўнай меры валодаюць адметнай, нацыянальна-маркіраванай лексікай. Бо ў мове “дзеінічаюць творчыя першасілы чалавека, яго глыбінныя магчымасці, існаванне і прыроду якіх немагчыма зразумець, але нельга і адмаўляць”, – падкрэслівае В. фон Гумбальт [2, с. 143].

У стварэнні культурна-маркіраванага кантэксту важную ролю адыгрываюць і экстралінгвістычныя фактары, што самым непасрэдным чынам уплывае на фарміраванне ўнікальнай канцэптуальнай мадэлі свету. Згаданая намі вышэй вядомая расійская даследчыца В. Тэлія сцвярджае, што мова праз сваю сістэму значэнняў і асацыяцый падключаецца да канцэптуальнай мадэлі свету, афарбоўваючы яе ў нацыянальна-культурныя колеры. І тады культурна-значная інфармацыя вельмі цесна знітоўваецца з планам зместу моўных адзінак, найперш з планам зместу культурна-маркіраваных лексем. Як, напрыклад, у наступных фрагментах з публіцыстычнага дыскурсу папулярных беларускіх медыяў: ***Строй створаны з адмысловага матэрыялу, здольнага змяняць колер у залежнасці ад настрою чалавека*** (Звязда, 14.11.13); *У той дзень, калі ў метро шукалі **выбухоўку**, у Смалявічах адбыўся **ператрус** на **лецішчы**...* (Наша ніва, 12.03.14); *Таксама гледачоў чакаюць новыя рубрыкі і гасці – беларускія **знаныя спартоўцы і лекары*** (Наша ніва, 12.03.14). Кожны носьбіт беларускай мовы можа па-свойму ставіцца да выкарыстання слоў *строй, адмысловы, выбухоўка, ператрус, лецішча* і г. д. Кожны можа мець уласнае ўяўленне пра мэтазгоднасць іх ужывання ў штодзённай камунікацыі, тым больш у публіцыстычным тэксце. Але гэта не галоўнае. Урэшце мова з цягам часу сама пазбавіцца ад таго, што не прыжылося, і, наадварот, замацуе тое, што будзе выкарыстоўвацца рэгулярна і ў розных сітуацыях маўлення. У нашым выпадку вельмі важна, што адметныя, культурна-маркіраваныя словы актыўна ўжываюцца айчыннымі СМІ. Гэта дазваляе гаварыць пра пэўную тэндэнцыю, нават заканамернасць у арыентацыі на нацыянальна афарбаваныя лексічныя рэсурсы, а не пра выпадковыя, адзінкавыя выпадкі, зафіксаваныя толькі ў асобных публікацыях. Тут назіраецца выразнае адлюстраванне ў значэнні канкрэтнага слова-неалагізма пэўнага комплексу прыметаў прадмета або з’явы навакольнай рэчаіснасці, што ў іншых выпадках можа перадавацца цэлым спалучэннем ці нават сказам. Гэта значыць, праяўляецца нацыянальная спецыфіка ўспрымання і трактоўкі з’яў і паняццяў.

Праведзенае намі даследаванне паказвае, што апошнім часам у мове беларускіх сродкаў масавай інфармацыі ўсё часцей сталі ўжывацца культурна-маркіраваныя словы, лексемы з выразнай нацыянальна-культурнай спецыфікай. Падобныя лексічныя адзінкі, асабліва калі ў межах мікракантэксту іх дзве ці нават больш, на падсвядомым узроўні ўспрымаюцца адрасатам як элемент адмысловых ментальных сутнасцяў і асаблівым чынам уздзеінічаюць на яго кагнітыўны апарат. Словы з адметнымі культурна-спецыфічнымі значэннямі адлюстроўваюць не толькі лад жыцця, уласцівы пэўнай моўнай супольнасці, але і лад мыслення (А. Вяжбіцка, С. Тэр-Мінасава). У аснове семантычных сістэм розных моў, у тым ліку і блізкароднасных (у нашым выпадку – беларускай і рускай, якія існуюць у грамадстве паралельна), знаходзяцца паняццевыя крытэрыі,

сфарміраваныя ў святдмасці прадстаўнікоў адпаведнай лінгвакультурнай традыцыі. Вывучэнне і разуменне гэтых лінгвістычных асаблівасцяў бачыцца надзвычай важнай задачай, вырашэнне якой істотна паспрыяе ў фарміраванні моўнай святдмасці і ў павышэнні агульнай культуры грамадства. Таму самая пільная ўвага павінна надавацца даследчыкамі мове сродкаў масавай інфармацыі як крыніцы ўзбагачэння нашай мовы новымі культурна-маркіраванымі лексічнымі адзінкамі.

Літаратура

1. Гарбовский, Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
2. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984.

Т.С. Бабровіч

(выкладчык кафедры беларускага і рускага мовазнаўства
БДПУ імя М. Танка)

АНАМАСІЯЛАГІЧНЫ АСПЕКТ ВЫВУЧЭННЯ БУДАЎНІЧАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ

Вывучэнне тых ці іншых моўных з’яў у анамасіялагічным плане азначае, што ў цэнтры ўвагі знаходзіцца пытанне аб тым, як звязаны гэтыя з’явы з абазначэннем акаляючай нас рэчаіснасці, з выбарам і стварэннем назваў для асобных яе фрагментаў. Анамасіялагічны падыход азначае таксама вывучэнне намінацыйных функцый саміх аналізуемых адзінак, г. зн. іх непасрэднай ролі ў працэсах намінацыі [1, с. 5].

У асобны раздзел мовазнаўства анамасіялогія пачала вылучацца ў другой палове XX стагоддзя ў сувязі з развіццём агульнай тэорыі мовазнаўства, удасканаленнем прыцыпаў сістэмнага аналізу намінацый. Даследаванню розных анамасіялагічных аспектаў прысвечаны працы Ю.Д. Абрэсяна, Н.Д. Аруцёнавай, В.У. Вінаградава, Ю.М. Каравулава, А.С. Кубраковай, А.А. Уфімцавай, Ф.П. Філіна, Д.М. Шмялёва і інш. За апошнія дзесяцігоддзі павялічылася колькасць работ, прысвечаных розным праблемам у анамасіялогіі, якіяносяць як навукова-тэарэтычны, так і навукова-практычны характар, беларускіх лінгвістаў А.А. Крывіцкага, Т.Р. Трафімовіч, М.М. Міхалевіч, А.А. Кажэўнікавай, А.У. Ксяндзёвай.

Вывучэнне будаўнічых тэрмінаў у анамасіялагічным напрамку з’яўляецца актуальным і перспектывным, таму што дазваляе адлюстравіць фактары, якія з’яўляюцца важнымі для усёй моўнай сістэмы. Як адзначае В.Г. Гак, у тэрміналогіі “мы сустракаемся з найбольшай ідэнтычнасцю выражаемых паняццяў, а г. зн. фармальныя разыходжанні ў спосабах наймення з’яўляюцца найбольш паказальнымі” [3, с. 32].

Неабходна адзначыць, што ў лінгвістычнай літаратуры існуюць два супрацьлеглыя пункты погляду на характар фарміравання тэрміналогіі. Адны даследчыкі гавораць аб канвенцыяльнасці тэрмінасістэм, падкрэсліваюць, што “тэрмінатворчасць у наш час – цалкам свядомая моўная дзейнасць” [9, с. 106]. Другія даследчыкі сцвярджаюць, што мова тэрмінасістэм фарміруецца па законах, якія дзейнічаюць у агульнай мове. Так, Л.М. Аляксеева разглядае анталагічную сутнасць тэрміна, заснаваную на разуменні тэрміна як функцыі слова і абумоўленую якасцямі самой мовы, якія патэнцыяльныя ў звычайнай сістэме моўных адносін, але актуалізаваныя ў сістэме спецыяльных адносін [1]. Галоўнай задачай анталагічнага аналізу аўтар лічыць вывучэнне моўнага механізму актуалізацыі патэнцыяльных якасцей, закладзеных у мове. В.П. Даніленка адзначае, што “кантроль і рэгуляванне тэрмінатворчага працэсу ў сучасных умовах адбываецца, як правіла, на той стадыі развіцця галіновай тэрміналогіі, калі яна ўжо прайшла шлях натуральнага фарміравання” [4, с. 77]. Мы згодны з думкай Т.В. Капайко, што “тэрміналогія не мае нейкіх сваіх спосабаў утварэння тэрмінаў, для яе характэрны тыя ж спосабы наймення, што і для літаратурнай мовы” [6, с. 55].

У лінгвістычнай літаратуры матываванасць тэрміна некаторыя навукоўцы разглядаюць як асобнае пытанне, якое на сённяшні момант з’яўляецца дыскусійным. Так, В.П. Даніленка разглядае матываванасць тэрміналагічнага знака ў непасрэднай сувязі з лексічным значэннем, якое рэалізуецца ў тэрміналогіі [5]. Т.Р. Кіях указвае на суадносіны паміж унутранай формай і лексічным значэннем [6]. С.В. Грынёў-Грыневіч разумее матываванасць тэрміна як “здольнасць яго формы скласці ўяўленне аб паняцці, якое называецца” [4, с. 68]. Але як падкрэслівае В.І. Блінова, у матываваных тэрмінах унутраная форма члэнімая на матывуючую частку і фармантную. Фармантная частка паказвае на класіфікацыйную прыкмету, што дае падставу вывучаць тэрміны з агульных анамасіялагічных пазіцый [2, с. 123].

Як адзначае Т.Р.Трафімовіч, вытворнае найменне ўяўляе выключную цікавасць для анамасіялогіі [10, с. 31]. Адною з галоўных прыкмет вытворнай адзінкі з’яўляецца *матываванасць*, ці *матывацыя*. У анамасіялогіі матывацыя не абмяжоўваецца паняццем вытворнасці-невыворнасці, а разглядаецца ў больш шырокім сэнсе – для абазначэння агульнай з’явы сэнсавай залежнасці паміж словамі, гэта магчымасць прадставіць значэнне вытворнага слова дэфініцыяй, якая змяшчае зыходнае ці матывуючае слова (словы). Акрамя таго, матывацыя ў анамасіялогіі ёсць *выбар*, які ажыццяўляецца на працягу ўсяго працэсу назватворчасці. Гэта выбар не толькі моўных спосабаў і сродкаў абазначэння пэўнага аб’екта намінацыі, але і выбар самога аб’екта намінацыі і тых яго рэферэнтных асаблівасцей, якія становяцца асновай для ўтварэння адпаведнага наймення. Такім чынам, пошук матывацыі

ў анамасіялогіі – гэта пошук прычыны, *чаму* менавіта так, а не інакш быў названы пэўны аб’ект намінацыі, якія асабліва сці дадзенага аб’екта былі абраны ў якасці назваўтваральных.

Матываванасць наймення (тэрміна) азначае расчлянёнасць сэнсавай структуры вытворнага. Па словах А.С.Кубраковай, “чэшскія лінгвісты былі першымі вучонымі, якія звярнулі ўвагу на складаны характар вытворнага слова і яго абавязковую двухчленнасць: анамасіялагічны базіс і анамасіялагічную прыкмету” [8, с. 46]. Анамасіялагічны базіс вызначае катэгарыяльную прыналежнасць наймення, заўсёды характарызуецца прастай структурай. Анамасіялагічная прыкмета з’яўляецца той зменнай велічынёй, якая характарызуе і ўдакладняе базіс і якая дазваляе адрозніць адно вытворнае найменне ад другога, пабудаванага па той жа мадэлі з выкарыстаннем таго ж базіса. Магчыма таксама ўстанавіць тыпы намінатыўных адзінак, у якіх тыпалагізуючым параметрам з’яўляецца характар анамасіялагічнай прыкметы.

У будаўнічай сферы намі прааналізавана каля 820 аднаслоўных найменняў, якія складаюць ядро тэрміналагічнай сістэмы, функцыянуюць як у якасці самастойных, аўтаномных адзінак, так і ў якасці апорных кампанентаў неаднаслоўных найменняў. Гэта намінацыі, што ўваходзяць у тэматычныя падгрупы “будаўнічыя матэрыялы і рэчывы”, “тыпы будынкаў і памяшканняў”, “будаўнічыя канструкцыі, іх часткі і элементы”. З іх 524 (63,9%) з’яўляюцца матываванымі, якія ўтвораны шляхам семантычнай і словаўтваральнай дэрывацыі.

Пры семантычнай дэрывацыі гатовая намінатыўная адзінка ўжываецца ў новай для яе семантычнай функцыі і прадугледжвае ўнутраную сувязь новага значэння з папярэднім. Напрыклад, *замазка* ‘дзеянне паводле дзеяслова *замазаць*’ і *замазка* ‘вязкае рэчыва для замазвання шчылін’; *пакрыццё* ‘дзеянне паводле дзеяслова *пакрыць*’ і *пакрыццё* ‘тое, што пакрывае што-н. зверху’; *малако* ‘белая пажыўная вадкасць’ і *малако* ‘белаваты раствор некаторых рэчываў’; *мука* ‘прадукт размолу збожжа’ і *мука* ‘размолатыя або расцёртыя ў парашок якія-н. жывёльныя ці мінеральныя рэчывы’; *пераход* ‘дзеянне паводле дзеяслова *пераходзіць*’ і *пераход* ‘спецыяльнае збудаванне, якое злучае адно памяшканне або месца з другім; калідор’; *пад’езд* ‘дзеянне паводле значэння дзеяслова *пад’язджаць*’ і *пад’езд* ‘уваход (звычайна крыты) у будынак’; *лапа* ‘ступня або ўся нага ў некаторых жывёл або птушак’ і *лапа* ‘шып на канцы бервяна, які ўстаўляецца ў выемку другога бервяна пры звязванні іх у вянец’.

Пры словаўтваральнай дэрывацыі ўлічваюцца дэрывацыйныя сродкі, якія выкарыстоўваюцца ў працэсе намінацыі. Т.Р.Трафімовіч падкрэслівае, што афіксы выражаюць катэгарызацыйную дзейнасць моўнай асобы пры найменні прадметаў акаляючай рэчаіснасці. Улік афіксаў дазваляе суаднесці іх з характарам анамасіялагічнай прыкметы [10, с. 39].

Так, напрыклад, назвы рэчываў *абагачальнік, ацвярджальнік, гасільнік, запаўняльнік, абястлушчвальнік, уцяпляльнік* утвораны пры дапамозе суфікса *-льнік*, які з’яўляецца анамасіялагічным базісам, і само найменне ўзнікла з апорай на агентыўную прыкмету. У назвах будынкаў і памяшканняў *брадзільня, парыльня, пільня, сушня* ў аснову наймення таксама пакладзеная прыкмета паводле дзеяння, на што ўказвае суфікс *-н-*.

Лакатыўная прыкмета рэалізуецца ў назвах частак збудаванняў *падстрэшак, паддашак, падбэлечнік*, у якіх дэрывацыйнымі сродкамі з’яўляюцца прэфікс і суфікс.

Значная колькасць найменняў утворана шляхам словаскладання. Як адзначала А.С. Кубракова, “словаскладанне прыводзіць да ўзнікнення вытворных з іншымі анамасіялагічнымі структурамі” [8, с. 64]. Пры словаскладанні анамасіялагічная структура вытворных найменняў мае двухчленны характар, пры гэтым анамасіялагічным базісам пераважна з’яўляецца другі ці апошні кампанент складанага слова, а анамасіялагічнай прыкметай – першы кампанент. Анамасіялагічная структура складанага вытворнага можа ўяўляць таксама злучэнне раўназначных адзінак, г. зн. двух базісаў, што ўказвае на адначасовую наяўнасць некалькіх прадметаў, працэсаў і інш. у з’яве, якая абазначаецца новым найменнем [8, с. 67–68].

Так, сярод найменняў будаўнічых матэрыялаў сустракаюцца наступныя кампазіты розных словаўтваральных мадэляў: *грунтабетон, грунтацэмент, жалезабетон, жалезашкло, вапняк-ракушачнік, лесаматэрыял, пенакераміка, пясок-плывун, гумапластыка, стальбетон, шклавата, шкловалакно, хрызатыл-азбест, пенькавалакно, шкложалезабетон, пенаалюміній, піламатэрыял* і інш.; сярод найменняў будынкаў і памяшканняў: *бензасховішча, новабудоўля, гідразбудаванне, блок-кватэра, ільнокамбінат, дом-музей, гразелячэбніца, завод-вырабляльнік* і інш.; сярод найменняў будаўнічых канструкцый, частак і элементаў: *блок-акно, металаканструкцыя, паля-стойка, шклопакет, фальшпанель* і інш.

Такім чынам, даследаванне будаўнічай тэрміналогіі ў анамасіялагічным напрамку дазваляе ўстанавіць суаднесенасць паняццяў і семантыкі тэрміналагічных найменняў, вызначыць іх пэўныя тыпы і катэгорыі, выявіць механізмы ўтварэння наймення і характар матываванасці новага наймення. Вызначэнне анамасіялагічнай прыкметы і анамасіялагічнага базісу садзейнічае большай дакладнасці і сістэматызацыі тэрміналагічных найменняў.

Літаратура

1. Алексеева, Л.М. Термин и метафора: семантическое обоснование метафоризации / Л.М. Алексеева. – Пермь: ПГУ, 1998. – 250 с.
2. Блинова, О.И. Явление мотивации слов: Лексикологический аспект / О.И. Блинова. – М.: ЛИБРОКОМ, 2017. – 208 с.

3. Гак, В.Г. Беседы о французском слове: из сравнительной лексикологии французского и русского языков / В.Г. Гак. – М.: Комкнига, 2006. – 336 с.
4. Гринев-Гриневиц, С.В. Терминоведение: учебное пособие / С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Академия, 2008. – 302 с.
5. Даниленко, В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
6. Капейко, Т.В. Лексіка-семантычны спосаб тэрмінаўтварэння: манаграфія / Т.В. Капейко. – Магілёў: МДУ, 2007. – 145 с.
7. Кияк, Т.Р. Мотивированность лексических единиц: (Количеств. и качеств. характеристики) / Т.Р. Кияк. – Львов: Вища шк., 1988. – 160 с.
8. Кубрякова, Е.С. Теория номинации и словообразования / Е.С. Кубрякова. – М.: ЛИБРОКОМ, 2016. – 86 с.
9. Суперанская, А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 248 с.
10. Трофимович, Т.Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности: монография / Т.Г. Трофимович. – Минск: БГПУ, 2003. – 223 с.

Т.Р. Багарадава
(аспірант кафедры гісторыі
беларускай літаратуры БДУ)

РОЛЯ ЭКСТРАПАЛЯЦЫІ Ў ЭВАЛЮЦЫІ ВАЕННАЙ ТЭМЫ (НА ПРЫКЛАДЗЕ АПОВЕСЦЕЙ К. ЧОРНАГА, С. ГРАХОЎСКАГА, У. ДАМАШЭВІЧА)

Генезіс аўтара, развіццё кожнай эстэтычнай школы, накірунку адбываюцца з улікам працэсаў асіміляцыі, дэфармацыі і трансфармацыі творчых прынцыпаў, якія былі распрацаваны мастакамі-папярэднікамі. Увасабленне мастацкага вопыту М. Гарэцкага ў айчынным літаратурна-культурным полі знайшло лагічны працяг у выглядзе адлюстравання народнай свядомасці ў мастацкай спадчыне К. Чорнага (1900 – 1944) праз раманы “Сястра” (1927 – 1928), “Зямля” (1928), аповесць “Лявон Бушмар” (1929) і пазнейшыя творы аўтара, заканчваючы недапісанай аповесцю пра вайну “Скіп’ёўскі лес” (1941 – 1944).

Па словах М. Тычыны, “паміж біяграфіяй К. Чорнага і яго творамі цяжка праводзіць прамыя паралелі” [7, с. 11]. У мастацкай спадчыне пісьменніка, прысвечанай ваеннай тэматыцы, выразна адчуваецца багацце вопыту, назапашанага аўтарам у 1920 – 1930-я гг. Трэба заўважыць, што К. Чорны, не маючы пачуццёвага вопыту Вялікай Айчыннай вайны, ствараў ваенныя творы пры дапамозе *экстрапаляцыі* вопыту, набытага ва ўмовах першай сусветнай. У імкненні да філасофскага асэнсавання падзей быцця пісьменнік звяртаўся да гісторыі, што праявілася ў пошуку гістарычных каранёў у біяграфічных дадзеных аўтарскіх герояў. Часам гэтая акалічнасць вяла да пэўнай умоўнасці сюжэта, да скарачэння сюжэтных ліній і фактаграфізму. К. Чорны сваёй творчасцю, прысвечанай

у тым ліку і тэме вайны, адлюстраваяў гістарычны этап адраджэння не толькі нацыі, але і псіхалогіі, свядомасці кожнага чалавека. Л. Гаранін падкрэсліваў літаратурную сувязь аўтара з рускай савецкай класікай (у прыватнасці, М. Горкім), бо асноўныя вехі творчага шляху беларускага майстра слова супалі з гадамі савецкага этапу ў развіцці літаратуры.

У аўтарскім разуменні быццё – макракосм, які складаецца з мікракосмаў – жыццяў асобных людзей. Героі К. Чорнага ў большасці сваёй – жыццялюбны. Напрыклад, Кастусь Прыбыткоўскі з аповесці “Скіп’ёўскі лес” вельмі тонка і філасафічна ўспрымае межы жыцця і смерці: *Кастусь Прыбыткоўскі ў гэты апошні момант меў адчуванне, падобнае да адчування смертніка, які ведае, што сваёй смерцю ён выратуе тых, хто яму даражэй за ўласнае жыццё* [9, с. 439]. Аўтар умела перадаў канкрэтныя з’явы рэчаіснасці і багацце ўнутранага свету чалавека. У творы прысутнічаюць вельмі дакладныя і падрабязныя апісанні знешніх і ўнутраных якасцей герояў: *Марцін Прыбыткоўскі быў яшчэ зусім малады чалавек, высокі, хударлявы, невялікі ахвотнік да слова і нядаўна жанаты. Жонка яго тады вельмі была падобная да дзяўчынкі. Зусім маладая, вельмі рухавая, нават трапяткая <...>* [9, с. 405]. Кастусь Прыбыткоўскі ўсведамляе нянавісць да ворага, загартоўваючы сябе дзеля змагання. У гэтым бачыцца працяг заходняй класічнай традыцыі адлюстравання ваенных падзей, дзе вайна з’яўляецца натуральным станам для мужчыны. Чалавек – частка народа і чалавецтва, а яго лёс – частка агульнанароднага лёсу. У герояў К. Чорнага асабліва востра праяўляецца пачуццё любові да Радзімы менавіта ў перыяд вайны.

Шлях аўтара ад паэтычнай да псіхалагічнай прозы з’явіўся імкненнем пераадолець схематызм у паказе чалавека. Менавіта таму да праблемы “жывога чалавека” пісьменнік звярнуўся ў сярэдзіне 1920-х гадоў і займаўся ёй да канца жыцця. Найбольш блізкім класіку стаў псіхалагізм Л. Талстога. Паводле прызнання самога пісьменніка, “галоўнае, што мучыць мяне з самых маладых год маіх, гэта пакуты чалавека на зямлі, якія ў нас яшчэ не знішчаны і за знішчэнне якіх мы ўсе цяпер змагаемся” [6, с. 437].

Аповесць “Скіп’ёўскі лес” варта разглядаць як частку вялікага эпічнага палатна, прысвечанага Вялікай Айчыннай вайне. Задума аповесці ўзнікла ў гады вайны паралельна з працай над напісаннем раманаў ваеннай тэматыкі (“Пошукі будучыні”, “Млечны шлях”, “Вялікі дзень”, 1941 – 1944): твор з’яўляецца арганічным працягам трылогіі і падмуркам адлюстравання аўтарскіх пазіцый. Адзнакай сапраўднага рэалізму пісьменнік лічыў *канкрэтна-гістарычны падыход* да з’яў рэчаіснасці, які стаў адным з галоўных крытэрыяў творчасці аўтара. М. Тычына пісаў: “У цэлым пісьменнік настойліва і паслядоўна рухаўся да эпічнага сінтэзу эпохі <...> разам са сваімі сучаснікамі Я. Коласам, Ц. Гартным, М. Гарэцкім, М. Зарэцкім, П. Галавачом і іншымі <...>” [7, с. 97].

К. Чорны вельмі дакладна спалучаў перадачу ўнутраных прычын і жыццёвых з’яў, раскрываў значэнне кожнага чалавека ў гістарычным працэсе; кожны элемент мастацкага апаўданадвання падпарадкоўваецца асноўнай задачы – паказу простага чалавека ва ўмовах мірнага і ваеннага быцця. М. Тычына адзначаў, што пісьменнік імкнуўся “перш за ўсё да філасофска-мастацкага асэнсавання падзей” [7, с. 125]. Філасофскія і маральныя праблемы арганічна выцякаюць са створанай аўтарам сістэмы вобразаў. Над сэнсам быцця, лёсам сваёй краіны думае ўжо сам герой-беларус. Вайна паказана ў тых праявах і рамках, у якіх патрэбна для ілюстрацыі ходу змяненняў у характары героя, акаляючай яго рэчаіснасці. Па словах С. Андраюка, “даследуючы чалавека, глыбока пранікаючы ў яго сутнасць, суадносячы яго з глабальнымі праблемамі чалавечага быцця, Чорны заўжды ішоў ад вельмі рэальнай, ім асабіста пазнанай сацыяльна-бытавой асновы” [2, с. 39].

Душэўная праца, якая адбываецца ў літаратурным героі К. Чорнага, кажа пра аналітызм партрэтнай характарыстыкі кожнай адлюстраванай аўтарам асобы. Дадзеная рыса стала дамінантнай у творах празаіка пра Вялікую Айчынную вайну. Акрамя таго, пісьменнік пачаў бачыць людзей у часе. Такім чынам, аўтар паказаў беларуса не толькі ў сацыяльна-гістарычным, але і ў філасофска-псіхалагічным плане. Пра фармаванне і эвалюцыю светапогляду пісьменніка М. Тычына сказаў наступным чынам: “Чытаючы яго творы ў храналагічнай паслядоўнасці, заўважаеш, як настойліва ішоў ён ад павярхоўнай паэтызацыі рэвалюцыйнага ператварэння свету да больш паглыбленага ідэйна-мастацкага асэнсавання, да ўсебаковага дэталёвага даследавання ўнутранага свету чалавека, да шырэйшага ахопу з’яў і падзей” [8, с. 38].

К. Чорны сваёй творчасцю вызначыў у развіцці нацыянальнай літаратуры цэлую *філасофска-аналітычную плынь*, узняў яе на новую мастацкую ступень, надаў якасці і тэндэнцыі сусветнага значэння і гучання, стварыў уласную мастацкую канцэпцыю народа. У гады вайны гуманістычны пачатак творчасці аўтара і літаратурныя сувязі з мастацкім вопытам М. Горкага праявіліся найбольш поўна: адчуваецца сувязь пісьменніка з чалавецтвам і асабістая адказнасць за яго лёс. Народ і Радзіма – вядучыя часткі творчасці празаіка, а асабістае і народнае – неад’емныя і злітыя. Па словах А. Адамовіча, “працуючы ў канцы вайны над раманами “Пошукі будучыні”, “Млечны шлях”, “Вялікі дзень” і над апавесцю “Скіп’ёўскі лес”, пісьменнік папярэдзіў у многім аблічча будучай літаратуры пра вайну. К. Чорны быў адным з першых празаікаў, які паказаў фашыста не проста як істоту, што пераканалася ў поспеху ваеннага рабаўніцтва, а як псіхалагічную і маральна спароджаную пэўнымі грамадскімі тэндэнцыямі” [1, с. 51]. Цікавасць беларускай ваеннай прозы да філасофіі быцця і псіхалогіі чалавека была выклікана патрэбай у новым падыходзе да асвятлення ваеннай тэматыкі. Аўтар заклаў падмурак для фармавання традыцый ваеннай прозы, якія атрымалі лагічны працяг у сучаснай беларускай літаратуры ў выглядзе фактаў духоўных

пісьменніцкіх пошукаў, звязаных з аналізам сацыяльнай прыроды чалавека і перспектывы яго будучага існавання.

Лёс С. Грахоўскага (1913 – 2002) складаўся драматычна, што аказала ўплыў на творчасць пісьменніка: быў абвінавачаны пазасудовым органам НКУС у 1937 годзе як “член контррэвалюцыйнай нацыянал-фашысцкай арганізацыі” і за “антысавецкую дзейнасць” на дзесяць гадоў ППК. Аповесць “Ранні снег” (1975) прысвечана падзеям першых пасляваенных гадоў, што адбываліся ў сібірскай сяле і на Беларусі. Галоўны герой Аляксей Буевіч, сутыкаючыся з карнымі органамі ў мірны час, вымушаны паглыбіцца ва ўспаміны пра ваенныя падзеі, апынуўшыся ў сітуацыі непаразумення з боку сістэмы. Экстрапалуючы вопыт, набыты падчас знаходжання ў лагеры, С. Грахоўскі ставіць галоўнага героя ў сітуацыю ўзнаўлення ваеннай рэчаіснасці. Рэтраспекцыя службы сродкам паглыблення ў сацыяльна-гістарычны кантэкст эпохі: *Аляксей сціснуў кулак і прашыпеў: – Вы хоць трохі думайце, што гаворыце. Я выконваў заданне партызанскай брыгады. Райком загадаў улезці ў нямецкую ўправу, даваць не толькі весткі, але і перапраўляць бланкі “аўсвайсаў” і іншых неабходных дакументаў. <...> У нас было моцнае маладзёжнае падполле, а калі гестапа натрапіла на след, на загаду камандавання брыгады я ўліўся ў атрад. Рвалі чыгунку каля Барысава і Смалявіч. У чэрвені 42 года асколкам авіябомбы мне прабіла плячо <...> Вы ніколі не нюхалі пораху, не ведаеце, што такое вайна і акупацыя. Толькі такі і можа паверыць паклёпу нейкага замаскіраванага ворага. Пакажыце мне гэты данос* [4].

На У. Дамашэвіча (1928 – 2014), які не быў непасрэдным удзельнікам ваенных падзей, аказала ўплыў савецкая эстэтыка, аднак станаўленне свядомасці аўтара адбывалася пад час хрушчоўскай “адлігі”, у перыяд змены ідэалагічных устаноў. Мастацкі шлях пісьменніка праходзіць эвалюцыю, першапачатковай прыступкай якой сталі псіхалагічна спрошчаныя патэтычныя творы малой формы. Заканаммерным быў пераход да больш маштабнага жанру аповесці: у 1962 годзе з’яўляецца твор “Між двух агнёў”. Аповесць антаганістычная ў плане паказу маральных якасцей чалавека. Вайна праходзіць праз лёс галоўных герояў, раскрываючы дамінантныя рысы характару: людзі лічылі каштоўным уласнае жыццё, не хацелі прыносіць ахвяру ў імя ідэй сацыялістычнага грамадства. В. Локун адзначала: “Вобраз Лукашыка не новы ў савецкай “ваеннай” прозе. Ён з той жа галерэі, што і Пшанічны (“Жураўліны крык” В. Быкава), Казік Жыгоцкі (дылогія “Партызаны” А. Адамовіча). Усе гэтыя героі тагачаснай крытыкай адназначна залічваліся ў разрад здраднікаў і злачынцаў” [3, с. 344]. Вобраз Лявона Лукашыка драматычны і дынамічны: герой праходзіць праз перыпетыі жыцця, звязаныя з этапамі дзяржаўнай палітыкі (высылка ў Сібір бацькі, ваенныя падзеі, якія перакрэсліваюць сямейнае шчасце, уласнае падзенне). Эвалюцыя пісьменніка праяўляецца ў раскрыцці рэфлексіі галоўнага героя падчас паказу і асэнсавання апошнім ваенных падзей. Савецкага ідэйнага байца з Лявона не атрымалася, бо ён

выказваў сумненні наконт мэтазгоднасці шматлікіх ахвяр у імя перамогі: *Усё скончана. У нас няма чым нават абараняцца, а не толькі наступаць. Вайну мы прайгралі, і з гэтым трэба змірыцца...* [5, с. 139]. Каханне не прыносіць галоўнаму герою задавальнення, бо жонка – поўная духоўная супрацьлегласць, у выніку чаго гармонія адносіх пераўвасабляецца ў жорсткую канфрантацыю. Станоўчыя вобразы жонкі Валі Калейнік і камандзіра Бяссмертнага намалюваны ў духу савецкіх ідэалагічных канонаў. Заканамёрная і перадача дзвюх гранічных ліній – маральнага падзення Лявона Лукашыка і ўзыходжання Валі Калейнік.

Асноўныя тэмы твораў У. Дамашэвіча – жыццё сялян Заходняй Беларусі, барацьба супраць нямецкай акупацыі, пасляваенная адбудова, маральныя праблемы ваеннага і пасляваеннага жыцця. Аповесці, прысвечаныя ваеннай тэматыцы, па маральна-этычным напаўненні абвостраныя, гранічна трагічныя. Назвы твораў “Між двух агнёў” і “Порахам пахла зямля” (1975) утрымліваюць фразеалагізавана-метафарычны пачатак. Аповесць-хроніка “Порахам пахла зямля” напісана жывой і натуральнай мовай. Мастацкую вартасць маюць старонкі твора, якія праўдзіва адлюстроўваюць жыццё: эпізод, калі Глеб Клімёнак аб’язджае свайго каня, пошукі батарэі на першых вучэннях, першае спатканне з белафінамі, першае раненне. Тым не менш, твор з’яўляецца белетрызаванай хронікай: у ім назіраецца шмат падрабязнасцей, якія не заўсёды апраўданы мастацкім кантэкстам, прысутнічае перагружанасць персанажамі, што часам не рухаюць сюжэт і не ўплываюць на яго развіццё (гэта ў пэўных момантах датычыць і вобраз галоўнага героя – Глеба Клімёнка). Г. Шупенька адзначаў: “Шлях галоўнага героя – традыцыйны, у гэтым трэба шукаць нейкіх іншых, чыста мастацкіх формаў паказу жыццёвай гісторыі, расказанай аўтару прататыпам героя <...>” [10, с. 237]. У творы няма вострага канфлікту, які рухае дзеянне, мала фабульнай цікавасці – дадзены факт з’яўляецца тыповым пры адлюстраванні рэчаіснасці шляхам апасродкаванага раскрыцця ваенных калізій. Вядучым у творы павінен з’яўляцца аўтарскі голас, які ўяўляе своеасаблівы падмурак развіцця дзеяння, стварае своеасаблівую атмасферу. Хранікальны аповед аддаляе чытача ад падзейнай канвы твора.

Аповесць У. Дамашэвіча “Кожны чацвёрты” (1983) працягвае тэму жыцця беларусаў на акупаваных тэрыторыях. Аўтар эвалюцыйна і панаватарску вырашае праблему ўзаемадачыннення партызан і мясцовага насельніцтва, раскрываючы і трагічна абвастраючы тэму помсты, распачатую ў айчыннай літаратуры І. Шамякіным. Пісьменнік пераводзіць вырашэнне праблемы ў іншы маральны ракурс; яно набывае ў творы трагічны пачатак, становячыся часткай самасуду і падначальваючыся жывёльнаму інстынкту. Проза пісьменніка вылучаецца зладзённасцю, псіхалагічнай заглыбленасцю, стрыманасцю ў фарбах, жывой мовай.

Такім чынам, пункт погляду пісьменнікаў на ваенныя падзеі, асновай якіх стаў рэалістычны пачатак, нават не пацверджаны непасрэдным жыццёвым вопытам, мае права на існаванне. Такія творы эстэтычна доўгатэрміновыя, бо адлюстроўваюць праўду пра час і чалавечае быццё, якія асэнсоўваюцца з пазіцый народных інтарэсаў і гістарычнай перспектывы. Пастаўленыя ў аповесцях праблемы актуальныя і злабадзёжныя для свайго часу, бо яны атрымалі выхад у будучае.

Літаратура

1. Адамовіч, А. Літаратура, мы і час: Артыкулы і выступленні / А. Адамовіч. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1979. – 384 с.
2. Андраюк, С.А. Пісьменнікі. Кнігі / С.А. Андраюк. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1997. – 318 с.
3. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя: у 4 т. / рэдкал.: У.В. Гніламёдаў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Беларуская навука, 2004. – Т. 4, кн. 1: 1966 – 1985 / У.В. Гніламёдаў [і інш.]. – 2004. – 927 с.
4. Грахоўскі, С. Ранні снег / С. Грахоўскі // Электронная бібліятэка RoyalLib.com [Электронны рэсурс]. – 2018. – Рэжым доступу: <https://royallib.com/read/grahosksyargey/rannsneg.html#143360>. – Дата доступу: 20.10.2018.
5. Дамашэвіч, У. Выбранае: аповесці і апавяданні / У. Дамашэвіч. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1977. – 367 с.
6. Клейнборт, Л.М. Молодая Белоруссия: Очерк современной белорусской литературы: 1905 – 1928 / Л.М. Клейнборт. – Минск: Белорусское государственное издательство, 1928. – 508 с.
7. Тычына, М. Кузьма Чорны: эвалюцыя мастацкага мыслення / М. Тычына. – Мінск: Беларуская навука, 2004. – 168 с.
8. Тычына, М. Час прозы: літаратурна-крытычныя артыкулы / М. Тычына. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1988. – 206 с.
9. Чорны, К. Збор твораў: у 6 т. / К. Чорны. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1992. – Т. 6: Раманы, аповесці. – 464 с.
10. Шупенька, Г. Прага мастацкасці / Г. Шупенька. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1996. – 461 с.

В.Ю. Бароўка

(прафесар кафедры літаратуры
ВДУ імя П.М. Машэрава)

МЕТАМОЎНЫ РАКУРС У ТВОРАХ ПАЭТАЎ ВІЦЕБШЧЫНЫ ДРУГОЙ ПАЛОВЫ XX – ПАЧАТКУ XXI СТАГОДДЗЯ

Б.М. Гаспараў слухна заўважыў, што “інтуітыўны рух моўнага вопыту непадзельны з моўнай рэфлексіяй” [1, с. 17]. Рэфлексія аўтара над моўна-маўленчымі праблемамі імпліцытна заўсёды прысутнічае ў літаратурным творы, паколькі для пісьменніка – мова ёсць будаўнічы матэрыял, сродак вобразнага асваення і адлюстравання свету. Зародкі экспліцытнага выяўлення метамоўнай рэфлексіі ўсходніх славян можна

знайсці ў “Слове аб палку Ігаравым”, у беларускай жа літаратуры яно было пачата Ф. Багушэвічам у знакамітай прадмове да “Дудкі беларускай”, далей развіта Янкам Купалам і яго наступнікамі.

На Віцебшчыне паэты сталі выкарыстоўваць метамоўную рэфлексію з другой паловы XX стагоддзя. У авангардзе ішлі маладыя тады аўтары. Адзін з іх – Еўдакія Лось. У 1950-я гады яна напісала санет у форме прысвячэння “Роднай мове”. Ён быў напоўнены ўзнёслымі радкамі: “Табе складаю шчыры мой санет, // Прапрадзедаў маіх жывая мова, – // Майго народа першая аснова, // Душы яго шырокі, чысты свет!” [2, с. 16]. Прысутнічалі там і згадкі пра асабісты творчы лёс, пра сваю далучанасць да лёсу мовы: “Калі і я ў табе пакіну след, // Хай не на ўсю ступню, хай напалову, – // Твая заслуга, казачнае слова, // Адзнака новых радасных прыкмет! // Да глыбіні душы мяне хвалюе, // Як пазнаю цябе і прагна п’ю я, // Нібы вады з крыніцы мне далі. // І крочу маладая з асалодай // Па гэтай любай, сонечнай зямлі, // Дзе роднай мовай дадзена валодаць” [2, с. 16]. У 1970-я гады Е. Лось напісала верш “Слова”, дзе выказала сваё разуменне творчасці, паважлівае стаўленне да слова: “Не чакайце, што буду хваліцца // перад іншымі мовай маёй. // Хіба хваліцца з лесу крыніца, // што грымотней яна за прыбой? // Той, хто любіць, папраўдзе ён ціха // слова роднае ў сэрцы спяліць, // беражэ ад пагарднага ліха: // калі слову, то й сэрцу баліць...” [3, с. 206].

Грамадская атмасфера сярэдзіны і другой паловы 1950-х гадоў спрыяла з’яўленню верша Петруся Броўкі “Родныя словы”. Твор пачынаўся з канстатацыі: “Яны даспадобы мне, хай і старыя, // Не толькі ў гучанні хвалюючы змест, // Як многа гавораць мне назвы такія, – // Мінск, Пінск, Брэст” [4, с. 175]. Мова для паэта – паказчык умоў існавання і заняткаў яе носьбітаў, беларускія назвы гарадоў “сведчаць на ўсю неабсяжную шыр, // Што продкі любілі спакойную працу – // Шклоў, Клецк, Мір” [4, с. 175]. Мова беларусаў у сваёй аснове мілагучная і паэтычная: “Дзяды і бацькі нашу мову стваралі, // Каб звонка звінела, была, як агонь. // У сёлаў імёны, як гукі цымбалаў – // Блонь, Струнь, Звонь” [4, с. 175]. П. Броўка акцэнтаваў ідэі пра народ як стваральніка мовы, пра мову як выяўленне светабачання і светаадчування этнасу. Паказальны ў гэтых адносінах верш “Багата родная ты мова”: “Багата родная ты мова, // Цябе стварыў і ўзнёс народ, // А вобразы якія ў словах, // А параўнанні ў што за ўзлёт! // Вятры – вандроўнікі, вядома, // барозны – гуслі на раллі, // А сосны – рыцары ў шаломах, // Крыніцы – вочы ўсёй зямлі, // А хвалі ўвосень – гэта зрэб’е, // Як срэбра, ручаёк цячэ, // А зоры, як цвікі на небе, // І шмат яшчэ, і шмат яшчэ” [5, с. 69]. Блізкі да яго па танальнасці і верш “Калі ласка”, напоўнены паэтызацыяй родных слоў: “У любімай мове, роднай, наскай, // Ах, якія словы: “Калі ласка!” // Як звіняць яны сардэчнаю струною, // Праз усё жыццё ідуць са мною” [5, с. 365].

Падчас хрушчоўскай адлігі быў узят курс на інтэнсіўную інтэрнацыяналізацыю жыцця. Афіцыйная ідэалагічная ўстаноўка ў

дачынненні да моў народаў СССР інспіравала метамоўную рэфлексію ў творах таленавітых айчынных паэтаў. У 1966 годзе з'явіўся верш Уладзіміра Дубоўкі “Родная мова”, што стаў своеасаблівым паэтычным гімнам роднай мове, у якім арганічна спалучыліся глыбока асабістыя і агульнанацыянальныя матывы: “Родная мова, цудоўная мова! // Ты нашых думак уток і аснова! // Матчын дарунак ад самай калыскі, // ты самацветаў яскравая нізка. // Кожны з іх барвы дзівосныя мае, // вечным агнём зіхаціць – не згарае. // Ты мне заўсёды была дапамогай, дзе б і якой не хадзіў я дарогай. // Чую ў табе перазвоны крыніцы, чую ў табе і раскат навальніцы, // чую павевы зялёнага бору, // водгулле працы ў родным прасторы. // Кожнай драбнічкай ты варта пашаны, кожнае слова вякамі стварана. // І на вякі яно жыць застаецца, // вечнае так, як народнае сэрца” [6, с. 251]. Яшчэ ў канцы 1950-х гадоў Уладзімір Караткевіч напісаў у спавадальным стылі пранікнёны верш “Мова” з прысвячэннем Янку Брылю: “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 вечнасці цень, // Трапяткая і сіняя, як васілёк, // Гарачая, як прамень” [7, с. 364]. Лірычны герой-рамантык не без пафасу дэкларуе: “І няхай да мяне не прыйдзе вясна, // Песня, шчасце, каханне, спакой, – // Ёсць адно не змяню свой чорны праснак // На атруту пшаніцы чужой. // Ты мой ясны хлеб і каханы май, // Песня продкаў, нашчадкаў палі, Без цябе, не з табой – не патрэбен рай // На душы. Ё неясі. На зямлі” [7, с. 364–365]. У 1960-я “Беларуская песня”, што адкрывала зборнік “Мая Іліяда” Караткевіча ўтрымлівала паэтычныя радкі з максімалісцка-рамантычнай характарыстыкай мовы і яе носбітаў: “Там спрадвеку гучыць мая мова, булатны клінок. // Тая гордая мова, якую й тады не забудзем, // Калі сонца з зямлёю ў апошні заглыбляцца змрок” [7, с. 136]. У сталым узросце паэт у вершы “Мова” уславіў яе аб’яднальны пачатак для беларусаў: мова адна для праваслаўных і каталікоў на Беларусі. Мова, у трактоўцы паэта, – святыня, дадзеная Богам: “Сярод іншых святынь неаджыўшых // Даў яе нам на кожны парог, // Твар для нас, – усякіх, – схіліўшы // З невымернаю літасцю Бог” [7, с. 249].

Паэзія Рыгора Барадуліна – паэтычнае асэнсаванне мовы, яе ролі для грамадства, для культуры, для творчасці, для асобы. У вершы “Неруш” паэт даў арыгінальную трактоўку мовы, акцэнтаваў яе крэатыўны пачатак: “Неруш ранішні – роднае слова, // Мне шукаць цябе, покуль гляджу, // Пад зялёным крылом верасовак, // Пад крысом спякоты й дажджу. // Слова, што як нарог для ратая, // Як для ластаўкі – стромы вільчак, // Ад якога на небе світае, // Ад якога яснае ў вачах. // А пашчасціць – натрапіцца неруш, – // Зазвіняць недзе промні наўзбоч. // Неруш свой панясу я аберуч, // Як слязіну з матуліных воч. // Ад абразы, ад позірку злога, // Шлях забытаўшы для наслання” [8, с. 101]. Радкам верша “Неруш ранішні – матчына слова, // Мне, як бору, цябе засланяць” [8, с. 101], як сведчыць яго мастацкая спадчына, паэт захоўваў вернасць усё жыццё. Верш Барадуліна

“Мая мова” – разважанне з акцэнтаванай дэманстрацыяй уласнай пазіцыі: “Сцвярджаюць гісторыкі і мовазнаўцы, // Што паступова сціраюцца грані нацый // І, нібыта як перажытак, аджыць павінна абавязкова // Мова маці маёй – беларуская мова, // Што мне, як імя ўласнае, блізкая і знаёмая, // Што па жылах маіх цячэ і сонным Сажом і Нёманам. // Я чакаю часіну сябрыны людской, // Але не згаджуся, што родныя мовы луской // Былі на рыбіне чалавецтва, // якая ў вечнасць плыве акіянам вечнасці. // І калі нават мова мая замаўчыць, // То не зробіцца мёртвай латынню. // Словы, дзе кожны гук // Азяблай сініцай цінькае, // Не стануць тэрмінамі медыцынскімі. // Калі мова мая // Уліецца ў агульны акіян – // Пацячэ ў ім, стрыманая, // Цёплым Гальфстрымам // І будзе мне сэрца грэць // Кожным ашчаджаным словам, // Бо, як жыта, спрадвечная, Беларуская мова!” [8, с. 103]. Метафарычна функцыі роднай мовы асвятляліся ў вершы-прысвячэнні “Роднаму слову”: “Было спрадвеку, слова, ты // Крыніцай цудадзеінай сілы, // Што вызваляла з нематы, // Айчыны ніву каласіла. // Ты наталяла смяглы рот // І васкрашала ўдар грамовы, // Каб сам сабою стаў народ, // Пачуўшы гукі крэўнай мовы!” [8, с. 277]. Нацыятворны пачатак мовы пастаянна артыкуляваўся Барадуліным. Велічальнай песняй роднай мове з’яўляецца верш “Беларускае слова”: “Беларускае слова ад спеву // Бо спявае ў ім даўніна. // Беларуская слова ад гневу, // Ад Ярылы, ад Перуна. // Беларуская слова ад ласкі – // Сведчаць вучны ды салаўі, – // Не наймалася ні ў падпаскі, // Ні ў падбрэхічы, ні ў халуі. // Беларуская слова ад злосці // Да няпрошаных прыбышоў, // Асалоду п’е з чараў міласці, // Медавуху духу з каўшоў. // Беларуская слова ад славы, // Ад ракі дае светлае дно. // Госці ўстануць з застольнай лавы, // Як у хату зойдзе яно. // Беларуская слова ад Бога, // Слову нашаму Бог дапамог. // Хто не любіць яго, ад тога // Назаўсёды адвернецца Бог!” [9, с. 248]. Для паэта родная мова – свайго кшталту этнаідэнтыфікацыйны код: “Ты ад маці, ты матчына, // Беларуская мова. // Зорамі растлумачана // Сэрцу кожнае слова. // Ты, як раніца шчырая, // Маеш цёплыя рукі. // І вяртаюцца выраі – // Толькі б чуць твае гукі. // Там, дзе ёсць ты, – пагодліва, // Дзе няма – там зімова. // Будзь ты ўдзячных паходняю, // Беларуская мова” [9, с. 286].

Сувязь мовы і жыцця, лёс лексічнага складу роднай мовы таксама прыцягваў увагу паэта. Дасціпна і экспрэсіўна гэтыя пытанні знайшлі ўвасабленне ў вершы “Забытыя хутары”: “Забытыя хутары – // Этымалагічныя слоўнікі, // Паз’ехалі гаспадары, // А словы дасюль не злоўленыя, // Выжыўшы ў ліхалеццях, // Гнездзяцца ў пунях, у клецях // Ластаўкамі легкаккрылымі // Ў кожным праломе, выламе. // Стрынуць цішыню стрыжамі // Над стрэхамі, над крыжамі. // Сняжэюць словы і росяцца, // І ў сэрцы пагрэцца просяцца” [9, с. 23]. У гумарыстычным па танальнасці вершы “Прызнанне” паэт зазначаў: “Як уплывовы дзядзька // Сваякоў, // Я словы перацягваю // Ушацкія // У стольны Мінск // Па лініі радкоў. // Няхай жа мне // Сімпацыі сваяцкія // Даруюць чытачы. // Сваю радню, // Як дабыню, // Я ўпарта перацягваю, // Падперазаўшыся //

Зямляцкай дзягаю, // Былы давер // Ад сцюжы бараню. // І, каўняры наставіўшы, // Са мной // Ідуць упоплеч // Слова наравістыя. // І ўшацкі край, // Што ў непагадзі выстаяў, // Як шчыт надзейна-родны за спіной” [9, с. 31–32]. Роля мовы, месца беларускай мовы ў коле моў свету тонка, метафарычна, экспрэсіўна выказана ў “Нашай мове”: “Думку нашчыш золкімі ўспамінамі, // Сэрца песняй жніўнаю надзеіш, // У вякоў пад цёмнымі ялінамі // Белаю бярэзінкай ніцеіш” [9, с. 70]. Параўнанне “белаю бярэзінай ніцеіш” эстэтычна і аксіялагічна важнае ў пісьменніцкай трактоўцы роднай мовы. Арыгінальны па форме філасофскі верш “На схіле алфавіта”, дзе сцвярджалася думка, што чалавек гаворыць, пакуль жывы, іншымі словамі, чалавек, калі гаворыць, даказвае, што ён жывы. Верш пачынаўся словам “Адчай” з падсумаваннем у фінале твора: “І кожнае слова // Твой век пялегвае, // Пакуль у слоў цябе // Не выйграе пры дзяльбе // Ці-// шы-// ня” [9, с. 83]. Таленавіты паэт з Ушаччыны пісаў і пра ўзаемадзеянне моў і культур. У вершы “Беларускія татары” ён выказаў словы ўдзячнасці татарам: “Вы мову збераглі крывіцкую // І ў сэрцах вашых, // І ў кітабах” [9, с. 367] і адзначыў: “Хапіла ж нашым мовам // Смеласці, // Сышоўшыся, не разгубіцца, // А ў маладой паразумеласці, // Як дзвюм крыніцам, // Светла біцца” [9, с. 368]. Мовы народаў-суседзяў ўзаемадзеінічаюць, збліжаюць людзей, а паэты жывуць, пакуль жыве іх мова, паводле радкоў верша “Апошнія паэты яўрэйскія”: “Каму чытаць ім // вершы свае на ідыш? // Старыя пайшлі да продкаў, // аглухлі, // адвыклі. // Моладзь не разумее. // Сабакі ў гарадках перадохлі. // Местачковыя вераб’і // ў апошнім калене // звяліся хіміяй. // Ні школ, ні вучняў, // Толькі словы // такія-сякія ўпалі // па дарозе // ў беларускую мову. // Мне цьмяна прыгадваецца, // наплыўна бачыцца, // як на перадваенны брук // ляцелі з вокан // кніжкі з незразумелымі літарамі, // нібыта па снезе // прайшлося шмат лапак птушыных. // Зачынялася школа // у мэтах адзінамоўя // альбо ўзаемаразумеання. // Хоць дагэтуль // столькі вякоў // Янка і Янкель, Зося і Залда // добра адно аднаго разумелі” [9, с. 139–141].

Адна з істотных ліній метамоўнай рэфлексіі ў Р. Барадуліна – пісьменнік і мова. У прысвечаным земляку Арцёму Вярыгу-Дарэўскаму вершы “У выгнанні” трагедыя сасланага паэта бачылася Барадуліну найперш у адарванасці таго ад роднай глебы: “І для каго пісаць, // Калі не чуеш мовы, // Калі прыціхла ўсё ў спуджаным бары? // І совы мудрых слоў // Вартуюць сховы, // Маўчаць табе ў спіну // У сквапным гушчары” [9, с. 20]. Трапна характарызаваў Р. Барадулін стыль і ўнёсак выдатных пісьменнікаў-землякоў у развіццё мовы. Так, у вершы “За словам Быкава іду!” ён заўважаў: “Ашчадны быкаўскі радок, // Як непрытомлены хадок, // Вядзе на топішча, // На ляды, // На Посніцу, Дзяды, Каляды. // І рада, ўчуўшы халадок, // Душа сабе не даўшы рады” [9, с. 152–153], а ў вершы “Успамін пра Уладзіміра Караткевіча” падкрэсліваў: “Ты верны рыцар // Слоў крывіцкіх, гойных // Якія не загубяцца нідзе” [9, с. 208].

Віртуознае валоданне словам нараджала ў Барадуліна вершы, дзе жартаўліва пераасэнсоўвалася гучанне і значэнне слоў, як у “Дарожнай граматыцы”: “Запамінае восень слова // Kalt // Далёка йшчэ да белых падзяжоў. // Надледзянелы з раніцы асфальт // Прабіты пасашкамі капяжоў. // Абцас дакладны // Тут ступаў няраз, // Брук, як свайго, дапытваў: // – Was ist das ? // Калі са шпорай бот // Ляцеў на фэст, // Пыталіся прысады: // So to jest ?// І каблучок, // Пацокваючы смела, // Вяз у асфальце спёкаю: // – В чём дело? // Гамаш з падэшваю // Працёрта-мяккаю // Ашчэраны // Адно спрагае: // – Дзякую!” [9, с. 259–260]. На гумарыстычным абыгрыванні значэнняў слоў угрунтавана і радкі паэта: “А я, пасівелы дзядоўнік, // Стаю пры апошняй вярсе. // Яшчэ на зямлі я назоўнік, // А мне ўжо займеннік расце” [9, с. 359].

Метамоўны ракурс у творах паэтаў Віцебшчыны другой паловы ХХ – пачатку ХХІ стагоддзя ахопліваў пытанні гісторыі, месца, ролі беларускай мовы, функцый і месца мовы ў жыцці грамадства і творчай асобы, крэатыўных магчымасцей слова. Найбольш тэматычна шырокі, семантычна і эстэтычна значны ён у паэзіі Рыгора Барадуліна.

Літаратура

1. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ / Б.М. Гаспаров. – М.: НЛЮ, 1996. – 352 с.
2. Лось, Е. Выбранные творы: у 2 т. / Е. Лось. – Мінск : Маст. літ., 1979. – Т. 1. – 320 с.
3. Лось, Е. Выбранные творы: у 2 т. / Е. Лось. – Мінск: Маст. літ., 1979. – Т. 2. – 320 с.
4. Броўка, П. Збор твораў: у 9 т. – Т. 3 / П. Броўка. – Мінск: Маст. літ., 1988. – 543 с.
5. Броўка, П. Збор твораў: у 9 т. – Т. 4 / П. Броўка. – Мінск: Маст. літ., 1989. – 591 с.
6. Дубоўка, У. О Беларусь, мая шыршына: выбранае / У. Дубоўка. – Мінск: Маст. літ., 2002. – 318 с.
7. Караткевіч, У. Збор твораў: у 8 т. – Т.1. – Мінск: Маст. літ., 1987. – 431 с.
8. Барадулін, Р. Збор твораў: у 4 т. / Р. Барадулін. – Мінск: Маст. літ., 1996–2002. – Т. 1. – 1996. – 382 с.
9. Барадулін, Р. Збор твораў: у 4 т. / Р. Барадулін. – Мінск: Маст. літ., 1996–2002. – Т. 2. – 1998. – 382 с.

І.А. Блинова

(докторант Національного педагогічного
університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна)

ПРОЗОВИЙ ТЕКСТ ЯК ДИСКУРС

Дыскус (від лат. *discursus*, нім. *Diskurs*, фран. *discours*, англ. *discourse* – спочатку: блукати, розгалуження, розбігання, розходження, розростання, біг туди-сюди, прогулянка, коловорот; пізніше – міркування, доказ, аргумент, бесіда) – багатозначний термін-поняття, що вживається в дослідженнях як різних галузей науки (філософії, семіотики, соціології, психології, теорії штучного інтелекту, історії (етнології, етнографії), антропології, літературознавства, теорії комунікації), так і власне лінгвістич-

них напрямів (лінгвістики тексту, лінгвопоетики, психолінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвістики дискурсу¹).

Незаперечним є той факт, що наукові пошуки і досягнення семіологів, філологів-постструктуралістів, спеціалістів у царині прагматики та інших наукових сфер сприяли тому, що поняття *дискурсу* стало одним із найбільш концептуально важливих понять сучасних гуманітарних наук. Попри те, що дискурс набуває все більшого значення в гуманітарному теоретизуванні, найбільш уживаною ця категорія (цим терміном активно послуговується Ф.С. Бацевич [3]) полишається в мовознавстві, де в її розумінні панує певна специфіка.

При визначенні дискурсу в сучасній лінгвістиці суттєву значущість мають дослідницько-наукові традиції, різні сформовані паралельно один з одним національні наукові школи дискурсивного аналізу (як далекого зарубіжжя: французька школа, Женецька група, лінгвістична школа Амстердама, британська школа, німецько-австрійська школа, Віденська дослідницька група [9, с. 69–74], так і близького зарубіжжя, що наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. разом із вітчизняною (українською²) школою утворили потужну славистичну спільноту, до складу якої входять провідні лінгвістично-дискурсологи Білорусі, Польщі, Росії, Латвії, Литви, Чехії й України), вагомий внесок представників шкіл дискурсивного аналізу та окремих авторів (З.-С. Херріса, Е. Бюїссанса, Е. Бенвеніста, Т.А. ван Дейка, К.-Л. Пайка, Ж. Дерріда, А.-Ж. Греймаса, Ю. Крістєвої, К. Еліха, Й. Ребайна, Ю.С. Степанова, А. Буша, Р.Т. Лакофф, Гая В.Д. Кука, Г.Р. Кресса, В.І. Карасика, В.З. Дем'янова, Д. Шиффрін, Ю. Хабермаса, М.Л. Макарова, А.Р. Усманової, А.О. Кібрік, В.Б. Кашкіна, Т.В. Матвєєвої, І. Ухванової-Шмигової, Д.Г. Богушевича, Н.С. Євчик, А.А. Кожинської, Д. Бджозовської, З. Біллот-Хомплевич, С. Гайди, Г. Джиміл-Тилуцькі, І. Карапетяни, Е. Лассан, О.М. Бразаускене, Л. Яновця, А.Д. Белової, І.С. Шевченко, О.І. Морозової, О.О. Селіванової, П.В. Зернецького), позиція автора та інші фактори.

Власне сам термін «дискурс» донині не отримав у мовознавчій науці однозначного тлумачення (П.-М. Фуко, П. Серіо, М. Пеше, Ж. Мьошлер,

¹ Учасники XV славистичного конгресу (2013 р., м. Мінськ, Білорусь), присвяченому лінгвістиці дискурсу і перспективам її розвитку в парадигмі сучасної славистики, констатують той факт, що після виходу в 2002 р. у Франції першого спеціалізованого словника дискурс-аналізу (*Dictionnaire d'analyse du discours* / Р. Charaudeau, D. Maingueneau. Paris : Seuil, 2002. – 664 р.) такий напрям як лінгвістика дискурсу активно розвивається і наразі переходить зі статусу *де-факто* в статус *де-юре* [12, с. 10].

² Скерованість лінгвістичних досліджень вітчизняних наукових осередків на дискурсцентричну парадигму відбито в колективних і одноосібних монографіях учених-дискурсологів, як-от: «Дискурс іноземномовної комунікації» (2001 р.) науковців Львівського національного університету імені Івана Франка [4], «Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен» (2005 р.) представників Харківської школи германістики і загального мовознавства [10], «Речевое общение на английском языке (Коммуникативно-функциональный анализ дискурса)» (1992 р.) П.В. Зернецького [5], що постала лінгвістичною методичною основою дослідження інтегративного напрямку дискурсу в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» тощо.

А. Ребуль, Е. Руле, Т.А. ван Дейк, Н. Ферклаф, Г. Кресс, Р. Ходж, Р. Фаулер, У. Маас, З. Єгер, Ю. Лінк, Р. Водак, Н.Д. Арутюнова, В.В. Красних, О.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, М.Л. Макаров, С.О. Хахалова, А.В. Голоднов, О.Й. Шейгал, Т.І. Краснова, В.Б. Бурбело, А.М. Приходько, І.А. Бехта, К.Я. Кусько, І.Б. Штерн, Г.Г. Почепцов, О.В. Тріщук, Ф.С. Бацевич, К.С. Серажим, Т.В. Радзієвська, Н.К. Кравченко, В.В. Корольова та інші науковці), і в залежності від напрямку дослідження у різноманітних дослідницьких ситуаціях трактується досить неоднозначно.

Власне лінгвістичні вживання терміна «дискурс» самі по собі дуже різноманітні, але в цілому за ними проглядаються спроби уточнення і розвитку традиційних понять *мовлення*, *тексту* і *діалогу*. Дослідження сучасної лінгвістики і різних гуманітарних наук дозволили як розширити, так і уточнити обсяг поняття *дискурс* стосовно до художнього мовлення в цілому і до мовлення прозового, що є одним із різновидів мови художньої літератури. Тлумачення дискурсу, уведене до наукового обігу Н.Д. Арутюновою наприкінці минулого століття, є загальноприйнятним при дослідженні словесно-художньої прозової структури через визначення дискурсу як *зв'язного тексту* «у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; тексту, узятому в подієвому аспекті; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах); мовлення, «занурене в життя» (тут і далі переклад наш. – І. Б.) [2, с. 136–137].

Це поняття вивчається на основі тексту як *висловлювання (текст)* у контексті різноманітних фонових чинників; вербальне (словесне) предствлення комунікативної події; «мовлення в дії»; мовленнєва поведінка як *процес*, а не результат цього процесу. Таке «ситуативно-подієве» трактування дискурсу передбачає врахування всіх компонентів ситуації створення й актуалізації художнього тексту.

По-перше, врахування включеної до цієї багаторівневої категорії *прагматичної* складової, що являє собою закріплене в мовній одиниці (лексемі, афіксі, граемі, синтаксичній конструкції) ставлення мовця до: 1) дійсності (загальна оцінка, оцінка за параметром кількості, за параметром бажаності/небажаності); 2) змісту повідомлення (оцінка за параметром істинності (достовірність, вірогідність, сумнівність, неймовірність) і за параметром іллокутивної функції висловлювання); 3) адресата (зреалізоване в звертаннях, привітаннях, прощаннях і деяких інших формулах мовленнєвого етикету, що містять численні лексичні і граматичні засоби, в яких вбудовано вказівку на відносні статуси мовців у соціальній, віковій чи іншій ієрархії, на існуючу між ними ступінь близькості або дистанцію) (більш детально див. [1, с. 7–44]). По-друге, наявних у структурі дискурсу *соціокультурних* факторів, що передбачають характеристику часу/епохи

створення художнього твору, його приналежності до певного літературного напрямку, використаного автором певного методу, жанру, особливостей ідіолекту. По-третє, *психологічних* характеристик дискурсу – набору правил, стратегій, тактик при породженні та розумінні мовлення в тих чи інших умовах. По-четверте, *когнітивного* компонента – сукупності різних знань учасників комунікації, у нашому випадку автора, персонажа/персонажів, читача художніх творів (знання мови, знання світу і т. і.). По-п'яте, *паралінгвістичного* супроводу мовлення – сукупності невербальних засобів, що беруть участь у мовленнєвій комунікації, серед яких виокремлюються (за [7, с. 367]): фонаційні (тембр мовлення, його темп, гучність, типи наповнювачів паузи, мелодійні явища, особливості вимови звуків мовлення (діалектні, соціальні, ідіолектні), кінетичні (жести, тип образної пози, міміка) та графічні (тип виконання букв і пунктуаційних знаків (почерк), способи графічного доповнення до букв, їх замітники (символи). При аналізі мовленнєвого твору (тексту) зазначені складові дискурсу залучаються дослідниками для визначення його зв'язності і комунікативної адекватності, для з'ясування компонентів його змісту, для вибору засобів з метою досягнення потрібної мети, для фіксації точки зору мовця і т. п.

На початку ХХІ ст. у межах лінгвопоетики осмислення мовленнєвого твору (тексту) з неодмінним урахуванням екстралінгвістичного контексту (за Н.Д. Арутюною) набуває статусу особливої дослідницької стратегії, що передбачає «макросемантичний і одночасно глибинно-семантичний **аналіз** тексту і спрямована на **вияв** епістемічних передумов і умов породження висловлювань/текстів, які зумовлюють певні в даній комунікативно-прагматичній і соціально-історичній ситуації форми, структури, мовні одиниці або інші текстові характеристики» (виділено нами. – І. Б.) [11, с. 55], тим самим доповнюючи інтерпретування дискурсу власне процесом дискурс-аналізу.

В основу цього розуміння Д. як лінгвістичної категорії, як бачимо, покладена ідея впливу різних факторів комунікативно-мовленнєвої діяльності, як безпосереднього ситуативного контексту, так і більш широкого екстралінгвістичного тла, на формування мовних закономірностей конкретного тексту. При цьому до складників екстралінгвістичного оточення, що мають дискурсотвірний характер, відносяться сфери людської комунікації та практики, галузі знання, типології тексту тощо.

Зазначеному поняттю як процесу і результату художньої комунікації (значення 2 – 5) відводиться провідна роль у праці “Dictionary of Stylistics”, де поняття *дискурс* (discourse) детермінується або пов'язується з наступними дев'ятьма інтерактивними значеннями (interactive senses): 1) єдність більше ніж одного речення/висловлювання (more than one sentence or utterance); 2) письмова комунікація між письменником і читачем, тобто художній/прозовий дискурс (written communication between writer and reader; literary or narrative discourse); 3) у другому значенні напрям стилістики, що

має дискурсивно-зорієнтований (соціолінгвістичний, прагматичний, феміністський тощо), контекстуалізований підхід до аналізу текстів (discourse stylistics dealing with contextualized, discourse-oriented approaches, including sociolinguistics, pragmatics, feminist); 4) тип/жанр дискурсу відповідно до реєстру мовлення (discourse genre/type: literary and non-literary discourse, dramatic, philosophical, etc.); 5) форма репрезентації мовлення/думок у романі тощо (representation of speech and thought: free direct and indirect discourse); 6) дискурсивна практика, що являє собою побудову більш ємну ніж дискурс і відображає безліч значних соціальних, політичних та культурних переконань у будь-який період (discursive practices are the larger discourse frameworks which reflect and inscribe sets of significant social, political and cultural beliefs at any one period); 7) у широкому значенні текст (text); 8) термін, пов'язаний з дискурсивним аналізом (discourse analysis); 9) елементи мовлення, що мають важливі дискурсивні функції (discourse markers and signals) [13, с. 113–115].

Враховуючи обраний для аналізу матеріал (художні прозові твори сучасних англomовних письменників), це поняття досліджується нами у межах *лінгвістичної прагматики* – галузі мовознавства, яка вивчає мову не «саму в собі і для себе», а як засіб, що використовується людиною в комунікативній діяльності, як інструмент дії. Виступаючи механізмом мови вона вирішує такі питання: 1. Хто говорить, кому, що і навіщо; 2. Як людина будує висловлювання, і як це пов'язано із ситуацією спілкування.

Завдяки розвитку лінгвістичної прагматики термін «дискурс» виявився повною мірою затребуваним у мовознавстві з 70–80-их років ХХ століття і надалі сприяв «еволюції» дискурсивного аналізу, що передбачив подальше різноаспектне вивчення особливостей використання й функціонування мовних одиниць різних рівнів у процесі комунікації, спрямованої на обопільну успішну взаємодію суб'єктів спілкування (адресанта й адресата) за умови правильної інтерпретації слухачем комунікативного наміру мовця із залученням моделювання когнітивних структур (фреймів взаємодії, стратегічних програм тощо), що забезпечують ефективність дискурсу [6, с. 501; 8, с. 287].

Література

1. Апресян, Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря / Ю.Д. Апресян // Прагматика и проблемы интенциональности : сборник научных трудов. – М. : ПИК ВИНТИ, 1988. – С. 7–44.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // ЛЭС / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
3. Бацевич, Ф.С. Термінологія комунікативної лінгвістики : аспекти дискурсивного підходу / Ф.С. Бацевич // Вісник нац-го ун-ту «Львівська політехніка». – № 453. – 2002. – С. 30–34.
4. Дискурс іноземномовної комунікації / [за ред. К.Я. Кусько]. – Львів : Вид-во Львівського нац. ун-ту, 2001. – 495 с.

5. Зернецкий, П.В. Речевое общение на английском языке (Коммуникативно-функциональный анализ дискурса) / П.В. Зернецкий. – К. : Лыбидь, 1992. – 144 с.
6. Лазуткина, Е.М. Прагматика / Е.М. Лазуткина // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / [под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 500–503.
7. Николаева, Т.М. Паралингвистика / Т.М. Николаева // ЛЭС / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 367.
8. Селіванова, О.О. Лінгвістична прагматика / О.О. Селіванова // Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – С. 287–288.
9. Тріщук, О.В. Наукові підходи до вивчення різних типів дискурсу / О.В. Тріщук // Технологія і техніка друкарства. – № 4 (58). – 2017. – С. 69–83.
10. Шевченко, И.С. Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен : Монография / [под общ. ред. И.С. Шевченко. – Харьков : Константа, 2005. – 356 с.
11. Чернявская, В.Е. Дискурс / В.Е. Чернявская // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [под ред. М. Н. Кожинной]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 53–55.
12. La Table Ronde : Сборник материалов. – Вып. 2. Лингвистика дискурса и перспективы ее развития в парадигме современной славистики. – Минск : РИВШ, 2013. – 369 с.
13. Wales Katie. Discourse / Katie Wales // A Dictionary of Stylistics. – London, N. Y. : Longman, 1990. – P. 113–115.

М.Л. Буката

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Падсвільская сярэдняя школа Глыбоцкага раёна”)

НАВУКОВАЯ І МЕТАДЫЧНАЯ СПАДЧЫНА Б. ТАРАШКЕВІЧА

Вызваленчы рух працоўных мас Беларусі ў першай чвэрці XX ст. вылучыў цэлую кагорту яркіх прадстаўнікоў грамадскай і навуковай думкі. Сярод іх адно з самых першых месц належыць Браніславу Тарашкевічу – выдатнаму вучонаму-філолагу, таленавітаму публіцысту, палымянаму народнаму трыбуну. У дваццаць шэсць год ён аўтар першай «Беларускай граматыкі для школ»; у трыццаць – кіраўнік парламенцкага беларускага прадстаўніцтва, пасланага рабочымі і сялянамі Заходняй Беларусі на сейм Рэчы Паспалітай для абароны іх кроўных інтарэсаў; у трыццаць тры гады – старшыня статысячнай Беларускай сялянска-работніцкай грамады; у трыццаць шэсць – акадэмік Акадэміі навук БССР і ў канцы жыцця – актыўны ўдзельнік міжнароднага камуністычнага руху.

Родны кут Браніслава Тарашкевіча – Віленшчына. Тут, у засценку Мацюлішкі, што размясціўся непадалёку ад старадаўняга тракту Вільня – Полацк, 20 студзеня 1892 г. вучоны з’явіўся на свет. У яго было звычайнае вясковае дзяцінства з пастушковымі і іншымі гаспадарчымі клопатамі-абавязкамі. У бліжэйшым ад Мацюлішак мястэчку Лаварышкі здабываў малы Браніслаў пачатковую грамату.

Восенню 1906 г., паспяхова здаўшы ўступныя экзамены, чатырнаццацігадовы Браніслаў стаў вучнем трэцяга класа Другой віленскай гімназіі. У навучальнай установе былі людзі, ад якіх шмат у чым залежала калі не цалкам фарміраванне светапогляду навучэнцаў, то, прынамсі, складванне іх густаў, зацікаўленасць тым ці іншым прадметам.

Яшчэ будучы гімназістам, Тарашкевіч часта заходзіў у рэдакцыю «Нашай нівы». Маладога Браніслава моцна ўразіла сустрэча з родным словам на старонках газеты. Было ў гэтай сустрэчы нешта нечакана ўзрушальнае. Для Тарашкевіча ўсё гэта стала цэлым адкрыццём, якое потым паглыбілася і стала адкрыццём свайго народа, яго гістарычнага аблічча і, галоўнае, яго душы – мовы, народнай паэзіі, музыкі.

Калі ў жніўні 1911 г. пасля паспяховага заканчэння Віленскай гімназіі Тарашкевіч адправіўся ў Пецябург, то меў перад сабою канкрэтную грамадзянскую задачу. Ён паступаў на гісторыка-філалагічны факультэт Пецябургскага ўніверсітэта, каб працаваць над мовай свайго народа. Гэту думку падтрымлівалі ў рэдакцыі «Нашай нівы».

У першы ж год навучання Браніслава Тарашкевіча ва ўніверсітэце ўзнік «Беларускі навукова-літаратурны гурток». Браніслаў Тарашкевіч з самага пачатку актыўна ўключыўся ў работу гуртка. За кароткі час ён выступіў з трыма дакладамі. Першы з іх адносіўся да гісторыі развіцця грамадскай думкі ў Беларусі. Два другія мелі лінгвістычна-літаратуразнаўчы змест. Тарашкевіч дакладваў членам гуртка аб фанетычнай транскрыпцыі беларускіх твораў і аб рукапісным альбоме Вярыгі-Дарэўскага як цікавым помніку культурна-грамадскага развіцця Беларусі ў 50-х гадах XIX ст. Гэта былі першыя сціплыя крокі ў навуку будучага выдатнага яе прадстаўніка. Яны яскрава характарызуюць зыходны пункт, асноўны напрамак навуковых пошукаў маладога разведчыка навукі.

Вясной 1916 г. Тарашкевіч ужо рыхтаваўся да выпускных экзаменаў. Яго здольнасці да навукова-даследчай працы высока ацаніў А. Шахматаў. Цяпер разам з Карскім яны кіравалі работай Тарашкевіча па адборы матэрыялу для беларускай граматыкі. Пасля заканчэння ўніверсітэта Тарашкевіч застаецца пры кафедры рускай мовы і літаратуры.

З 1918 г. загадваў культурна-асветніцкім аддзелам Пецябургскага аддзялення Беларускага нацыянальнага камісарыята. У 1919 г. выкладаў беларускую і грэчаскую мовы ў Мінскім педінстытуце, у 1920 г. – загадваў беларускім сектарам дэпартамента асветы так званай Сярэдняй Літвы, у 1921 – 1922 гг. працаваў дырэктарам Віленскай беларускай гімназіі і быў адным з кіраўнікоў Таварыства беларускай школы. У 1922 г. выбраны паслом (дэпутатам) сейма Польшчы, узначаліў у ім Беларускі пасольскі клуб. За абарону правоў беларускага насельніцтва і палітычную дзейнасць у студзені 1927 г. арыштаваны і асуджаны на 12 гадоў турэмнага зняволення. У 1930 г. з мэтай дыскрэдытацыі яго выпусцілі на волю, але праз год зноў арыштавалі і ў лістападзе 1932 г. асудзілі на 8 гадоў катаржнай турмы.

У верасні 1933 г. быў абмяняны на савецкага палітвязня і жыў у Маскве, працаваў у Міжнародным аграрным інстытуце загадчыкам аддзела Польшчы і Прыбалтыкі. У маі 1937 г. арыштаваны і па беспадстаўным абвінавачанні ў шпіёнскай дзейнасці на карысць Польшчы 29 лістапада 1938 г. расстраляны.

Тарашкевічу хацелася хутчэй даць падручнік, па якім новае пакаленне пазнае, ацэніць багацце і хараство роднай мовы, яе вялікія магчымасці. Ён марыў аб тым, каб больш сыноў стала да працы на духоўнай ніве. Граматыка беларускай мовы патрэбна была, як паветра.

Браніслаў Тарашкевіч у параўнанні з іншымі беларускімі інтэлігентамі, якія снавалі думкі аб граматыцы, меў перавагу. У яго, акрамя адчування, глыбокага ведання народнай моўнай стыхіі, было добрае пазнанне асноўных еўрапейскіх моў, грунтоўная філалагічная падрыхтоўка. Пазней, зняволены польскай буржуазна-памешчыцкай уладай за рэвалюцыйную дзейнасць, ён сказа маладым змагарам падполля ў адказ на іхняе пытанне, як напісаў граматыку, што яму моцна дапамагло вывучэнне практыкі нарматыўнага ўпарадкавання рускай, польскай, украінскай, чэшскай і іншых моў. Аднак Тарашкевіч як сапраўдны вучоны не мог у такой спецыфічнай працы пайсці ў асноўным ад вопыту суседніх, хоць і сваяцкіх, моў. Тут перш-наперш трэба было зыходзіць з самой прыроды народнай мовы, яе жывой сутнасці, канкрэтнага матэрыяльнага праяўлення. Трэба было пачынаць ад асновы.

«Беларуская граматыка для школ» Б.А. Тарашкевіча – праца, у якой упершыню былі вызначаны правапісныя і граматычныя нормы сучаснай беларускай мовы. Граматыку ён выдаў ужо пасля заканчэння ўніверсітэта, дзе атрымаў вучоную ступень кандыдата філалогіі. Дасканалая спецыяльная падрыхтоўка аўтара, дапамога такіх дасведчаных вучоных, як Шахматаў і Карскі, – усё гэта спрыяла таму, што яго граматыка, у адрозненне ад іншых тагачасных беларускіх граматык (Б. Пачобкі, А. Смоліч, А. Луцкевіча, Я. Станкевіча), аказалася найбольш удалай. Складзеная проста, з арыентацыяй на вучня, але на высокім навукова-метадычным узроўні, яна задаволіла найбольш надзённыя патрабаванні выдавецкай і школьнай практыкі, атрымала ўсеагульнае прызнанне і тым самым надала беларускай мове неабходную ёй унармаванасць.

У 1918 г. «Беларуская граматыка» Браніслава Тарашкевіча ўбачыла свет і адразу атрымала шырокае грамадскае прызнанне. Правапіс Тарашкевіча без афіцыйнага зацверджання стаў агульнапрызнанай нормай у газетнай, вучэбна-педагагічнай і ўсёй культурна-грамадскай практыцы Беларусі. Сфармуляваныя ў граматыцы правілы атрымалі ўсеагульнае прызнанне, многія замацаваліся ў сучаснай беларускай літаратурнай мове. Аднак некаторыя з іх былі не зусім добра распрацаваны. Збытковымі аказаліся асноўныя катэгорыі і паралельныя формы скланення і спражэння, якія аўтар уводзіў, каб адлюстраваць спецыфіку беларускай мовы. Аўтар

усведамляў, што зрабіў толькі пачатак нармалізацыі беларускай мовы, што патрэбна далейшае ўдасканаленне яе норм.

Рыхтуючы 5-е выданне граматыкі, ён значна перапрацаваў і дапоўніў яе. На аснове граматыкі Тарашкевіча хутка сталі выходзіць падручнікі беларускай мовы іншых аўтараў.

Зыхадам граматыкі Тарашкевіча пачаўся працэс стабілізацыі норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы, быў створаны грунт для яе далейшай граматычнай распрацоўкі, удасканалення ўласцівых ёй структурных элементаў.

Жыццё Браніслава Тарашкевіча абарвалася на 46-м годзе. Тым не менш ён паспеў многае зрабіць на карысць Беларусі. Яшчэ студэнтам 3 курса Пецябургскага ўніверсітэта ён апублікаваў у часопісе “Раніца” (1914 г.) артыкул “Не пакідайце сваёй мовы”, у якім заклікаў суайчыннікаў шанаваць родную мову, таму што яна з’яўляецца душой народа, запісваць мясцовую лексіку і розныя віды вуснай народнай творчасці – казкі, легенды, песні, прыказкі, загадкі.

Б.А. Тарашкевіч займаўся і іншымі лінгвістычнымі даследаваннямі. Так, у 1923 г. ім завершаны і здадзены ў друк “Сінтаксіс беларускай мовы”, які, на жаль, па нейкіх прычынах не выйшаў, прычым рукапіс яго да гэтага часу не знойдзены. У 1933 годзе Тарашкевіч пісаў з турмы да пракурора ў Вільню, што ўжо доўгі час працуе над гістарычнай граматыкай беларускай мовы. Магчыма, праца была закончана, аднак яе лёс невядомы. Тое ж можна сказаць і пра доктарскую дысертацыю Тарашкевіча “Стыль і фанетыка Лаўрэнцьеўскага летапісу”.

Тарашкевіч пераклаў на беларускую мову два сусветна вядомыя паэтычныя творы – “Іліяду” Гамера і “Пана Тадэвуша” А. Міцкевіча. Пераклад “Іліяды” ён пачаў у час працы ў Пецябургскім універсітэце, а закончыў у 1927 г. у адной з самых суровых турмаў Польшчы – на Бронках. Месцазнаходжанне рукапісу да гэтага часу невядомае. У перыядычным друку апублікаваны толькі дзве песні “Іліяды”.

Паэма А. Міцкевіча “Пан Тадэвуш” была перакладзена ў турэмных засценках у 1931 – 1932 гг. Рукапіс перакладу захаваўся і быў выдадзены ў 1981 г. у Мінску і ў 1984 г. у Польшчы. Гэты пераклад атрымаў высокую ацэнку беларускіх і польскіх спецыялістаў. Цікавымі з’яўляюцца яго моўныя асаблівасці. Пры выбары беларускіх перакладных эквівалентаў да польскага арыгінала Тарашкевіч свядома арыентаваўся на гутарковую мову і паэтычную вусную народную творчасць.

Імем Браніслава Тарашкевіча названы вуліцы ў горадзе Маладзечна і ў гарадскім пасёлку Радашковічы. У 1969 годзе імя Тарашкевіча стаў насіць ліцэй з беларускай мовай навучання ў польскім горадзе Бельск-

Падляскі. У 2003 годзе імем Тарашкевіча была названа вуліца ў жылым раёне Сцяпанка горада Мінска.

Літаратура

1. Бергман, А. Слова пра Браніслава Тарашкевіча / А. Бергман. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1996. – 192 с.
2. Клейн, Б. // Старонкі слаўнага жыцця / Б. Клейн // Польша. – 1963. – № 10. – С. 14.
3. Ліс, А. Браніслаў Тарашкевіч: трагічны пошук свабоды / А. Ліс // Назаўсёды разам: да 60-годдзя ўз'яднання Заходняй Беларусі з БССР. – Мінск, 2001. – С. 47 – 53.
4. Марціновіч, А. Быў. Ёсць. Будзе (100 гадоў з дня нараджэння Браніслава Тарашкевіча) / А. Марціновіч // Літаратура і мастацтва. – 1992. – 7 лют. – № 6. – С. 12.
5. Браніслаў Тарашкевіч // Беларускія пісьменнікі (1917 – 1990): Даведнік / Склад. А.К. Гардзіцкі. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1994. – С. 534 – 535.

Ю.В. Бялова

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Мінска”)

А.С. Васілеўская, В.І. Свірыдзенка

(дацэнты кафедры беларускага і рускага мовазнаўства
БДПУ імя М. Танка)

ФОРМЫ ПРАЦЫ З ФРАЗЕАЛАГІЗМАМІ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Сучасныя падыходы да моўнай падрыхтоўкі вучняў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі патрабуюць не проста разумення мовы як сістэмы і засваення ведаў пра асноўныя моўныя адзінкі, але, што найбольш важна, навучання дзяцей карыстанню словам ва ўсіх сферах жыццядзейнасці. Такім чынам, у навучанні асноўная ўвага скіроўваецца не на мову як сістэму, а на мову як сродак зносін.

Кожнаму настаўніку хацелася б выхаваць вучня, які б умеў не проста паслядоўна і правільна выказаць сваю думку, але і рабіць гэта вобразна, ярка, з выкарыстаннем разнастайных моўных сродкаў. Работа па фарміраванні камунікатыўнай кампетэнцыі навучэнцаў пачынаецца ўжо ў пачатковых класах, дзе закладваецца фундамент моўнай падрыхтоўкі.

Адным са сродкаў, што дазваляе зрабіць маўленне разнастайным, багатым і прыгожым, з'яўляюцца фразеалагізмы, якія валодаюць выразнай ацэначнасцю, вобразнасцю і экспрэсіўнасцю. Аднак гэтым не вычэрпваецца навучальны і выхаваўчы патэнцыял устойлівых выразаў.

Фразеалагізм вызначаецца цэлым шэрагам асаблівасцяў: устойлівасцю, семантычнай цэласнасцю, узнаўляльнасцю, для многіх фразеалагізмаў характэрна выразная ўнутраная форма. Усё гэта робіць фраземы ўнікальнымі моўнымі адзінкамі. Работа з імі на ўроках мовы і факультатыўных занятках дапамагае не толькі сфарміраваць камунікатыўныя навыкі, але і абуджае

цікавасць да беларускай мовы, спрыяе асэнсаванню нацыянальнай мовы як культурнай каштоўнасці, разуменню спецыфікі беларускай культуры, павышэнню агульнай культуры навучэнцаў.

У сучасным курсе беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі фраземы не з'яўляюцца аб'ектам спецыяльнага вывучэння, хоць у практычных матэрыялах, прапанаваных у падручніках па беларускай мове і літаратурным чытанні, яны ўжываюцца дастаткова часта. Таму настаўнік павінен скарыстаць прадстаўленыя магчымасці, каб арганізаваць работу з фразеалагізмамі на ўроках і ў пазаўрочны час.

Праца па ўвядзенні фразеалагізмаў у актыўнае маўленне вучняў, на нашу думку, павінна ўключаць у сябе два асноўныя этапы: семантызацыю фраземы і актывізацыю яе ў камунікацыі навучэнцаў.

Безумоўна, працу па засваенні фразеалагізмаў трэба пачынаць з устойлівых выразаў, дастаткова частотных у маўленні і лёгкіх для засваення малодшымі школьнікамі. Нам падаецца, што найбольш прыдатнымі для гэтага будуць саматычныя фразеалагізмы, якія ўтрымліваюць у сваім складзе назвы частак цела чалавека.

Фразеалагізмы тыпу *вадзіць за нос, вастрыць зубы, твар у твар, па самае горла, з вуснаў у вусны* і інш. адрозніваюцца ад іншых колькаснымі паказчыкамі: вучоныя адзначаюць, што саматычныя фразеалагізмы складаюць 30 % ад агульнай колькасці фразеалагізмаў беларускай літаратурнай мовы [2, с. 51]. Дастаткова частотнымі з'яўляюцца гэтыя фразеалагізмы і ў творах беларускіх пісьменнікаў [2, с. 52].

Фраземы з назвамі частак цела маюць, як правіла, выразную ўнутраную форму: "... менавіта цела чалавека ўвогуле і асобныя часткі яго былі "пад рукой" і служылі чалавеку сродкамі пазнання сябе, акаляючага асяроддзя, усяго свету, да таго ж асвоены чалавекам свет і сканструяваны ім вакол сябе будуюцца з улікам асаблівасцей чалавечага цела, г.зн., што саматызмы ў складзе ФА вызначаюцца выключнай значнасцю для адлюстравання пазнання свету чалавека праз сябе" [2, с. 51]. Гэта робіць вызначаныя фразеалагізмы дастаткова лёгкімі для засваення. І, безумоўна, саматычныя фраземы з'яўляюцца адбіткамі народнай мудрасці беларускага народа, захавальнікамі традыцыйнай народнай культуры.

Праца з фразеалагізмамі павінна пачынацца з семантызацыі моўнай адзінкі – працэсу паведамлення звестак пра значэнне ўстойлівага выразу.

Значэнне фразеалагічных адзінак істотна адрозніваецца ад значэння слова: "Фразеалагізмы разглядаюцца як састаўныя намінацыі, як складаныя знакі, яны пазбаўлены прамога дэнататыўнага фону, затое ў складзе значэння фразеалагізма маюцца розныя дадатковыя псіхалагічныя накладанні, прагматычныя характарыстыкі, эмацыянальна-псіхалагічныя ацэнкі" [2, с. 51]. Таму пры знаёстве з фразеалагізмамі не выкарыстоўваюцца такія традыцыйныя спосабы семантызацыі, як пераклад, словаўтваральны аналіз. Ужыванне іншых дастаткова

традыцыйных спосабаў, такіх, як ілюстрацыя, тлумачэнне значэння, падбор сінонімаў і антонімаў, патрабуе пэўных карэктыў.

Знаёмства са значэннем саматычных фразем можна арганізаваць праз аналіз адпаведных рухаў: *Падыміце галаву так, каб нос глядзеў уверх. Што можна сказаць пра чалавека, які так выглядае? (Важнічае, задаецца.) Які фразеалагізм можна выкарыстаць пры апісанні такога чалавека? (Дзярэ (задзірае) нос.) Апусціце галаву, каб нос глядзеў уніз. Што можна сказаць пра чалавека, які так выглядае? (Сумуе, невясёлы.) Які фразеалагізм можна выкарыстаць пры апісанні такога чалавека? (Павесіць нос).*

Паколькі ў семантыку многіх фразеалагізмаў уваходзіць так званы этнакультурны кампанент, прадуктыўным будзе тлумачэнне фраземы праз яе этымалогію. Так, пры знаёстве з выразам **вадзіць за нос** дзецям можна паказаць малюнак кірмашу і сказаць, што раней у многіх краінах Еўропы мядзведзікі вадзілі напакат у людныя месцы мядзведзяў за кольца ланцуга, прасунутага ў нос. Мядзведзь паказваў розныя фокусы, спадзеючыся атрымаць ласункі. *Як вы думаеце, ці заўсёды атрымліваў ласункі мядзведзь?* Не заўсёды. Адсюль і ўзнік выраз **вадзіць за нос** – ‘уводзіць у зман, абяцаць што-небудзь і не выконваць’.

Такія этымалагічныя даведкі можна знайсці ў першую чаргу ў этымалагічным фразеалагічным слоўніку [1]. Але нярэдка звесткі пра паходжанне таго ці іншага ўстойлівага выразу прапануюцца ў дзіцячых часопісах, напрыклад, у часопісе “Вясёлка”: *Калі вы чытаеце казку, ці звяртаеце ўвагу, хто яе напісаў? Канешне, у кожнага твора ёсць свой аўтар. Аднак у старажытнасці было зусім па-іншаму. Вялікія казачнікі проста перадавалі тое, што недзе пачулі, з **вуснаў у вусны**. Так многія казкі створаны, дзякуючы людскай памяці, мудрасці і фантазіі* [5].

Пры тлумачэнні можна звярнуцца да жыццёвага вопыту навучэнцаў і такім чынам выявіць прататып, на аснове якога ўзнікла фразема. Так, пры тлумачэнні значэння фразеалагізма **з камарыны нос** дзецям можна задаць пытанні: *Ці бачылі вы камара? А камароў нос? Які ён па памеры?*

Больш складаным з’яўляецца практыкаванне на суаднясенне фраземы і яе значэння. Дзецям прапануецца некалькі фразеалагізмаў, якія маюць у сваім складзе аднолькавы кампанент, і даецца заданне вызначыць значэнне кожнага выразу:

трымаць язык за зубамі
на ўсе трыццаць два зубы
язык да зубоў прымерз
язык прысох да зубоў

шырока, прыветліва (усміхацца)
хтосьці раптоўна страціў здольнасць гаварыць
захоўваць што-небудзь у тайне, маўчаць, калі трэба

Прыём падбору сінонімаў да прапанаванага выразу дазваляе не проста засвоіць значэнне фразеалагізма, але і пашырыць фразеалагічны запас вучня. Аднак на этапе знаёмства настаўнік абавязкова павінен прапанаваць фраземы, сярод якіх вучань выбрае сінанімічныя:

сціраць з твару зямлі

вырваць з каранем
зраўняць з зямлёй
узяць на душу
не пакінуць каменя на камені

Важнай умовай засваення значэння фразеалагізма з'яўляецца ўменне знайсці яго ў тэксце і растлумачыць значэнне. Для выканання падобнага практыкавання можна прапанаваць як штучна змадэляваныя сказы, так і мастацкія творы.

Напрыклад, пры знаёмстве з фразеалагізмам **на носе** можна даць заданне дзецям прачытаць верш М. Пазнякова “Што на носе” і адказаць на пытанні: *Да якой працы рыхтуецца дзед Антось? Што можа абазначаць выраз на носе? Ці ведаў унук пра гэтае значэнне выразу?*

Мой дзед Антось
Кляпае косы
І кажа мне:
– Касьба **на носе**.

А я гляджу
На дзедаў нос –
Жартуе, мабыць,
Дзед Антось [3, с. 47].

Для таго, каб фразеалагізм перайшоў з пасіўнага слоўнікавага запасу ў актыўны, пасля семантызацыі абавязкова трэба выканаць практыкаванні, накіраваныя на ўвядзенне вобразнага выразу ў маўленне вучняў. З гэтай мэтай, на наш погляд, найбольш эфектыўна выкарыстоўваць канструктыўныя практыкаванні. Напрыклад, можна прапанаваць вучням уставіць у сказы ўжо засвоеныя фразеалагізмы: *Навіна пра перамогу ў спартландыі ў вучняў нашага класа (была на вуснах ці не сходзіла з вуснаў); Пра няшчырага чалавека кажуць: у яго (на вуснах мёд, а на сэрцы лёд); Міхаська падскочыў ад радасці і закрычаў (на ўсё горла): “Ура!!! Нашы перамаглі!” і інш.; замяніць выраз у сказе сінанімічным: Задрала варона ўгору дзюбу і заспявала на ўсё горла і пад.*

Для замацавання атрыманых ведаў мы раім рэгулярна вяртацца да вывучаных фразеалагізмаў, узгадваць іх кампанентны склад і значэнне. Зрабіць гэта можна ў гульнёвай форме:

- дзецям раздаюцца карткі з беларускімі фразеалагізмамі і карткі з часткамі сказаў. Задача вучняў – знайсці сказ, які можна дапоўніць прапанаваным фразеалагізмам;
- сабраць “рассыпаныя” фразеалагізмы;
- разгадаць крыжаванку, адказамі ў якой будуць служыць назвы частак цела чалавека;
- падабраць устойлівы выраз да сюжэтных малюнкаў (у тым ліку і жартоўных), якія ілюструюць сітуацыі выкарыстання фразеалагізмаў,
- разнастайныя пазлы, фразеалагічныя лато [4].

На нашу думку, такая арганізацыя работы з фразеалагізмамі дазволіць сфарміраваць у навучэнцаў пачатковых класаў уяўленне пра фразеалагізмы як моўныя адзінкі, спецыфіку іх ужывання ў маўленні, ролю ў стварэнні вобразнасці, ацэначнасці, эмацыянальнасці маўлення; паспрыяе фарміраванню ўменняў вылучаць у маўленні саматычныя

фразеалагізмы, тлумачыць іх значэнне, правільна выкарыстоўваць засвоенныя фразеалагізмы у розных сітуацыях зносін.

Літаратура

1. Лепешаў, І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І.Я. Лепешаў. – Мінск: Беларус. Энцыкл., 2004. – 443 с.
2. Ляшчынская, В.А. Сучасная беларуская мова: фразеалогія: вучэб. дапам. / В.А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ, 2010. – 230 с.
3. Пазнякоў, М. Ехаў поўны воз дзівос / М. Пазнякоў. – Мінск: Юнацтва, 1994. – 143 с.
4. Свірыдзенка, В.І. Фразеалагізмы на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання. 2–4 класы: дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі / В.І. Свірыдзенка, А.С. Васілеўская. – Мінск: Аверсэв, 2017. – 93 с.
5. Хто прыдумаў казку // Вясёлка. – 2016. – № 4. – С. 22.

І.В. Валынец, К.С. Півавар

старшыя выкладчыкі кафедры замежных моў
Віцебскай дзяржаўнай акадэміі ветэрынарнай медыцыны

ТЫПОВЫЯ ПАМЫЛКІ Ў ЭЛЕКТРОННЫМ ПЕРАКЛАДЗЕ ВУЧЭБНЫХ ТЭКСТАЎ З РУСКАЙ МОВЫ НА БЕЛАРУСКУЮ

Пераклад як распаўсюджаная форма працы ў навучальным працэсе спрыяе замацаванню і сістэматызацыі ведаў ў галіне граматыкі, лексікі, сінтаксісу, стылістыкі, пашырае моўныя кампетэнцыі навучэнцаў, фарміруе асноўныя навыкі і ўменні перакладчыцкай дзейнасці. Пры выкладанні дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” у вышэйшых навучальных установах пераклад мэтазгодна выкарыстоўваць у працэсе засваення студэнтамі тэм “Функцыянаванне беларускай мовы ва ўмовах білінгвізму”, “Навуковы стыль”, “Культура прафесійнага маўлення” і інш.

Мэта артыкула: выявіць і раскласіфікаваць тыповыя памылкі ў перакладзе з дапамогай электронных перакладчыкаў Google-translate і Яндэкс-перакладчык вучэбных тэкстаў. Матэрыялам даследавання паслужылі пераклады навуковых тэкстаў па спецыяльнасцях “Ветэрынарная медыцына” [1], “Ветэрынарна-санітарная экспертыза”, “Ветэрынарная фармацыя” і інш.

Магчымасці сучасных камп’ютарных праграм значна паскорылі і спрасцілі працэдуру перакладу тэкстаў на розныя мовы, у тым ліку на блізкароднасныя. Аднак неабходна памятаць, што электронны пераклад не пазбаўлены памылак і недахопаў. Гэта выклікана шэрагам фактараў:

1. Несупадзенне значэнняў слоў у мовах, г. зн. у залежнасці ад семантыкі слова магчыма некалькі перакладаў на беларускую мову. Напрыклад, для словазлучэння *наличие в сливочном масле* камп’ютарны

перакладчык прапануе варыянт *наяўнасць у сметанковым алеі*. Аднак у беларускай мове слова *алей* выкарыстоўваецца да прадуктаў расліннага паходжання, а ў дадзеным выпадку карэктна ўжыць *наяўнасць у сметанковым масле*.

У “Руска-беларускім слоўніку” пераклад слова *пузырь* на беларускую мову прапануецца наступнымі шляхамі: 1. (на жидкости) бурбалка; 2. (волдырь) пухір; 3. анат. пузырь; 4. (медицинский, для плавания) пузырь [2, т. 3, с. 130]. Электронны перакладчык прапануе пераклад словазлучэння *мочевой пузырь* як *мачавая бурбалка*, што, безумоўна, з’яўляецца недарэчнасцю.

Як паказвае практыка перакладу з дапамогай электронных перакладчыкаў, памылкі і недакладнасці ва ўжыванні слоў, выкліканыя несупадзеннем семантыкі ў мовах, з’яўляюцца самымі частотнымі. Прыкладзём яшчэ некалькі яскравых прыкладаў:

Цитология изучает строение, функции, индивидуальное развитие и эволюцию клеток. – *Цыталогія – гэта біялагічная навука, якая вывучае будынак, функцыі, індывідуальнае развіццё і эвалюцыю клетак (мэтазгодна ўжыць не будынак, а будова);*

Полагая, что органы растений состоят в основном из переплетенных волокон, Н. Грю ввел в цитологию понятие “ткань”. – *Мяркуючы, што органы раслін складаюцца ў асноўным з пераплеценых валокнаў, Н. Гры ўвёў у цыталогію паняцце “тканіна” (для біялагічнай матэрыі мэтазгодна ўжыць лексему тканка);*

У съедобных грибов внешний вид, запах и вкус приятны для человека. – *У ядомых грыбоў знешні выгляд, пах і густ прыемныя для чалавека (замест густ неабходна ўжыць смак).*

Крупные базофильные зерна называются азурофильными. – *Буйное базафільнае збожжа называецца азурафільным (у дадзеным выпадку трэба пакінуць зерні).*

Прыкладзём яшчэ некалькі прыкладаў няўдалага перакладу, якія для носбітаў беларускай мовы ўяўляюцца кур’ёзнымі: *кишечные расстройства* – *кішэчныя засмучэнні*; *кровеносные сосуды* – *крывяносныя пасудзіны*; *течение болезни* – *плынь хваробы* і г. д.

2. *Наяўнасць амонімаў (амографаў) у мове, з якой робіцца пераклад.* Напрыклад, пры перакладзе з рускай мовы слова *белки* аўтаматычны перакладчык у большасці выпадкаў выбірае варыянт *вавёркі* замест патрэбнага *бялкі*. Памылковы пераклад аманімічных лексем назіраецца ў наступных сказах: *С помощью микроскопа Ф. Чези в 1628 г. изучал споры папоротника.* – *З дапамогай мікраскопа Ф. Чэзі ў 1628 г. вывучаў спрэчкі папараці* (неабходна ўжыць *споры*, бо спрэчка мае іншае значэнне – ‘абмеркаванне якога-н. пытання, пры якім кожны адстойвае сваю думку, пазіцыю’ [3, с. 621]); *Жиры в пищеварительном тракте расщепляются*

ферментами. – Тлушчы ў стрававальным *гасцінцы* расшчапляюцца ферментамі (гасцінец – ‘вялікая бітая дарога, тракт’ [3, с. 147]); *образование кислот – адукацыя кіслот; отпуск лекарств – адпачынак лекаў; представители животных одного вида – прадстаўнікі жывёл аднаго выгляду* і г. д.

3. Няздольнасць камп’ютарнага перакладчыка вызначыць часцінамоўную прыналежнасць слова : словазлучэнне *смерть животного* перакладаецца як *смерць жывёльнага*, бо *животного* памылкова распазнаецца як прыметнік, а не субстантываваны назоўнік. Аналагічны наступны прыклад: *Данное важнейшее положение современной биологии не просто вытекает из логических рассуждений, оно доказано рядом точных опытов.* – Дадзенае найважнейшае становішча сучаснай біялогіі не проста выцякае з лагічных разваг, яно даказана *побач* дакладных вопытаў (рядом у дадзеным сказе з’яўляецца назоўнікам у творным склоне, а не прыназоўнікам *рядом*, які перакладаецца як *побач*. У перакладзе на беларускую мову неабходна ў дадзеным выпадку ўжыць *шэрагам дакладных вопытаў*).

4. Няправільнае дапасаванне назоўнікаў і прыметнікаў пры несупадзенні іх граматычных прымет у перакладзеных тэкстах і тэкстах-арыгіналах. Так, *правильное соотношение* перакладаецца *правільны суадносіны* з недакладным дапасаваннем назоўніка і прыметніка ў ліку, *головная боль – галаўная боль* (памылка ў родзе назоўніка *боль*).

5. Існаванне своеасаблівага сінтаксісу, характэрнага для кожнай мовы. Так, *более одного случая – больш аднаго выпадка*, правільней ужыць форму *больш за адзін выпадак*.

6. Несупадзенне стылістыкі навуковага тэксту і прапанаванага перакладчыкам слова. Напрыклад, электронным перакладчыкам прапануецца варыянт *бессань* як эквівалент рускага слова *бессонница*, а ў “Руска-беларускім слоўніку” слова *бессань* змешчана з паметай *разг.* [2, т. 1, с. 98], таму можна лічыць недапушчальным яго выкарыстанне ў навуковым тэксце. Тэндэнцыя ўжывання беларускіх адпаведнікаў, утвораных на аснове ўласнамоўных сродкаў, таксама не заўсёды апраўдана ў навуковых тэкстах. Як сведчанне гэтаму, прадставім некалькі прыкладаў: *расщепляются специальным ферментом – расшчапляюцца адмысловым ферментам; ряд точных опытов – шэраг дакладных досведаў*.

Такім чынам, развіццё сучаснага праграмнага забеспячэння і камп’ютарызацыя ставяць перад выкладчыкамі новыя задачы: навучыць студэнтаў перакладаць тэксты па спецыяльнасці з рускай мовы на беларускую і наадварот, пазбягаючы інтэрферэнцыйных памылак, і адаптаваць камп’ютарны пераклад навуковых тэкстаў, знаходзіць і выпраўляць памылкі на розных моўных узроўнях.

Прыведзены моўны матэрыял пацвярджае думку, што выкарыстанне магчымасцей камп'ютарнага перакладу не выключае патрэбу ў добрым веданні моў, якія выбраны для перакладу.

Літаратура

1. Валынец, І.В. Беларуская мова. Зборнік тэкстаў : вуч.-метадыч. дапаможнік для студэнтаў факультэта ветэрынарнай медыцыны па спецыяльнасці «Ветэрынарная медыцына» / І.В. Валынец, К.С. Півавар. – Віцебск : ВДАВМ, 2018. – 48 с.

2. Русско-белорусский словарь : в 3 т.: Около 110 000 слов / НАН Беларуси, Ин-т языкознания им. Я. Коласа. – 8-е изд. – Минск : БелЭн, 2002.

3. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : Больш за 65 000 слоў / Пад рэд. М.Р. Суднікі, М.Н. Крыўко. – 3-е выд. – Мінск : БелЭн, 2002. – 784 с.

Л.М. Вардамацкі

(дацэнт кафедры агульнага і рускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДЫКІ Ў «ГРАМАТЫЦЫ» М. СМАТРЫЦКАГА

Беларусь, як і іншыя ўсходнеславянскія землі, мае значную і рознахарактарную пісьмовую спадчыну. На тэрыторыі сучаснай Беларусі, як і – пазней – Вялікага Княства Літоўскага, пісьмо было ў шырокім ужытку ў розных сферах дзейнасці і ў розных грамадскіх колах. Але выканаўцы старажытных тэкстаў XI–XVI стагоддзяў не валодалі спецыяльнымі ведамі па моўным, стылістычным, арфаграфічным афармленні тэкстаў. Асноўным прынцыпам пісьма была традыцыя, у якую моўны густ, веды, звычкі, тэрытарыяльная прыналежнасць пісца ўносілі пэўныя «карэктывы». Выканаўцы тэкстаў пайны былі быць людзьмі, якія добра ведалі сучасную ім рукапісную літаратуру і пісьмовую спадчыну (перш за ўсё гэта, канечне ж, духоўная літаратура) і ўмелі пераймаць і выкарыстоўваць яе моўнае афармленне пры перапісванні ці напісанні ўласных тэкстаў. У якасці найбольш распаўсюджаных узораў пры навучанні пісьму і чытанню былі звычайна псалтыры, якія ўмоўна можна назваць першымі вучэбнымі дапаможнікамі старажытных славян.

Аднак у XV–XVI стст. значна ўзмацняецца запатрабаванасць пісьма ў грамадстве. Пісьменства становіцца не толькі фактам адлюстравання грамадскага жыцця, але і спосабам яго арганізацыі і рэгулявання зносінаў паміж людзьмі. Паступова выпявае думка пра неабходнасць унармавання як самога працэсу пісьма, афармлення пісьмовага выказвання, якое павінна абсалютна аднасэнсоўна ўспрымацца і быць зразумелым адрасатам, так і больш глыбокага разумення магчымасцей мовы ў пісьмовых (ды і вусных) зносінах. Мяжой у гэтым працэсе трэба лічыць канец XVI – пач. XVII ст.

У хуткім часе педагагічная грамадскаць будзе адзначаць 400-годдзе выхаду ў свет кнігі, якую (разам з «Арыфметыкай» Магніцкага) М.В. Ламаносаў назваў «варотамі вучонасці». Гэта «Граматыкі Славенскія правільное Сінтагма» М. Сматрыцкага, якая друкавалася ў 1618–1619 гадах у Еўі пад Вільна (або ў Евю, як пазначана на вокладцы першага выдання).

Выданне М. Сматрыцкага – не першае (і не адзінае) выданне такога кшталту, якое мела адукацыйныя мэты. Можна ўспомніць тут словы Лаўрэнція Зізанія, выкладчыка той жа віленскай брацкай школы, які ў надрукаванай у 1596 годзе «Граматыке словенска съвершеннаго іскуства осмі частей слова і иныхъ нуждныхъ» указвае на асобае, практычнае яе прызначэнне – вучыць чытаць і гаварыць. Але «Граматыка» М. Сматрыцкага – гэта праца новага ўзроўню, якую ўжо можна называць падручнікам у блізкім да сённяшняга дня значэнні. Яна адрозніваецца ад іншых выданняў папярэднікаў тым, што, улічваючы назапашаны вопыт, адначасова арганічна спалучае і практычны дапаможнік па мовазнаўству і рыторыцы, і распрацоўку тэорыі граматыкі, і пачаткі навуковага асэнсавання сутнасці і структуры мовы.

Дарэчы, да месца тут будзе прыгадаць, што складальнікі першых усходнеславянскіх граматык маюць самыя непасрэдныя адносіны да Беларусі. У прыватнасці, М. Сматрыцкі часта бываў і жыў у доме Багдана Саламярэцкага ў Бараўлянах (пад Мінскам), бываў у Баркулабаве (недалёка ад г. Быхава, Магілёўская вобласць), дзе, дарэчы, і цяпер размяшчаецца праваслаўны жаночы манастыр, заснаваны ў 1623 г. Багданам Статкевічам – тым самым Статкевічам, які перадаў частку сваёй зямлі і заснаваў Куцеінскі Багаяўленскі манастыр у Оршы з умовай, каб там была школа і друкарня, у якой потым і быў выдадзены Спірыдонам Собалем у 1631 годзе вядомы буквар. Выказваецца думка, што выдавец куцеінскага (аршанскага) буквара складаў яго з улікам і пад уплывам буквара М. Сматрыцкага.

М. Сматрыцкі мае і самыя непасрэдныя адносіны да паўстання ў Віцебску ў 1623 годзе, у выніку якога быў забіты біскуп полацкі Я. Кунцэвіч. У 1620 г. патрыярх Феафан прызначыў М. Сматрыцкага архіепіскапам Полацкім, епіскапам Віцебскім і Мсціслаўскім. Праўда, ніякай царкоўнай улады Сматрыцкі не атрымаў і нават не прыехаў у Полацк, бо тут ужо ўладарыў Я. Кунцэвіч. Але, мяркуючы па дакументах, некаторы час на Полаччыне і Віцебшчыне інавала рэлігійнае двухуладдзе. І сам Я. Кунцэвіч у сваіх лістах пісаў, што аўтэрытэт М. Сматрыцкага падбухторвае праваслаўных да непаслушэнства і бунту супроць уніі.

Але асноўны клопат М. Сматрыцкага ў гэты час – падрыхтоўка вучэбных дапаможнікаў – «Граматыкі» і «Буквара», да з’яўлення якога, як цяпер зразумела, ён мае самае непасрэднае дачыненне.

Пётр Скарга, заснавальнік і першы рэктар Віленскай езуіцкай акадэміі, у 1577 годзе пісаў, што не было і не будзе ніводнай акадэміі, дзе б багаслоўе, філасофія і іншыя навукі на другой, акрамя лацінскай, мове маглі выкладацца, што з дапамогай славянскай мовы ніхто і ніколі не змо-

жа стаць вучоным, бо яе ніхто не разумее і не ведае, на ёй няма кніг і яна не мае сваіх правіл і граматыкі.

У прадмове да сваёй «Граматыкі» М.Сматрыцкі выказвае думку, што выкладанне ў школах будзе праводзіцца на царкоўнаславянскай мове, больш зразумелай простаму людзю. Мэта яго «Граматыкі» – навучыць добра пісаць і правільна выказваць свае думкі: *«Что есть грамматика: есть известное художество благо и глаголити и писати учащее»*.

У распрацоўцы свайго вучэбнага дапаможніка М. Сматрыцкі абапіраецца на досыць блізкую праваслаўным навучэнцам таго часу царкоўнаславянскую мову, праз распаўсюджванне якой ён бачыў замацаванне пазіцый асветніцтва. Складаннем «Граматыкі» быў зроблены значны крок на шляху замацавання пазіцый сваёй мовы. З часу выхаду гэтай «Граматыкі», па сутнасці, і з'яўляецца магчымасць гаварыць пра распаўсюджванне пісьменнасці на Беларусі. Бо ўпершыню былі сфармуляваны правілы і законы пісьмовага ўжывання розных моўных форм, націску, знакаў прыпынку. «Граматыка» М. Сматрыцкага вызначыла асноўныя тэндэнцыі развіцця ўсходнеславянскага пісьменства на наступныя 150 год.

Але ўзорам для яго «Граматыкі» стала ўсё ж граматыка грэчаскай мовы. І гэта відавочна адбілася на структуры і змесце дапаможніка. Так, напрыклад, па грэчаскай традыцыі М. Сматрыцкі падзяляе галосныя гукі на «долгія», «краткія» і «двоявременные», што фанетычнай сістэме ўсходнеславянскіх гаворак было ўжо абсалютна не характэрна.

Трэба прызнаць, што напісаны падручнік досыць складанай мовай (некаторыя даследчыкі ўжываюць нават больш жорсткае азначэнне «невразумительным языком»). Цяжка сабе ўявіць сучаснага вучня, які завучвае, напрыклад, такое правіла (тут і далей у прыкладах графічныя асаблівасці тэксту арыгінала спрошчаны):

«О месте запятая:

...Полагается запятая отдохомъ в мале глаголемое восторгающая и препинающая».

Ключавая фраза тут *«отдохомъ в мале глаголемое»* – ‘якое вымаўляецца з невялікай паўзай’. Паняцце *«отдохомъ»* (‘з паўзай’) утрымліваюць многія правілы, якія прапануе М. Сматрыцкі ў «Граматыцы», бо фармулююцца яны зыходзячы з прынцыпу першаснасці вуснай мовы і замацавання яе на пісьме.

Альбо правіла *«О препинаниихъ строчных:*

Препинания строчна суть десять: черта / : запятая , : двоточие : : точка . : разятная (р а з ъ я т н а я ? – Л.В.) ; единитная “:” : вместная [] : отложная ()».

Дарэчы, звернем увагу на такую асаблівасць: аднародныя члены сказа прапануецца раздзяляць двукроп’ем.

М. Сматрыцкі ўводзіць такія паняцці, як *«вопросныя»* (пытальныя) і *«удивныя»* (клічныя) і знакі іх абазначэння – ; і ! адпаведна. (Кропка з коскай (;) – гэты знак у канцы пытальнага сказа.

М. Смятрыцкі яшчэ не лічыць прынцыповым адрозненне паняццяў гукаў і літар. Параўнаем, напрыклад: *«Есть же слогъ дву или многих пис-мень сложеніе, или единаго гласнаго движение...»*. *«Письмена»* (літары – Л.В.) ь, ь М. Смятрыцкі называе *«припряженные»*, *«понеже сама собою гласа издавати не могут,.. ь / убо дебелое, ь / же тонкое окончание тво-рятъ, яко часть, часть ...»*.

М. Смятрыцкі ўзаконіў ужыванне літары «й».

«Граматыка» М. Смятрыцкага прадстаўляе цікавы матэрыял для назіранняў над гісторыяй лінгвістычнай тэрміналогіі. Так, другі раздзел «Граматыкі...» называецца «этымалогія». Што такое этымалогія па М. Смятрыцкаму? *«Этимология есть часть грамматики вторая, речения разделяти, и ко своей коеждо слова части соразсуждениемъ относити учащая»*. Кажучы сучаснымі словамі, «этымалогія» тут – гэта навука аб часцінах мовы і прынцыпах іх выдзялення. У сучасным мовазнаўстве этымалогія – гэта навука (раздзел мовазнаўства), якая ўстанаўлівае паходжанне слоў, іх першапачатковае значэнне.

Гістарычна своеасаблівы сэнс маюць і многія іншыя тэрміналагічныя выразы ў падручніку М.Смятрыцкага. У якасці прыкладу можна прывесці некаторыя фармулёўкі з раздзела *«О начертании»*:

Начертание есть / простаго и сложеннаго речения различие :

простое есть... славный, сложенное есть... преславный, пресложенное есть ... препрославленный». Як бачна, размова тут ідзе пра марфемны склад слова, а не пра «начертание» ў сучасным разуменні гэтага слова.

М. Смятрыцкі выдзяляе восем часцін мовы: *«Имя : Местоимение : Глагол: Причастие : Наречие : Предлог : Союзъ : Междометие»*.

Прыметнік, па М. Смятрыцкаму, уваходзіць у склад імёнаў і *«к имени приложено быти можетъ, ... яко честный мужъ / честнаа жена / честное древо»*. Адсюль вядомы рускі лінгвістычны жарт, што *«прилагательное – это то, что прилагается»*, на самай справе ён мае цалкам навуковую крыніцу.

У падачы вучэбнага матэрыялу М. Смятрыцкі клапаціцца не толькі пра даступнасць (у яго разуменні) зместу, але і пра зрокавае ўспрыняццё тэксту, што павінна было, на яго думку, аблягчаць запамінанне прапанаваных фармулёвак. Так, шматлікія старонкі «Граматыкі» больш падобныя на старонкі добрага канспекта, чым навуковага сістэмнага дапаможніка. І, такім чынам, не толькі змест, але і форма «Граматыкі» М. Смятрыцкага, як і зробленага на яе аснове ў той жа час «Буквара», сведчаць пра імкненне аўтара да максімальнай рэалізацыі сваёй асноўнай мэты: *«Деткам учиться починающимъ букварь, звыкле рекомый Алфавитарь, з той же грамматики вычерпанный, абы склонениямъ грамматичнымъ зъ летъ детинныхъ зъ мовою заразъ привыкали, до выученьиа подаванъ нехай будетъ»*.

В.М. Вінаградава
(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Гімназія № 1 г. Оршы”)

Б. ТАРАШКЕВІЧ І ЯГО НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНАЯ СПАДЧЫНА

Браніслаў Адамавіч Тарашкевіч (1892 – 1941) увайшоў у гісторыю як буйны грамадскі і палітычны дзеяч, член найбольш радыкальнага, левага крыла Беларускай сацыялістычнай грамады, пазней, пасля ўключэння часткі Беларусі ў склад Польшчы, – пасол (дэпутат) польскага сейма, арганізатар Беларускай сялянска-работніцкай грамады – легальнай масавай арганізацыі працоўных Заходняй Беларусі.

Але асноўным сваім заняткам Тарашкевіч лічыў усё ж філалогію. Знаходзячыся ў польскай турме, ён у 1933 годзе пісаў віленскаму пракурору: “Па адукацыі і прафесіі я філолаг-лінгвіст”. Навуковы даробак Тарашкевіча поўнаасцю пацвярджае гэтыя словы.

Нарадзіўся Браніслаў Тарашкевіч на Віленшчыне 20 студзеня 1892 г. у засценку Мацюлішкі (сёння гэта тэрыторыя Літвы). З дзяцінства ён быў вельмі здольны да навукі. З 1906 па 1911 г. ён вучыўся ў 2-й Віленскай гімназіі, якую скончыў з сярэбраным медалём. Гады вучобы ў гімназіі былі гадамі ўзмужэння, часам сталасці і выбару другой дарогі. Б. Тарашкевіча моцна ўразілі тыя культурныя падзеі, што адбываліся на Беларусі (газета “Наша ніва”, тэатр І. Буйніцкага, гурток гродзенскай моладзі і інш.).

У 1911 г. Б. Тарашкевіч паступае ў Пецяярбургскі ўніверсітэт на гісторыка-філалагічны факультэт, маючы перад сабой канкрэтную задачу: прысвяціць сваё жыццё роднай мове і роднаму народу. Б. Тарашкевіч быў вучнем акадэміка А.А. Шахматава. У першы год навучання быў створаны беларускі навукова-літаратурны гурток, удзельнікам якога быў і Б. Тарашкевіч.

Беларускім мовазнаўствам Б.А. Тарашкевіч займаўся на працягу ўсяго свайго жыцця. Яшчэ студэнтам 3-га курса Пецяярбургскага ўніверсітэта ён апублікаваў у часопісе «Раніца» (1914, № 1) артыкул «Не пакідайце сваёй мовы», у якім заклікаў суайчыннікаў шанаваць родную мову, таму што яна з’яўляецца душой народа, запісваць мясцовую лексіку і розныя віды вуснай народнай творчасці – казкі, легенды, песні, прыказкі, загадкі.

Вясной 1916 г. Б. Тарашкевіч рыхтуецца да выпускных экзаменаў, яго здольнасці да навукова-даследчай працы высока ацаніў акадэмік А.А.Шахматаў. Мовазнаўчы матэрыял Б. Тарашкевіч збіраў яшчэ да паступлення ва ўніверсітэт, у гуртку ён часта выступаў з паведамленнямі.

Як адзначае польская даследчыца А. Бергман, “быў гэта вучоны, які ўсё сваё жыццё прысвяціў беларускаму мовазнаўству. Працаваў у гэтай галіне ўсюды і заўсёды: у дарозе, у турме, у камандзіроўках, у часе дыдактычнай працы, у студэнцкія гады. Напэўна, было ў яго шмат

незакончаных прац або невыдаваных нанава і таму пазней забытых” [4, с. 127]. Так, з матэрыялаў аб судовым працэсе ў Вільні ў 1928 годзе над Беларускай сялянска-работніцкай грамадой, якую Тарашкевіч узначальваў, вядома, што ён працаваў над доктарскай дысэртацыяй «Стыль і фанетыка Лаўрэнцьеўскага летапісу». Сама дысэртацыя не была апублікавана, як і многія іншыя яго лінгвістычныя працы: яны да гэтай пары не адшуканы і, магчыма, наогул не захаваліся.

У 1923 г. Тарашкевічам завершаны і здадзены ў друк «Сінтаксіс беларускай мовы», які, на жаль, па нейкіх прычынах не выйшаў, прычым рукапіс яго да гэтага часу не знойдзены. У 1933 г. Б.А. Тарашкевіч пісаў з турмы да пракурора ў Вільню, што ўжо доўгі час працуе над гістарычнай граматыкай беларускай мовы. Магчыма, праца была закончана, аднак яе лёс пакуль невядомы.

Шырока вядомы Тарашкевіч і як перакладчык. Ён валодаў значнай колькасцю моў: беларускай, рускай, польскай, французскай, нямецкай, класічнымі мовамі, чытаў на англійскай мове, у апошнія гады свайго жыцця вывучыў іспанскую і літоўскую мовы. За турэмнымі кратамі (1931–1932) пераклаў на беларускую мову паэму А. Міцкевіча “Пан Тадэвуш”. Рукапіс перакладу захаваўся і быў апублікаваны значна пазней у Мінску ў 1981 годзе і ў Польшчы (Ольштын) у 1984 годзе. Гэты пераклад атрымаў высокую ацэнку беларускіх і польскіх спецыялістаў.

Быў перакладзены ім таксама сусветна вядомы паэтычны твор – «Іліяда» Гамэра. Гэты пераклад Тарашкевіч пачаў у час працы ў Петраградскім універсітэце, а закончыў у 1927 г. у адной з самых суровых турмаў Польшчы – на Вронках. Пераклад быў прыняты да друку, і ўрыўкі з яго з’явіліся ў газеце “Беларускі звон” (1922, № 7, 9) і ў часопісе “Полымя рэвалюцыі” (1935, № 3), але поўнае выданне не выйшла, і лёс рукапісу ўсяго перакладу зараз невядомы.

Пакінуў Тарашкевіч і вялікую публіцыстычную спадчыну па пытаннях беларускага грамадска-палітычнага і нацыянальна-культурнага руху. Частка гэтай спадчыны ўвайшла ў зборнік “Браніслаў Тарашкевіч. Выбранае. Крытыка, публіцыстыка, пераклады” (Мінск, 1991).

Але ў гісторыю беларускай нацыянальнай культуры Тарашкевіч увайшоў найперш як аўтар “Беларускай граматыкі для школ”, і менавіта гэтай сваёй працай ён пакінуў яркі след у развіцці беларускага мовазнаўства. У 1913 г. па прапанове Я. Купалы Браніслаў Тарашкевіч пачаў працаваць над беларускай граматыкай. У 1917 г. Тарашкевіч працуе ў Пецябургскім універсітэце. Думка напісаць граматыку беларускай мовы авалодвае ім поўнасьцю. Яму хацелася выдаць падручнік, дзякуючы якому беларуская моладзь ацэніць прыгажосць, хараство роднага слова. Граматыка была проста неабходнай: ішло другое стагоддзе, як развівалася новая беларуская літаратура, а апрацаванай беларускай мовы так і не было.

Паводле слоў самога Тарашкевіча, напісаць граматыку беларускай мовы яго заахвочваў у час заняткаў ва ўніверсітэце і пазней акадэмік А.А. Шахматаў. Значную дапамогу ў зборы матэрыялаў аказаў і Я.Ф. Карскі. Сваім натхніцелям Тарашкевіч выказаў глыбокую падзяку ў прадмове да працы.

Граматыка ўбачыла свет у 1918 г. у Вільні ў знакамітай друкарні Марціна Кухты. Падручнік быў станоўча прыняты грамадскасцю, высока ацэнены спецыялістамі. Ён вытрымаў 5 выданняў (з 1918 па 1929 гг.) і на працягу 10 гадоў быў стабільным навучальным дапаможнікам. У 1991 г. чытач атрымаў факсімільнае выданне гэтай кнігі.

Зыходам граматыкі Тарашкевіча пачаўся працэс стабілізацыі нормаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы. Сам аўтар яскрава ўсведамляў, што зрабіў толькі пачатак нармалізацыі беларускай мовы, што патрабуецца далейшае ўдасканаленне яе нормаў. У прадмове да працы ён пісаў: “Я маю надзею, што ў будучыне лепшы час пазволіць мне выпусціць паўнейшую і больш навуковую граматыку беларускай мовы” [4, с. 132].

Галоўныя структурныя рысы беларускай мовы ў граматыцы былі вызначаны хоць і сцісла, але даволі поўна і правільна. Граматыка Б. Тарашкевіча садзейнічала ліквідацыі арфаграфічнага і тэрміналагічнага разнабою. Аўтарам была прапанавана тэрміналогія для абазначэння адпаведных лінгвістычных паняццяў, якая ў большасці захавалася да нашага часу. Многія тэрміны, уведзеныя Тарашкевічам, і сёння ўжывальныя: імя, прымета, дзеяслоў. Складзеная проста, з арыентацыяй на школьны ўжытак, але на высокім навукова-метадычным узроўні, яна задаволіла найбольш надзёныя патрабаванні выдавецкай і школьнай практыкі, атрымала ўсеагульнае прызнанне і тым самым надала беларускай мове неабходную ёй унармаванасць, стварыла грунт для далейшай паглыбленай граматычнай распрацоўкі мовы і ўдасканалення ўласцівых ёй структурных элементаў.

На аснове граматыкі Тарашкевіча ў хуткім часе сталі выходзіць падручнікі па беларускай мове іншых аўтараў. Напрыклад, “Практычная граматыка беларускай мовы” Я. Лёсіка (1921 г.). Але дасканалая спецыяльная падрыхтоўка аўтара, дапамога такіх дасведчаных вучоных, як Шахматаў і Карскі – усё гэта спрыяла таму, што граматыка Тарашкевіча, у адрозненне ад іншых тагачасных граматык (Б. Пачобкі, А. Смоліч, А. Луцкевіча, Я. Станкевіча), аказалася найбольш удала распрацаванай.

Яшчэ Францішак Багушэвіч, задумваючыся над будучыняй культуры свайго народа, гаварыў аб самай пільнай патрэбе ў граматыцы і слоўніку беларускай мовы. Горача марыла пра гэта няўрымслівая Цётка. Думка аб падручніку для беларускіх дзяцей моцна непакоіла ў апошнія гады жыцця Максіма Багдановіча. Турбавала яна і іншых асветнікаў беларускага народа – Я.Ф. Карскага, Якуба Коласа, Цішку Гартнага. Браніслаў Адамавіч Тарашкевіч рашуча пайшоў насустрач пільнай нацыянальнай патрэбе і стварыў кнігу, што чакаў беларускі народ. У гэтым яго

неўміручая навуковая і грамадзянская заслуга перад Беларуссю. Сёння, з адлегласці немалых ужо дзесяцігоддзяў, мы можам упэўнена сказаць, што з'яўленне граматыкі Тарашкевіча было і застаецца значнай падзеяй у гісторыі нацыянальнай адукацыі, навукі і культуры.

Літаратура

1. Беларуская мова. Энцыклапедыя / Рэд. Б.І. Сачанка, А.Я. Міхневіч. – Мінск, 1994. – 655 с.
2. Ліс, А.С. Браніслаў Тарашкевіч / А.С. Ліс. – Мінск, 1966. – 167 с.
3. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ [Факсімільнае выданне] / Б. Тарашкевіч. – Мінск, 1991. – 132 с.
4. Шакун, Л.М. Гісторыя беларускага мовазнаўства / Л.М. Шакун. – Мінск, 1995. – 271 с.
5. Яновіч, А.І. Б.А. Тарашкевіч – мовавед: Да 90-годдзя з дня нараджэння / А.І. Яновіч // Беларуская лінгвістыка. – Мінск, 1982. – Вып. 21.

Л.Я. Глазман

(старшы выкладчык кафедры літаратуры
ВДУ імя П.М. Машэрава)

АСОБА НАРАТАРА Ё ЛІСТАХ М. ГАРЭЦКАГА І Л. АНДРЭЕВА

Адметнасць эпістальных твораў у тым, што асноўным аб'ектам пісьменніцкай увагі з'яўляецца асоба наратора. Пры гэтым, як адзначае В. Стральцова, «аб'ект разгляду супадае з суб'ектам» [1, с. 28]. Атрымліваецца, што ў эпістальных найбольш непасрэдна раскрываецца асабісты аўтарскі вопыт, які ўяўляе сабой іншы ўзровень рэфлексіі, чым ва ўласна мастацкім творы.

У эпістальных М. Гарэцкага і Л. Андрэева – прадстаўнікоў дзвюх блізкіх культурна-літаратурных традыцый – асоба наратора ў рознай ступені набліжаецца да аўтарскай у залежнасці ад пазначаных вышэй абставін. Своеасаблівай формай наратарскай самаідэнтыфікацыі з'яўляецца такая сітуацыя, калі аўтар максімальна абстрагуецца ад уласнай асобы, каб паглядзець на яе вачыма суразмоўцы – іншага чалавека. Атрымліваецца, што такім чынам вобраз наратора «раздвойваецца», паказваючы чытачу пэўныя моманты ўнутрыасобаснага канфлікту.

Пазначаная з'ява даволі характэрная для лістоў Л. Андрэева. Знаходзім яе асабліва часта ў ліставанні з блізкімі людзьмі – з сябрам М. Горкім, каханай жанчынай Н. Чукмалдзіной – пераважна як сродак рэфлексійнага самаапраўдання або жадання быць слухна зразуметым і адначасова абароненым з дапамогай выкарыстання жартаўлівай формы апісання «сябе» як «яго». Напрыклад, у лісце ад 2-га красавіка 1916 г. Андрэеў піша Надзеі Чукмалдзіной пра сябе ў трэцяй асобе ў жартаўліва-іранічным тоне, нібыта пераказваючы свае ўражанні ад сустрэчы з героем

ліста: «Ён вельмі змяніўся, неяк павыліняў, засумаваў; раней я гадзінамі мог балбатаць з ім без суму – цяпер праз паўгадзіны хочацца ад яго бегчы <...> У што ператварыўся чалавек! <...> Спытаў я яго пра цябе – аказваецца, зусім не памятае, перапытваў прозвішча» [2]. Падпісваецца Андрэеў тут таксама чужым прозвішчам.

У лістах М. Гарэцкага такое відавочнае «раздваенне» ўласнай асобы на суб'ект і аб'ект аўтарскай увагі не знайшло значнага распаўсюджвання, акрамя асобных лістоў да Л. Гарэцкай з Вяткі і эпістальярных «псеўданімаў»-падпісаў («Брадзяга» [3, с. 437], «Стары дурань» [3, с. 438], «Задумекус» [3, с. 439], «Максім дурны саўсім» [3, с. 447], «Твой Стары Дурань» [3, с. 451]). З'яўленне ў лістах пісьменніка такога спосабу адлюстравання асобы звязана з напісаннем у гэты перыяд філасофска-алегарычнага твора дзённікавага характару «*Лявоніус Задумекус*» (1931–1932). Менавіта для іх, а таксама іншых твораў падобнай формы – «*Кіпарысы*» (1928, 1931–1935), «*Скарбы жыцця*» (1935, 1937(?)) – падобны абстрагаваны погляд на ўласную асобу і раскрыццё самаідэнтыфікацыі наратара як асобы іншага, адрознага ад аўтара героя з'яўляюцца найбольш характэрнымі. Але дзённікавая апавядальная форма выходзіць за межы нашага аналізу. Паўнаўартасным прыкладам можа служыць толькі ліст да жонкі ад 3-га лютага 1932 г., напісаны ад імя Лявоніуса Задумекуса і падпісаны як «Брадзяга» [3, с. 437].

Яскравым прыкладам яшчэ адной формы так званай «самапрэзентацыі» героя з'яўляюцца эпістальеры, якія давалі шырокія магчымасці для раскрыцця асобы наратара праз рэфлексійныя аўтарскія разважанні. Абмежаваны ў магчымасцях адкрыта выказвацца, М. Гарэцкі даволі рэдка звяртаўся да разгорнутых апісанняў уласных думак і пачуццяў, акрамя асобных праяў у лістах да культурна-грамадскіх дзеячаў, звязаных са справай беларусізацыі. Гэта выяўленне ўласнай культурна-грамадскай пазіцыі і эмацыянальныя водгаласы, якія паказвалі рэакцыю пісьменніка на асобныя падзеі, у лістах да Я. Карскага, Л. Жалігоўскага, Л. Клейнбарта. Тут перадусім варта ўзгадаць урывак са знакамітага ліста ў рэдакцыю газеты «*Беларуская думка*»: «ахвярую сваім «я» ва імя святога ўсім нам адраджэння» [3, с. 397]. Красамоўная таксама рэдкая перапіска з Л. Гарэцкай, наколькі дазваляў пісьмовыя зносіны стан паднагляднага «нядобранадзейнага» грамадзяніна. Іншыя прычыны абмежаванасці выбару сродкаў «самапрэзентацыі» для раскрыцця асобы наратара ў лістах пісьменніка вынікаюць з характару самога аўтара. Гарэцкі ў лістах максімальна лаканічны. Самаідэнтыфікацыя наратара яго эпістальярных тэкстаў якраз і праяўляецца праз гэтае імкненне не толькі не звярнуць, а нават адцягнуць увагу ад уласнай асобы (яскравы прыклад – ліст да Л. Клейнбарта: «Я не дасылаю Вам біяграфічных звестак пра сябе таму, што мне будзе прыемней, калі пра маё жыццё будуць ведаць менш» [4]), а таксама праз строга інфарматыўны характар усіх эпістальярыяў Гарэцкага,

што паказвае на звычку дзейнічаць, вырашаць справы, а не толькі разважаць пра іх, пра матывы і вынікі ўласных учынкаў, апраўдваючы або лаючы сябе (як гэта на працягу ўсёй перапіскі з самымі рознымі людзьмі робіць Л. Андрэеў). Да раскрыцця ўласных думак і пачуццяў М. Гарэцкі найчасцей звяртаецца ў пазначаных вышэй дзённікавых творах.

Што датычыцца эпістэлярыяў Л. Андрэева, то ў іх знаходзім адпаведны прыём у шматлікіх формах. Аўтар няспынна рэфлексуе, асабліва ў ліставанні з М. Горкім. Гэта прасочваецца як у мірныя часы іх сяброўства, так і – у неверагодна павялічаных памерах – падчас шматгадовага разладу. Аўтар тлумачыць уласную літаратурную і грамадскую пазіцыю, аналізуе прыватныя моманты адносінаў, папракае адрасата. Ён адначасова апраўдвае сябе і абураецца на тое, што вымушаны займаць такую нявыгодную пазіцыю ў сітуацыі, калі вінаватыя абодва.

Увогуле, Андрэеў заўсёды даволі цвяроза, з няўмольнасцю халоднага крытыка ацэньваў уласную асобу. Неаднаразова выкрываў уласныя недахопы: «Я чалавек жыцця ўнутранага, душэўнага, але не *дзеяння*, і ў тых выпадках, калі трэба змагацца не толькі словамі, але і справай, я нямоглы, не знаходлівы і бессаромна бескарысны [5, с. 90]; «балбатлівы, наогул у дзеянні не падыходжу ні на што» [5, с. 128]. Разам з тым, скаргі на сябе, уяўнае самапрыніжэнне мелі на мэце часткова сябе апраўдаць, часткова атрымаць асалоду ад уласнай дасціпнасці і віртуознага ўмення пакрытыкаваць сябе, а таксама папрактыкавацца з мастацкага боку ў самаіроніі, гульні словамі і г. д.

Да асноўных сродкаў адлюстравання асобаснай самаідэнтыфікацыі наратара ў ліставанні рускага аўтара з'яўляецца прыём маскі. У лістах Гарэцкага таксама, хоць і радзей, але сустракаем яго ў асобных лістах да Л. Гарэцкай з Вяткі і ў эпістэлярных «псеўданімах»-падпісах.

У лістах Л. Андрэева маска шырока выкарыстоўваецца ў лістах да блізкіх людзей (М. Горкага, Н.А. Чукмалдзіной) нароўні з рознымі моўнымі гульнямі (напрыклад, параўнаннямі: «заняты анафемскі, як кравец на Вялікдзень» [2], «здараўе ў мяне, як у парася з хрэнам» [2], афарызмамі: «сваё глупства трэба есці цішком, як крадзеныя цукеркі» [2], перыфразамі: «мілы дзядзечка» [5, с. 108], «чортушка» [5, с. 109] (у зваротах да Горкага), выкарыстаннем старажытнарускіх зваротаў: «еду на ця» [5, с. 142], алюзіямі: «надыходзіць час, калі мы абодва памром, і з нас вырасце лапух» [5] (на Базарава з рамана «*Бацькі і дзеці*» Тургенева) і г.д.).

У лістах да М. Горкага маска дапамагае наратару дыстанцыявацца ад уласнага «я» і паказаць адрасату сваю самакрытыку і бесстароннасць у адносінах да ўласных учынкаў, самаапраўдацца: «У мяне заўсёды было смутнае падазрэнне, што гэты агідны спадар <...> не ёсць я» [5, с. 174].

Паказальным прыкладам, калі наратар надзявае маску, з'яўляюцца лісты да Н.А. Чукмалдзіной. У іх аўтар ладзіць сваю шматгадовую гульню праз ліставанне з жанчынай, да якой меў прыхільнасць на працягу ўсяго

жыцця, наўмысна забытвае, забаўляе яе і бавіцца сам. Напрыклад: «Абцяганні свае я выконваю дрэнна, але не ўсе і не заўсёды [2]; «Калі ласка, не вер мне ні на каліва» [2]; або апісвае сябе і свой стан ад трэцяй асобы.

Усе пазначаныя выпадкі разглядаюцца намі як выкарыстанне прыёму маскіравання, а не раздвоенай свядомасці, што вынікае, па першае, з дыялагічнасці самой апавядальнай формы (такія прыклады выяўляюць не асобны разлад, а прадуманую стратэгію вядзення дыялогу), а па другое – гэта выпадкі з адкрыта прадэманстраванай чытачу гульнёвай устаноўкай наратара, яго жартаўлівым тонам.

Калі Андрэеў рознымі спосабамі прываблівае ўвагу адрасата да ўласнай асобы, у тым ліку і праз жартаўлівае самапрыніжэнне ў ліставанні, то ў эпісталарыях М. Гарэцкага прыёмы маскіравання і іншыя пазнакі іранічнага адыгрываюць іншую ролю. Найчасцей іроніяй уганароўваецца становішча, у якім апынуўся наратар. Праз яе паказана ўспрыняцце Гарэцкім цяжкасцей свайго лёсу – з гаркаватым гумарам, часам з пакорлівасцю. Найперш гэта заўважна ў лістах да Л.У. Гарэцкай з Вяткі. Гарэцкі часта ўжывае прыёмы моўнай гульні, «перадражніваючы» гаворку блізкіх: «Чаго ж «беспокоишся»? Я ж табе пішу...» [3, с. 412]; «Пісалі мне з Багацькаўкі, «Іван шчу ў горыдзі» [3, с. 452]. Але для Гарэцкага, які ўвогуле вельмі сур'ёзна ставіўся да мовы, ствараў слоўнікі, а таксама шмат правіў свае тэксты, шукаў адпаведнікі, такія моўныя заўвагі былі характэрныя. Акрамя таго, пісьменнік у лістах з самым побытавым зместам нярэдка звяртаецца да момантаў перакладу: «Бялізну мыць занёс у бальнічную пральню (ці прачкарню?)» [3, с. 422].

Што датычыцца прыёмаў «ускладнення» ідэнтычнасці (апрача ўжо прааналізаваных стылізацый або этыкетных формул у справавым ліставанні), Гарэцкі даволі рэдка імі карыстаецца, часцей за ўсё беручы вельмі шчыры тон аповеду. Жартаўлівыя ноты часам дапамагаюць дакрануцца да сур'ёзнага, што турбавала наратара: «Як ты маешся? Хто за табою ўхаджае? Можаш пагуляць. Бывай» [3, с. 415], – неаднаразова выказанае праз радкі хваляванне аўтара, што жонка пахавала сваю маладосць, застаўшыся ўдавой пры жывым мужы; просіць, каб жонка і дзеці «патрошку сцюдзянелі» [3, с. 408] да яго, рыхтуе іх такім чынам да доўгай разлукі... Часам іранізуе з свайго лёсу: «... усё чакаў нейкага «абсталявання» ў сваім новым жыцці, гаворачы тваімі словамі. На жаль, «абсталяванне» туга прыходзіць» [3, с. 414]. Або пра грашовыя праблемы: «Я выйшаў у тыраж» [3, с. 414]. Усё гэта разам са шматлікімі момантамі, у якіх наратар адкрыта суцяшае сям'ю, заклікае прыстасавацца да новых рэалій жыцця, дапамагае ўбачыць асобу, якая на справе даказвае існаванне высокай ступені ўсведамлення сябе як аднаго з прадстаўнікоў свайго народа і свайго часу, разумеючы, што час і абставіны не выбіраюць; выяўляе ў асобе наратара здольнасць прадэманстраваць жыццё тых ментальных і асабістых рысы, якія ў маральна і фізічна складаных умовах былі неабходнымі складнікамі гуманістычнай жыццёвай пазіцыі.

Такім чынам, хаванне героя пад маскай адрозніваецца ў Л. Андрэева дамінаваннем маральна-этычнай абумоўленасці, сацыяльна заостранай – у творчасці М. Гарэцкага. Л. Андрэеў актыўна карыстаецца прыёмам маскіравання ў эпісталарыях, што дапамагае яму, з аднаго боку, прыцягнуць увагу адрасата да асобы наратора, а з другога боку, дыстанцыявацца ад уласнага вобраза «я». М. Гарэцкі ў ліставанні аддае перавагу іншым прыёмам раскрыцця самаідэнтыфікацыі асобы наратора (шчыры і стрыманы тон, перадача самага важнага ў максімальна лаканічнай або жартаўлівай форме).

Літаратура

1. Стральцова, В. М. Шлях да сябе : сучасная аўтабіяграфічная проза як мастацкая сістэма / В. М. Стральцова. – Мінск : Бел. Навука, 2002. – 112 с.
2. Андреев, Л. Н. Письма к Н. А. Чукомалдиной [Электронный ресурс] / Л. Н. Андреев. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/leonid-andreev/pisma-k-n-a-chukmaldinoi/>. – Дата доступа: 11.03.2014.
3. Гарэцкі, М. Творы : Дзве душы : аповесць. Апавяданні. Жартаўлівы Пісарэвіч: п'еса. Літаратурная крытыка і публіцыстыка. Лісты / М. Гарэцкі. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 629 с.
4. Гарэцкі, М. І. Л. М. Клейнбарту 06.01.1928. / М. І. Гарэцкі // Гарэцкі, М. І. Письмы да Л. Жалігоўскага, Л. М. Клейнбарта, А. М. Уласава і інш. // Беларускі дзяржаўны архіў-музей літаратуры і мастацтва. – Ф. 426. Воп. 2. Спр. 50. Л. 22.
5. Горький и Леонид Андреев : неизданная переписка / АН СССР. Ин-т мировой лит-ры им. А. М. Горького ; под ред. И. С. Зильберштейн. – М. : Наука, 1965. – 630 с.

В.К. Голубева

(малодшы навуковы супрацоўнік
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры НАН Беларусі)

АБ ДЗЕЯСЛОВАХ, ЗДОЛЬНЫХ ВЫСТУПАЦЬ ПЕРАХОДНЫМІ І НЕПЕРАХОДНЫМІ, У БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Раздзяленне дзеясловаў на пераходныя і непераходныя ідзе яшчэ з антычных часоў: упершыню яно сустракаецца ў працах стоікаў [7, с. 371]. Пазней і ўсходнеславянскія граматыкі, якія ў многім арыентаваліся на элінскую і лацінскую традыцыю апісання ладу мовы, побач з іншымі згадвалі дадзеную катэгорыю дзеясловаў. Так, аб пераходным і непераходным дзеяслове (“преходителный” і “самостоятельный”) пісаў М. Смятрыцкі ў сваёй “Граматыкі словенския правильное синтагма” [8, с. 92]. Ва ўласна беларускіх граматыках пачынаючы ад “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча [8, с. 100] і да сучасных акадэмічных кадыфікацыйных крыніц [1, с. 154–155; 3, с. 304–305; 5, с. 197–199] падаецца раздзяленне дзеяслоўных лексем на дзве згаданыя групы.

Тым не менш бінарная апазіцыя пераходнасці vs. непераходнасці, першае, першапачаткова ў граматычнай тэорыі мела іншы выгляд, а па-другое, і сёння далёка не заўсёды характарызуецца выразнасцю межаў паміж проціпастаўленымі членамі. Так, у індаеўрапейскіх мовах (напрыклад, архаічнай грэчаскай) падзелу дзеясловаў на пераходныя і непераходныя папярэднічала вылучэнне сярод іх абсалютыўных (непераходных) і нейтральных з дваякім ужываннем [7, с. 371]. Апошнія існуюць і ў многіх сучасных мовах, сярод якіх дагестанскія, абхаза-адыгейскія, французская, арабская, балгарская і інш. [6, с. 11]. Для абазначэння дзеясловаў, што здольны выступаць і пераходнымі, і непераходнымі без марфалагічных змен, існуе тэрмін *лабільны дзеяслоў*. Аднак, як адзначае А.Б. Лятучы, у адных мовах лабільнасць прадстаўлена шырока, у іншых – значна больш вузкая, прычым калі гэтая з’ява не вельмі пашырана ў граматыцы, яна часта ігнаруецца даследчыкамі [6, с. 11].

Асабліва сці лабільных дзеясловаў у беларускай мове – абсалютна нявывучаная лінгвістычная праблема. У граматычных апісаннях мовы змяшчаюцца толькі кароткія згадкі пра існаванне такіх лексем: “Абсалютнай мяжы паміж пераходнымі і непераходнымі дзеясловамі няма” [1, с. 155]; “адны і тыя ж дзеясловы ў залежнасці ад кантэксту могуць часам быць пераходнымі або непераходнымі” [5, с. 198]. Спецыяльныя даследаванні, прысвечаныя тыпалагізацыі такіх дзеясловаў у беларускай мове, іх структуры і семантыцы, пакуль адсутнічаюць.

Важнасць і разам з тым складанасць апісання лабільнасці абумоўлены тым, што для вызначэння пераходнасці / непераходнасці далёка не дастаткова ведаць аб сінтаксічнай спалучальнасці дзеяслова і асабліва сці выражэння прамога дапаўнення пры ім. Класічная пераходнасць прадугледжвае наяўнасць пэўных семантычных роляў – суб’екта і аб’екта дзеяння, якія, з аднаго боку, не заўсёды эксплікаваныя, а з другога – могуць мець і нетыповы спосаб выражэння. Гэта абумоўлівае прамежкавы (паміж пераходнымі і непераходнымі дзеясловамі) статус некаторых лексем. Больш за тое, пераходнасць / непераходнасць як семантыка-сінтаксічная катэгорыя дзеяслова па-рознаму карэлюе з марфема-словаўтваральнай структурай дзеяслоўнай лексемы (зваротнасцю, наяўнасцю пэўнага прэфікса, суфікса або іх спалучэннем). Комплекснасць праблематыкі патрабуе грунтоўнага вывучэння кожнага з аспектаў лабільнасці дзеясловаў.

У гэтай публікацыі толькі намячаюцца напрамкі далейшага вывучэння лабільных дзеясловаў у беларускай мове, выяўляюцца некаторыя частотныя тыпы і асабліва сці функцыянавання такіх лексем.

Сярод моўных фактараў, якія абумоўліваюць здольнасць дзеяслова выступаць у якасці і пераходнага, і непераходнага, выступаюць наступныя.

1) **Наяўнасць у дзеяслова адпаведнага лексічнага значэння.** Семантычная структура лабільнага дзеяслова можа складацца з некалькіх ЛСВ, кожны з якіх прадугледжвае пераходнае або непераходнае ўжыванне:

(1) **абнаравіць** ‘аблюбаваць што-небудзь’ (*Нявестка абнаравіла новае месца, стала часта яго наведваць*) і ‘чакаць, устрымлівацца’ (*Стаць табе, каўтунок, угадзіць, абнаравіць на сваём месечку, на залатом крэслечку* [4, с. 244]);

(2) **ліхаманіць** ‘прыводзіць каго-небудзь, што-небудзь у стан ліхаманкі’ (*На кані, на агністым кані, ліхаманіць зямлю красавік... – У. Хадыка*) і ‘знаходзіцца ў стане ліхаманкі’ (*Тым не мени на холодзе ныла ўсё яго прастуджанае цела, якое сёння пачало яшчэ і ліхаманіць. – В. Быкаў*).

2) **Замацаванне за адным ЛСВ дзеяслова розных тыпаў кіравання.** У дзеясловаў нават у межах аднаго ЛСВ нярэдка фарміруецца сінтаксічная спалучальнасць, што сведчыць аб іх пераходнасці і непераходнасці. Пры гэтым непераходнае ўжыванне можа маркіравацца выражэннем дапаўнення іншымі, акрамя тыповых вінавальнага і роднага, склонамі імя або адсутнасцю дапаўнення ўвогуле:

(3) **сказаць што-небудзь** (– *Што мне варта сказаць у адказ, Вера Максімаўна? – С. Бязлепкіна*), **сказаць аб чым-небудзь** (...*У іх [хмарак] няма ні «родзіны, ні выгнання», як сказаў аб іх паэт... – Я. Колас*), **сказаць пра што-небудзь** (...*Пазваніў я да спадарыні Наталлі Арсенневай, сказаў пра смерць мітрапаліта. – К. Акула*); **сказаць** (без дапаўнення) (*Мне яны [людзі купецкія] сказалі: “Бачым, што чалавек пачцівы, і з павагі да цябе слоў збытных не кажам...” – В. Чаропка*);

(4) **ударыць каго-небудзь, што-небудзь** (*Сцяпан ударыў чорта нагою ў дыхавіну, ажно той скруціўся. – С. Яновіч*), **ударыць па чым-небудзь** (*Пан Гервасій злосна прыжмурыў памутнелыя светлыя вочы... Ударыў па сталё кулаком... – Л. Рублеўская*), **ударыць у што-небудзь** (*І Воўк ударыў мячом сабе ў жывот... – В. Чаропка*), **ударыць** (без дапаўнення) (*Рыпіць і грукае аб сцяну аканіца, што сарвалася з кручка, – ударыць, адскочыць і зноў калышацца. – Я. Каршукоў*);

(5) **курыць што-небудзь** (*Цыгарэты курыў Яён нейкія замежныя, не нашыя. – А. Бароўскі*) і **курыць** (без дапаўнення) (*За сталамі стала цішэй, усе моўчкі памалу закусвалі, некаторыя курылі. – В. Быкаў*).

3) **Утварэнне лабільнага дзеяслова з дапамогай словаўтваральнага сродку, які не дыферэнцыруе пераходнасць / непераходнасць лексемы.** Як адзначалася, паказчыкам пераходнасці / непераходнасці дзеяслова служыць не толькі яго сінтаксічная спалучальнасць, але і структурныя характарыстыкі. Напрыклад, пераходнасць / непераходнасць адназоўнікавых дзеясловаў з прыстаўкай абез- (абес-, абяз-, абяс-) звычайна вызначаецца па тыпе суфікса: -і- (-ы-) афармляе лексемы са значэннем ‘пазбавіць таго, што названа ўтваральным словам’ (абезнадзеіць, абязболіць, абяскровіць, абязлесіць) і ўказвае на

пераходнасць, а -е- (-э-, -а-) – са значэннем ‘пазбавіцца таго, што названа ўтваральным словам’ (*абяззброець, абязлесець, абяскровець, абяскрылець*) і маркіруе непераходнасць дзеяслова [1, с. 337]. Калі такія лексемы зведваюць імперфектывацыю з дапамогай словаўтваральнага суфікса -ва-, марфемныя паказчыкі пераходнасці / непераходнасці ў вытворных лексэм знікаюць: *абязлеіваць* – незак. да *абязлесець* і *абязлесиць*; *абязлюджваць* – незак. да *абязлюдзець* і *абязлюдзіць*; *абязрыбліваць* – незак. да *абязрыбець* і *абязрыбіць*; *абяззбройваць* – незак. да *абяззброець* і *абяззброіць*.

4) **Узаемадзеянне граматычных падсістэм літаратурнай мовы і іншых ідыёмаў нацыянальнай мовы**, у якіх адна і тая ж лексема адрозніваецца паводле пераходнасці / непераходнасці. Згаданае проціпастаўленне дзеясловаў з прыстаўкай *абез-* (*абес-, абяз-, абяс-*) можа адсутнічаць у дыялектах і пад іх уплывам часам назіраецца пры ўжыванні дзеясловаў у літаратурнай мове. Так, шэраг лексэм з суфіксам -і- (-ы-) атрымлівае магчымасць выражаць семантыку непераходных дзеясловаў:

(6) **абязгрошыць** ‘пазбавіць каго-небудзь грошай’ (*Дарагі дызайнерскі рамонт абязгрошыў маладую сям’ю*) і ‘застацца без грошай, звесці грошы’ (*Абязгрошыла кума, кума ўжо даўно няма* [2, с. 16]);

(7) **абязручыць** ‘пазбавіць каго-небудзь магчымасці дзейнічаць рукамі’ (*Рушыўся было Лявон, але стаў. “Як гэта хамут? Абязручыць каб чалавека, ды ў самы ж час гарачы... Ды дзе гэта відана?”* – М. Лынькоў) і ‘знясіліць рукі’ (*Гладка абязручыў, а такі шчырун быў* [2, с. 16]), ‘пазбавіцца магчымасці дзейнічаць рукамі’ (*...Мая галава аказалася ў жалезных абцугах, і я, па сутнасці, абязручыла...* – Ю. Станкевіч);

(8) **абязножыць** ‘пазбавіць каго-небудзь нагі, ног або магчымасці хадзіць’ (*Замест таго каб самым сур’ёзным чынам заняцца рамантаваннем нашай конніцы лепшымі пародамі, вы проста муштруеце яе, каб зусім абязножыць.* – А. Бруцкі) і ‘страціць ногі або магчымасць хадзіць’ (*Цяпер Паўлюк абязножыў і пакутуе, дажывае пры сыне...* – Я. Брыль).

Паводле свайго лексічнага значэння лабільныя дзеясловы могуць аб’ядноўвацца ў **семантычныя групы** і ўцягвацца ў пэўную **мадэль сінтаксічнага ўжывання**. Такія групы складаюць:

– шэраг дзеясловаў маўлення: *гаварыць, баіць, балаболіць, балантэсіць, балбатаць, брахаць, бурчаць, варызгаць* ‘плявузгаць, гаварыць бяссэнсіцу’, *вякаць, гарадзіць, жундзець* ‘бурчаць’, *лепятаць, плесці* і г. д. Паколькі некаторыя з такіх дзеясловаў абазначаюць невыразнае маўленне чалавека, яны нярэдка ўжываюцца з прамым дапаўненнем тыпу *нешта, штосьці* і пад.

(9) *Антось быццам і не разумеў – трынкаў на сваёй гітары, моршчыў нос і нешта мармытаў* (Л. Адамовіч) і *Шмуйла ўжо таксама не спаў: ён чагосьці клапатліва хадзіў па каморцы і мармытаў сабе пад нос* (Ц. Гартны).

Некаторыя дзеясловы, якія абазначаюць гукі, што ўтвараюць жывёлы (прарыкаць, прагергетаць, гаўкнуць, мурлыкнуць і пад.), могуць ужывацца ў пераносным значэнні і перадаваць характэрны для чалавека тып маўлення. У такіх выпадках побач з непераходным ужываннем яны дапускаюць выкарыстанне з прамым аб'ектам:

(10) Я сёння з прыемнасцю слухаю і Акуджаву, і “Маашину времени”, магу нават **“прамурлыкаць”** нейкую песню і ўспомніць прыемныя пачуцці, якія яны падагравалі (з часопіса “Дзеяслоў”);

– дзеясловы з семантыкай ‘займацца пэўнай фізічнай або інтэлектуальнай дзейнасцю, накіраванай на пэўны аб’ект’: пісаць, маляваць, красці, араць, баранаваць, плужыць ‘араць плугам’, чытаць, лэўдзіць ‘займацца кражамі’ і інш.:

(11) – У Вікі – талент. Яна **малюе** (І. Шамякін).

Пры гэтым у навуковай літаратуры звычайна згадваецца пра непераходныя ўжыванні дзеясловаў тыпу пісаць, чытаць у значэнні ‘умець што-небудзь рабіць’ (Дзіця ўжо чытае, Першакласнік добра піша), але такія дзеясловы могуць утрымліваць і некаторыя іншыя семантычныя нюансы, напрыклад, указваць на прафесійныя заняткі або схільнасць да пэўнай дзейнасці, тыпу паводзін:

(12) У розны час магу **майстраваць, маляваць, пісаць** вершы і музыку... (з “Рэгіянальнай газеты”);

(13) Любому і кожнаму, нягледзячы на род, сваякоў, заслугі, калі пачне казаваць, нахабнічаць, лезці ў чужыя двары, кранаць чужое дабро, секчы чужыя гаі, **красці, гвалціць** і якім іншым чынам рабіць шкоду і крыўду, адно і неадкладнае пакаранне – шыбеніца! (К. Акула);

– дзеясловы са значэннем ‘прымаць ежу’ (есці, гамзіць ‘прагна есці’, пашамаць, трускаць, уктыгваць ‘есці з прагнасцю’, упугаць ‘шмат з’есці, выпіць’, хаўпці, храпастаць, пахрапастаць ‘(па)есці з хрустам’) і ‘піць’ (піць, выпіць, дзюгаць, дзюгнуць, жлокаць, жлокнуць, пажлокаць, жлопаць, жлуктаць, зязюліць ‘павольна піць’, лактаць, падудліць):

(14) Лягчэй **есці** дрэнна выпечаны хлеб, чым цяпець нядобрую жанчыну (Э. Ажэшка) і Так ён зжаваў патроху свае астатнія бульбіны... а голаду не спатоліў. Усё роўна хацелася **есці** (В. Быкаў);

(15) – Люблю між людзьмі круціцца, разумных людзей слухаць. Для мяне гэта ўсё роўна як добрую рыбную юху **хлябтаць** (Л. Дайнека) і ...Галодны цюцік з рабенькімі лапкамі, – **хлябтаў**, разгірачыўшыся, і толькі пачмыхваў, павільваў тоўстым хвсцікам... (Я. Брыль);

– дзеясловы са значэннем ‘іграць на музычным інструменце’, ‘спяваць’, ‘танцаваць’: пілікаць, дзярбаниць, затромкаць, затрынкаць, затрэнькаць, напіляць ‘няўмела іграць’, выгалашаць, напяваць, танцаваць, вытанцоўваць і г. д.

(16) Мелодыя была няўлоўнай, шчырай і зразумелай, як подых роснай раніцы... Тут жа і ўспомніў: то ж Змітрок **іграў** мне такую мелодыю на

гітары (А. Бароўскі) і Валодзя яшчэ і на скрыпцы *іграў*. Спачатку на самаробнай, а потым... і да сапраўднай дайшло (Я. Брыль);

(17) Малады музыкант *адпілікаў* свой няхітры *раманс* і *Адпілікаў* на скрыпцы Пілін, / Засталася без Грышкі Грышчыха (Р. Барадулін).

Пры гэтым наяўнасць / адсутнасць пры дзеяслове прамога дапаўнення не заўсёды залежыць ад тыпу суб'екта дзеяння і адпаведна ад таго, прамое ці пераноснае значэнне выражаецца дзеяслоўнай лексмай. Параўн. ужыванне дзеяслова *праспяваць* у першаснай семантыцы 'утварыць голасам музычныя гукі, выканаць голасам музычны твор' [10, т. 4, с. 369] і пры выражэнні адцення значэння 'утварыць пявучыя гукі' [10, т. 4, с. 369] у наступных кантэкстах:

(18) Школа хорам *праспявала малітву* прад абедам (Я. Колас) і Жыгімонт. *Праспявай* мне на развітанне і... бывай (А. Дудараў);

(19) Упартыя гудкі заводаў *праспяваюць шырокую песню*... (К. Чорны) і У адказ на трохкратны гук нашага рога з вежы над брамай тройчы *праспявала* дуда... (У. Караткевіч).

Паколькі лабільнасць прадугледжвае сумяшчэнне ў лексеме дзвюх характарыстык тыповых пераходных / непераходных дзеясловаў, яны адносяцца да прамежкавых феноменаў граматыкі, якія неабходна адрозніваць ад сумежных моўных з'яў. Напрыклад, да праблемных адносіцца пытанне развядзення лабільных дзеясловаў у непераходным ужыванні і пераходных дзеясловаў з апушчаным прамым дапаўненнем. У першым выпадку цалкам магчыма безаб'ектнае выкарыстанне дзеяслова без страты яго семантычнай паўнаты, прычым функцыянаванне лабільных дзеясловаў у якасці непераходных з'яўляецца даволі частотным. У другім жа выпадку выражэнне прамога дапаўнення абавязковае для інфарматыўнай дастатковасці выказвання, а элімінацыя аб'екта дзеяння абумоўлена яго кантэкстуальнай зразумеласцю (20) або нявызначанасцю, абагульненасцю (21). Параўн. кантэксты В. Быкава:

(20) Праз дні два брыгадзір паставіў яе [Волечку] памочніцай да кашавара Краўца... Той увагуле някепска ставіўся да малой, *не крыўдзіў*;

(21) У 1946 годзе ў Мікалаеве лютавалі бандыты. *Рабавалі, забівалі*.

Такім чынам, лабільнасць дзеясловаў – надзвычай цікавая і шматаспектная з'ява, якая ахоплівае разнастайныя напрамкі вывучэння дзеяслоўнай сістэмы мовы – семантычныя, марфемна-словаўтваральныя і сінтаксічныя асаблівасці яе кампанентаў. Хоць у беларускай мове лабільнасць прадстаўлена не настолькі шырока, як, напрыклад, у англійскай, далейшае вывучэнне дадзенай праблемы будзе садзейнічаць істотнаму паглыбленню граматычнай тэорыі ў беларусістыцы, а таксама рэалізацыі шэрагу практычных задач, напрыклад, паслядоўнаму і лагічнаму лексікаграфічнаму прадстаўленню лабільных дзеясловаў, вырашэнню дыскусійных пытанняў у практыцы выкладання беларускай мовы на розных ступенях атрымання адукацыі і інш.

Літаратура

1. Беларуская граматыка : у 2 ч. / Ін-т мовазнаўства АН БССР ; пад рэд. М. В. Бірылы, П. П. Шубы. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985–1986. – Ч. 1 : Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. – 1985. – 431 с.
2. Вушацкі словазбор Рыгора Барадуліна / укл. Н. Давыдзенка ; прадм. У. Някляева. – Выд. 2-е. – Мінск : Кнігазбор, 2014. – 385 с.
3. Граматыка беларускай мовы : у 2 т. / рэд. К. К. Атраховіч (Крапіва), М. Г. Булахаў, П. П. Шуба. – Мінск : Навука і тэхніка, 1962–1966. – Т. 1. : Марфалогія, 1962. – 680 с.
4. Замовы / АН Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору ; уклад., сістэм. тэкстаў, уст. арт. і камент. Г. А. Барташэвіч; рэдкал.: А. С. Фядосік [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 597 с.
5. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007–2009. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфалогія. Марфалогія. – 351 с.
6. Летучий, А. Б. Типология лабильных глаголов / А. Б. Летучий. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – 384 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1990. – 682 с.
8. Мечковская, Н. Б. Ранние восточнославянские грамматики / Н. Б. Мечковская ; ред. А. Е. Супрун. – Минск : Университетское, 1984. – 158 с.
9. Тарашкевіч, Б. А. Беларуская граматыка для школ / Б. А. Тарашкевіч. – Выд. 5-е, перароб. і пашыр. – Вільнюс : Б.в., 1929. – 132 с.
10. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Ін-т мовазнаўства АН БССР ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984.

Т.А. Грачыха

(дацэнт кафедры рускай мовы як замежнай
ВДУ імя П.М. Машэрава)

ДЫАЛЕКТНЫЯ АДРОЗНЕННІ НАМІНАЦЫЙ ГУСЦЯРЫ Ў ГАВОРКАХ ВІЦЕБШЧЫНЫ

Вывучэнне тэматычных і лексіка-семантычных груп слоўнікавага складу мовы з’яўляецца актуальным у мовазнаўстве. Дыялектныя назвы рыб уваходзяць у іхтыялагічную падсістэму народных гаворак і характарызуюцца разнастайнасцю ў абазначэнні яе відавога складу. У найменнях рыб выразна прасочваюцца дыялектныя лексічныя супрацьстаўленыя адрозненні ў гаворках, дзе бытуюць раўназначныя эквіваленты. Для такога прадстаўніка іхтыяфаўны сям’і Карпавых, як гусцяра, у дыялектнай мове Віцебшчыны пашыраны ўласналексічныя, лексіка-фанематычныя, лексіка-словаўтваральныя, лексіка-семантычныя супрацьстаўленыя адрозненні.

Моўны аналіз фактычнага матэрыялу паказаў, што на тэрыторыі Віцебшчыны распаўсюджаны наступныя ўласналексічныя адрозненні (дублеты) у абазначэнні гусцяры:

Гусцяра ж. гар., беш., чаш., в.-дзв., глыб. [4,с.12]; в.-дзв., брасл. [17,1] – *ласкір* м. ушац., мёр. [4, с.12] – *сухарэбрыца* ж. – паўночна-заходняя зона [9,

с. 72; 4, с.12] – *сівушка* ж. – паўночны рэгіён [4, с.12; 8, с.68] – *цераха* ж. пол. [4, с.12] – *лётка* ж. – паўночны рэгіён [8, с.68; 16, с.223] – *кромпл* м. – паўночны рэгіён [8, с.68]. Параўн.: рус. *густера* [15, с.64]; польск. *guszczoza, gusciora*, ням. *Guster* [14, с.16]; польск. *krap, kromp, krapia* [14, с.16]; укр. палес. *плоскуша, плоска рыба, ласкір, ласкира, ласкирка* [5, с. 9-11]; бел. дыял. *ласкірка, пласкірка* [18, 2]; *сухарэбра, цераха, леишаўка, лятун, ласкотка, летка, сівушка* [10, с. 57]; *губар, пласкір, кромп* [18, 2; 6, с. 97]; *гусцяра (усцяра), гусцёрка (усцёрка), гусцярва, усцюр, лупар, лускерка* [9, с.72]; бел. палес. *лескоўка, ляскоўка, ласкір, пласкір, плескаўка, леишаўка, леишавочак* [11, с.169]; заходнепалес. *крупель, кругель, круглік* [9, с.72].

Лексемы *кромп, кромпл* – паланізмы, ад прасл. малы, кароткі [13, с.104]. Паводле А.С.Герда, найменне *гусцяра* з’яўляецца старажытным запазычаннем з германскіх моў у паўночнаславянскія дыялекты праславянскай мовы [3, с.20]. В.Т. Каламіец лічыць яго старажытным рэгіянальным субстратам усходніх і заходніх славян [12, с.88-89].

Лексіка-фанематычныя адрозненні ў абазначэнні гусцяры ў гаворках Віцебшчыны ўтвараюць шмат полінайменных радоў:

Гусцёрка ж. – паўночны рэгіён [9, с.72; 2, с.220]; брасл., леп., шарк. [4, с.12; 17, 1] – *усцёрка* ж. сен. [4, с.12] – *сцёрка* ж. – паўночны рэгіён [4, с.12; 9, с.72]. Параўн.: бел. *гусцёрка (усцёрка)* – паўднёвы рэгіён, *сцёрка* – паўночны рэгіён [18, 2; 9, с. 72].

Гусцера ж. мёр. [4, с. 12]; в.-дзв., брасл. [17, 1; 16, с. 223] – *гусцяра* ж. гар., беш., чаш., в.-дзв., глыб. [4, с. 12]; в.-дзв., брасл. [17, 1] – *гусьціра* ж. пол. [2, с. 220] – *гусцёра* ж. брасл. [4, с. 12] – *усцяра (усцера)* ж. сен., пол., чаш. [9, с. 72; 4, с. 12]. Параўн.: бел. *гусцяра (усцяра), гусцярва* – паўднёвы рэгіён [17,1; 9, с. 72].

Гусцёрыня ж. брасл. [4, с.12] – *гусцёрына* ж. – паўночны рэгіён [9, с. 72].

Ласкурына ж. ‘вялікая гусцяра’ глыб. [4, с. 12] – *ласкуръна* ж. ‘тж’ пол. [2, с. 223].

Ласкір м. ‘гусцяра’ ушац., мёр. [4, с. 12] – *ляскір* м. беш. [4, с. 12] – *лускар* м. – паўночны рэгіён [9, с. 72]. Параўн.: назвы *ласкір, пласкір* адзначаны ў Чэрыкаўскім раёне [9, с. 72].

Ласкірка ж. – паўночны рэгіён [4, с. 12] – *лускерка* ж. – паўночны рэгіён [16, с.223] – *пласкурка* ж. паст. [4, с. 12]. Параўн.: бел. *пласкірка* – паўднёвы рэгіён [4, с. 12].

Цераха ж. пол. [4, с. 12] – *чароха (череха)* ‘рыба’ арш. [19, с.215].

Фанетычныя адрозненні тлумачацца рознымі тыпамі акання (недысімілятыўным і дысімілятыўным) у заходняй і ўсходняй групавых гаворак Віцебшчыны. У некаторых населеных пунктах назіраецца з’ява эферэзы – адпадзенне пачатковых гукаў: *усцера, усцёрка, сцёрка*.

Акцэнтныя адрозненні ў складзе фанетычных утварылі некалькі варыянтных радоў:

Гусцяра ж. [9, с. 72; 4, с. 12] – *гусцяра* ж. пол. [4, с. 12].

Ласкурына ж. ‘вялікая гусцяра’ глыб. [4, с. 12] – *ласкурына* ж. ‘тж’ глыб. [4, с. 12].

Лексіка-словаўтваральныя адрозненні ў дыялектных назвах гусцяры ўтвараюць некалькі радоў аднакаранёвых сінонімаў з рознымі суфіксамі:

Гусцёра ж. brasl. [4, с. 12] – *гусцёрка* ж. – паўночны рэгіён [17, 1]; brasl., леп., шарк. [4, с. 12]. Параўн.: бел. *гусцёрка (усцёрка)* – паўднёвы рэгіён [9, с. 72].

Ласкір м. ушац., мёр. [4, с. 12] – *ласкурына* ж. пол., глыб. [4, с. 12] – *ласкірка* ж. – паўночны рэгіён [4, с. 12].

Сухарэбрыца ж. – паўночна-заходняя зона [9, с. 72] – *сухарэба* ж. – паўночна-заходняя зона, Віленскі рэгіён [9, с. 72]. Параўн.: назва *сухаішчэпка* адзначана ў Чэрыкаўскім раёне [9, с. 72].

Лексіка-словаўтваральныя адрозненні ствараюць таксама варыянты намінацый з адрозным граматычным родам:

Цераха ж. пол. [4, с. 12] – *церах* м. глыб. [4, с. 12]. Параўн.: бел. *цяроха звычайная* [1, с. 7].

Лексіка-семантычныя адрозненні звязаны з нераспазнаваннем падобных знешне прадстаўнікоў іхтыяфаўны адной сям’і: невялікага ляшча і гусцяры.

Усцяра ж. ‘гусцяра’ – *усцяра* ж. ‘падлешчык’ паст. [17, 4].

У дадзенай структуры супрацьстаўленых адрозненняў пераважаюць фанематычныя варыянты, шмат налічваецца дублетаў. Гэта звязана з узаемадзеяннем гаворак і моў паміж сабой, з багатымі словаўтваральнымі і фанетычнымі асаблівасцямі гаворак. Для гаворак Віцебшчыны найбольш характэрна старажытная назва *гусцяра* і яе відазмяненні. Дадзеная намінацыя з’яўляецца навуковым іхтыялагічным номенам. Выкарыстанне ў якасці номенаў назваў *цяроха звычайная*, *ласкірка* [1, с. 7] ускладняе сітуацыю з унармаваннем беларускай заалагічнай наменклатуры.

Скарачэнні раёнаў

Арш. – Аршанскі, беш. – Бешанковіцкі, brasl. – Браслаўскі, в.-дзв. – Верхнядзвінскі, віц. – Віцебскі, гар. – Гарадоцкі, глыб. – Глыбоцкі, докш. – Докшыцкі, леп. – Лепельскі, мёр. – Мёрскі, паст. – Пастаўскі, пол. – Полацкі, рас. – Расонскі, сен. – Сенненскі, ушац. – Ушацкі, чаш. – Чашніцкі, шарк. – Шаркаўшчынскі, шум. – Шумілінскі.

Літаратура

1. Анаціраваны спіс хрыбетных жывёл Беларусі: Метадычныя рэкамендацыі / Мін. дзярж. пед. ін-т імя М. Горкага. – Мінск, 1993. – 42 с.

2. Баханькоў, А.Я. З рыбалоўнай лексікі Полаччыны / А.Я. Баханькоў // 3 народнага слоўніка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1975. – С. 218-225.

3. Герд, А.С. Проблемы формирования научной терминологии. (На материале русских научных названий рыб): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 660 / А.С. Герд; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1968. – 27 с.

4. Грачыха, Т.А. Дыялектны тэматычны слоўнік іхтыя- і герпетафауны Беларускага Паазер’я / Т.А. Грачыха. – Віцебск: Выдавецтва УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 2006. – 31 с.

5. Дейниченко, Н. П. Зоологическая лексика в восточно-полесском говоре украинского языка: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.02 / Н.П. Дейниченко; Киев. гос. пед. ин-т. – Киев, 1985. – 22 с.
6. Жуков, П.И. Рыбы бассейна Немана. (В пределах Белорусской ССР) / П.И. Жуков – Минск: Изд-во Акад. наук БССР, 1958. – 191 с.
7. Жуков, П.И. Рыбы Белоруссии / П.И. Жуков. – Минск: Наука и техника, 1965. – 415 с.
8. Жуков, П.И. Определитель рыб Белорусской ССР. (Справочник для практ. работников) / П.И. Жуков. – Минск: Изд-во Акад. наук БССР, 1960. – 123 с.
9. Жывёльны свет: Тэматычны слоўнік / склад. В.Дз. Астрэйка і інш.; рэд. Л.П. Кунцэвіч, А.А. Крывіцкі. – Мн.: Беларуская навука, 1999. – 239 с.
10. Інструкцыя па збіранню матэрыялаў для складання абласных слоўнікаў беларускай мовы / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа. – Мінск, 1960. – Вып. II.
11. Кривицкий, А.А. Из словаря полесских рыболовов / А.А. Кривицкий // Полесье. – М.: Наука, 1968. – С. 162-174.
12. Коломиец, В.Т. Происхождение общеславянских названий рыб: К IX Междунар. съезду славистов / В.Т. Коломиец. – Киев: Наук. думка, 1983. – 159 с.
13. Лексічныя ландшафты Беларусі: Жывёльны свет. – Мінск: Навука і тэхніка, 1995. – 255 с.
14. Mocarska-Kowalska, A. Słownictwo Warmii i Mazur. Rybołówstwo / A. Mocarska-Kowalska // Studia Warminsko-Mazurskie. – Wrocław – Warszawa. – Kraków: Wyd-wo PAN, 1963. – Nr. 10. – 79 s.
15. Радкевич, В.А. Биологическая терминология и номенклатура: Словарь русско-белорусский-латинский, белорусско-русский / В.А. Радкевич, Л.М. Вардомацкий, А.А. Лешко; лингв. ред. Н.В. Бирилло. – Минск., 1993. – 479 с.
16. Сапуновъ, А. Рѣка Западная Двина (историко-географический обзоръ) / А. Сапуновъ. – Витебскъ: Типо-Литогр. Г.А. Малкина, 1893. – 512 с.
17. Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча: у 5 т. – Мінск: Навука і тэхніка, 1979-1986.
18. Энциклапедыя прыроды Беларусі: у 5 т. / гал. рэд. І.П. Шамякін. – Мінск, 1983-1986.
19. Яшкін, І.Я. Мясцовая беларуская лексіка 1851-1974 гадоў у матэрыялах фондаў аддзела рукапісаў навуковай бібліятэкі Вільнюскага ўніверсітэта / І.Я. Яшкін // Acta Baltico-slavica 22. SOW. – Warszawa, 1994. – С. 147-220.

Т.А. Гугалінская

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Верхнядзвінская гімназія”)

МІЖПРАДМЕТНЫЯ СУВЯЗІ

Ў ВЫКЛАДАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ

Вывучэнне літаратуры ў школе – працэс складаны і творчы. Літаратуру немагчыма вывучаць толькі як звычайны прадмет школьнай праграмы, бо літаратура – гэта і навука, якую М. Горкі назваў “чалавеказнаўствам”, і адзін з галоўных відаў мастацтва. Зразумець сваеасабліваць літаратуры як навуку і мастацтва дапамагаюць

міжпрадметныя сувязі, што рэалізуюцца на ўроках праз суадносіны з іншымі гуманітарнымі дысцыплінамі і сумежнымі відамі мастацтва.

У сучаснай школе праблема вывучэння сумежных прадметаў ва ўзаемасувязі стала актуальнай і важнай дыдактычнай умовай для забеспячэння вучняў сістэмнымі і дакладнымі ведамі. Знакаміты чэшскі дыдактык Я.А. Каменскі сцвярджаў: “Усё, што знаходзіцца ва ўзаемасувязі, павінна выкладацца ў такой жа сувязі” [3, с. 287]. Міжпрадметнасць стала адным з найважнейшых прынцыпаў навучання.

Вывучэнне беларускай літаратуры арганічна звязана з вывучэннем **беларускай мовы**. Цэласны, сістэмны характар узаемага выкарыстання ведаў па мове і літаратуры абумоўлены агульнасцю мэты іх вывучэння – развіццё інтэлектуальнай, камунікатыўнай, маральна-эстэтычнай, грамадзянскай культуры вучняў. Напрамкі літаратурна-моўных сувязяў у вучэбным працэсе могуць быць вызначаны праз агульныя патрабаванні да ўменняў і навыкаў вучняў, сфармуляваныя ў адукацыйных стандартах, у адпаведнасці з якімі вучні павінны навучыцца правільна і выразна чытаць мастацкія творы (урыўкі), вусна і пісьмова пераказваць тэксты рознай жанрава-стылёвай прыналежнасці, пісаць сачыненні, складаць тэзісы, канспекты, рыхтаваць рэфераты, даклады і інш [4, с. 3]. Сувязі літаратуры і мовы могуць стаць трывалымі і эфектыўнымі ў тым выпадку, калі настаўнік будзе на ўроках мовы выкарыстоўваць праграмны матэрыял па літаратуры у час працы над развіццём маўлення вучняў (слоўнікавы дыктант, сачыненні-разважанні, падрыхтоўка водзваў, рэцэнзій).

Веды, набытыя на ўроках мовы, могуць стаць падмуркам, апораю пры вывучэнні пытанняў па літаратуры. Напрыклад, уводзячы ў 5 класе паняцце *эпітэт*, настаўнік прапаноўвае вучням ўспомніць вядомыя ім часціны мовы і члены сказа. Потым вучням даецца заданне спачатку выпісаць з верша М. Багдановіча “Зімой” разам з назоўнікамі прыметнікі, ужытыя ў прамым значэнні (*марозны вечар, скрыпучы снег, лёгкая санкі, начная сінява, празрысты, светлы стоўп*), а потым назоўнікі з прыметнікамі, якія ўжыты ў пераносным сэнсе (*звонкі вечар, волен санак бег, вільготны месяц, рыза срэбная, вясёлыя бомы*). У працэсе супастаўлення будзе зроблены вывад, што эпітэтам называецца азначэнне, якое вобразна характарызуе прадмет ці з’яву і надае ім новы сэнс.

На наступным уроку вывучаецца “Песня ляснога жаваранка” (урывак з трылогіі Я. Коласа “На ростанях”). Вучні знаходзяць і выпісваюць словазлучэнні з мастацкімі азначэннямі (*пышныя постаці адзіночых дрэў; мяккая, ласкавая мелодыя; маўклівае наветра; глыбокая цішыня наветра*), гавораць пра іх ролю ў мастацкім тэксце і такім чынам замацоўваюць і паглыбляюць веды пра эпітэт. У выніку становіцца відавочным, што пяцікласнікі могуць падысці да асэнсавання эстэтычнай функцыі слова толькі пасля засваення адпаведнага матэрыялу на ўроках мовы.

Вывучаючы тэму “Род і лік назоўнікаў” у 6 класе, магчымым было б пабудаваць яго на матэрыяле вядомай паэмы “Новая зямля” Якуба Коласа, якую называюць “энцыклапедыяй сялянскага жыцця”. Можна прапанаваць наступныя заданні вучням. Напрыклад, уважліва прачытаць паэтычныя радкі з паэмы, запомніць лексічнае значэнне вылучаных слоў. Выпісаць (1 варыянт) назоўнікі адзіночнага ліку, 2 варыянт – множнага. *Былі тут розныя будынкі: гуменцы, гумны і адрынкі, // хлявы і стайні, і аборы, // Добра, набытку былі горы. // Услон заняў сваё ўжо места, // на ім стаяла дзежка цеста. // На прыгуменні, поруч з садам, // павець з гумном стаяла радам, // а над паветкаю прылады: // Вазок, калёсы, панарады.*

Далей вучням прапаноўваецца размеркаваць назоўнікі, якія абазначаюць ежу, падзяліць словы на тры слупкі: мужчынскі, жаночы і ніякі род.

1) І вось вячэра зачалася!
Спыніцца мушу я на квасе;
Ён колер меў чырванаваты;
Тут быў таран, мянёк, пузаты,
Шчупак, лінок, акунь, карась...

2) Але не ўсё яшчэ і гэта:
Аздоблен квас быў і грыбамі,
Выключна ўсё баравічкамі;
Цыбуля, перчык, ліст бабковы...

Наступным заданнем можна прапанаваць выпісаць назвы свят, вызначыць абстрактныя назоўнікі, успомніць, у якім ліку яны звычайна ўжываюцца.

Але зірнем мы на Парэчча,
Чым там у лесе жыве хата,
Як там рыхтуюцца да свята
І як калядкі сустракаюць.
Прайшлі Піліпаўка, Мікола,
Дзянькі праходзяць больш вясёла...

У якасці рэфлексіі вучні паспрабуюць скласці сінквейн (на выбар) пра род, лік назоўнікаў або пра Я. Коласа.

Пры вывучэнні тэмы “Часы дзеяслова” (7 клас) варта звярнуцца да разгляду верша Якуба Коласа “Ручэй”, у якім можна назіраць дзеясловы розных часавых форм. Дарэчы, названы верш, вучні 7 класа рыхтуюць для выразнага чытання на памяць.

Між алешын, кустоў,
Дзе пяе салавей,
І шуміць і грыміць
Срэбразвонны ручэй.
Як матулька, вярба
Хіліць голаў над ім,

І глядзяцца кусты
Пышным верхам сваім...

Пры вивучэнні тэмы “Тыпы выказнікаў і спосабы іх выражэння” у якасці падрыхтоўкі да вивучэння тэмы настаўнік можа прапанаваць вучням прааналізаваць урывак з тэксту “У палескай глушы” Я. Коласа.

Вясна была ранняя, як і звычайна на Палессі. У лясах на ўгрэвах снег злазіў борзда, і вызвалена з-пад снегу зямля радасна выглядала на свет жаўтавата-шэрымі плямкамі, ужо выбіваўся і летаіні бруснічнік, свежы і сакавіты, сухія галінкі вераску і ягадніку. Побач чыгункі, дзе так прыемна купаліся залатыя косы сонейка, у зацішку зялёных хвой і чырванаватага маладога бярэзніку, ужо цягнулася доўгая жоўтая паласа адтаўшай зямлі. Яна шырэла з кожным днём, з кожнай гадзінай.

Вучні могуць вызначыць стыль тэксту; выпісаць са сказаў граматычныя асновы і вызначыць, чым выражаны дзейнік; вызначыць, якімі часцінамі мовы можа выражацца дзейнік; параўнаць выпісаныя выказнікі, звярнуць увагу на будову выказніка: з якіх слоў складаецца, якой часцінай мовы выражаюцца; падумаць, якія з іх будуць простыя, а якія – састаўныя.

Пры вивучэнні тэмы “Сінтаксіс і пунктуацыя” настаўнік можа прапанаваць выпісаць або прадывадаць для разбору розныя віды складаных сказаў. Напрыклад, выпісаць, даць характарыстыку і пабудаваць схему наступнага тыпу складанага сказа (па варыянтах): а) складаназлучанага сказа; б) складаназалежнага сказа; в) бяззлучнікавага сказа; г) складанага сказа з рознымі відамі сувязі. Прыклады сказаў, у любым выпадку, не павінны паўтарацца. Такі ж від работы можа выкарыстоўвацца і пры паўтарэнні тэмы “Просты сказ (выпісаць двухсастаўныя неразвітыя сказы і зрабіць іх развітымі, і наадварот; аднасастаўныя сказы замяніць двухсастаўнымі, і наадварот і г. д.).

Пры вивучэнні гістарычных твораў настаўніку неабходна звярнуць увагу школькаў на шырокае выкарыстанне ў змесце ўстарэлых слоў і назваў, якія таксама могуць скласці асобны напрамак работы з вучнямі – тлумачэнне семантыкі гэтых слоў пры чытанні і аналізе тэксту. Настаўніку варта правесці слоўнікавую работу і звярнуць увагу на такія гістарызмы, як “дзіда” – востры меч; “ватолы” – тоўстае сукно; “седміца” – тыдзень; “варцобы” – шахматы; “коміт” – загадчык і інш.

На ўроках беларускай мовы па развіцці маўлення можна напісаць пераказ, выкарыстаўшы пэўныя ўрыўкі з раманаў. Пры напісанні пераказу можна даць заданне замяніць апавяданне ад імя першай асобы на апавяданне ад імя трэцяй асобы.

Школьнікі павінны патрабавальна адносіцца да слова і тых думак, якія выказваюцца. У такіх умовах мэтанакіраваны падбор тэкстаў, іх лінгвастылістычная апрацоўка, арганізацыя працы над тэкстамі сваіх і чужых, вусных і пісьмовых, выказванняў розных стыляў і жанраў павінна стаць цікавай формай работы на ўроках беларускай мовы і літаратуры.

На ўроках беларускай мовы вучням можна прапанаваць заданне супаставіць навуковы і мастацкі тэкст, мастацкі тэкст і публіцыстычны артыкул, улічваючы наступныя крытэрыі: адпаведнасць падзей, намаляваных у мастацкім творы, гістарычным фактам, поўнае ці частковае супадзенне якасцей характару галоўнага героя; з якога тэксту, навуковага, мастацкага ці публіцыстычнага больш выразна паўстае вобраз і характар, напрыклад, князя Альгерда (раман В. Іпатавай “Альгердава дзіда”) або кунігаса Міндоўга (раман “Залатая жрыца Ашвінаў”) як гістарычнай асобы, за кошт якіх сродкаў, што звычайна ўжываюцца ў мастацкім творы, дасягаецца такая выразнасць, наколькі адрозніваецца мова ў аналагічных па тэме творах. Таксама можна прапанаваць вучням такі від пісьмовай работы, як пераклад урыўкаў з раманаў В. Іпатавай “Залатая жрыца Ашвінаў” і “Альгердава дзіда” з беларускай мовы на рускую і наадварот з мэтай папаўнення іх лексічнага запasu [8, с. 164].

Адукацыя сёння накіравана на фарміраванне інтэлектуальна развітой асобы з цэласным гарманічным светапоглядам, з разуменнем глыбіні сувязей з’яў і працэсаў навакольнага асяроддзя. Іменна выкарыстанне міжпрадметных сувязей на ўроках беларускай мовы і беларускай літаратуры дапамагае настаўніку прывесці ў сістэму веды, атрыманыя вучнямі пры вывучэнні іншых дысцыплін. Ажыццяўленне міжпрадметных сувязей адкрывае перад настаўнікам дадатковыя магчымасці: ахапіць вялікі па аб’ёму матэрыял, глыбей раскрыць яго, удакладніць раней засвоенае, актывізаваць увагу і мысленне вучняў, актуалізаваць раней набытыя веды, што стануць тым грунтам, на які лягуць новыя. Усе школьныя дысцыпліны валодаюць інтэграцыйным патэнцыялам, але беларуская мова і беларуская літаратура займаюць асобае месца. Гэтыя прадметы знаходзяцца ў цеснай узаемасувязі як паміж сабой, так і з іншымі школьнымі прадметамі. Асноўны накірунак нашай працы палягае ва ўстанаўленні сувязей беларускай мовы і беларускай літаратуры, калі веды па мове, маўленчыя навыкі замацоўваюцца на ўроках беларускай літаратуры, а веды па літаратуры ўзбагачаюць маўленне вучняў на ўроках беларускай мовы. Для рэалізацыі ўзаемасувязей пры вывучэнні беларускай мовы і літаратуры варта як мага часцей звяртацца да падручнікаў па абодвух прадметах. Заданні трэба фармуляваць так, каб школьнікі не толькі аднаўлялі раней вывучанае, але і глыбей яго асэнсоўвалі.

Поспех у выкладанні беларускай мовы і беларускай літаратуры на аснове міжпрадметных сувязей будзе залежаць і ад таго, ці ўдасца настаўніку зрабіць вучняў зацікаўленымі саўдзельнікамі навучальнага працэсу. Іх трэба сістэматычна арыентаваць на прыпамінанне і апэратыўнае прымяненне ведаў, атzymanых з сумежных прадметаў. Не менш важна выходзіць у вучняў патрэбу самастойна звяртацца да падручнікаў па іншых дысцыплінах, знаходзіць там інфармацыю, неабходную для паспяховага выканання задання. У такім разе вучань сам стане арганізатарам міжпрадметных сувязей, што выявіць закладзеныя ў іх

вучэбна-выхаваўчыя мажлівасці. Міжпрадметныя сувязі на ўроках беларускай літаратуры даюць настаўніку магчымасць ахапіць вялікі па аб'ёму матэрыял, актывізаваць увагу і мысленне вучняў, зрабіць навучальны працэс творчым [8, с. 166].

Такім чынам, для эфектыўнай рэалізацыі міжпрадметных сувязей настаўнік павінен зацікавіць вучняў, зрабіць іх актыўнымі ўдзельнікамі навучальнага працэсу, садзейнічаць засваенню матэрыялу і ўсебаковаму развіццю асобы.

Літаратура

1. Аудерский, В. Межпредметные связи литературы и искусства / В. Аудерский // Нар. образование. – 1984. – № 3. – С. 40 – 43.
2. Колас, Якуб. Збор твораў: У 14 т. / Якуб Колас. – Мінск: Маст. літ., 1972 – 1978. – Т. 12.
3. Коменский, Я.А. Избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955.
4. Лугоўскі, А.І. Сувязь беларускай літаратуры з іншымі вучэбнымі прадметамі ў школе (на матэрыяле жыцця і творчасці Якуба Коласа) / А. Лугоўскі // [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/>.
5. Ляшук, В.Я. Міжпрадметныя сувязі ў выкладанні беларускай мовы і літаратуры / В.Я. Ляшук, Г.М. Малажай. – Мінск: Народная асвета, 1992. – 126 с.
6. Ляшук, В.Я. Вывучэнне ў школе трылогіі Якуба Коласа “На ростанях” / В.Я. Ляшук. – Мінск: Выд. А. Ванін, 1996.
7. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэб. дапаможнік для філал. фак. пед. інстытутаў / Л.В. Асташонак [і інш.]; пад агул. рэд. В.Я. Ляшук, А.У. Рагулі. – Мінск: Выш. школа, 1986. – 366 с.
8. Шаўчэнка, В.П. Выкарыстанне міжпрадметных сувязей на ўроках па вывучэнні гістарычнага рамана / В.П. Шаўчэнка, М.М. Шаўчэнка // Міжнародныя Шамякінскія чытанні “Пісьменнік – Асоба – Час”: матэрыялы II Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі. – Мазыр: МДПУ, 2011. – С. 163 – 166.

А.У. Даніч

(загадчык кафедры пачатковай і дашкольнай адукацыі
ВДУ імя П.М. Машэрава)

Н.В. Крыцкая

(дацэнт кафедры пачатковай і дашкольнай адукацыі
ВДУ імя П.М. Машэрава)

ФАРМІРАВАННЕ САЦЫЯЛЬНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ДАШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ ГУЛЬНЁВАЙ ПРАДУКТЫЎНАЙ ТЭХНАЛОГІІ

Паслядоўнае і канструктыўнае рэфармаванне глыбока закранае арганізацыйныя, метадычныя, прадметна-змястоўныя і іншыя бакі беларускай сістэмы адукацыі. Праблема развіцця сацыяльнай кампетэнтнасці дзяцей – важная сацыяльная і псіхалага-педагагічная праблема, вырашэнне якой закранае надзённыя пытанні грамадства і

адукацыі. Ва ўмовах сацыяльна-эканамічных зменаў перад адукацыйнай пастаўлена задача не толькі даць выхаванцам пэўны ўзровень ведаў, уменняў і навыкаў па асноўных напрамках развіцця, але і забяспечыць здольнасць і гатоўнасць жыць у сучасным грамадстве, дасягаць сацыяльна-значных мэтаў, эфектыўна вырашаць жыццёвыя праблемы. Сучаснае педагогічнае ўзаемадзеянне арыентуецца на фарміраванне здольнасці асобы быць мабільнай, дынамічнай, якая атрымлівае ўстойлівасць у працэсе самарэалізацыі. Гэта значыць, у адукацыйна-выхаваўчым працэсе павінна адбывацца сацыяльнае развіццё (сацыялізацыя) – працэс засваення і далейшага развіцця індывідам сацыяльна-культурнага вопыту, неабходнага для яго ўключэння ў сістэму грамадскіх адносін, які складаецца з працоўных навыкаў, ведаў, нормаў, каштоўнасцяў, традыцый, правілаў, сацыяльных якасцей асобы, якія дазваляюць чалавеку камфортна і эфектыўна існаваць у грамадстве іншых людзей, развіццё талерантнасці свядомасці бацькоў, педагогаў і дзяцей (памяркоўнасць да чужога ладу жыцця, думак, паводзін, каштоўнасцей, здольнасць да прыняцця пункту гледжання суразмоўцы, адрознага ад уласнага) [1, с. 98].

Па сутнасці сваёй сацыяльная кампетэнтнасць уяўляе сабой адаптыўную з'яву: адаптацыя (сацыялізацыя, сацыяльная сталасць) чалавека, якая дазваляе яму эфектыўна выконваць зададзеную сацыяльную ролю. Сацыяльная кампетэнтнасць дзіцяці – гэта пэўны ўзровень яго адаптацыі да сацыяльных прадпісанняў, якія прад'яўляе яму грамадства. У цяперашні час вялікую цікавасць для педагогаў уяўляе гульнёвая прадуктыўная тэхналогія.

Прадуктыўная тэхналогія – гэта канструяванне творчага працэсу на падставе асобасна арыентаванай мадэлі, гульнявых педагогічных сродкаў і формаў арганізацыі, метадыкі іх правядзення і мадэлявання, дыягностыка-карэкцыйнага і ацэначнага інструментарыю з мэтай дасягнення канчатковага прадукту дзейнасці дзіцяці. Асаблівае месца ў тэхналогіі адводзіцца самастойнай гульнёвай прадуктыўнай дзейнасці дзяцей, якая арганізуецца з дапамогай сістэмы сюжэтных дыдактычных гульняў [2].

Тэрмін «гульнёвая» выяўляе арыентацыю гульнёвай прадуктыўнай тэхналогіі на гульнёвую форму арганізацыі і гульнёвыя педагогічныя сродкі, асноўным з якіх з'яўляецца сюжэтная дыдактычная гульня. Яна ўжываецца як аснова сюжэтна-гульнёвага комплексу, гульнёвы педагогічны сродак, форма арганізацыі творчага працэсу, сродак і метады дыягностыкі сфарміраванасці сацыяльнай кампетэнтнасці дашкольнікаў, сродак карэкцыі зместу выхаваўчага працэсу.

Тэрмін «прадуктыўная» азначае ў дадзенай тэхналогіі пераважна прадуктыўную дзейнасць дашкольнікаў у адрозненне ад рэпрадуктыўнай, арыентаванай на прадукт, – самастойна створаную дзіцём.

Гульнёвая прадуктыўная тэхналогія грунтуецца на шэрагу асноўных прынцыпаў:

1. *Прынцып арыентацыі на індывідуальнасць дашкольніка*, які прадугледжвае арганізацыю навучання і развіцця дзяцей на новых прыярытэтах. Гэты прынцып арыентаваны на патэнцыйныя магчымасці, асобныя параметры дзіцяці, на найбольш поўнае выяўленне яго творчага патэнцыялу, абумоўленага ўзроставымі, эмацыйна-асобнымі асаблівасцямі.

Педагог і дзіця ўступаюць у партнёрскія адносіны ў гульні і ў вырашэнні праблемных абставін. Педагог накіроўвае выхаваўча-адукацыйны працэс, улічваючы мінулы вопыт уласны і дзяцей, заахвочвае праявы інтуіцыі, знаходлівасць і самастойнасць дашкольнікаў у працэсе ўзаемадзеяння і супрацоўніцтва. Рэалізацыя прынцыпу арыентацыі на індывідуальнасць дзіцяці ажыццяўляецца ў адзінстве культуралагічнага, асобнага арыентаванага і дзейнаснага падыходаў.

2. *Прынцып эмацыйнага суперажывання і анярэджвання прадукту* характарызуецца эмацыйнымі адносінамі дзіцяці да гульнівага вобраза, гульнівага сюжэта, адукацыйнага матэрыялу, пачуццёвым перажываннем гульнівай праблемнай эмацыйна-вобразнай сітуацыі. Дадзены прынцып прадугледжвае перш за ўсё перадачу педагогам зместу адукацыі на пачуццёва-эмацыйным узроўні, што робіць яго актуальным для дашкольніка, выклікае эмацыйнае суперажыванне ў адказ.

3. *Прынцып прадуктыўнасці дзейнасці дашкольнікаў* раскрывае крыніцы, сродкі, формы арганізацыі гульні, спосабы прымянення імі спецыяльных ведаў, вызначае сутнасць, выгляд і якасць прадукту творчасці дзіцяці.

Названы прынцып арыентуе не на прад'яўленне дашкольнікам ведаў у гатовым выглядзе, а на стварэнне ўмоў для іх набыцця ў самастойнай прадуктыўнай дзейнасці.

Прынцып прадуктыўнасці дзейнасці выяўляе прадуктыўны патэнцыял і выступае паказчыкам рэалізацыі ў выхаваўча-адукацыйным працэсе гуманістычнай парадыгмы. Паводле прынцыпу прадуктыўнасці дзейнасці ў педагагічным працэсе магчыма лагічнае спалучэнне творчасці, навучання, інтэлектуальна-пошукавай дзейнасці.

4. *Прынцып інтэграцыі дзейнасці* арыентаваны на пашырэнне культурнага асяродзя і зместу развіцця творчасці дзяцей.

Прынцып інтэграцыі дзейнасці дазваляе рэалізаваць патрэбу грамадства ў шырокім культурным кантэксце развіцця творчасці дашкольнікаў.

Прадстаўленыя прынцыпы гульнівай прадуктыўнай тэхналогіі выступаюць арыенцірамі стратэгіі і тактыкі педагагічнай дзейнасці па фарміраванні сацыяльнай кампетэнтнасці ў дашкольным ўзросце.

Існуе некалькі этапаў фарміравання сацыяльнай кампетэнтнасці дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту сродкамі гульнівай прадуктыўнай тэхналогіі.

Першы этап – арганізацыйны:

1. Арганізацыя падрыхтоўчага этапу да выкарыстання гульнівай прадуктыўнай тэхналогіі (падборка гульнівага матэрыялу; азнаямленне з магчымымі гульнівымі ролямі, сюжэтамі, правіламі праз пашырэнне поля сацыяльных кантактаў; стварэнне спрыяльнай псіхалагічнай атмасферы ў групе дашкольнікаў праз працу з дзецьмі псіхолага, вырашэнне іх бытавых і іншых надзённых праблем).

2. Арганізацыя прасторы для гульні (наяўнасць разнастайнага гульнівага матэрыялу; аддзяленне прасторы ад навучальнага, жыццёвага і іншага; афармленне гульнівай прасторы).

3. Сумесная калектыўная гульня выхавальнікаў і дзяцей (ініцыялізацыя (пры неабходнасці) гульнівай дзейнасці; узяцце на сябе дарослым гульнівай ролі (або некалькіх); актывізацыя ў гульнівай прасторы ўсіх дзяцей; абмеркаванне гульнівых момантаў; сумеснае пераадоленне гульнівых праблем, канфліктаў, цяжкасцяў; зварот да негульнівага матэрыялу).

4. Канкрэтызацыя адносін дзіцяці да гульні (сумеснае і індывідуальнае абмеркаванне мінулых гуляў; актывізацыя ўласнага меркавання дзіцяці пра сюжэт і асаблівасці тых ці іншых роляў, узятых з гульні; падмацаванне гульнівых сюжэтаў новым сацыяльным вопытам).

Другі этап – навучальны і ўяўляе сабой аснову выкарыстання гульнівай прадуктыўнай тэхналогіі ў сістэме дашкольнай адукацыі. У ходзе яго ажыццяўляецца перадача ад педагога да дзіцяці розных сацыяльных ведаў, уменняў, навыкаў.

Асноўнымі задачамі педагагічнай дзейнасці на навучальным этапе з’яўляюцца ўзбагачэнне дзяцей уражаннямі, азнаямленне з асаблівасцямі гульнівай прадуктыўнай тэхналогіі, стварэнне ўмоў для ўзмацнення матывацыі дзіцяці, жаданняў праяўляць сябе ў гульні. На дадзеным этапе спалучаюцца такія метады арганізацыі выхаваўча-адукацыйнага працэсу, як паказ, гутарка, чытанне, тлумачэнне, рашэнне праблемных сітуацый у гульнівай форме.

Трэці этап – сутворчы. Праца на дадзеным этапе накіравана на змяненне пазіцыі дзіцяці з «кіраванага» ў «вядучага» і педагога – на партнёра, ускосна дапамагае знаходжанню рашэння праблемы, стварэння калектыўнага прадукту. Асноўнымі задачамі этапу з’яўляюцца назапашванне ўражанняў; набыццё новага статусу, вопыту калектыўнага самавыяўлення; зносіны. Абавязковыя ўмовы дадзенага этапу – гэта сумесная дзейнасць бацькоў, дзяцей і педагогаў.

У гэтым блоку разглядаецца сумесная праца дзіцячага сада і сям’і ў падборы сістэмы гуляў. Гульнівая прадуктыўная тэхналогія ў дадзеным выпадку накіравана на азнаямленне дашкольнікаў з навакольным светам прыроды, соцыумам, спрыяе фарміраванню сацыяльных навыкаў паводзін у грамадстве: уменне слухаць суразмоўцаў, узгадняць з імі свае дзеянні, імкненне атрымаць інфармацыю ў працэсе ўзаемадзеяння, што і з’яўляецца прадуктам гульнівай дзейнасці.

Паэтапны характар працы дазваляе забяспечыць своєчасовую дыягностыку і карэкцыю дзейнасці дашкольнікаў. Названыя этапы фактычна з'яўляюцца паслядоўнымі ўзроўнямі выхаваўча-адукацыйнай дзейнасці дашкольнікаў, з задачамі, якія пастаянна ўскладняюцца на кожным новым, больш высокім узроўні развіцця.

Такім чынам, пры выкарыстанні такой методыкі можна будзе заўважыць пазітыўныя змены сацыяльнага развіцця дзяцей, узрастанне патэнцыялу сацыяльнай кампетэнтнасці, што ў цэлым дапаможа дашкольнікам паспяхова адаптавацца да школы.

Літаратура

1. Михайленко, Н.Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М., 1993. – 308 с.

2. Ходонович, Л.С. Игровая продуктивная технология развития музыкального творчества дошкольников: педагогическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.С. Ходонович. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 168 с.

Н.П. Даўбеішка

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Гімназія № 2 г. Віцебска”)

СУПАСТАЎЛЕННЕ ЯК ПРЫЁМ ПРАЦЫ З МАСТАЦКІМ ТЭКСТАМ

Сітуацыю, якая сёння склалася ў школьным выкладанні літаратуры, можна назваць далёкай ад ідэалу. Нежаданне многіх дзяцей чытаць праграмныя творы (у лепшым выпадку – чытанне ў скарочаным варыянце) прымушае настаўніка шукаць выходы з гэтай сітуацыі, і вельмі часта яны зводзяцца да банальнага пераказу, зачытвання ўрыўкаў, павярхоўнага аналізу сюжэтнай лініі і да т. п. Пры такім “вывучэнні” не можа быць і гаворкі пра глыбіню пранікнення ў змест твора, а тым больш пра яго мастацкія вартасці. Адна з асноўных функцый мастацкай літаратуры – эстэтычная (выклікаць эмацыянальныя перажыванні, прыносіць асалоду, фарміраваць эстэтычны густ, уяўленні пра прыгажосць жыцця) – па розных прычынах усё часцей не атрымлівае рэалізацыі на ўроку. Ды і вельмі многае з таго, што дзеці з задавальненнем чытаюць у вольны час, чытаецца не з мэтай атрымаць асалоду ад слова, а “ў пагоні за сюжэтам”, паколькі чытацкія інтарэсы зараз часта арыентаваны на масавую літаратуру – дэтыктывы, раманы пра каханне ці іншыя “лёгкае” жанры. У гэтых умовах вельмі многае залежыць ад настаўніка. Дапамагчы вучню палюбіць кнігу, прывіць цікавасць да пісьменніцкага слова, навучыць самастойна інтэрпрэтаваць мастацкія тэксты – справа нялёгкая і доўгая, і пачынаць яе трэба як мага раней – падчас асноўных і факультатывных

заняткаў, у гуртках, літаратурных клубах і інш. “Псіхолага-педагагічная навука прапануе настаўнікам-практыкам такія ... формы і метады навучання і выхавання школьнікаў, выкарыстанне якіх дазволіць не толькі выхоўваць цікавасць да літаратуры, але і развіваць патэнцыйныя мысленчыя здольнасці кожнага вучня”, – у свой час адзначаў яшчэ В.У. Протчанка [2, с. 22]. Адным з такіх эфектыўных метадычных прыёмаў з’яўляецца прыём супастаўлення.

У вучэбнай праграме па беларускай літаратуры ў пераліку асноўных патрабаванняў да ведаў, уменняў і літаратурнага развіцця вучняў прадугледжваецца ўменне “параўноўваць двух герояў у адным творы” (6 клас), “супастаўляць блізкія па тэме творы розных мастацкіх сістэм” (7 клас), “супастаўляць герояў розных твораў і вылучаць у іх характарах і паводзінах агульнае і адрознае” (9 клас), “супастаўляць (на аснове асабістых уражанняў) літаратурны твор з ілюстрацыямі да яго, а таксама з яго кіна- і тэлеэкранізацыямі” (10 клас), “супастаўляць герояў аднаго або некалькіх твораў” (11 клас).

Важнасць прыёму супастаўлення для літаратурнага развіцця школьнікаў пацвярджае праведзены намі аналіз вучэбнага дапаможніка для 8 класа [1]. З мэтай устанаўлення месца супастаўлення сярод іншых метадычных прыёмаў мы правялі суцэльную выбарку заданняў супастаўляльнага плана, прадстаўленых у ім. Падобныя прадстаўлены практычна ў кожнай тэме. Найбольш частотнымі з’яўляюцца супастаўленні літаратурных тэкстаў з творамі сумежных відаў мастацтва. Вучням прапануецца супастаўляць ілюстрацыі мастакоў да твора, літаратурны тэкст і яго тэатральныя і кінаверсіі, літаратурныя і музычныя творы. Карысць ад выкарыстання на занятках разнастайных аўдыявізуальных сродкаў відавочная. Разам з тым нам уяўляецца, што ўласна літаратурныя супастаўленні могуць быць не менш цікавымі, прычым яны могуць быць дзейснымі пры вывучэнні самых розных тэм. Так, у вучэбным дапаможніку для 8 класа шырока прадстаўлены заданні на супастаўленне герояў, іх учынкаў, а таксама твораў аднаго або некалькіх аўтараў.

Выберыце двух персанажаў апавесці і накажыце, як раскрываецца характар чалавека ў яго паводзінах (“Жураўліны крык” В. Быкава).

Параўнайце баладу А. Куляшова “Маці” і паэму Я. Купалы “Магіла льва”, звяртаючы ўвагу на сюжэт, вобразы-персанажы, аўтарскія адносіны да падзей.

Прысутнічаюць таксама заданні на супастаўленне літаратурнай тэорыі, напрыклад, прапануецца супаставіць паняцці “эпас” і проза”, “народная казка” – “літаратурная казка” і інш. Пры вывучэнні асобных твораў завастраецца ўвага на жыццёвым матэрыяле, на аснове якога яны былі напісаны (А. Куляшоў “Балада аб чатырох заложніках”, “Маці”).

Адзінкавымі ў вучэбным дапаможніку з’яўляюцца прыклады супастаўляльных заданняў, скіраваных не толькі на змест твора, але і на

яго форму, моўнае выяўленне, хоць, на нашу думку, якраз такія супастаўленні развіваюць мысленне і назіральнасць, дазваляюць арганізаваць дыскусію на ўроку.

Параўнайце першую і апошнюю страфу верша Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей”, звярніце ўвагу на змены, якія паэт унёс у апошнюю страфу.

У пачатку п’есы “Вечар” А. Дударова апісваецца калодзежны журавель. Верш Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей” таксама пачынаецца з вобраза калодзежнага жураўля (“цыбаты асвер”). Ці выпадковыя гэтыя супадзенні ў творах на блізкую тэму?

Падобныя заданні могуць мець розную форму – супастаўленне тэматычна блізкіх тэкстаў (урыўкаў з тэксту) аднаго або розных аўтараў, розных рэдакцый аднаго і таго ж твора, арыгінала і яго перакладаў на іншыя мовы і г. д.

У межах аднаго твора супастаўленні мэтазгодна праводзіць тады, калі ў тэксце ёсць мясціны, якія нейкім чынам пераклікаюцца, дапаўняюць адна другую. Асабліва плённай гэтая праца можа быць пры аналізе праяўленага твора. Класічным прыкладам твора, дзе без супастаўляльных назіранняў, як уяўляецца нам, абысціся немагчыма, з’яўляецца навела Я. Брыля “Memento mori” (10 клас). Так, пры стварэнні вобраза галоўнага героя, печніка, аўтар акцэнтуюе ўвагу на такіх мастацкіх дэталях, як вочы, губы, паходка. Калі разгледзець, як яны падаюцца на працягу тэксту, становіцца відавочным, як абуджаецца ў старым сіла яго душы: “упёрся скамянелымі вачыма” – “ажылі нарэшце вочы”; “бяскроўныя губы перасмыкаліся” – “наварушыў бяскроўнымі губамі” – “бяскроўныя губы заварушыліся зноў” – “губы зусім перасталі дрыжаць”; “печніка падагналі” – “не тым няпэўным крокам, як сюды, пайшоў да варот”. Тое ж пацвярджаюць і рэплікі печніка – спачатку кароткая, праз слова аформленая шматкроп’ем, потым даўжэйшая, але па-ранейшаму перарывістая, затым гэта два асобныя сказы са шматкроп’ем у канцы. Апошняя рэпліка – своеасаблівы эмацыянальна афарбаваны міні-маналог. Супастаўленне дазваляе прасачыць найтанчэйшыя нюансы характару і паводзін героя, убачыць вобраз у развіцці.

Супастаўленне розных рэдакцый твора, яго варыянтаў дапамагае прасачыць, як аўтар з дапамогай фанетычных, марфалагічных, сінтаксічных, лексічных і стылістычных замен, перастановак, трансфармацый працуе над удасканаленнем яго мовы, а значыць, імкнецца найлепшым чынам увасобіць сваю аўтарскую задуму, палепшыць успрыманне мастацкага вобраза. У некаторых выпадках унесеныя папраўкі маюць эпізадычны характар, у іншых – закранаюць практычна ўвесь тэкст. Сказанае можна праілюстраваць наступным прыкладам. Адною з цэнтральных тэм у зборніку М. Багдановіча “Вянок” з’яўляецца тэма прыроды. Сваё захапленне красой навакольнага свету паэт выказвае і ў

вершы “Цёплы вечар, ціхі вецер, свежы стог...” (8 клас). Як вядома, М. Багдановіч працягваў працаваць над яго тэкстам і пасля публікацыі ў зборніку. Верш уключае дзесяць радкоў, падзеленых на два пяцірадковыя, кожнае з якіх у першай рэдакцыі характарызуецца сваёй мікратэмай. Сэнсавым цэнтрам першай часткі з’яўляецца пейзажная замалёўка, рэальнае адчуванне якой ствараецца выкарыстаннем канкрэтных назоўнікаў і якасных прыслоўяў і прыметнікаў (“цёплы вечар”, “ціхі вецер”, “свежы стог”, “светлы пыл уздоўж дарог”, “бледны рог” месяца, “ціха зоркі расцвілі”). У наступным пяцірадковым прадстаўлена пазіцыя лірычнага героя: “*Заварожаны вячэрняй цішынёй, / Я не цямлю, дзе рука, дзе галава; / Бачу я, з прыродай зліўшыся душой, / Як дрыжаць ад ветру зоркі нада мной, / Чую ў цішы, як расце трава*”, прычым гучыць яна настолькі моцна, што верш набывае пейзажна-філасофскае гучанне. Другая рэдакцыя твора – гэта тыя ж два пяцірадковыя, у якіх, аднак, асноўнае месца адводзіцца апісанню непаўторнасці летняга вечара. Аўтар удаस्कанальвае пейзажную замалёўку (параўн.: “*Не ўстае стаўном пыл светлы ўздоўж дарог*” – “*Не курыцца светлы пыл усцяж дарог*”) і пашырае яе межы радкамі “*Знічка коціцца агністаю слязою, / Прашумела мякка скрыдламі сава*”, а стан лірычнага героя, зачараванага цішынёй, спакоем, гармоніяй летняга вечара, перадае толькі трыма апошнімі радкамі. Унесеныя змены, на нашу думку, робяць тэкст выключна пейзажным, а большая колькасць мастацкіх дэталей, якія для гэтага выкарыстаны, якраз і спрыяе таму, што ствараецца ўражанне паўнаты і завершанасці напісанай карціны, гармоніі прыроды і чалавека – яе часцінкі.

У некаторых выпадках супастаўленне рэдакцый дазваляе ўстанавіць гістарычныя асаблівасці часу напісання твора. Напрыклад, вядомы верш П. Панчанкі “Родная мова” датуецца 1964-м годам (10 клас). Ён з’явіўся як пратэст паэта супраць палітыкі русіфікацыі Беларусі, якая праводзілася ў адпаведнасці з курсам на ліквідацыю нацыянальных адрозненняў, узятым кіраўніцтвам тагачаснай савецкай дзяржавы. Змест верша не вычэрпваецца выказваннем любові да мовы і захаплення яе багаццем і хараством. Пазіцыя ў абарону роднага слова катэгарычная: “*Мне не трэба ні славы, ні хлеба, / Асудзіце на безліч нягод*”. Яна выяўляецца і ў канцоўцы верша: “*Ці плачу я, ці няю?.. / Восень. На вуліцы цёмна... / Пакіньце мне мову маю, / Пакіньце жыццё мне!*” Радкі гучаць даволі трагічна: змрочныя фарбы, канструкцыі са шматкроп’ем, кантэкстуальна антанімічныя дзеясловы плачу – няю, якія лёгка суадносяцца з папярэднім зместам. Аднак лірычны герой цвёрды ў сваіх перакананнях (гэта падкрэсліваецца паўторам формы загаднага ладу дзеяслова і клічнікам), бо мова і жыццё для яго паняцці тоесныя. Такі паэтаў пратэст супраць выцяснення роднай мовы не задавальняў уладу, і ў выніку з’явілася другая рэдакцыя верша, адрозная ад першай толькі канцоўкай: “*Ці плачу я, ці няю, / Ці размаўляю з матуляю – / Песню сваю, мову сваю / Я да грудзей прытульваю*”. Сацыяльная

завостранасць, асабісты боль аўтара, яго пратэст супраць русіфікацыі, якія так моцна гучалі раней, тут аказаліся звязанымі да мінімуму.

Цікавы матэрыял для аналізу даюць супастаўленні арыгінальных твораў і іх перакладаў на іншыя мовы. У нашай краіне асаблівае значэнне набываюць беларуска-рускія і руска-беларускія супастаўленні, якія дазваляюць не толькі параўноўваць унутранае напаўненне тэкстаў, але і ацэньваць эстэтычныя магчымасці дзвюх моў. Пры перакладзе твора часта сустракаюцца выпадкі, калі бывае складана падабраць дакладны семантычны і стылістычны эквівалент пэўнаму слову. Асабліва гэта характэрна для паэтычных тэкстаў, дзе надзвычай важную ролю адыгрываюць рытм, рыфма, вершаваны памер, фанетычная аформленасць слоў і фраз. Як вынік, словам арыгінальнага тэксту ў перакладзе падбіраюцца прыблізныя адпаведнікі. Так, у перакладзе верша М. Багдановіча “Раманс” (8 клас), зробленым Б. Спрыначанам, першая страфа гучыць наступным чынам: *“Ярко Венера взошла над землёю, / Воспоминанья с собой привела, – / Помнишь, при нашем знакомстве с тобою / Ярко Венера взошла”*. Семантычна словы *воспоминанья* і *згадкі* эквівалентныя, аднак у аўтарскім тэксце назоўнік мае пры сабе азначэнне *светлыя*, што не дазваляе лічыць названыя адзінкі раўнацэннымі. Заўважым, што ў перакладах іншых аўтараў якраз гэты кампанент сэнсу захоўваецца. Параўн.: *“Тихо Венера взошла над землёю, / Снова отраду душе принесла”* (пераклад В. Карчагіна); *“Зорька Венеру зажгла над землёю, / Образ твой светлый ко мне привела...”* (пераклад Ф. Яфімава).

Пры супастаўленні арыгінальнага і перакладнога твораў вельмі важна памятаць, што найчасцей разыходжанні ў іх назіраюцца на ўзроўні сродкаў перадачы перыферычных сэнсаў, менавіта тых сродкаў, якія складаюць спецыфіку тэксту як вобразнага і эстэтычнага адзінства. Напрыклад, у згаданым ужо перакладзе на рускую мову верша М. Багдановіча “Раманс” ключавым з’яўляецца слова *Венера*. Яно паўтараецца ў тэксце тры разы, а ў двух выпадках выкарыстаны займеннік *она* і назоўнік *звезда*. У аўтарскім тэксце акцэнтываны іншыя: паэт чатыры разы выкарыстоўвае слова *зорка* (два з іх – у спалучэнні з назоўнікам *Венера*) і тры разы замяняе яго займеннікам *яна*. Акрамя таго, М. Багдановіч узгадвае ў вершы *неба начное* і *ночку*. Зоркі ў начным небе – пэўны сімвал у чалавечым жыцці; з імі звязваюць нараджэнне і смерць чалавека (*“нарадзіцца пад шчаслівай зоркай”*, *“закацілася зорка”*), яны – спадарожнікі закаханых (*“дастаць з неба зорку”*). Радасцю і светлым сумам напоўнены паэтаў верш. У рускамоўным варыянце слова *Венера* не задае такой настраёвасці. Можна дапусціць, што абумоўлена гэта ў тым ліку і тым, што па-за кантэкстам і без ужывання лексічных канкрэтызатараў слова-стымул *Венера* выклікае ў чытача / слухача неадназначныя асацыяцыі: Венера – зорка, багіня, планета. Твор з самага пачатку набывае ўрачыстае гучанне: *“ярко Венера взошла”*, якое

падтрымліваецца на працягу ўсяго верша: “я с ней встречаюсь в час, когда в сини погасла заря”, “в сердце лелеять надежду и веру буду в далёком краю”... Асабліва паказальнае ў гэтых адносінах апошняе чатырохрадкоўе: “Глянь же и ты иногда, дорогая, – / Пусть же сольёт наши взоры звезда, / Вечным сияньем любовь воскрешая! / Глянь же и ты иногда...” Метафарычнасць мовы, выкарыстанне стараславянізмаў, вобразных азначэнняў пазбаўляюць пераклад задушэўнасці, таямнічасці, асабістасці пачуццяў. Думаецца, што такія прыклады дазваляюць гаварыць пра разыходжанне арыгінальнага і перакладнага тэкстаў у эстэтычным плане.

Матэрыялам для супастаўлення ў ўроку настаўнік можа абраць як фрагмент твора, так і твор цалкам. Напрыклад, ведучы гаворку з вучнямі пра сімволіку ў вершы Я. Купалы “Спадчына” (8 клас), можна прапанаваць для абмеркавання і вытрымку з яго перакладу на рускую мову, зробленага А. Андрэевым: *Мне испокон веков дано / Наследство драгоценное, / Как ласка матери, оно / Всегда со мной, нетленное. / О нем мне шепчут сказки-сны / Весенние проталины, / И шелесты вершин лесных, / И дуб, грозой поваленный. / Напомнит клетотом о нем / Мне аист над ракитой, / Замшелым стареньким плетнем / Деревни, в роцах скрытые.* Індывідуальныя асаблівасці выкарыстання пісьменнікам моўных сродкаў выразна выяўляюцца пры супастаўленні тэматычна блізкіх твораў. У 5 класе для такой працы можна выкарыстаць вершы М. Багдановіча “Зімой” і “Зімовая дарога”. У 11 класе вельмі цікавая гаворка можа адбыцца пры абмеркаванні верша Я. Янішчыц “Ты пакліч мяне, пазаві...” са зборніка “Снежныя грамніцы” (1970) і верша Р. Раждзественскага “Всё начинается с любви” з аднайменнага зборніка (1977).

Такім чынам, прыём супастаўлення можа быць цікава і творча выкарыстаны на ўроку літаратуры. Любое супастаўленне вучыць думаць, развівае крытычнае мысленне, раскрывае перад чытачом вялікія магчымасці ў спасціжэнні тайны асобы пісьменніка. Магчыма, гэта адзін са шляхоў, якія могуць дапамагчы прабудзіць, развіць і замацаваць у маладых людзей цікавасць да твораў літаратуры, сфарміраваць такога чытача, які мог бы адчуць яе вялікі эстэтычны і духоўны ўплыў.

Літаратура

1. Лазарук, М.А. Беларуская літаратура, Вучэбны дапаможнік для 8 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / М.А. Лазарук, В.І. Русілка, І.М. Слесарава. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2011.
2. Протчанка, В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мн., 2001.

А.С. Дзядова
(дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

“БЫЎ. ЁСЦЬ. БУДУ”: УЛАДЗІМІР КАРАТКЕВІЧ ЯК ПРЭЦЭДЭНТНАЕ ІМЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ ЛІНГВАКУЛЬТУРЫ

Праўдзівы Майстра, чысты як сляза, Паэце, Ты ёсць,
Ты будзеш!
Вечна. Крынічна. Зорна.

Рыгор Барадулін

У сучасных лінгвістычных даследаваннях навукоўцамі дастаткова актыўна распрацоўваецца тэорыя прэцэдэнтнасці. Сёння ўвага даследчыкаў усё больш і больш скіроўваецца на вывучэнне прэцэдэнтных імёнаў, якія ўяўляюць сабой складнікі агульных ведаў прадстаўнікоў пэўнай лінгвакультурнай супольнасці і рэпрэзентуюць пэўныя нацыянальна-культурныя стэрэатыпы. Прэцэдэнтныя імёны, выяўляючы нацыянальную рэчаіснасць, нацыянальны характар і нацыянальную ментальнасць народа, з’яўляюцца актуальнымі ў працэсе камунікацыі, мастацкім і публіцыстычным дыскурсах [4, с. 34].

На працягу сваёй гісторыі кожны народ мае такіх дзеячаў, у асобе і творчасці якіх найбольш поўна ўвасоблены нацыянальны характар і этнічная самабытнасць. Для нас, беларусаў, гэта Уладзімір Караткевіч – адзін з самых яркіх і самабытных прадстаўнікоў беларускай літаратуры ХХ ст., таленавіты паэт і празаік, публіцыст і драматург, кінасцэнарыст і перакладчык. Па словах А. Бутэвіча, “прозвішча Уладзіміра Караткевіча з’яўляецца не толькі сведчаннем сапраўднай, якаснай літаратуры, але і апазнавальнай прыкметай нашай Беларусі” [2, с. 50]. У. Караткевіч здолеў глыбока зразумець і асэнсаваць гістарычнае мінулае нашага народа. У яго творах “можна адшукаць адказы на тыя пытанні, перад якімі бяссільныя акадэмічныя падручнікі, вопытныя настаўнікі...” [10, с. 6].

Як родапачынальнік беларускай гістарычнай прозы, У. Караткевіч шмат зрабіў для нацыянальнага духоўнага жыцця, у тым ліку для вяртання беларускаму народу яго гістарычнай памяці. Сам пісьменнік так тлумачыў сваю ўлюбёнасць у гістарычную тэму: “А для нас жа, беларусаў, гісторыя – у многім нязведанае. Мы пакуль што мала ведаем аб жыцці, звычаях, побыце нашых продкаў. І кожны, хто ведае, хто можа ведаць, павінен збіраць гэтыя падрабязнасці і перадаваць іх іншым”.

Сёння можна з поўным на тое правам сцвярджаць, што імя У. Караткевіча выступае як прэцэдэнтнае імя беларускай лінгвакультуры (нагадаем, што лінгвакультура – гэта культура, увасобленая і замацаваная ў знаках мовы). У чым жа феномен творчасці нашага славітага земляка? Думаецца, адказ на гэтае пытанне будзе такім. У. Караткевіч здолеў

паказаць (і даказаць!), што беларускі народ, нягледзячы на шматлікія пакуты і выпрабаванні, трагічныя падзеі ў яго гісторыі, застаўся памяркоўным, свабодалюбвым і мужным, гордым і таленавітым, разумным і гасцінным, што пацвярджаюць наступныя радкі з кнігі нарысаў “Зямля пад белымі крыламі”: “...беларусам прыродна ўласцівая павага да іншых народаў і памяркоўнасць да таго, хто думае іначай”; “Добры, верны сябрам і страшны ворагам, вольналюбвы, чысты і горды”; “Народ... Жывы, разумны і вольналюбвы”; “Наш народ спявучы, таленавіты, горды”; “Госць у хаце – Бог у хаце” – і ганьба таму дому, дзе не зробіць усяго, нават немагчымага, каб госць быў задаволены”.

Акрамя асноўнага прызнання – ствараць цікавыя, высокамастацкія творы, У. Караткевіч быў цудоўным апавядальнікам і акцёрам, спеваком і мастаком, у тым ліку і сапраўдным мастаком слова. Паэтызуючы гісторыю, ён ніколі не забываў пра духоўнае жыццё свайго народа і яго мову. “Мова – душа народа, і толькі на ёй можа народ найбольш поўна выказаць сябе”, – сцвярджаў пісьменнік, разважаючы пра няпростую (ужо ў той час) моўную сітуацыю ў Беларусі. Любоў да роднай мовы і незвычайнае адчуванне яе прыгажосці, чуйнасць да беларускага слова і клопат пра захаванне яго нацыянальнай адметнасці і непаўторнасці – усё гэта знайшло адлюстраванне ў творах У. Караткевіча. Нацыянальная спецыфіка яго мовы выразна выяўляецца праз сістэму лексічных адзінак, якія ў сваёй семантыцы даволі поўна і глыбока рэпрэзентуюць этнічную адметнасць матэрыяльнай і духоўнай культуры нашага народа – ад прадметаў хатняга ўжытку да замкаў, храмаў і абразоў, народных песень.

Свет нацыянальнага ў творах аўтара дапамагаюць перадаць назвы побытавых рэалій і прадметаў гаспадарчай дзейнасці (*адрына, вятрак, свіран, кадаўбец, мэндлік*), назвы адзення, абутку і галаўных убораў (*світка, кажух, ішкарпэтка, ходні, магерка, намітка*), найменні страў беларускай нацыянальнай кухні (*вяндліна, праснак, кулага, крупнічок, цярновачка*), назвы свят, абрадаў і звычаяў беларусаў (*Каляды, Куцця, Сёмуха, Купалле, Русальны тыдзень, дзядзькаванне*), найменні сацыяльных і грамадска-палітычных рэалій і паняццяў (*капá, маршалак, паничына*).

Для У. Караткевіча важна было паказаць у творах этнічны каларыт і атмасферу беларускага грамадства мінулых часоў. Так, надзвычай шмат гістарычных апісанняў, этнаграфічных і побытавых замалёвак у аповесці “Дзікае паляванне караля Стаха”. Згадаем, напрыклад, танцы ў маёнтку Яноўскай (“*Лябедзік*”, “*Ветрык*”) або напоі і стравы, якімі частавалі Беларэцкага ў доме Дубатоўка (*гарэлка на дваццаці сямі травах “трыс дзівінірыс” (“тройчы дзевяць”); ласіныя губы ў падсалоджаным воцаце*). Вельмі шырока прадстаўлены ў мове аўтара трапныя народныя выразы: *еш боршч з грыбамі, а язык трымай за зубамі; хто моўча, у таго дума не воўча; паміраць збірайся, а жыта сей; у дурня і песня дурная і інш.*

Уладзімір Караткевіч, з’яўляючыся феноменам чыста беларускім, стаў адным з духоўных сімвалаў сучаснага беларускага адраджэння. Яго ўнёсак у развіццё нашай нацыянальнай літаратуры і абуджэнне гістарычнай памяці народа надзвычай вялікі. Скажам інакш, бясспрэчна. Ідэя нацыянальнага адраджэння прадвызначыла жанрава-тэматычную скіраванасць яго творчасці, а рамантычнае ўспрыняцце мінулага паўплывала на фарміраванне індывідуальнага пісьменніцкага стылю, які характарызуецца “раскаванасцю” думак і эмоцый і рэпрэзентуецца сёння праз спецыяльнае паняцце “*караткевічаўскі стыль*”.

Гістарычная проза пісьменніка атрымала шырокую папулярнасць і прызнанне чытачоў не толькі ў Беларусі, але і далёка за яе межамі. На працягу 1987–1991 гг. выйшла выданне “Збор твораў У. Караткевіча” ў 8 тамах. У апошнія гады ажыццяўляецца новае, пашыранае (25-томнае) выданне яго твораў. Пераклад караткевічаўскіх твораў зроблены больш чым на дваццаць моў свету, у тым ліку на англійскую, французскую, нямецкую, іспанскую, рускую, польскую, украінскую і інш.

І сёння цікавасць і ўвага да асобы і творчасці У. Караткевіча не змяншаецца, усё больш шырокае кола людзей цікавіцца яго творамі. Ушанаванне пісьменніка і высокая ацэнка нашчадкамі таго, што зроблена ім, знайшлі сваё ўвасабленне ў многіх сферах жыцця нашага грамадства. Імя У. Караткевіча дарагое нам, сучаснікам, як імя пісьменніка, які, шчыруючы на ніве беларушчыны, прымусіў усвядоміць значэнне найбагацейшай гісторыі нашага народа, вывучаць яе і ганарыцца ёю. У 1986 г. выйшаў падрыхтаваны ім самім да друку паэтычны зборнік з сімвалічнай назвай “Быў. Ёсць. Буду”. У прадмове да зборніка Р. Барадулін сказаў пра свайго сябра і калегу так: “Любая літаратура можа сказаць, што яна багатая і сталая, калі мае свайго Уладзіміра Караткевіча. Ты пісаў як дыхаў. Сваім асабістым прыкладам творцы паказваў узор служэння Радзіме, Народу, Мове...” [5, с. 4].

І сёння наш зямляк жыве ў сваіх творах і ў творах, прысвечаных яму пісьменнікамі і мастакамі, кампазітарамі і рэжысёрамі. Вобраз У. Караткевіча паўстае перад намі ў эсе Я. Брыля “Наш Караткевіч”, рамане-эсе А. Лойкі “Уладзімір Караткевіч, або Паэма Гарсія Лойкі”, вершах-прысвячэннях В. Аколавай “Каля помніка Уладзіміру Караткевічу”, Э. Акуліна “Памяці Уладзіміра Караткевіча”, Р. Барадуліна “Акафіст Уладзіміру Караткевічу”, “Валун Караткевіча”, “У вянок жалобы Уладзіміру Караткевічу”, С. Законнікава “Касцёр: памяці У. Караткевіча”, А. Канапелькі “Хрыстос прызямліўся ў Гародні : Уладзіміру Караткевічу” , А. Салтука “Памяці У.С. Караткевіча”, Я.Сіпакова “Заўжды”, В. Шніпа “Балада Уладзіміра Караткевіча”, Д. Сімановіча “Опять на планете ночами бессонными...” і інш.

Выйшлі з друку шматлікія навуковыя працы, манаграфіі, літаратурна-крытычныя артыкулы, прысвечаныя У.С. Караткевічу [1; 2; 3; 6; 8; 9]. У сучасным літаратуразнаўстве ўсё часцей выкарыстоўваецца паняцце

карткевічазнаўства, што сведчыць пра павышэнне цікавасці навукоўцаў да асобы і творчасці пісьменніка. У беларускім літаратурным часопісе “Дзеяслоў” (2015 г.) апублікаваны дзённік пісьменніка, датаваны 1965–1966 гг. Дзякуючы намаганням супрацоўнікаў Віцебскай абласной бібліятэкі ў 2010 г. убачыла свет выданне “Уладзімір Караткевіч у творах мастацтва”, якое з’яўляецца біябібліяграфічным паказальнікам, дзе змешчаны назвы твораў мастацтва, якія адлюстроўваюць асобу У. Караткевіча як чалавека і творцу. Асноўная частка выдання змяшчае 11 раздзелаў: “Караткевіч і сучасная беларуская мастацкая культура”, “Урачыстасці ў гонар пісьменніка”, “Вобраз Караткевіча ў выяўленчым мастацтве”, “Музычнае ўвасабленне твораў Караткевіча”, “Спадчына Караткевіча ў фондах і калекцыях музеяў”, “Тэатральна-сцэнічнае ўспрыманне Караткевіча”, “Караткевіч на радыё і тэлебачанні”, “Экраннае прачытанне твораў Караткевіча”, “Вобраз Караткевіча ў літаратуры”, “Караткевіч – мастак”, “Электронныя рэсурсы аб жыцці і дзейнасці Караткевіча” [10]. Інфармацыя пра пісьменніка ўключана ў бібліяграфічны даведнік М. Півавара “Краязнаўцы Віцебшчыны 2-й паловы XX – пачатку XXI ст. [7].

На сцэнах беларускіх тэатраў неаднаразова ажыццяўляліся пастаноўкі п’ес У. Караткевіча. Так, у Беларускім тэатры оперы і балета былі пастаўлены оперы “Сівая легенда” і “Дзікае паляванне караля Стаха”. Спектаклі “Дзікае паляванне караля Стаха”, “Ладдзя Роспачы”, “Званы Віцебска” былі прадстаўлены гледачам на сцэне Нацыянальнага акадэмічнага драмтэатра імя Я. Коласа ў Віцебску. Спектаклі па іншых творах аўтара былі пастаўлены ў Рэспубліканскім тэатры беларускай драматургіі, а таксама ў Брэсцкім тэатры драмы і музыкі, Гомельскім і Магілёўскім абласных драмтэатрах.

Пра пісьменніка створаны відэафільмы “Успамін”, “Рыцар і слуга Беларусі”, дакументальныя стужкі “Быў. Ёсць. Буду”, “Акафіст Уладзіміру“, мастацкія фільмы па матывах аднайменных твораў “Чорны замак Альшанскі”, “Хрыстос прыязмліўся ў Гародні”, “Маці ўрагану”, спектаклі Беларускай студыі тэлебачання “Ладдзя Роспачы”, “Лісце каштанаў”, “Сіняя-сіняя...”. Дзякуючы беларускім спевакам і музыкам З. Вайццюшкевічу і Л. Вольскаму асобныя вершы У. Караткевіча пакладзены на музыку. Сёння па ініцыятыве грамадскіх аб’яднанняў і літаратурных арганізацый, устаноў адукацыі і культуры праводзяцца шматлікія кніжныя выставы, літаратурныя вечарыны, чытанні і конкурсы сярод дзяцей і моладзі, прысвечаныя памяці У. Караткевіча. Яго імя носіць Фонд дапамогі маладым пісьменнікам, а таксама прэмія выдавецтва “Мастацкая літаратура”.

У гонар У. Караткевіча пастаўлены помнікі ў Оршы, Віцебску, Кіеве, а таксама на магіле пісьменніка ў Мінску. Усталяваны памятныя дошкі на фасадзе будынка сярэдняй школы № 8 г. Орша, дзе пэўны час працаваў будучы майстар слова, а таксама на дамах у Оршы, дзе У. Караткевіч жыў у канцы 50-х гадоў, і Мінску, дзе была яго кватэра. Імем У. Караткевіча названы вуліцы ў такіх гарадах, як Віцебск, Орша, Рагачоў, Гродна, Астра-

вещ. Яго імя носіць дзіцячая бібліятэка ў Оршы, а таксама гарадская бібліятэка ў Віцебску, бібліятэка-філія ў Наваполацку, грамадская бібліятэка ў Таліне (Эстонія), супрацоўнікі якіх робяць вельмі многа па папулярызацыі жыцця і творчасці нашага славянскага земляка.

У Оршы дзейнічае адкрыты ў 2000 г. музей У. Караткевіча. Пры музеі працуе навукова-даследчы цэнтр, які займаецца вывучэннем караткевічаўскай творчасці. У сярэдняй школе № 3 г. Орша больш за тры дзесяцігоддзі працуе Музей “Слава настаўніку”, адна з залаў якога носіць назву “Зала памяці Уладзіміра Караткевіча”. У Мінскім дзяржаўным прафесійна-тэхнічным каледжы электронікі адкрыты Мемарыяльны пакой У. Караткевіча. Дакументы, якія з’яўляюцца сведкамі шматграннага творчага таленту пісьменніка, захоўваюцца таксама ў яго асабістым фондзе ў Цэнтральнай навуковай бібліятэцы НАН Беларусі. Асобныя матэрыялы пра жыццё і творчасць экспануюцца ў Рагачоўскім музеі народнай славы і Віцебскім краязнаўчым музеі. На адным з жылых домоў у Рагачове можна ўбачыць графіці з выявай пісьменніка.

Такім чынам, прэцэдэнтнае імя *Уладзімір Караткевіч* з’яўляецца дастаткова частотным у беларускай мастацкай культуры. Сказанае вышэй дае падставы для ўключэння матэрыялаў, звязаных з асобай і творчасцю гэтага пісьменніка, у лексікаграфічнае выданне “Рэспубліка Беларусь: лінгвакраіназнаўчы слоўнік”, укладанне якога ажыццяўляецца на кафедры беларускага мовазнаўства ВДУ імя П.М. Машэрава.

Літаратура

1. Бароўка, В.Ю. Мастацкі этнаграфізм у беларускай прозе XX стагоддзя: манаграфія / В.Ю. Бароўка. – Віцебск, 2004. – 161 с.
2. Бутэвіч, А.І. Пад небам беларускага слова: пра пісьменнікаў, літаратуру і не толькі / А.І. Бутэвіч. – Мінск, 2007. – 258 с.
3. Верабей, А.А. Абуджаная памяць. Нарыс жыцця і творчасці У. Караткевіча / А.А. Верабей. – Мінск, 1997. – 256 с.
4. Дзядова, А.С. *Францыск Скарына* як прэцэдэнтнае імя ў беларускай лінгвакультуры / А.С. Дзядова, К.С. Півавар // Роднае слова. – 2017. – № 5. – С. 34–38.
5. Караткевіч, У. Быў. Ёсць. Буду. Кніга паэзіі / Прадм. Р. Барадуліна / У. Караткевіч. – Мінск, 1997. – 157 с.
6. Мальдзіс, А. Жыццё і ўзнясенне У. Караткевіча: Партрэт пісьменніка і чалавека / А. Мальдзіс. – Мінск, 1990. – 230 с.
7. Півавар, М.В. Краязнаўцы Віцебшчыны другой паловы XX – пачатку XXI ст. : біябібліяграфічны даведнік / М. В. Півавар. – Мінск, 2010. – С. 140.
8. Русецкі, А.У. Уладзімір Караткевіч: праз гісторыю ў сучаснасць / А.У. Русецкі. – Мінск, 2000. – 300 с.
9. Уладзімір Караткевіч: вядомы і невядомы: зборнік эсэ, вершаў, прысвячэнняў / уклад. А.Л. Верабей, М.Н. Мінзер, С.С. Панізнік. – Мінск, 2010. – 368 с.
10. Уладзімір Караткевіч у творах мастацтва: анатаваны бібліяграфічны паказальнік / ДУ “Віцебская абласная бібліятэка імя У.І. Леніна”, Аддзел беларускай літаратуры; склад. С.У. Заянкоўская, Н.В. Фенчанка. – Віцебск, 2010. – 67 с.
11. Уладзімір Сямёнавіч Караткевіч [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://be.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступу: 03.11.2018.

М.А. Жукава
(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Полацка”)

РОЛЯ ЛІТАРАТУРЫ Ў ВЫХАВАННІ СЯМЕЙНЫХ КАШТОЎНАСЦЕЙ ЯК АСНОВЫ ДУХОЎНАСЦІ І МАРАЛЬНАСЦІ ДЛЯ ПАДРАСТАЮЧАГА ПАКАЛЕННЯ

На сённяшні дзень актуальнасць праблемы духоўна-маральнага выхавання падрастаючага пакалення відавочная. За ім будучыня ўсяго чалавечтва, а значыць, праблемы моладзі неабходна разглядаць як агульначалавечыя праблемы.

Духоўнасць – гэта прыгажосць унутранага свету чалавека. Сёння актуальнай з’яўляецца праблема “наладжвання” ўнутранага свету чалавека. Можна выказаць здагадку, што ў чалавеку прыродай закладзена імкненне да прыгожага, духоўнага. Значыць, развіваючы ў ім мастацкія схільнасці і далучаючы яго да творчасці, можна стварыць знешнія перадумовы для развіцця духоўнасці.

На мой погляд, задача школы – ствараць стымулы, якія нараджаюць асобныя памкненні да самавыхавання, маральнага ўдасканалення і духоўнага росту, а таксама ўмовы, якія могуць спрыяць іх развіццю.

Вывучыўшы сітуацыю, якая склалася, яе прычыны і шляхі вырашэння, можна сказаць, што невырашальных праблем не бывае. Так, праблема духоўна-маральнага выхавання моладзі ёсць, але ёсць і шляхі яе вырашэння. І пры мэтанакіраванай і скаардынаванай выхаваўча-педагагічнай працы школы, сям’і і асобы над сабой дадзеная праблема будзе вырашана.

Настаўнікам-філолагам у духоўна-маральным выхаванні адведзена важная жыццёвая місія: кожны ўрок дакранацца да вечных святыняў – да высокага слова. Выкладаючы літаратуру, мы ўвесь час імкнёмся сцвярджаць высакародныя ідэі агульначалавечых каштоўнасцей, захоўваем духоўныя скарбы нашага народа, каб перадаць іх наступным пакаленням.

Самая важная задача і магчымасць літаратуры як прадмета – спрыяць духоўнаму выхаванню. Варта адзначыць, што праз вывучэнне мастацкіх твораў сапраўды адбываецца маральнае выхаванне асобы.

Але які б маральны прынцып мы ні ўзялі, відавочна тое, што засвойваецца ён з ранняга дзяцінства ў сям’і. Сапраўдная любоў бацькоў заўсёды падыхвае тонус жыцця, выклікае адчуванне радасці, стварае добры падмурак для маральнага выхавання дзіцяці. Таму вельмі важна на прыкладзе мастацкіх твораў паказаць наступствы няправільна пабудаваных сямейных адносін, а таксама паказаць прыклады станоўчых узаемаадносін у сям’і.

Л.М. Талстой сцвярджаў: “Шчаслівы той, хто шчаслівы ў сябе дома”. Непаўторная атмасфера сямейнай цеплыні і дабрыні заснавана на

рацыянальным і справядлівым размеркаванні абавязкаў паміж членамі сям’і. Але і ў добрай сям’і поспехі ў выхаванні дзяцей не прыходзяць самі сабой. Проста так побач з добрымі бацькамі не заўсёды вырастаюць добрыя дзеці. Дзіця, якое жыве ў сям’і, штодня бачыць вакол сябе навакольную рэчаіснасць, удзельнічае ў ёй, чуе меркаванні і ацэнкі бацькоў, назірае за іх стаўленнем да іншых людзей і адзін да аднаго. Кожны дзень на прыкладзе бацькоў, старэйшых братоў і сясцёр, бабуль і дядуль жыццё разгортвае перад дзіцём узоры самых разнастайных формаў паводзін. Такім чынам, сям’я дае неабмежаваныя магчымасці для творчасці, духоўнага развіцця і самаўдасканалення.

Праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для 5–9 класаў вылучае творы, у якіх аўтары ўздываюць праблемы сямейных адносін, сямейных каштоўнасцей. Каб выпрацаваць высокія маральныя прынцыпы ў дзіцяці, неабходна, каб бацькі самі прытрымліваліся іх.

Вялікія магчымасці ў далучэнні да сямейных маральных каштоўнасцей маюць прыказкі. Трапныя і лаканічныя выслоўі вучаць жыццёвай мудрасці і перадаюць набытыя за стагоддзі жыццёвыя ўрокі, якімі трэба кіравацца заўсёды: “Старога паважай, малога павучай”, “Хто бацьку і маці зневажае, той добра не знае” і іншыя. Для любой жыццёвай праблемы можна знайсці рашэнне ў прыказцы.

Шанаванню мудрасці і вопыту бацькоў, выхаванню ўдзячнасці, павагі, уважлівасці і міласэрнасці прысвечана казка У. Караткевіча “Нямоглы бацька”. “Шануйце дабрыню, хай і слабую. Шануйце мудрасць, хай сабе нямоглу. Насіце на руках сваіх бацькоў,” – вось па якім законе раіць жыць вядомы пісьменнік.

Праблема ўзаемаадносін бацькоў і дзяцей у беларускай літаратуры прысутнічае даўно. Незвычайна цікавай і павучальнай для вучняў з’яўляецца апавесць К. Чорнага “Насцечка”. Аўтар зазірае ў карань праблемы выхавання будучага пакалення: хуліганства Сержа і яго эгаістычны характар узніклі з-за таго, што бацькі не мелі часу на яго выхаванне, не сябравалі з ім, не цікавіліся яго жыццём, а толькі патакалі ўсім жаданням, імкнучыся хутчэй адкупіцца. Гэта праблема многіх сем’яў: дзеці маюць усё, акрамя самага галоўнага – увагі сваіх бацькоў. Калі дарослым няма часу і жадання займацца дзецьмі, дык чаму ж чакаць ад іх сумленных паводзін?

Дзіця павінны выходзіць бацькі (размаўляць з ім, вучыць правільна паводзіць сябе з іншымі людзьмі і г. д.). Народная мудрасць сцвярджае: “Што пасееш – тое і пажнеш”. Вядомы педагог А. Макаранка гаварыў: “Нашы дзеці – наша старасць. Правільнае выхаванне – наша шчаслівая старасць” [2, с. 45].

Акрамя таго, твор сцвярджае важную ідэю каштоўнасці сяброўства, закладзенага ў дзяцінстве. Слушна гаворыць маці Насцечкі – галоўнай гераіні апавесці: “Дружба – вялікая справа. Без дружбы чалавеку цяжка

жыць, чуеце, дзяўчаткі? Дружба робіць вялікія справы. І ў няшчасці, і ў радасці без дружбы чалавеку нельга быць”. Менавіта ў сям’і закладваюцца асновы сяброўскіх узаемаадносін.

А тэма маці? Амаль кожны з беларускіх паэтаў і пісьменнікаў закранае гэтую жыццёвую, самую балючую і хвалючую тэму. Адносіны чалавека да сваіх бацькоў з’яўляюцца асноўнай меркай яго вартасці, унутранай самапавагі.

Аб пачуццях аўтара да маці гавораць радкі П.Панчанкі:

Голас незнаёмага можа здзівіць,

Голас сябра – на хвіліну спыніць,

Голас каханай – сагрэць сонцам лета,

Голас маці – падняць з таго свету.

І гэта сапраўды так. Паэт П. Броўка прысвяціў маці, якая загінула ў Асвенцыме, цэлую паэму пад назвай “Голас сэрца”.

3. Бядуля стварыў выдатнае апавяданне “На Каляды к сыну”, якое заўсёды моцна ўзрушвае чытачоў сваім жыццёвым сюжэтам. Стаўшы багачом, сын адрокся ад сваёй маці – неадукаванай, простаі, хворай жанчыны. Трагедыя Тэклі абвастраецца яшчэ і тым, што дзеянне адбываецца ў час свята Каляды, калі дапамагаюць і спачуваюць нават чужым. Лаўрук жа спрабуе адкупіцца ад матчынай любові грашыма. Ад распачы жанчына выпускае з рук гэтыя пякучыя паперкі, якія шалёна разносіць па дарозе вецер. Але маці ўсё даруе яму – адзінаму сыну. Часта даводзілася бачыць слёзы ў вачах вучняў пасля прачытання гэтага твора. Ці ж не сучасная праблема? Ці ж не жыццёвы, павучальны ўрок?

Адносіны да бацькоў – галоўны крытэры чалавечнасці. Па тым, ці прыслухоўваюцца маладыя да бацькоўскай думкі, ці паважліва яны ставяцца да бацькоў, мяркуюць пра іх выхаванасць. Здаўна ў нашым народзе лічылі: “Бацька і маці ад Бога ў хаце, хто іх зневажае, дабра не знае”. Гэтая ж мудрасць замацавана ў Бібліі: “Шануй бацьку свайго і маці сваю...”. І яшчэ мудрыя людзі казалі: “Дзіця да маці, як краска да сонца”, “Хто бацькоў шануе, той і дзецям добрую долю гатуе”, “Добрае дзіця бацькоў думкі згадвае”. Творы беларускіх пісьменнікаў завастраюць праблемы адносін бацькоў і дзяцей, неўладкаванай адзінокай старасці пры жывых дзецях.

Праблема адчужэння дзяцей ад бацькоўскага дому, ад родных вытокаў і каранёў, страта адказнасці за жыццё, адзінокае, самотнае, пакінутай маці глыбока раскрыта ў апавяданні В. Карамазава “Дзяльба кабанчыка”. У творы расказваецца пра звычайны для вясковага жыцця эпізод – дзеці прыехалі ў вёску да маці “на свежыну”. Але пісьменнік звяртае нашу ўвагу на паводзіны дзяцей, іх адносіны да маці. Сцяпан – адзіны, каго можна назваць чалавекам сярод астатніх дзяцей. Ён не прымае жорсткасці, абыхавасці да жывых і мёртвых. Сцяпан вяртаецца дадому, яму хочацца суцешыць маці, сказаць тое, чаго не паспеў сказаць бацьку. Гэтыя словы гучаць як своеасаблівае папярэджанне нам, жывым. Сцяпан –

адзіны чалавек, якога можна назваць сапраўдным сынам, а астатнія дзеці ўжо “страцілі святое штосьці”, “ачарсцвелі душою”.

Працягам гэтай тэмы з’яўляецца верш Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей”. Лірычны твор дазваляе ў яркай вобразнай форме, праз асабістыя перажыванні, пачуцці, думкі перадаць усхваляванасць паэта, глыбока раскрыць праблему, заклікаць чытачоў да разумення важнасці “святога” дома, дзе ты нарадзіўся, дзе зрабіў першыя крокі. Аўтара хвалюе, што мы, адарваўшыся ад роднага парога, рэдка наведваем сваіх бацькоў, родныя мясціны, сціраем у памяці тое, што зрабіла нас моцнымі, дарослымі, цвёрдымі. За будзённымі клопатамі страчваем самыя дарагія ўспаміны маленства, губляючы “святое штосьці”. Успаміны дзяцінства звязаны з пахам “падвялага аеру”, “як у студню цыбаты асвер запуская руку да пахі”. Думкі пра родную хату звязаны таксама з марозам і “пякучай клямкай”, свежым боханам на сталі. Для лірычнага героя важна “не забыць, як завуць суседа”, бо гэта вельмі істотна для жыхароў вёскі – заўсёды вітацца і паважаць сваіх суседзяў, гэта значыць не забыць усё тое, што яднае яго з роднымі мясцінамі, не “ачарсцвець душой”. Шчымлівыя, пранізлівыя барадулінскія радкі аб вернасці бацькоўскаму дому робяць чалавека лепшым, дабрэйшым, далучаюць да вечных крыніц духоўнасці і чалавечнасці.

Амаль кожны з беларускіх паэтаў і пісьменнікаў закранае гэтую жыццёвую, самую балючую і хвалючую тэму. Радуе тое, што дзейснае слова і талент пісьменнікаў здольны ачышчаць нашы душы – праз суперажыванне і часам слёзы.

Неразуменне, нежаданне зразумець і дараваць, дапамагчы дзіцяці разабрацца ў сітуацыі, якая склалася, адсоўваюць яго ад дарослага чалавека. Трэба вучыць дзіця перажываць разам не толькі шчаслівыя моманты, радасць, але і гора, няшчасце. Гэта прывучае дзіця да спагады, разумення, такія ж адносіны ён будзе будаваць і ва ўласнай сям’і.

Выдатным творам, дзе паказваецца жыццё прастай сялянскай сям’і і раскрываюцца галоўныя “сакрэты” выхавання, прывіцця найлепшых маральных каштоўнасцей, з’яўляецца паэма Якуба Коласа “Новая зямля”. Праяўляючы сапраўдныя добразычлівыя пачуцці, дарослыя падавалі дзецям прыклад сапраўднай братэрскай любові. Якубу Коласу ўдалося паказаць цікавую мадэль сям’і, дзе галоўнымі лічацца любоў, павага, узаемадапамога, працавітасць. Менавіта ў такім асяроддзі дзеці засвойваюць важныя сямейныя каштоўнасці, працягваюць лепшыя традыцыі старэйшага пакалення, якія перанясуць потым у дарослае жыццё.

Увогуле духоўны патэнцыял літаратуры – бязмежны. Абмеркаванне вечных праблем – адносін бацькоў і дзяцей, адносін да іншых, да самога сябе – гэта магчымасць зазірнуць у свой унутраны свет, пазнаваць жыццё, вучыцца жыць, будаваць адносіны, будаваць сябе. У літаратуры – усё жыццё, народ з яго побытам і традыцыямі, з павер’ямі і звычкамі, з культурай і мовай, якая з’яўляецца дарагой нацыянальнай спадчынай.

Нішто так не ўзвышае чалавека, як яго багаты ўнутраны свет. На жаль, у цяперашні час не так многа свядомых чытачоў, як бы хацелася. Далёка не кожны вучань любіць мастацкае слова, умее браць ад літаратуры патрэбнае, чалавечнае. Менавіта таму ў першую чаргу ад настаўніка залежыць цікаўнасць вучня да літаратуры.

Беларускім народам заўсёды рабілася стаўка на выхаванне маральна-духоўных каштоўнасцей, пачатак якога быў менавіта ў сям’і. Чытаючы праграмныя творы, можна заўважыць, што ва ўсе часы прыярытэтам застаецца выхаванне высокамаральнай асобы, у творах даецца своеасаблівая мадэль пабудовы сямейных узаемаадносін, актуальная на працягу многіх дзесяцігоддзяў. Праблемы, узнятыя аўтарамі ў літаратурных творах, з’яўляюцца актуальнымі для падлеткаў, выклікаюць непадробны інтарэс, а значыць, садзейнічаюць выхаванню высокамаральнай і духоўна развітой асобы і далучэнню вучняў да сямейных каштоўнасцей.

На жаль, няма агульнага рэцэпту ў выхаванні духоўнасці, але пакуль ёсць літаратура, чыстае слова, ёсць шчырыя дзеці і цёплыя іх сэрцы – будзе жыццё на Зямлі.

Літаратура

1. Гарбунова, М.Б. Фарміраванне духоўна-маральнай культуры вучняў / М.Б. Гарбунова // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 2. – С. 27–32.
2. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1969.
3. Міхалёў, Л.А. Выхаванне навучэнцаў на духоўнай спадчыне і агульна-чалавечых каштоўнасцях / Л.А. Міхалёў // Сталічная адукацыя сёння. – 2005. – № 2. – С. 113–117.
4. Педагогика и психология семейного воспитания / М.П. Осипова [и др.]; под ред. М. П. Осиповой. – Минск: ИВЦ Минфина, 2008. – 360 с.

А.А. Жуковская

(студентка филологического факультета
ВГУ имени П.М. Машерова)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ И БЕЛОРУССКОМУ ЯЗЫКАМ

Уроки русского языка, кроме решения прикладных задач, нацелены на формирование мировоззренческих основ личности. Именно поэтому учебники русского языка содержат информацию из многих областей знаний (например, биологии, физики, географии, космонавтики и т. п.). Часть текстов не имеет отчетливой аксиологической направленности и, прямо скажем, содержательной значимости. Так, например, после ознакомления учащихся с композиционной структурой сочинения-описания предлагается текст о еже, его жизнедеятельности в природе. Мы задались вопросом: по-

чему бы не расширить на уроках русского языка белорусский компонент за счет замещения таких «нейтральных» с национальной точки зрения текстов материалами, содержащими сведения о белорусской культуре?

В рамках лингвокультурологического подхода к содержательному наполнению учебно-методического комплекса предъявляется ряд требований, в частности, отобранные языковые единицы и тексты должны отражать традиции, обычаи, ценности художественной культуры белорусского народа, его историю, реалии быта, красоту и уникальность русской и белорусской природы, героические поступки, достижения русского и белорусского народов и т. п. [0, с. 4–5]. Анализ лингводидактической литературы, посвященной проблеме наполнения учебников и учебных пособий лингво-методическими средствами социокультурного развития учащихся (см. работы И.А. Зимней [1], В.Г. Костомарова [3], Л.А. Муриной [4] и др.), показал: исследователи солидарны во мнении, что содержательный план развития личности должен базироваться на информационном, семиотическом, методическом и праксиологическом компонентах. Последний предполагает не просто формирование у учащихся умений и навыков эффективной реализации коммуникативной деятельности, но и способности анализировать систему аксиологических ориентиров общества.

С целью выявления степени представленности социокультурного и лингвокультурологического компонентов в учебном процессе и установления эффективности формирования социокультурной компетенции учащихся нами был проведен анализ некоторых учебно-методических пособий, а также учебников «Русский язык» для 5–9-х классов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Анализ 54 пособий и учебников по русскому языку показал, что сведения социокультурного характера недостаточно (всего 13,16%) представлены как в учебно-методических пособиях, так и в учебнике по русскому языку. Перечень освещенных в них социокультурных реалий типологизируется следующим образом: белорусские писатели о родном крае, описание белорусской природы, быта, культуры, известные белорусские имена. Вместе с тем выдающимся деятелям русской культуры, русским пейзажам, историческим событиям в данных пособиях отведено преобладающее место. С нашей точки зрения, это не способствует целенаправленному, последовательному воспитанию гражданина Беларуси, владеющего после завершения общего среднего образования знаниями о своей культуре, формированию ценностного отношения и качеств личности, способной войти в общественную жизнь страны.

В процессе изучения русского языка у обучаемых формируется отношение к культуре как совокупности материальных, социальных, духовных и художественных ценностей как русского, так и белорусского культурного наследия, создаваемых народами в условиях определенной эпохи. Однако система русского языка, включающая лексику, обозначающую важнейшие реалии и понятия материальной и духовной культуры, должна

изучаться в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь на основе учета знаний истории русского и белорусского народов, так как развитие народа и языка помогает объяснить природу культуры, взаимосвязь духовности и поведения народа, проследить систему представлений о мире, жизненных установок, правил, законов, по которым жил и живет каждый народ. Изучение культурно-исторических сфер языка позволяет проследить диалектику понятий, категорий самой сферы, формирующей духовность и эмоциональный опыт народов, определить знания об особенностях и закономерностях становления и развития культуры как специфически человеческого способа деятельности и системы национальных ценностей и норм, что должна реализовывать в образовательном процессе лингвометодическая система социокультурного развития учащихся, направленная на формирование личности – носителя ценностей как русской, так и белорусской культуры в контексте мировой, а также качественных характеристик учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь – духовности, нравственности, созидательности, творческой ориентированности, гражданственности и патриотизма.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Концепция учебного предмета «Русский язык», утв. Приказом М-ва образования Респ. Беларусь 29.05.2009 № 675 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept_ryssk_yaz.doc. – Дата доступа : 11.01.2015.
3. Костомаров, В.Г. Как тексты становятся прецедентными / В.Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 73–76.
4. Мурина, Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии / Л.А. Мурина. – Минск : Университетское, 1990. – 320 с.

И.П. Зайцева

(заведующий кафедрой мировых языков
ВГУ имени П.М. Машерова)

СЛОВО КАК СРЕДОТОЧИЕ СВОЕОБРАЗИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО МЫШЛЕНИЯ (на материале современной лирики)

Поэтическое речевое мышление определено в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» как «зафиксированная в тексте творческая интеллектуальная деятельность поэта, связанная с его способностью создавать образы, обладающие эстетикой, индивидуальной семантикой и вызывающие представление благодаря использованию богатых возможностей семантической структуры слова» [2, с. 296 – 297].

При этом *поэтическое речевое* мышление, с одной стороны, противопоставляется мышлению *внеречевому* – прежде всего *художественной* его разновидности, проявляющейся в произведениях живописцев, композиторов, скульпторов и представителей других видов искусства, но и *нехудожественной* также. С другой стороны, данный вид мышления противопоставлен *речевому непоэтическому* мышлению, находящему проявления в различных сферах речевой коммуникации: неофициально-бытовой, официально-деловой, научной и т. д., в том числе и словесно-художественной, но не поэтической (разделяя подобную точку зрения, правомерно говорить о *прозаическом* либо *драматургическом* речевом мышлении, противопоставленным речемышлению *поэтическому*).

Поэтическое речевое мышление обусловлено особым мироощущением, мировидением и, соответственно, – мировосприятием, *a priori* свойственными любой творческой личности, в том числе, безусловно, и художнику слова – поэту. Будучи личностью с обострённым, особо чутким эмоциональным восприятием, поэт способен чувствовать, видеть и на основе этого представлять в вербализованном виде то, что выходит за рамки традиционного, более обычного восприятия человеком окружающего мира, акцентируя при этом внимание на тех свойствах воспринимаемого явления, процесса и т. д., которые при обыденном восприятии либо являются периферийными, либо в принципе не принимаются во внимание. Особенности мировосприятия поэта обуславливают и своеобразие его мышления в ходе постижения и последующего вербализованного воплощения им окружающего мира: «В сфере подсознания поэта интуитивно осуществляется отбор и обработка нерасчленённого потока информации, в результате чего под влиянием авторского замысла из этого потока вычленяются более компактные идеальные образования, «зачины мысли» (И.Я. Чернухина), которые поэт намерен передать в процессе коммуникации» [2, с. 297].

Исследователи не раз обращали внимание на то, что процесс создания лирического стихотворения связан с постоянным, нередко – мучительным, поиском нужного, наиболее отвечающего решению авторской задачи слова, объясняя это прежде всего интуитивным стремлением поэта «оптимально воплотить замысел, преодолев линейный характер речи»; при этом автор по большей части подсознательно выбирает тот тип поэтического речевого мышления, «который в наибольшей степени передаёт в линейной речи объёмную мысль и целостный образ» [2, с. 297].

Процесс «оформления» поэтической мысли художника слова для его линейного воплощения в текстовой структуре, по мнению Е.А. Баженовой, которое в целом представляется нам безусловно справедливым, на начальном этапе имеет вид «дробления» на «мельчайшие смысловые единицы, имеющие универсальный характер и свойственные носителю любого языка – **семя**». Затем – на границе сознания и подсознания поэта – «семя соединяются в **семемы** – смысловые образования, характерные только для

одного языка. В результате дальнейшей вербализации замысла появляются слова, связанные с образом-представлением, а также осуществляется грамматическая связь слов» [2, с. 297].

Вслед за Е.А. Баженовой – в соответствии с представленным ею пониманием процесса поэтического творчества, в ходе которого учитываются как характер авторского замысла, так и актуализирующиеся при реализации последнего индивидуальные особенности речемыслительной деятельности конкретного поэта, – видится вполне логичным разграничение поэтического речевого мышления на несколько типов: *семемный*, *семно-семемный* и *семный*.

Семемный тип наиболее тесно связан с непозитическим речевым мышлением, поскольку предполагает опору преимущественно на факты нормированного кодифицированного языка – в первую очередь на общепотребительную лексику и нормативную грамматику. Такие поэтические произведения не изобилуют яркими индивидуальными образами (в частности, функционирующие в стихотворениях подобного рода тропы нередко имеют *стёртый* характер) и/или явно нестандартными лингвостилистическими, ассоциативными и под. характера особенностями. Их своеобразие формируется в основном за счёт искусной организации автором имеющегося языкового материала, приобретающего в процессе этой организации очевидную эстетическую значимость. В качестве примера лирического стихотворения, где преобладает семемный тип поэтического речевого мышления автора, можно привести известное произведение А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...» – лишённое тропов, не содержащее никаких отклонений от нормативной грамматики, однако обладающее непреходящей эстетической ценностью для многих поколений читателей. Эта ценность сформирована и вложенным в лирический текст содержанием (тема утраты человеческих жизней в годы одной из самых жестоких войн – Великой Отечественной – близка и понятна каждому представителю русской лингвокультуры), соотносённостью стихотворения с рядом экстралингвистических факторов (в частности – с фактами из биографии поэта, который сам был участником войны) и т. д.

В лирических стихотворениях, где воплощается *семно-семемный* тип поэтического речевого мышления, слово нормативного языка (как общепотребительное, так и стилистически маркированное) приобретает способность десемантизироваться и расширять свой семантический объём дополнительными семами. При этом соотношение «семема – лексема – представление», имеющее выраженный характер при семемном типе поэтического речевого мышления, в данном случае ослабляется, а художественный образ формируется не на основе синтеза простых представлений, как в предыдущем случае, а из «интеграции представлений, в результате чего создаётся не только образ с его семантикой, представлением и эстети-

кой, но и образный фон, который обладает лишь представлением (слуховым, зрительным, вкусовым и др.)» [2, с. 299 – 300].

Наконец, выделяется ещё один – *семный* тип поэтического речевого мышления, который проявляется «в конструировании поэтом значений слов, выражений, фраз, фрагментов текста из отдельных сем, в создании новых слов и в возбуждении в сознании читателя новых, неизвестных ему до сих пор представлений. Продуктами данного типа речемышления являются неологизмы, окказионализмы, авторские формы слов, авторский синтаксис, авторская пунктуация, а иногда и орфография» [2, с. 300].

Наши наблюдения свидетельствуют, что в современной лирике – в данном случае мы имеем в виду её «женскую» ветвь, которая занимает в поэзии настоящего периода весьма заметное место и, как представляется, постоянно усиливает своё влияние на поэзию в целом, – наиболее часто воплощается *семно-семемный* тип поэтического речевого мышления. Вероятно, это можно объяснить тем, что при реализации данного типа речемышления в произведении довольно отчётливо присутствует опора автора-поэта на нормированный язык, но в то же время значительно расширяются возможности для проявлений творческой индивидуальности на разных уровнях текста. Наряду с этим в «женской» лирике современного периода присутствуют и произведения, в которых воплощены два других типа поэтического речевого мышления – *семный* и *семемный*, – однако в значительно меньшем количестве.

В качестве иллюстрации к высказанным положениям воспользуемся текстом лирического произведения современной поэтессы Марины Бородицкой, творчество которой не только заслужило в основном положительную оценку критиков-литературоведов, но и приобрело к настоящему моменту популярность у широкого круга читателей. Так, в приводимом далее стихотворении, созданном в начале нынешнего века (2004 год), с нашей точки зрения, вполне отчётливо воплощён именно *семно-семемный* тип поэтического речемышления:

Вся эта жизнь – как город паутинный...
Вот-вот прорвётся крыша бытия.
Под пеленою, пыльной и поlynной,
себя – всей жизнью – схоронила я.

Затрону перстью – пелена взметнётся:
откроется из мглы полужнакомый вид,
где я жива, где сердце ярко бьётся
и плоть, как факел огненный, летит.

Не трогай мрежи! Одного дыханья
достаточно, чтоб пелену смахнуть...
Твой космос рухнул в глубину сознанья.
И значит – здесь – кончается твой путь [1].

Стихотворение явно философской направленности в большинстве своём содержит общеупотребительную лексику, в том числе и некоторые тропы, уже воспринимающиеся как несколько утратившие образность, хотя и не ставшие пока окончательно *стёртыми* (*откроется из мглы полузнакомый вид, твой космос рухнул в глубину сознания*). В плане грамматическом это произведение также ориентировано преимущественно на норму, что обеспечивает основу для его понимания читателем.

Наряду с этим лирический текст содержит и архаичные для современного русского языка лексические элементы, без знания значения которых вложенный в произведение смысл будет понят не в полной мере или даже искажён: это слова *персть* и *мрежи*, которые нуждаются в непременно комментари, в особенности для неподготовленного читателя. В соответствии с «Большим толковым словарём русского языка» под редакцией С.И. Кузнецова, «**Персть** ... Устар. Земной прах, пыль (символ всего земного, плотского)» [3, с. 826]. Слово *мрежа* (*мрежи*) в современные толковые словари вообще не включено, его значение можно установить лишь по зафиксировавшему нормы русского языка второй половины XIX века «Толковому словарю живого великорусского языка» В.И. Даля: «**Мрежа** мережа» [4, с. 362], в прямом значении – номинация одного из предметов рыболовной снасти (*мрежник* – в соответствии со словарём В.И. Даля – *рыбак*).

В лирическом произведении, где воплощён семно-семейный тип речемышления, как уже отмечалось, значительную роль играют *тропы*, в первую очередь – индивидуально-авторские, и стилистические фигуры, за счёт использования которых автор и придаёт слову способность десемантизироваться и соответственно приобретать дополнительные семы. Именно в результате означенных процессов создаются оригинальные по сути и форме образы, фиксирующие в себе индивидуальное авторское мировосприятие. Анализируемое стихотворение М. Бородинской весьма убедительно подтверждает высказанное положение: оно насыщено тропами преимущественно индивидуально-авторского характера – это, например, распространённые метафоры *вот-вот прорвётся крыша бытия; затрону перстью – пелена взметнётся*. При этом – что видится также весьма примечательным и отражающим своеобразие поэтического речемышления автора – многие тропы являются образованиями *синкретичного* свойства, совмещающими в себе **эпитет** и **метафору**, – например, *под пеленою, пыльной и пыльной, себя – всей жизнью – схоронила я; сердце ярко бьётся*; или же **метафору** и **сравнение**: *вся эта жизнь – как город паутинный; плоть, как факел огненный, летит*.

На грамматическом уровне приведённого стихотворения – при общей установке автора на нормативную грамматику – также следует отметить ряд явлений индивидуально-авторского свойства. Это, в частности, *авторский* синтаксис и отражающая его *авторская* пунктуация. Так, из **шести** использованных в лирическом тексте *тире* **пять**, с нашей точки зрения, отражают особенности мировосприятия поэтессы: в первой строфе

(начальная фраза) тире использовано для подчёркивания паузы (с точки зрения нормативного языка необходимости в нём нет); в первой и третьей строках с помощью тире подчёркивается значимость важных для автора слов (*всей жизнью и здесь*), что позволяет в том числе и приобрести этим лексическим элементам дополнительные семы. Слово *здесь*, к примеру, значительно расширяет свой семантический объём, обозначая не только указание на определённое географическое место, обстоятельства или момент, как в нормированном языке [3, с. 361], но и на земную сферу человеческого бытия в принципе.

Безусловно, при интерпретации смысла приведённого стихотворения Марины Бородинской, как, впрочем, и большинства её других лирических произведений, необходимо обратить особое внимание на те лексические элементы, семантика которых была модифицирована в лирическом контексте – по сравнению с их узואальным значением, функционирующим в нормированном языке. По возможности в ходе этой интерпретации крайне желательно проследить и путь, по которому двигалась авторская мысль, трансформируя узואальное значение слова, поскольку именно в ходе этого процесса представляется возможность выявить и затем проинтерпретировать своеобразие поэтического речевого мышления конкретного поэта в конкретном лирическом произведении.

Литература

1. Бородинская, Марина. Стихи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/authors/b/boroditskaya>. – Дата доступа : 21.10.2018.
2. Баженова, Е.А. Поэтическое речевое мышление / Е.А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М. : Флинта; Наука, 2003. – С. 296–301.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль: Т. 1 – 4. – М. : Русский язык, 1979. – Т. II. – 779 с.

В.Э. Зіманскі

(дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

МОНА- І ПОЛІСЕМІЯ Ў БУДАЎНІЧАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЫ

Нягледзячы на значныя набыткі ў пытаннях распрацоўкі нацыянальнай тэрміналогіі, стварэнне якой актыўна распачалося яшчэ ў 20-я гады ХХ стагоддзя, яе функцыянаванне ў прафесійных зносінах па розных прычынах абмежавана. Гэтыя прычыны трэба шукаць як у экстралінгвістычных, так і ва ўласна лінгвістычных фактах. Адным з

такіх фактараў, якія могуць адмоўна ўплываць на актыўнасць выкарыстання беларускамоўных тэрмінаў у штодзённым прафесійным ужытку, з’яўляецца полісемія асобных тэрміналагічных адзінак. Паколькі будаўнічая тэрміналогія выступае неад’емнай часткай тэрміналагічнай сістэмы сучаснай беларускай літаратурнай мовы, яе семантычны аналіз дасць магчымасць высветліць ступень семантычнай аформленасці сучаснай будаўнічай тэрміналогіі і яе гатоўнасць “абслугоўваць” будаўнічую прафесійную сферу, якая займае значную долю ў нацыянальнай эканоміцы і ў якой задзейнічаны прадстаўнікі розных спецыяльнасцей і ўзроўню падрыхтоўкі.

Семантычны аналіз сучаснай будаўнічай тэрміналогіі паказвае, што большая яе частка (66%) прадстаўлена адназначнымі тэрмінамі. Найбольшай тэматычнай групай адназначных лексем будаўніцтва з’яўляюцца рэчыўныя назоўнікі, якія абазначаюць будаўнічыя матэрыялы: *азбест* ‘валакністы белы мінерал, ужываецца як вогнетрывалы матэрыял’; *вапна* ‘вокіс кальцыю – рэчыва белага колеру, якое здабываецца з вапняку’; *парфір* ‘вулканічная горная парода, якая выкарыстоўваецца як будаўнічы матэрыял’; *туф* ‘порыстая горная парода вулканічнага або асадачнага паходжання, якая выкарыстоўваецца як будаўнічы матэрыял’; *шамот* ‘абпаленая да спякання гліна, а таксама вогнетрывалая цэгла з такой гліны’ і інш.

Адназначнымі з’яўляюцца словы-назвы асоб па родзе дзейнасці: *абліцоўшчык* ‘спецыяліст па абліцоўцы будынкаў і пад.’; *абойшчык* ‘майстар, спецыяліст па абіўцы мэблі, дзвярэй’; *бетоншчык* ‘рабочы, спецыяліст па бетонных работах’; *габлявальшчык* ‘рабочы, які займаецца апрацоўкай чаго-н. драўлянага габляваннем’; *забудоўшчык* ‘той, хто будуецца на адведзеным участку’ і інш.

Сярод адназначных лексем можна вылучыць таксама тэматычную групу ‘прылады для будаўніцтва’: *дрыль* ‘інструмент для свідравання дзірак у метале, дрэве і пад.’; *лапата* ‘прылада для капання зямлі з плоскім шырокім ніжнім канцом’; *напільнік* ‘інструмент у выглядзе стальнага бруска з насечкай, які ўжываецца для загладжвання металічнай, драўлянай і іншай паверхні’; *склюд* ‘цясларская сякера для склюдавання, абчэсвання бярэвення’; *скобля* ‘інструмент для акорвання і габлявання дрэва ў выглядзе паўкруглага ляза з дзвюма ручкамі на канцах’; *лом* ‘металічны заостраны стрыжань, якім разбіваюць што-н. цвёрдае’ і інш.

Адназначнымі часта з’яўляюцца тэрміны будаўніцтва, якія абазначаюць пабудовы і іх часткі: *анфілада* ‘доўгі скразны рад пакояў у грамадскіх будынках, палацах’; *барэльеф* ‘скульптурны відарыс, які выступе над плоскай паверхняй, утвараючы з ёй адно цэлае’; *зруб* ‘збудаванне з чатырохвугольных вялкоў бярэвення’; падлога ‘насціл у памяшканні, па якім ходзяць’; *прасцёнак* ‘частка сцяны паміж аконнымі ці дзвярнымі праёмамі’. Аднак аналіз фактычнага матэрыялу паказвае, што

значная колькасць тэрмінаў-назваў пабудовы і іх частак полісемантычныя, напрыклад: *столь* 1. 'верхняе ўнутранае пакрыццё памяшкання, процілеглае падлозе'. 2. 'паверхня гэтага пакрыцця з боку гарышча'; *сцяна* 1. 'вертыкальная частка будынка, памяшкання'. 2. 'высокая агароджа'. 3. 'строгая бакавая паверхня чаго-н.' 4. 'суцэльная маса чаго-н., якая ўтварае перашкоду, заслону для чаго-н.'.

Адназначнасць лексем будаўніцтва, якія ўваходзяць у акрэсленыя семантычныя групы, можна патлумачыць наступнымі прычынамі: 1) большасць з прыведзеных лексем будаўніцтва – вузкаўжывальныя, што не спрыяе развіццю мнагазначнасці; 2) навізна слоў у сучаснай беларускай літаратурнай мове. Некаторыя словы з'явіліся ў нашай мове адносна нядаўна для называння новых будаўнічых матэрыялаў, прылад будаўніцтва і г. д.; 3) запазычанасць тэрмінаў будаўніцтва. Як сведчыць прааналізаваны моўны матэрыял, большасць запазычаных лексем – адназначныя.

Мнагазначныя тэрміны, якія семантызуюць працэс будаўніцтва, складаюць каля 34% ад агульнай колькасці: *плінтус* 1. 'вузкая планка, якая закрывае шчыліну паміж падлогай і сцяной'. 2. 'вонкавы выступ у ніжняй частцы якога-н. збудавання'; *рэйка* 1. 'плоскі брус, вузкая тонкая дошка'. 2. 'брус з дзяленнямі для вымярэння вышыні ўзроўню вады, глыбіні, снежнага покрыва'; *секцыя* 1. 'падраздзяленне якой-н. установы, арганізацыі, канферэнцыі, з'езда і пад. з пэўнай спецыялізацыяй'. 2. 'частка збудавання, канструкцыі, якая складаецца з некалькіх дэталяў'. Як бачна з прыведзеных прыкладаў, полісемантычныя тэрміны адносяцца да розных тэматычных груп.

Аналіз фактычнага матэрыялу дазваляе выявіць некалькі прычын мнагазначнасці асобных будаўнічых тэрмінаў. Па-першае, гэта паралельнае ўжыванне ў мове тэрміна і агульнаўжывальнага варыянта, часта з паметай 'размоўнае': *брусок* 1. 'вастрыльны, шліфавальны камень звычайна ў форме прадаўгатага чатырохгранніка'. 2. 'чатырохгранны кавалак чаго-н. (разм.); *брусчатка* 1. 'брускі з каменю для брукавання вуліц, плошчаў'. 2. брук з такіх брускоў (разм.). Прычынай развіцця мнагазначнасці можна назваць доўгае існаванне слова ў мове, у выніку чаго развіваюцца новыя значэнні, у тым ліку тэрміналагічныя: *сцяна* 1. 'вертыкальная частка будынка, памяшкання'. 2. 'высокая агароджа'. 3. 'строгая бакавая паверхня чаго-н.' 4. 'суцэльная маса чаго-н., якая ўтварае перашкоду, заслону для чаго-н.'; *мост* 1. 'збудаванне для пераходу або пераезду цераз раку, канал, чыгунку і г. д.' 2. 'лінія дальняй паветранай радыё- або тэлевізійнай сувязі, зносін'. 3. 'у спорце: пастава, пры якой цела выгнута грудзямі ўверх з апорай на далоні і пяткі'. 4. 'частка шасі аўтамашыны' 5. 'зубны пратэз: планка, на якой захоўваецца рад штучных зубоў'. Мнагазначнасць запазычаных лексем можна быць абумоўлена тым, што словы запазычваліся з рознымі значэннямі ў розныя галіны ведаў: *блок* 1. 'частка якой-н. пабудовы, машыны і пад., якая сама складаецца з

дэталей’. 2. ‘штучна зроблены з бетоннай сумесі будаўнічы матэрыял у выглядзе вялікай цагліны’. 3. ‘комплекс будынкаў аднолькавага прызначэння’; *рэканструкцыя* 1. ‘карэнная перабудова, арганізацыя чаго-н. на новых асновах’. 2. ‘аднаўленне чаго-н. па апісаннях ці рэштках, якія захаваліся’; *пантэон* 1. ‘манументальны будынак – месца пахавання славетных дзеячаў’. 2. ‘у старажытных грэкаў і рымлян: храм, прысвечаны ўсім багам’. 3. ‘сукупнасць багоў якой-н. рэлігіі’. Як бачна з прыведзеных прыкладаў, большасць мнагазначных лексем толькі адным са сваіх значэнняў семантызуюць працэс будаўніцтва. Іншыя значэнні – агульнаўжывальныя.

Аналіз паказвае, што сярод полісемантычных тэрмінаў будаўніцтва пераважаюць тэрміны, усе значэнні якіх звязаны з будаўніцтвам: *архітэктура* 1. ‘мастацтва праектавання і пабудовы будынкаў, дойлідства’. 2. ‘стыль пабудовы’. 3. ‘будынкi, збудаванні’; *ліштва* 1. ‘накладная планка вакол дзвярнога ці аконнага праёма’. 2. ‘металічная накладная пласцінка з шчылінай для ключа на дзвярах, шуфлядах і пад.’ 3. ‘тое, што і плінтус’. 4. ‘падгорнутая або нашытая палоска матэрыі для аддзелкі, падрубкі’; *вежа* 1. ‘высокае і вузкае архітэктурнае збудаванне’. 2. ‘вышка для гармат і кулямётаў на суднах, танках і пад.’; *арматура* 1. ‘прылады і прыналежнасці якога-н. апарата, машыны і пад.’ 2. ‘сталёвы каркас жалезабетонных збудаванняў’.

Аналіз матэрыялу паказаў, што будаўнічая тэрміналогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы – развіты і самастойны пласт лексікі мовы, які складаўся працяглы час і валодае вялікім практычным патэнцыялам. Сярод будаўнічых тэрмінаў пераважаюць монасемантычныя; полісемантычныя тэрміны большай часткай усімі сваімі значэннямі звязаны са сферай будаўніцтва. Такім чынам, тэрмінасістэма ў галіне будаўніцтва мае дастаткова развітую лексіка-семантычную парадыгму, здольную абслугоўваць усе сферы будаўнічай галіны эканомікі рэспублікі.

Літаратура

1. Курбатава, В.В. Будаўнічая лексіка ў беларускіх гаворках / В.В. Курбатава // Традыцыі матэрыяльнай і духоўнай культуры Усходняга Палесся: праблемы вывучэння і захавання ў постчарнобыльскі час: зборнік навуковых артыкулаў. – Гомель, 2009. – Вып. 2. – С. 93–95.
2. Кніга, У.Д. Будаўнічая лексіка ў мове Ф. Скарыны / У.Д. Кніга // Скарына і наш час: Матэрыялы II міжнароднай навуковай канферэнцыі (Гомель, 16–17 мая 2002 г.): У 2-х частках. – Гомель: УА «ГДУ імя Ф.Скарыны», 2002. – Ч. 2. – С. 48–49.
3. Люшцік, У.В. Пурыстычныя тэндэнцыі ў тэрміналогіі: аб уплыве грамадска-палітычнай сітуацыі на лексічны склад нацыянальных тэрміналогій / У.В. Люшцік // Весці НАН Беларусі. Сер. гуманітарных навук. – 1998. – № 1. – С. 123–127.

В.С. Зязюлькіна
(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Сярэдня школа № 4 г. Віцебска”)

УЗБАГАЧЭННЕ ФРАЗЕАЛАГІЧНАГА ЗАПАСУ МОВЫ ВУЧНЯЎ

Фразеалагізмы – моўныя адзінкі раздзела “Фразеалогія”, таму іх вывучэнне з’яўляецца неад’емнай часткай курса беларускай мовы ў школе. Унікальнасць фразеалагізмаў раскрываецца праз іх выяўленчыя магчымасці і кодавую інфарматыўнасць нацыянальнага пазнання свету.

Беларуская мова мае развітую і багатую сістэму лексічных і фразеалагічных адзінак, з дапамогай якіх абазначаюцца самыя разнастайныя прадметы, з’явы, дзеянні і прыметы. Фразеалагізмы з’яўляюцца вобразнымі, старажытнымі па сваім паходжанні адзінкамі мовы, бо яны захоўваюць адбіткі архаічнага мыслення. “Фразеалагічны фонд мовы – гэта каштоўная лінгвакраіназнаўчая спадчына, у якой адлюстравана гісторыя, нацыянальная культура, своеасаблівае бачанне свету пэўнага этнасу” [1, с. 4].

Мэта вывучэння фразеалагічных адзінак – фарміраваць у вучняў фразеалагічныя ўменні, што будзе садзейнічаць узбагачэнню слоўнікавага запasu вучняў, развіццю моўнай культуры, лагічнага мыслення, працэсу пазнання, выхаванню моўнага эстэтычнага густу, павагі да беларускага слова, забеспячэнню ўмоў для азнаямлення з моўнымі асаблівасцямі мастацкіх твораў, якія вывучаюцца на ўроках літаратуры.

Фразеалогія цесна звязана з іншымі раздзелаў лінгвістыкі. Вывучэнне фразем ідзе падчас вывучэння сінтаксісу і пунктуацыі, бо фразеалагічныя адзінкі спалучаюцца са словамі, выконваюць пэўную сінтаксічную ролю.

У марфалагічным плане фразеалагізмам уласціва граматычнае значэнне пэўнай часціны мовы: значэнне прадметнасці (*адамаў яблык ‘кадык’*), дзеяння (*табаку важыць ‘драмаць’, пускаць пыл у вочы ‘падманваць, хлусіць’, у рожкі брацца ‘задзірацца, спрачацца’*), прыметы прадмета (*лыкам шыты ‘неадукаваны, прастакаваты’, не лыкам шыты ‘не горшы за іншых’, востры на язык ‘гаваркі, схільны да балбатлівасці’*), прыметы дзеяння (*без аглядкі ‘хутка’, звон у звон ‘дружна, мірна’, на сваіх дваіх ‘пешу’, рукамі і нагамі ‘рашуча’*), колькасці (*чортаў тузін ‘трынаццаць’*). Гэтым самым фразеалагізмы набліжаюцца да часцін мовы, аб’ядноўваюцца ў семантыка-граматычныя разрады, суадносныя з часцінамі мовы, што дазваляе шырока знаёміцца з фразеалагізмамі падчас вывучэння назоўнікаў, дзеясловаў, прыметнікаў, прыслоўяў.

Напрыклад, выкананне наступнага задання дапаможа не толькі замацаваць веды па тэме “Скланенне лічэбнікаў”, але і паспрыяе пашырэнню фразеалагічнага запasu мовы вучняў.

Устаўце ў фразеалагізмы прапушчаныя кампаненты-лічэбнікі ў патрэбнай склонавай форме. Запішыце. Растлумачце значэнне фразеалагізмаў.

- 1) іграць (першую) скрыпку (быць галоўным у якой-небудзь справе);
- 2) палка з (двума) канцамі (тое, што можа скончыцца добра і дрэнна);
- 3) за (сямю) пячаткамі (быць недаступным, прыхаваным);
- 4) у(адзін) міг (адразу ж, імгненна, вельмі хутка);
- 5) між (двух) агнёў (у становішчы, калі небяспечна з абодвух бакоў);
- 6) (сем) пятніц на тыдні (вобразна характарызуе людзей нястальных, якія часта і лёгка мяняюць свае рашэнні, намеры, настрой, не выконваюць абяцанага);
- 7) да (сёмага, дзясятага) поту (да поўнай знямогі, стомы працаваць);
- 8) у (чатырох) сценах сядзець (не маючы ні з кім зносін, у адзіноце);
- 9) адным стрэлам забіць (двух) зайцоў (выканаць адначасова дзве розныя справы, дасягнуць дзвюх розных мэт) [2].

Акрамя намінацыйнага, фразеалагізмы маюць яшчэ і стылістычнае значэнне, якое выражае экспрэсіўна-ацэначную афарбоўку, указвае на магчымасць ужывання ў маўленчай сітуацыі пэўнага стылю мовы. Увага да стылістычнага значэння садзейнічае асэнсаванню фразеалагізмаў як змястоўных, трапных, каларытных утварэнняў.

Вывучэнне фразеалагічных адзінак заснавана на ўліку ўнутраных сэнсавых сувязей паміж імі, характар якіх вызначаецца кантэкстам, які ўяўляе сабой своеасаблівую маўленчую арганізацыю сэнсавага характару. Пры такім падыходзе развіваюцца пазнавальныя здольнасці вучняў, у іх фарміруецца цікавасць да працы даследчыка мовы.

Сістэматычная праца па вывучэнні, тлумачэнні і ўжыванні фразеалагічных адзінак вучнямі ў сваім маўленні садзейнічае развіццю культуры мовы навучэнцаў, развіае ўменне карыстацца даведачнай літаратурай, узбагачае слоўнік і фразеалагічны запас навучэнцаў, спрыяе выхаванню любові да роднай мовы, выклікае павагу да працы лінгвістаў, да беларускага народа – творцы мовы.

Карпатлівая праца на ўроках падштурхоўвае многіх вучняў да больш паглыбленага вывучэння фразеалагізмаў. Сафронава Наталля на працягу двух гадоў (у дзявятым і дзясятым класах) праводзіла даследчую дзейнасць па тэме “Канцэпт «душа» ў мове і культуры беларускага народа”. Гэта даследчая праца прадстаўлялася вучаніцай на канферэнцыях рознага ўзроўню і адзначалася дыпламамі пераможцы. Самыя значныя з іх: “Эўрыка-2017” (Дыплом III ступені); XIV навукова-практычная канферэнцыя “Альтаір” (Дыплом II ступені).

Прапаноўваем частку даследчай працы “Канцэпт «душа» ў мове і культуры беларускага народа”.

У “Слоўніку фразеалагізмаў” зафіксавана вялікая колькасць фразеалагізмаў, якія ўтрымліваюць лексему *душа* [2]. Спрабуючы вызначыць адметнасці канцэпту “душа”, мы вылучылі 115 фразеалагічных адзінак. Прааналізаваўшы лексічнае значэнне абраных фразеалагізмаў, мы паспрабавалі размежаваць іх па групам. Азнаёміўшыся з параўнальна-супастаўляльным аналізам беларускіх і рускіх фразеалагізмаў з кампанентамі “душа” і “сэрца” ў артыкуле В.У. Праконеінай “Канцэпты душа і сэрца ў беларускай і рускай фразеалогіі” [3], прапануем наступную класіфікацыю беларускіх фразеалагізмаў з кампанентам “душа”:

1. Душа як сутнасць чалавека, як маленькая істота. Яна атаясамліваецца з асобай, бо кожны чалавек валодае непаўторнай душой. Колькі людзей, столькі і душ. Пра разнастайнасць маральных характарыстык чалавека сведчаць наступныя фразеалагізмы: *заячая душа, напярсовая душа, чарнільная душа, мёртвыя душы, без душы, без духу*. Душа можа выступаць як унутранае “я”. Такія фразеалагізмы характарызуюць унутраны свет чалавека (*з дарагой (мілай) душой, ад шчырай душы, з чыстай душой*). Душа атаясамліваецца і з рысамі чалавека, напрыклад, фразеалагізм *душой і целам*. Ён кажа пра вышнюю чалавечай годнасці, пра гонар чалавека. Тым самым яшчэ больш павялічваецца каштоўнасць душы чалавека.

Шматлікія фразеалагізмы характарызуюць чалавека праз яго адносіны да іншых і раскрываюць уменне сябраваць, быць сапраўдным сябрам. Напрыклад, вельмі дружна жыць ці пражыць у поўнай згодзе: *адным духам, у адзін дух, ‘аднадушна, дружна, згодна гаварыць’, душа ў душу, у адзін дух бегчы (уцякаць), па душах гаварыць (пагаварыць)*.

Адкрываць сваю душу ‘шчыра дзяліцца з кім-небудзь сваімі думкамі, пачуццямі, перажываннямі’, *з адкрытай душой* ‘вельмі шчыра, даверліва, чыстасардэчна’, *душа раскрываецца, душа наросхрыст (нараспаішу)*. Пра такога чалавека можна казаць, што ён адкрыты, прамы. Гэта добра, бо чалавек не хавае ад навакольных нічога благога. Такі чалавек дзеліцца з сябрамі сваімі думкамі, марамі, пачуццямі, можа свабодна казаць пра тое, што яму падабаецца, а што не. Ён не хавае ні любові, ні нянавісці.

Душу можна ўявіць і як маленькую істоту. Гэты вобраз зусім натуральны, таму што ў шэрагу міфаў з душой метафарычна звязаны вобраз маленькага чалавека. Напрыклад: *душа крывёй абліваецца, ні адна душа не ведае, ні душы, ёсць душа*. Душа валодае здольнасцю перамяшчацца. Да такіх фразеалагізмаў можна аднесці: *душа ў пятках, душа ў пяткі схавалася (ускочыла), душа не на месцы*. Душа, як чалавек, мае здольнасць перадаваць гукі, эмоцыі: *душа спявае (радуецца)*.

Душа прымае, душа не прымае, па душы, за мілую душу, з душой, да душы, займае дух, на дух не пераносіць (не выносіць), як маслам па душы, чаго душа жадае (пажадае), колькі душа жадае (пажадае, прымае, прыме). Такія фразеалагізмы могуць азначаць агульную ацэнку (станоўчую

ці адмоўную) Гэта значыць, што ўсё тое, што бачыць чалавек і ацэньвае, ён параўноўвае з нейкім эталонам, з нечым прыгожым, апранаючы на гэта сваю душу, якая выступае як нейкая вопратка, альбо наадварот, саму рэч. У прыведзеных фразеалагізмах душа выступае як сутнасць чалавека.

2. Душа як змяшчальня, пасудзіна. Яна можа ўжывацца ў значэнні адзення, абалонкі, сховішча, калодзежа. Душа мае магчымасць быць пустой, спустошанай запоўненай, напоўненай. Напрыклад: *да глыбіні души, на дне души* ‘унутрана, употайкі’. Можа быць “вывернута” навыварат *выварочваць душу* ‘моцна трывожыць, хваляваць, мучыць каго-небудзь’, *пераварочваць усю душу, выліваць душу, выкладаць сваю душу* ‘шчыра дзяліцца з кім-небудзь сваімі думкамі, пачуццямі, перажываннямі’.

Можна *лезці ў душу* ‘даведвацца пра чые-небудзь думы, пачуцці, намеры’, як у дом, *уваходзіць у душу* ‘глыбока хваляваць, станавіцца прадметам пастаянных разважанняў, роздуму’, *закрадацца ў душу* ‘непрыкметна, мімаволі ўзнікаць, з’яўляцца’.

Можна схаваць, захаваць у души, або класці ці пакласці ў яе, як у камору або куфар. Фразеалагізм *класці душу* можа азначаць тое, што чалавек цалкам аддаецца чаму-небудзь (працы), робіць нешта з захапленнем, стараннем. *Выкідаць з души* – ‘пераставаць кахаць каго-небудзь, любіць што-небудзь’.

Душа можа выступаць як посуд (шклянка, вядро). Посуд варта трымаць у чысціні, так, як і твар. Вельмі часта даводзіцца счышчаць бруд, які ўтварыўся ў выглядзе накіпу на сценках. Напрыклад: *пляваць у душу* ‘абражаць самае дарагое, заповітнае ў кім-небудзь’, аднак туды пляваць ні ў якім разе нельга, бо гэта апаганьванне святыні, а таксама рана ці позна адтуль самому прыйдзецца чэрпаць вадку. Такое выказванне можна параўнаць з жартаўлівай заповеддзю *Не плюй у калодзеж – спатрэбіцца вадзіцы напіцца*. Душа можа абазначаць калодзеж з вадой, альбо крыніцу, якая б’е з-пад зямлі. Напрыклад, фразеалагізмы *муціць душу* ‘выклікаць душэўныя пакуты’, *вярэдзіць душу* ‘выклікаць хваляванне, трывогу’.

3. Душа як прадмет. Яна можа ўяўляцца як тканіна: *душа разрываецца на часткі (на кускі, на кавалкі)*, як палатно: *раздзіраць душу, рваць душу*, прычыняючы ёй або яе ўладальніку жорсткія пакуты. Душа як старонка або кніга: *ад чыстай души, чытаць у души, заглядаць у душу*. Душа як прадмет, які размяшчаецца на гарызантальнай паверхні: *каменем ляжыць на души, душа не ляжыць*; прадмет, які можна раздзяліць на часткі, вызначыць яго масу: *усёй душой, усімі сіламі души, з лёгкай душой, з цяжкай душой, наступаць на душу, як камень з души зваліўся*. Душа як нацягнутыя і здольныя гучаць струны ці нават жылы. З аднаго боку фразеалагізм *цягнуць душу* можна параўнаць з адзінкай *цягнуць жылы* з небяспекай парваць іх.

Душа як звычайны матэрыяльны орган, які можа балець, ныць і гэтак далей. Да такіх фразеалагічных адзінак можна аднесці наступныя: *душа*

баліць, душа заныла, душа ные (ныла), балець душой, труціць душу, падаць духам, занепадаць духам, з душы верне. Душа як цвёрды прадмет, які можна драць, скрэбці: кошкі душу скрабуць, скрэбці за душу, кошкі на душы скрабуць, вымаць душу, вытрасці душу, вымотваць душу, ад'ядаць душу, ад'яда душы, выяда душы, выядаць душу.

4. Душа як духоўны пачатак (як несмяротная і нематэрыяльная частка чалавечай істоты), пад уплывам хрысціянскага веравучэння, з'яўляецца элементарным міфалагічным уяўленнем. Гэта орган, з дапамогай якога чалавек адчувае містычны свет (*аддаваць Богу душу, Богу душой не вінават, вісець над душой, стаяць над душой, святым духам, як бог на душу накладзе*). Вобразная структура апошняга фразеалагізма сведчыць пра веру чалавека ў тое, што Бог можа забраць яго душу, і гэта будзе сведчыць пра яго фізічную смерць. Яна несмяротная, таму не залежыць ад цела і можа існаваць па-за ім.

5. Душа як стыхія, вогненная або паветраная. *Душа гарыць, ледзяніць душу, душа кіпіць.* Душа як паветра: *душа вон, удыхнуць душу, дух вон, дух выпусціць, дух спускаць.* Яно ўваходзіць і выходзіць з лёгкіх чалавека разам з яго дыханнем і за ім трэба пастаянна сачыць: *бавіць дух* або *адводзіць душу.*

Канцэпт “душа” вельмі значна і рознабакова адлюстроўваецца ў моўнай карціне свету. Ён з'яўляецца вынікам аб'яднання слоўнікавага значэння слова з асабістым вопытам чалавека.

Веданне фразеалагічных адзінак, дарэчнае іх выкарыстанне ў маўленні ўзбагачае мову вучняў, надае ёй вобразнасць, самабытнасць, выразнасць, фарміруе такія выдатныя якасці розуму, як арфаграфічная зоркасць, назіральнасць, пачуццё гумару. Сістэматычная праца па вывучэнні, тлумачэнні і ўжыванні фразеалагізмаў вучнямі ў сваім маўленні садзейнічае развіццю культуры мовы навучэнцаў, развівае ўменне карыстацца даведачнай літаратурай, узбагачае слоўнікавы і фразеалагічны запас, спрыяе выхаванню любові да роднай мовы, выклікае павагу да працы лінгвістаў, да беларускага народа – творцы мовы.

Літаратура

1. Дзядова, А.С. Чалавек у люстэрку беларускай фразеалогіі і парэміялогіі: манаграфія / А.С. Дзядова. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2013. – 161 с.
2. Лепешаў, І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў. У 2 т. Т 1. А – Л / І.Я. Лепешаў. – Мінск: Беларуская Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 1993. – 590 с.
3. Праконіна, В.У. Канцэпты душа і сэрца ў беларускай і рускай фразеалогіі / В.У. Праконіна // Працы кафедры сучаснай беларускай мовы [БДУ] / Пад рэд. А.Я. Міхневіча. – Мінск: РІВШ, 2009. – Вып. 8. – С. 126–130.

А.А. Калеснікава

(старшы выкладчык кафедры рускай мовы як замежнай
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў)

МОЎНАЯ АСОБА І ЯЕ СТРУКТУРНАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ (НА МАТЭРЫЯЛЕ “СЛАВЯНСКАГА АСАЦЫЯТЫЎНАГА СЛОЎНІКА”)

У аснову катэгарыяльнага апарату псіхалінгвістычных, этналінгвістычных, лінгвакагнітыўных, лінгвакультуралагічных і іншых даследаванняў, якія выконваюцца ў рамках антрапацэнтрычнай парадыгмы ведаў, уваходзіць паняцце моўнай асобы. На думку Ю.М. Каравулава, моўная асоба – гэта своеасаблівы вынік дзеяння сацыяльных законаў, прадукт гістарычнага развіцця, стваральнік і карыстальнік знакавых утварэнняў. У манаграфіі “Руская мова і моўная асоба” даследчык прапануе ўзроўневую мадэль моўнай асобы. Так, моўная асоба мае тры структурныя ўзроўні: вербальна-семантычны, лінгвакагнітыўны і прагматычны. Вербальна-семантычны ўзровень адлюстроўвае ступень валодання звычайнай, паўсядзённай мовай. На лінгвакагнітыўным узроўні адбываецца актуалізацыя і ідэнтыфікацыя рэлевантных ведаў і ўяўленняў, уласцівых сацыуму (моўнай асобе). Такія веды ствараюць калектыўную і індывідуальную кагнітыўную прастору. Гэты ўзровень прадугледжвае адлюстраванне моўнай мадэлі свету асобы, яе тэзаўруса, культуры. Прагматычны ўзровень уключае ў сябе матывы і мэты, якія ўплываюць на развіццё моўнай асобы [4, с. 42–62].

Матэрыялам нашага даследавання сталі вербальныя асацыяцыі, зафіксаваныя ў беларускай частцы “Славянскага асацыятыўнага слоўніка” [5]. На наш погляд, вербальныя асацыяцыі адлюстроўваюць не толькі асаблівасці канструявання думак носбітаў мовы, але і розныя ўзроўні структурнай арганізацыі моўнай асобы.

У выніку правядзення свабодных асацыятыўных эксперыментаў ствараецца вербальная, асацыятыўна-семантычная сетка, якая структурна, па сваім складзе павінна адлюстроўваць нулявы (вербальна-семантычны) узровень арганізацыі моўнай асобы – лексіка-семантычныя і граматычныя сувязі. Аднак пры даследаванні выяўляецца цеснае перапляценне ўласна моўных элементаў і з ведамі пра навакольны свет (першы, лінгвакагнітыўны ўзровень), і з прагматычнымі інтэнцыямі інфармантаў (другі, прагматычны ўзровень).

Разгледзім асаблівасці вербальных рэакцый на стымулы *дом, сям’я, народ, радзіма*, якія з’яўляюцца ключавымі словамі-рэпрэзэнтантамі адпаведных канцэптаў. Кожнае слова, рэалізуючыся ў эксперыменце, актуалізуе, акрамя прамых і пераносных значэнняў, наглядную інфармацыю пра тэкставы патэнцыял, пра спалучальныя магчымасці з іншымі лексемамі.

На нулявым (вербальна-семантычным) узроўні вылучаюцца адзінкі з устойлівымі семантычнымі і граматычнымі сувязямі. Сюды адносяцца так

званыя парадыгматычныя, сінтагматычныя і тэматычныя асацыяцыі. У парадыгматычных асацыяцыях слова-рэакцыя выступае як суадноснае са словам-стымулам па адным з двух паказчыкаў: 1) “па гарызанталі” (адносіны “каардынацыі”, сінанімы: **народ** – людзі, люд; **радзіма** – айчына, бацькаўшчына, Бацькаўшчына, родны кут); 2) “па вертыкалі” (адносіны “субардынацыі”, род – від: **дом** – хата, хатка, катэдж, кватэра, віла, замак (палац); адносіны “суперардынацыі”, від – род: **дом** – будынак).

У сінтагматычных асацыяцыях словы-рэакцыі дапаўняюць слова-стымул да словазлучэння ці сказа: **дом** – родны, вялікі, драўляны, прыгожы, утульны, цагляны, стаіць, новы; **народ** – беларускі, бедны, мужны, вялікі, галодны, разумны, свабодны, жыве, бунтуе, ваяўнічы, вольны, прыгнечаны; **радзіма** – мая, родная, дарагая, вялікая, адзіная, свая, любімая, жыве, нічога не дала, продкаў, цягне да сябе, чакае; **сям’я** – вялікая, дружная, мая, шчаслівая, моцная, добрая, маладая, поўная, абрыдла, народаў, распалася і інш. Сінтагматычныя адносіны ўзнікаюць паміж лексічнымі адзінкамі на аснове іх спалучальнасці ў маўленні.

У тэматычных асацыяцыях слова-рэакцыя можа ўжывацца са словам-стымулам у межах пэўнага кантэксту (выказвання): **дом** – пажар; **народ** – шапка; **сям’я** – стол; **радзіма** – сачыненне.

Можна таксама вылучыць асобную групу словаўтваральных, або дэрывацыйных, рэакцый. Аднак такія асацыяцыі не займаюць першыя па частотнасці пазіцыі і сустракаюцца звычайна ў адзінкавых адказах: **дом** – дома, **народ** – народныя казкі.

Сярод асацыяцый лінгвакагнітыўнага ўзроўню структурнай арганізацыі моўнай асобы значнае месца займаюць адзінкі фразеалогіі ў шырокім разуменні: уласна фразеалагізмы, а таксама парэміі, перыфразы, афарызмы, крылатыя выразы і агульнавядомыя фразы, якія ў выніку сваёй частотнасці, шырокага ўжывання набываюць характар своеасаблівых штампаў і набліжаюцца да ўстойлівых спалучэнняў. Як правіла, у адказах удзельнікаў эксперыментаў такія адзінкі прыводзяцца не ў поўнай форме, а ў скарачаным, трансфармаваным варыянце, што адпавядае спосабу іх захоўвання ў памяці носьбіта мовы: **дом** – крэпасць; **сям’я** – крэпасць, мая крэпасць; **народ** – і партыя, і партыя – адно цэлае, і партыя едины, бывае кусачы толькі ад жыцця сабачага; **радзіма** – яна і ў Афрыцы Радзіма.

Пэўнае месца сярод адзінак прагматычнага ўзроўню структурнай арганізацыі моўнай асобы займаюць антрапонімы і тапонімы: **дом** – у Барысаве; **сям’я** – Сярожы; **народ** – Беларусь, Беларусі, Лукашэнка; **радзіма** – Рэспубліка Беларусь, мая Беларусь, Беларусь, зямля Беларусь, карта Беларусі, Англія, Мінск, Барысаў, Бярэзіна рака, Ленінград, Нароўля, Расія, РБ, РБ (Рэспубліка Беларусь), СССР, Узда, Хойнікі і інш.

Прэцэдэнтныя тэксты ў структурнай арганізацыі моўнай асобы займаюць асаблівае месца, выконваючы ролю сродкаў ацэнкі пэўных фактаў, адносін і сітуацый. Крыніцамі такіх асацыяцый могуць станавіцца рэаліі класічнай культуры, а таксама культуры масавай: **дом** – з мезанінам,

які пабудаваў Джэк; **народ** – Вайна і мір; **радзіма** – мая дарагая; **сям’я** – Адамс, Колбі, “Мая сям’я” [3, с. 171].

Кожны структурны ўзровень арганізацыі моўнай асобы характарызуецца пэўным наборам адзінак і адносін паміж імі. Аналіз матэрыялаў асацыятыўнага слоўніка дазваляе зрабіць высновы пра тое, што часта межы структурных узроўняў аказваюцца размытымі і рухомымі. Змешчаная ў слоўнікавых артыкулах асацыятыўна-вербальная сетка ўтрымлівае не толькі лексічную і граматычную інфармацыю, а таксама лінгвакагнітыўную і прагматычную. Такім чынам, асацыятыўныя слоўнікі даюць багаты матэрыял для вывучэння моўнай асобы, моўнай карціны свету, ключавых канцэптаў, духоўных інтарэсаў і культурна-гістарычных перадумоў фарміравання сучасных грамадскіх, маральных, эстэтычных каштоўнасцей.

Літаратура

1. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
2. Калеснікава, А.А. Асацыятыўнае поле канцэпту «народ» / А.А. Калеснікава // Проблемы и перспективы развития науки в начале третьего тысячелетия в странах СНГ : материалы VII Международной научно-практической интернет-конференции, Переяслав-Хмельницкий, 29–31 января 2013 г. : сборник научных трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2013. – С. 284–286.
3. Калеснікава, А.А. Канцэпт «сям’я» ў люстэрку вербальных асацыяцый / А.А. Калеснікава // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XIX (66) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2014 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. – С. 166–167.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : КомКнига, 2006. – 264 с.
5. Славянский ассоциативный словарь : русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. – М. : Наука, 2004. – 792 с.

А.М. Карасевіч

(настаўнік-метадыст ДУА “Гімназія № 8 г. Віцебска”)

АСАЦЫЯТЫЎНЫЯ І ТВОРЧЫЯ ЗАДАННІ ЯК ЭФЕКТЫЎНЫ СРОДАК РАЗВІЦЦА КАМУНІКАТЫЎНЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ

Сучаснае грамадства дыктуе высокія патрабаванні да асобы выпускніка школы. Ён павінен быць камунікабельным, умець крэатыўна мысліць, знаходзіць і прымяняць патрэбную інфармацыю ў нестандартных умовах, працаваць у камандзе. Такім чынам, развіццё камунікатыўных здольнасцей, набывццё камунікатыўных кампетэнцый адпавядае запытам сучаснага грамадства. Невыпадкова на першы план у моўнай падрыхтоўцы вучняў выходзіць удасканалванне іх маўленчай практыкі і маўленне

разглядаецца як адна з формаў пазнавальнай дзейнасці чалавека [2, с. 4]. Але, на жаль, школьная практыка паказвае, што вучні губляюцца, калі трэба звязна, доказна, творча выказацца па пэўнай праблеме ў вуснай ці пісьмовай форме, падабраць вобразы-прыклады з папярэдне вывучаных літаратурных твораў, правесці паралелі паміж жыццём і літаратурным творам. Выклікаюць цяжкасці і заданні па інтэрпрэтацыі тэксту: адказаць на пытанне, сфармуляваць тэзісы, “згарнуць” думку да слова-асацыяцыі. Без “фарміравання навыкаў эмацыянальна-вобразнага ўспрымання літаратурнага твора”, развіцця “вобразнага і аналітычнага мыслення, творчага ўяўлення” не выпадае гаварыць пра камунікатыўную кампетэнтнасць і чытацкую пісьменнасць выпускніка [3, с. 12].

Ужо ў сярэднім звяне можна ўбачыць падзел вучняў на дзве групы: 1) з аналітычным тыпам мыслення; 2) з развітым эмацыйным успрыманням. Каб развіваць здольнасці вучняў першай групы, вучэбная праграма па беларускай літаратуры рэкамендуе “часцей даваць ім заданні творчага характару”, вучням другой групы “прапаноўваць аналітычныя ці абагульняльныя пытанні” [1, с. 13]. З гэтага вынікае, што комплекснае выкарыстанне асацыятыўных і творчых заданняў дапамагае развіць крэатыўныя і кагнітыўныя якасці кожнай асобы.

Навучанне ў 5-7 класах скіроўваю на адкрыццё *суб’ектыўна новага* (вучань у выніку мысліцельнай дзейнасці адкрывае тое, што было адкрыта да яго, але не было яму вядома). Спачатку аналізую вучэбныя праграмы і вызначаю для сябе некалькі метапаняццяў, змест якіх можна спасцігаць на ўроках беларускай мовы і літаратуры; вызначаю, на якім прадмеце (мове ці літаратуры) метатэма будзе дамінантай; складаю “перспектыўны ланцужок”, кожнае звяно якога – гэта від задання і твор (або граматычная тэма), на матэрыяле якога заданне будзе выконвацца; прадумваю, на якім уроку набыцця веды можна “выпрабаваць” у непрывычнай сітуацыі.

Напрыклад, у 5 класе працую з паняццем “Радзіма” і за дамінанту бяру ўрокі літаратуры. На 1 уроку прапаную вучням падабраць сінонімы да слова “Радзіма” (гэтым правяраю стартавыя магчымасці пяцікласнікаў), а пасля вучні падбіраюць словы-асацыяцыі да паняцця “Радзіма” і складаюць апорную схему (“згортваюць” думкі да слоў-асацыяцый). Схема, якая атрымліваецца, тэматычна адлюстроўвае ўсе раздзелы падручніка па літаратуры. І паступова, працуючы з кожнай асацыяцыяй, вучні спасцігаюць змест твораў, папаўняюць слоўнікавы запас, развіваюць мысленне. Так, пры знаёмстве з вершам Я. Янішчыц “Мова” вучні адзначаюць асацыяцыі “мова”, “людзі” і тлумачаць свой выбар, выкарыстоўваючы цытаты з твора (“разгортваюць” слова-асацыяцыю). Пасля спасціжэння вучнямі зместу верша У. Караткевіча “Бацькаўшчына” прапаную напісаць міні-выказванне “Радзіма для мяне – гэта...”. Аб’ём работы – 5-7 радкоў. Вучні “агучваюць” схему сказамі, але выбар асацыяцый у кожнага свой.

Набытыя ў 5-7 класах веды і ўменні становяцца падмуркам для выканання больш складаных заданняў: скласці апорную схему паводле зместу твора; агучыць схему асацыяцый паводле біяграфіі пісьменніка (паступова колькасць слоў у схеме памяншаецца); знайсці асацыятыўную сувязь паміж выказваннямі і сфармуляваць заключаную ў іх праблему. Актыўна прапаную вучням схемы-заданні (тут схемы выступаюць штуршком да пошукавай дзейнасці, работы з даведчай літаратурай), выкарыстоўваю схемы як сродак шыфроўкі праблемы ці вузла праблем, якія трэба раскрыць, абапіраючыся на змест твора ці жыццёвыя падзеі.

Цікавыя, нешаблонныя фармулёўкі пытанняў і заданняў, выкарыстанне на ўроках твораў розных відаў мастацтва (музыка і тэкст, карціна і тэкст, анімацыя і тэкст) таксама спрыяюць развіццю крэатыўнага мыслення, вобразнага ўяўлення, асацыятыўнасці, фантазіі, стымулююць жаданне вучня быць арыгінальным.

Шмат увагі надаю развіццю пісьмовага маўлення вучняў. Ужо ў 5 класе прапаную вучням творчае заданне без узору выканання, напрыклад, разважанне “Чаму казкі вучаць дзяцей, а чаму – дарослых?”. Правяраю работы, падкрэсліваючы, але не выпраўляючы памылкі ў змесце, маўленчых і граматычных недахопах, а пасля прапаную ўдасканаліць работу, выправіць памылкі. Вучні аналізуюць сваю работу па накірунках: 1) структура; 2) змест; 3) літаратурныя прыклады; зачытваюць найбольш удалыя фрагменты сваіх работ. Дома бяруць у бацькоў інтэрв’ю па тэме і толькі пасля гэтага ўдасканальваюць свой першасны варыянт. Такая арганізацыя працы затратная па часе для настаўніка, але эфектыўная індывідуальным прырашчэннем для вучня.

У адпаведнасці з класічнай metodyкай мы рыхтуем вучняў да стварэння ўласных тэкстаў. Такім чынам, тэкст – гэта канчатковая мэта, вынік дзейнасці. А я часта карыстаюся вучнёўскім тэкстам як сродкам для далейшай пошукавай дзейнасці. Для гэтага з 8 класа на ўроках літаратуры актыўна выкарыстоўваю такую форму работы, як пісьмовае міні-разважанне (прыём “**Пяць хвілін на творчасць**”). Сутнасць прыёму: прапаную вучням паразважаць на пэўную тэму задоўга да вывучэння твора, у якім гэтая тэма будзе вядучай, а пасля скарыстоўваю іх работы для паглыблення ведаў. У міні-разважаннях – вучнёўскі жыццёвы вопыт, тое, што яны ведаюць, што жыве ў іх падсвядомасці. Мая задача як настаўніка арганізаваць работу так, каб набытыя на ўроку веды арганічна далучыліся да таго, што вучань ужо ведае, каб школьнік адчуў, што інтэлектуальна ўзбагаціўся.

Пра што разважаюць вучні?

– Якім я ўяўляю сабе летапісца?

– Ці патрэбны чалавеку анёл?

– Быць шчаслівым – гэта значыць...

– Якія асацыяцыі ўзнікаюць, калі чую слова “паэт”?

– Ролю якога персанажа – станоўчага ці адмоўнага – хацелася б выканаць на сцэне і чаму?

Якім чынам выкарыстоўваю вучнёўскія разважанні?

1) Розныя думкі вучняў выношу на абмеркаванне ў класе.

2) Цытаты з вучнёўскіх работ скарыстоўваю для фармулёўкі праблемных пытанняў да адпаведных тэм.

3) Часам выказванне вучня становіцца эпіграфам да ўрока.

4) На аснове вучнёўскіх работ складаю схему асацыяцый і на ўроку прапаную яе пераставіць.

5) Друкую выказванні вучняў і на гэтую ж тэму падбіраю цытаты з твораў аўтарытэтнага майстра. Задача вучня – знайсці сугучныя думкі. (Уласны творчы прадукт вучань параўноўвае з культурным аналагам).

6) Вучнёўскае разважанне можа быць першым этапам у падрыхтоўцы да сачынення. Так, напярэдадні вывучэння трылогіі Я. Коласа “На ростанях” вучням прапанавала адказаць на пытанні “Хто такі інтэлігент? Каго мы называем інтэлігентным чалавекам?” Пра сутнасць інтэлігентаў былі выказаны розныя думкі, некалькі з іх негатыўнага характару. Выказванні прачытала, не называючы прозвішчы аўтараў, і прапанавала падумаць, ці ёсць падставы для такіх думак, ці заўсёды інтэлігент – чалавек высокіх маральных прынцыпаў. Адказаць трэба было, абапіраючыся на змест твора Я. Коласа. На заключным этапе працы сфармулявала тэму для сачынення – “Ці заўсёды інтэлігент інтэлігентны?”.

Выкарыстанне прыёму “Пяць хвілін на творчасць” пераканала мяне ў тым, што жаданне выказацца ўзнікае ў вучняў толькі тады, калі запатрабаваны іх жыццёвы вопыт. Таму маршрут “ад жыцця → да твора → і з твораў у жыццё” лічу дзейсным і эфектыўным.

Заўсёды шукаю новыя прыёмы заахвочвання дзяцей творчасцю. Адзін такі прыём нарадзіўся пасля знаёмства з графічнымі работамі А. Раманавай – **“Прыём прыхаванай відавочнасці”**. Навідавоку – назва графічнай работы і сам *малюнак*, накладзены на рукапісны тэкст такім чынам, што адкрыта поўнасю толькі апошняя, *ключавая фраза*. Задача вучня: выбраць адну работу і напісаць твор, абапіраючыся на назву, малюнак і ключавую фразу. лепшыя вучнёўскія работы ўвайшлі ў зборнік “Казкі Прынцэсы”.

Творчасць – працэс загадкавы, інтуітыўны, але падрыхтаваны ўсім папярэднім жыццёвым і эстэтычным вопытам. Задача настаўніка – стварыць умовы для таго, каб адкрыццё творчага “Я” адбылося. З мэтай дапамагчы вучням рэалізаваць асабістыя эмацыянальныя, духоўныя і пазнаваўчыя запатрабаванні, была створана **навукова-даследчая лабараторыя “Тэорыя і практыка літаратурнай творчасці”** [4, с. 9, 11]. У пасяджэннях лабараторыі бяруць удзел: 1) рознаўзроставы вучнёўскія калектывы (гэта і вучні – пераможцы розных творчых конкурсаў і алімпіяд па беларускай мове, і гімназісты, якія толькі пачынаюць усур’ёз цікавіцца мастацкім словам); 2) настаўнікі беларускай мовы і літаратуры; 3) іншыя

зацікаўленыя асобы. Абавязковы ўдзельнік пасяджэння – запрошаная творчая асоба (пісьменнік, рэжысёр, рэдактар газеты, акцёр...). З гэтага вынікае ключавая педагагічная *ідэя лабараторыі*: сустрэча з таленавітай асобай спрыяе развіццю творчага патэнцыялу вучня, мабільнасці і крэатыўнасці яго мыслення. Пасяджэнні лабараторыі даюць мажлівасць развівацца не толькі вучням, але і настаўнікам. Гэтаму спрыяе атмасфера сутворчасці (настаўнікі ↔ творчая асоба, настаўнік ↔ настаўнік, вучань ↔ вучань, вучань ↔ настаўнік, творчая асоба ↔ вучань) падчас падрыхтоўкі і правядзення мерапрыемства.

Праца кожнага пасяджэння творчай лабараторыі мае свае этапы: 1. Падрыхтоўка мерапрыемства. 2. Знаёмства ўдзельнікаў пасяджэння з таленавітай асобай. 3. Інтэрв'ю. 4. Майстар-клас госця. 5. Творчая спроба пярэ. 6. Дэманстрацыя вучнёўскіх работ. Падвядзенне вынікаў.

На этапе падрыхтоўкі назапашваецца і аналізуецца матэрыял пра госця, распрацоўваецца сцэнар, вызначаецца роля кожнага ў будучым мерапрыемстве. Гэта сумесная праца па стварэнні “тэксту”, падбор аптымальных форм і сродкаў для прадстаўлення асобы. На этапе інтэрв'ю ўдзельнікі вучацца дакладна фармуляваць пытанні, весці дыялог з апанентам. Падчас майстар-класа госць дзеліцца сакрэтамі свайго майстэрства, захапляе ўласнай творчасцю. Напрыканцы ўдзельнікі прадстаўляюць уласныя напрацоўкі, адкрываюць сябе для іншых.

Такім чынам, у працэсе прапанаванай формы работы ствараюцца выдатныя ўмовы для маўленчых зносін (наяўнасць адрасата і адрасанта, матыву, прадмета гутаркі, развіваецца вуснае і пісьмовае, маналагічнае і дыялагічнае маўленне, задзейнічаны ўсе віды маўленчай дзейнасці). Формай рэалізацыі працэсу камунікацыі выступае тэкст з нацыянальна-культурным кампанентам, створаны ў супрацоўніцтве ці індывідуальна. Вучні далучаюцца да набывання мастацкай слаvesнасці, адбываецца развіццё іх мастацка-эстэтычнага густу, камунікатыўнай, духоўна-маральнай і грамадзянскай культуры.

Літаратура

1. Беларуская літаратура. V–XI класы: Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2010.

2. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” / Электрон. дадз. – Мінск: Нацыянальны адукацыйны партал, 2016. – Рэжым доступу: <http://www.adu.by/be/uchitelyu-2/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>.

3. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская літаратура” / Электрон. дадз. – Мінск: Нацыянальны адукацыйны партал, 2016. – Рэжым доступу: <http://www.adu.by/be/uchitelyu-2/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>.

4. Карасевіч, А.М. Адкрываем новае ў вядомым: Навукова-даследчая лабараторыя “Тэорыя і практыка літаратурнай творчасці” як сродак развіцця камунікатыўных і агульнакультурных кампетэнцый вучняў / А.М. Карасевіч // Настаўніцкая газета. – 2017. – 11 лют. – С. 9.

СТУДЭНЦКІ І МОЛАДЗЕВЫ СЛЭНГ ЯК ЧАСТКА ЛЕКСІКІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Час змяняецца. Змяняюцца, а дакладней, ужо змяніліся многія рэаліі. І гэта правільна: жыццё павінна рухацца. Родная мова – гэта жывая сувязь часоў. З яе дапамогай чалавек усведамляе ролю свайго народа ў мінулым і сучасным, дакранаецца да культурнай спадчыны, да сучасных працэсаў, духоўнага развіцця грамадства, нацыі. Жыццё мовы, яе развіццё і ўдасканаленне асабліва выразна праяўляецца ў зменах лексікі мовы.

З усяго мноства лексічных праблем у артыкуле разглядаюцца толькі некаторыя, звязаныя з фарміраваннем значэнняў старых слоў (пераасэнсаваннем) і ўжываннем такіх лексем у асяроддзі студэнтаў і моладзі. Студэнцкі і маладзёжны слэнг пакуль амаль што не вывучаны, што і тлумачыць актуальнасць дадзенай тэмы. Мэта артыкула – вызначыць ролю студэнцкага і маладзёжнага слэнгу ў лексічнай сістэме мовы, прасачыць за зрухамі семантыкі адзначанага лексічнага матэрыялу.

Да аналізу прыцягнуты каля 40 адзінак, што ўжываюцца людзьмі пэўных узроставых і сацыяльных груп: *адмарозак, адстой, бабкі, бабло, блін, велік, выдаць, грузіць, гусь, даганяць, дастаць, жэсць, канкрэтна, крэатыўны, крута, лёгка, маг, мыла, нармальна, парыцца, папса, пафігізм, понт (панты), прыбамбасы, прыкід, рэальна, рэспект, савок, супер, суперскі, тачка, тусоўка, тэлік, улёт, у разы, у шакаладзе, шнуркі, фішка, фіялетава, эсэмэска, як бы.*

Выкарыстаны агульнанавуковыя метады тэарэтычнага даследавання. Для выдзялення асобных прыкмет, уласцівасцей аб'екта быў прыменены метада аналізу. З мэтай семантычнага спалучэння, сістэматызацыі розных бакоў аналізуемай з'явы выкарыстан метада сінтэзу. У аснове меркаванняў пра падабенства і розніцу даследаваных падыходаў пакладзены метада параўнання. Для выдзялення і фіксацыі адносна ўстойлівых, інварыянтных якасцей аб'ектаў і іх адносінаў, вызначэння асноўных накірункаў, у межах якіх разглядаюцца аналізуючыя лексемы, выкарыстан метада абагульнення. У аснову вывадаў пакладзены метада індукцыі.

Слоўнікавы склад мовы – прадмет вывучэння не толькі ў стацыі як аб'ект, існаванне якога абмежавана ў часе, але і як аб'ект руху і няспыннай эвалюцыі на працягу пэўнага часу.

Да нядаўняга часу лічылася, што беларускай мове на сучасным этапе яе існавання не ўласцівы сацыяльныя разнавіднасці. Аднак цяпер можна ўпэўнена гаварыць пра фарміраванне гэтай разнавіднасці. Мовазнаўцы, у прыватнасці А.А. Лукашанец, пацвярджаюць гэта. “Сёння ў

беларускамоўным маўленні выразна прысутнічаюць студэнцкі і маладзёжны слэнг, камп'ютэрны жаргон і інш.” [1, с. 13].

Сама функцыя лексікі студэнтаў і моладзі – быць сродкам бытавых узаемін – садзейнічае ўмацаванню ў яе складзе лексем канкрэтна-бытавых, што маюць нярэдка ацэначны характар, слоў, эмацыянальна выразных.

Ведаючы ў асноўным нормы і правілы размоўнай літаратурнай мовы, моладзь у паўсядзённым ужытку часта парушае іх, карыстаецца своеасаблівым жаргонна-прастамоўным стылем. У яго складзе сустракаюцца скарачэнні агульнаўжывальных слоў (*тэлік – тэлевізар, велік – веласіпед, маг – магнітафон*), пераасэнсаванні слоў (*гусь – двойка, выдаць – сказаць штосьці, бабкі – грашовая маса, бабло – значная грашовая маса, мыла – электронная пошта, пафігіст – антонім грамадзяніна, прыкід – адзенне, рэспект – павага, улёт – кайф, фіялетава – усё роўна, тусоўка – кампанія, фішка – падзея, парыцца – усякі дыскамфорт*). Такія словы і выразы часта выкарыстоўваюцца для ажыўлення маўлення, зняцця празмернай афіцыйнасці. Такое, напрыклад, ужыванне слова *нармальна* як ацэнка таго ці іншага дзеяння.

Ужыванне слоў такога тыпу, натуральна, не выклікае ніякіх прэрэчанняў. Але побач з імі ў жаргонна-прастамоўным маўленні ёсць і словы грубыя, ужыванне якіх – сведчанне нізкай культуры таго, хто гаворыць (*шнуркі – пра бацькоў, чувак, чувіха – пра хлопцаў, дзяўчат, адмарозак – нелюдзь, адстой – няўдача*). З ужываннем такіх слоў нельга мірыцца. Шлях да ачышчэння ад іх маўлення моладзі – ва ўзбагачэнні мовы дзяцей другімі, яркімі, выразнымі словамі.

У сучаснай мове ідзе заканамерны працэс узбагачэння, папаўнення слоўніка мовы. Разам з тым адбываецца і некаторае засмечванне, збядненне ці скажэнне слоў, якое праяўляецца і ў словаўжыванні (*адстой, понт (панты), пафігізм, савок, шнуркі, чувак, чувіха, адмарозак, жэсць, блін, прыбамбасы, савок і інш.*). Гэта самыя недарэчныя выразы. Гэта яшчэ адна падстава падумаць пра тое, што слоў, заведама добрых і блікіх, не бывае. Усё залежыць ад нашага ўжытку лексічных адзінак. Вечныя словы ад частага ўжытку зношваюцца, напэўна, і кожная эпоха вынаходзіць для іх часовыя перайменаванні [2].

Філолагі, пісьменнікі, настаўнікі павінны быць дырыжорамі вялікага моўнага аркестра. Ніхто не нараджаецца з гатовым пачуццём мовы. Лінгвістычны густ, як і ўвесь культурны воблік чалавека, – вынік вопыту, жыцця, выхавання.

Мова – жывы арганізм. Часам ён непрадказальны. Ці прыжывуцца ў ім такія словы? Гэтага пакуль ніхто ведаць не можа. Але пра іх трэба гаварыць, спрачацца, выпрацоўваючы грамадскае меркаванне па пытаннях нашай маўленчай культуры.

Такім чынам, мы прыходзім да высновы, што малюнак лексічнага развіцця мовы быў бы няпоўным і бедным без студэнцкага і маладзёжнага

слэнгу. Новая лексіка фарміруецца і шляхам пераасэнсавання старых слоў (*блін, жэсць, мыла*), і шляхам новых спалучэнняў слоў (*як бы, у разы, у шакаладзе*), і шляхам новых камбінацый старых марфем і частак старых слоў (*савок, улёт, нафігізм, прыкід*). Хаця само па сабе гэтае правіла, здавалася б, і вядомае, аднак у дачыненні да вывучэння лексікі людзей пэўных узростаў і сацыяльных груп яшчэ недастаткова вывучанае.

Не выключана магчымасць, што ўсе лексічныя адзінкі (іх значэнне і ўжыванне), адзначаныя ў рабоце, замацоўвацца ў слоўніку. Але іх асэнсаванне вельмі істотнае і для вывучэння мовы, і для гісторыі нашай культуры. І хаця многія словы могуць аказацца недаўгавечнымі і нават выпадковымі, іх правільнае тлумачэнне ў пэўны перыяд іх бытавання заўсёды істотнае. Што ж да фіксацыі такіх лексем, то яна заўсёды цікавая для разумення.

Літаратура

1. Лукашанец, А.А. Беларуская мова: асаблівасці сучаснага стану і функцыянавання / А. Лукашанец // Роднае слова. – 2009. – № 2.
2. Малажай, Г.М. Сучасная беларуская мова: Слова. Перыфраза. Фразеалагізм / Г.М. Малажай. – Мн.: Вышэйшая школа, 1992. – С. 6–50.

О.А. Климкович

(доцент кафедры русского языка как иностранного
ВГУ имени П.М. Машерова)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ТЕКСТАХ ВИТЕБСКИХ ЗАВЕЩАНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVI ВЕКА

Одним из аспектов изучения деловых текстов средневековья является описание стилистически маркированных средств морфологического уровня. Функционально-стилевой анализ употребления некоторых частей речи в диахроническом аспекте был осуществлен Е.А. Галинской [1], Л.К. Крыловой [3], Р.Ф. Титовой [4], Д.Г. Демидовым [2]. Цель данной статьи – выявление состава и особенностей функционирования определительных местоимений в текстах витебских завещаний второй половины XVI в. Исследуемые местоимения были извлечены методом сплошной выборки из 15 витебских завещаний второй половины XVI в., которые опубликованы в сборнике «Тастаменты шляхты і мяшчан Беларусі другой паловы XVI ст.» (№№ 34–48). Всего было проанализировано 253 употребления определительных местоимений.

Состав определительных местоимений в текстах витебских завещаний представлен лексемами *весь, всякий / всеякий, иной / иной, каждый / каждый, сам, другой*.

Все исследованные тексты содержат в себе местоимение *весь* (109 употреблений) в формах мужского, среднего и женского рода единственного числа и в формах множественного числа.

Формы мужского рода *весь*, *всимъ* отмечены в 7 случаях, они используются как определения по отношению к сущ. *спрат*, *статокъ*, *час*: *шаты*, *Ѹберы* и *вес [спрат]* домовыи отъ мала и до велика (№ 36, с. 193); и *статок мой вес рѸхо[мыи] [п]омененыи и непомененыи* (№ 37, с. 199); *Ѹслужовали по вес час мешканья моего, тако на них Ѹчтивых принадлежало* (№ 48, с. 254).

Формы женского рода *вся*, *всю*, *всею*, *всее* отмечены в 25 случаях, как правило, они согласуются с сущ., обозначающим собственность. Типичным является сочетание *всю маетность* (13 случаев), которое может быть распространено за счет притяжательных, указательных местоимений или прилагательных: *всю маетность мою, лежакою и рухомою* (№ 38, с. 206). Формы Тв. п. *всею маетностью* и Р. п. *всее маетности* фиксируются гораздо реже: 5 и 2 раза соответственно. Остальные случаи представлены единичными словосочетаниями: *ѹни и повинъни бѸдѸть с тое всее ѹселости моее слѸжбу земьскѸю ... слѸжити* (№ 37, с. 201); *слышечы зѸсть моих тѸю всю волю мою* (№ 42, с. 229); *тѸю всю челедь и их детеи ... маеть малжонка моя доброволне з дому своего проч ѹтпустити и волными Ѹчинити* (№ 45, с. 242).

Формы единственного числа среднего рода местоимения *весь* (39 случаев) указывают на собственность *всего имения*, *со всим будованьем*, на детей *всѣ потомство*. Кроме этого, формы среднего рода употребляются в функции дополнений и подлежащих *все собравши*, *с того имения* моего, *кѸды [о]ни похочѸть*, *прочъ выпровадили* (№ 36, с. 193); иногда они используются в сочетании с указательным местоимением *то*: *тогда то, што се ѹбеюмъ вышеинаписало и ѹт мене наменило, то все ѹднои з нихъ* (№ 38, с. 207). Форма среднего рода характерна и для устойчивого сочетания *и совсимъ на все*, отмеченного в 4 случаях: *з людми ѹселыми, похожими и зас[е]делыми и совсимъ на все, тако се тот кгрунт самъ в собе мает* (№ 35, с. 188).

Формы множественного числа местоимения *весь* (38 случаев) употребляются как определения при сущ., как правило, характеризующих родственников (14 случаев) или собственность (13 случаев). При указании родственников использованы лексемы *сыны*, *дети*, *братья*, *близкие*, *дочки*: *мают вси три сыны мои посполу их держать и звер ловит* (№ 35, с. 188); *сыном моим всим, што всихъ детеи моихъ* (№ 34, с. 184–185). При указании собственности в 7 случаях из 13 использована лексема *речи*, в 3 случаях лексема *имения*, в 2 – *кгрунты*, в 1 – *части*: *ино тые вси речы рѸхомые тые дочки мои Марына а Настасья* (№ 34, с. 184); *имения лежащие вси ведле листов моих купъчих, зоставных* (№ 41, с. 222); *Ѹтомъ*

дворе моемъ жит и на тых всих кгрунтахъ (№ 40, с. 218); которые тые все тре части земли вышеупоменное (№ 35, с. 188). Сочетания со словом весь во множественном числе и без сущ. отмечены в 3 случаях, оставшиеся 8 случаев представлены единичными сочетаниями, указывающими на время, деньги, друзей.

Местоимение **всякии** / **вшелякии** / **усякии** зафиксировано в 12 текстах из 15, преобладают формы **всякии** (27 употреблений); местоимение **вшелякии** встречается в 15 случаях, **усякии** единично: тогда тую маетность мою, вышеупоменныя имена, лежащие со всеми кгрунтами, землями, с поддаными, пожитками вшелскими и з будованемъ всакиим мала и до велика (№ 41, с. 222). В функции определения местоимения **всякии** / **вшелякии** подчеркивают разнообразный характер передаваемой собственности: збожъе молочное и немолочное въ клетках, въ пашах зсыпаное, в гумнех, в стыртах зложное и вшелскими спратъ домовыи (№ 44, с. 237), а што се ткнетъ [о] маетности моеи збогое, статъкъ, быдла, коней, збожъя вшелского, спратъ домового (№ 43, с. 232), и на всаких пожытках доживотное мешкане (№ 42, с. 228), быдло рогатое и всакие, цын, медь, зброи, шышаки, панцири и рышитунокъ всакии, до коней седла всакие, стрелбу и всакие брони военныи (№ 38, с. 209); описывают абстрактные понятия и мт кривдъ всаких яко сирот боронит рачыли (№ 46, с. 247), а дознавши я по малжонце моеи всакие [по]волности службъ ее (№ 42, с. 228), а для обороны всакоу (№ 42, с. 228).

Местоимение **инишии** / **иньи** функционировало в 8 текстах из 15. Определяется преобладание формы **инишии** (17 употреблений) над формой **иньи** (4 употребления). Местоимение используется при указании лиц: ихъ м(и)л(о)стеи панов вранниковъ кгородскихъ витебскихъ и инших людехъ зацныхъ, везавши до погребу повинныхъ моихъ з Литвы и иншихъ пригители тутешныхъ (№ 38, с. 205–206); а если бы та паша малжонка мога ... замъжъ за кого иного поити хотела и пошла ... (№ 43, с. 232); при перечислении имущества а на иншую маетность (№ 38, с. 208), кони, быдло, збожъе шаты и иншии всакие спраты домовые (№ 42, с. 228); при указании на деньги а иншии п(е)н(е)зи на пожитокъ з нихъ (№ 38, с. 208); для ссылки на документы яко жъ привилеи Его Королевские М(и)л(о)сти Жикгимонта Августа и иншии sprawy, которые зоставил есми з скринце (№ 38, с. 207); при указании различных абстрактных понятий и иншии потребности домовности, то ест, з дому (№ 38, с. 206) и при упоминании времени звышпоменное за тои именье мое Хотимское моихъ не въ инъшии часъ и день быти маеть (№ 36, с. 193).

Местоимение **кождыи** / **каждыи** отмечено в 12 документах, форма **кождыи** – 16 употреблений, форма **каждыи** – 9 употреблений. Местоимение употребляется в функции дополнения или подлежащего без сущ. (12 употреблений), с сущ. человек (7 употреблений), с сущ. зять (1 употребле-

ние), с местоимением *таковыи* (2 употребления): *иж кождыи ч(о)л(о)в(е)къ* мешкаючи на том недзном, мизерномъ а дочесном свете есть певнеишии смерти, а нижели чог(о) иншого (№ 35, с. 187); *теж будут притатели мои кождыи свою част по животе жоны моее Мари продати* (№ 39, с. 213); *Ѹпомневши кождого з них за живота моего, абы се по мне водлугъ него заховали такимъ ѡбычаемъ* (№ 41, с. 222); *ижь чоловікъ кажьдыи, мешкаюч[ы] [на] [све]те, певънеишыи есть смерти, нижьли долъгого мешка[нья]* (№ 43, с. 231). В 1 случае местоимение *каждый* употреблялось со словом *год*: *и тымъ дочкамъ моим ... сыны мои Іан, Миколаи на потребы ихъ апатровати повинни в кождыи год, буд п(е)н(е)зьми, або Ѹберами, водлугъ можности* (№ 38, с. 207); в 2 случаях местоимение *каждый* употреблялось со словом *речь*: *в которомъ листе кажьдаѧ речь достаточъне есть ѡписана* (№ 34, с. 184).

Местоимение *сам* (38 употреблений) представлено в 12 текстах из 15 в формах мужского, среднего, женского рода и множественного числа именительного падежа и в формах косвенных падежей.

Из 38 употреблений форма мужского рода именительного падежа встречается в 19 случаях и относится как к одушевленным, так и к неодушевленным сущ.: *але сам по доброи воли своеи в цалом и добром розѸме моем и въ неѸсталых змыслах моих* (№ 44, с. 236); *яко жь есми их м(и)л(ость) сам Ѹсне просил* (№ 44, с. 237); *за што их милостям нехаи сам Пан Богъ Милостивыйи з неба вечною заплаатою бѸдетъ* (№ 44, с. 237); *так теж и сам ничего долгу никомѸ на запис и без записѸ не естем винен* (№ 42, с. 228); *в селе Хотимли, прозываемое на Анъ[...], на которомъ самъ мешкаю* (№ 36, с. 192); *ѧко ѧ самъ на себе брал и Ѹживал* (№ 39, с. 213); *з будованемъ, с плацомъ и з огородомъ, в которомъ ѧ самъ мешкалъ до живота своег(о), тогды тот двор свои зовъсимъ на въсе, ѧко самъ в себе маеть* (№ 39, с. 213); *ѧко се тот кгрунт самъ в собе мает* (№ 35, с. 188).

Формы косвенных падежей мужского рода отмечены в 6 случаях: *именья свои ѡтчизные, купленые, закупленые и яким-колвекъ ѡбычаемъ правнымъ в молодости лет моих через мене самог(о) набытые* (№ 44, с. 237); *и яким-колвекъ правом через мене самого в молодости ле[т] [моих] набытые коло реки Лучосы в Красынях* (№ 44, с. 237); *в котором напервеи што есть надрожишого дѸха моего тому самому ѡт когом его възѧл* (№ 45, с. 241); *што есть надросиши дѸха моего, томѸ самому ѡтколь взела, то есть, ПанѸ БогѸ ВсемогѸщомѸ в Троицы ЕдыномѸ* (№ 47, с. 250).

Форма женского рода Им. п. *сама* (6 случаев) используется при характеристике лиц женского пола: *ѧко сама налелеи розѸмеючи ѡборочат* (№ 45, с. 242); *ѧко сама на т[о] зезволила и перестала* (№ 42, с. 228); *але сама по доброи воли своеи, в целомъ и добромъ розѸме моемъ и неѸсталых смыслахъ моихъ* (№ 47, с. 250); *мает жона моѧ Мара Михайловна по животе моем тую землю мою вышеимененою в сем*

тестамента моем сама на себе до живота своег(о) держати и вживати (№ 39, с. 213); мает [ма]лжонка моя Сльяна Гурковна сама держати и водлугъ Сподобанѧ своег(о) Сживати (№ 35, с. 188). В косвенном падеже форма женского рода местоимения сам зафиксирована 1 раз: дочъце моеи Ганне то ѡстатнею волею моею еи самои, детем и потомкомъ еи ѡт мала и велика (№ 47, с. 251).

Форма среднего рода само (4 случая) используется при характеристике собственности: а тое имене мое Мошна зо всимъ, яко се само в собе маеть, з людми ѡцелыми и неѡцелыми, детемъ моимъ всимъ на равные части пустить (№ 43, с. 232); а ѡзеро Кичино и речку Кичиницу совсимъ на все, яко се само в собе мает (№ 35, с. 188).

Формы множественного числа сами, самым встретились в 2 случаях при описании друзей и детей: мают тежъ приятели мои по животе жоны моеи Мари Михайловны тую землю мою ѡтчизную ѡмеляновъщину на три части равные поделивши, на себе ѡни сами, жоны, дети и потомки ихъ держати и вживати (№ 39, с. 213); сыномъ Стефановымъ, Стефанъ С, Василью, Аньдрею, по животе своемъ имъ самымъ и потомкомъ ихъ навечность (№ 37, с. 201).

К определительным следует отнести и местоимение другои (17 употреблений в 7 актах), которое функционирует в разных контекстах: а дрѣзую половицѣ, к[гда] сынове мои летъ доростуть, маеть имъ быти доброволне пост[у]плено (№ 42, с. 228), п(а)ну Лаврину Комарѣ, з[а]т[е]мъ своимъ другому, виненъ есми копъ семъ грошей литовскихъ готовыхъ позычныхъ (№ 40, с. 218); поле и сеножать и другое поле невеликое с приходу над рекою Видьбою в шести копахъ грошей (№ 39, с. 214).

Анализ употребления определительных местоимений в текстах витебских завещаний приводит к следующим выводам:

1) рассмотренные местоимения, как правило, выступают в функции определения и характеризуют людей или собственность, иногда употребляются при определении абстрактных понятий;

2) для них характерна как препозиция, так и постпозиция по отношению к определяемому слову;

3) в текстах сосуществуют вариативные формы употребления местоимений всякии / вшелякии / усякии; кождый / каждый; иниши / иньи. Вариативность форм всякии / вшелякии / усякии обусловлена как влиянием польского языка (вшелякии), так и влиянием живой разговорной речи, в которой фиксируется замена в на у (усякии). Среди вариантов кождыи / каждыи; иниши / иньи преобладают формы кождыи и иниши.

Источники

ТБ – Тастаменты шляхты і мяшчан Беларусі другой паловы XVI ст. (з актавых кніг Нацыянальнага гістарычнага архіва Беларусі) / склад. : А.Ф. Аляксандрава, В.У. Бабкова, І.М. Бобер ; Нац. гіст. архіў Беларусі. – Мінск, 2012. – 736 с.

Литература

1. Галинская, Е.А. Количественные числительные в памятниках псковской деловой письменности первой половины XVII века / Е.А. Галинская. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru>. – Дата доступа: 30.06.2018.
2. Демидов, Д.Г. Указательные местоимения русского языка в исторической ретроспективе и перспективе: связанные и свободные функции : диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.01 / Д.Г. Демидов. – Санкт-Петербург, 2011. – 611 с.
3. Крылова, Л.К. Морфологическая стилистика как проблема исторической стилистики русского языка / Л.К. Крылова // Вестник ННГУ. – 2013. – №6-2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-problema-istoricheskoy-stilistiki-russkogo-yazyka>. – Дата доступа: 01.07.2018.
4. Титова, Р.Ф. Имя числительное в деловых документах конца XVII века (Дела Азовской приказной палаты) / Р.Ф. Титова // Известия Воронежского государственного педагогического института. Т. 42. – Воронеж: ВГПИ, 1962. – С. 89 – 93.

Г.М. Козел

(настаўнік пачатковых класаў
ДУА “Сярэдняя школа № 8 г. Жодзіна)

ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫЯ ЗАДАННІ ЯК АСНОВА ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Навучанне ў сучаснай школе накіравана на практычныя вынікі навучэнцаў, на іх кампетэнтнасць. Змест *лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі* вызначаны ў вучэбнай праграме і ўключае асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай каштоўнасці, сродку замацавання культурных традыцый, засваенне нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы, авалоданне правіламі беларускага маўленчага этыкету [4, с. 36].

Фарміраванне ўказанай кампетэнцыі прадугледжвае выкарыстанне ў якасці прыёму навучання *лінгвакультуралагічных заданняў* – спецыяльна арганізаваных практыкаванняў, звязаных з даследаваннем тых праяў культуры народа, якія адлюстраваліся ў мове. У працэсе выканання лінгвакультуралагічных заданняў адбываецца “непрымусовае збліжэнне ўспрымання інфармацыі (мастацкай, агульнамоўнай) і асабістай маўленчай творчасці” [2, с. 12].

Любая лексіка-семантычная група слоў можа садзейнічаць фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. На прыкладзе лексіка-семантычнай групы слоў “прадукты харчавання”, “стравы” сфармулюем лінгвакультуралагічныя заданні, якія можна выкарыстоўваць у працы з навучэнцамі пачатковых класаў.

На I ступені агульнай сярэдняй адукацыі культуралагічная інфармацыя выражаецца праз культурнае значэнне адзінак мовы (слоў, прыказак, прымавак, формаў маўленчага этыкету, тэкстаў культуразнаўчага характару).

Паколькі ў 1 класе навучанне беларускай мовы скіравана найперш на ўспрыманне беларускага маўлення на слых, а таксама на выпрацоўку маўленчых навыкаў, у падручніку мы знойдзем толькі асобныя словы, якія падкрэсліваюць культурную каштоўнасць беларускай мовы: *бульба, цыбуля, птушка, бусел* і інш. Каб замацаваць адметныя беларускія словы, можна папярэдне падрыхтаваць малюнкi і звярнуцца да дзяцей з наступнай умовай:

Практыкаванне. Уявіце сабе, што да Вас у гасці завітаў хлопчык з Польшчы. Ён хоча вывучаць беларускія словы. Разгледзь малюнкi. Назаві, што намалёвана на кожным малюнку, па-беларуску.

Кампетэнцыі не існуюць у мове абмежавана. Так, пры фарміраванні лінгвакультуралагічных заданняў можна і патрэбна развіваць маўленча-камунікатыўныя ўменні навучэнцаў. Для гэтага прапануем дзецям на слых пачатак сказа, які патрэбна паўтарыць і дапоўніць вывучаным за ўрок словам.

Практыкаванне. Дапоўні адным словам беларускай мовы.

1. У школе прыгатавалі смачную ...
2. Курыца знесла ...
3. Бабуля вырашыла прыгатаваць чарнічнае ...
4. Раніцай я ем і абавязкова п'ю ...
5. Мама звычайна гатуе на вячэру ...

У 2-4 класах пры навучанні беларускай мове выкарыстоўваюцца практыкаванні розных тыпаў. Лінгвакультуралагічная інфармацыя пададзена ў падручніку не толькі праз слова. Часта на ўроках навучэнцам даводзіцца працаваць са скарагаворкамі, прыказкамі, прымаўкамі, народнымі прыкметамі, загадкамі.

У працэсе працы над скарагаворкай вучням неабходна не толькі выканаць пэўнае заданне, але і навучыцца хутка і правільна гаварыць скарагаворку. Варта пачаць з няспешнага вымаўлення кожнага гукa, а потым паступова нарошчваць тэмп.

Практыкаванне. Прачытай скарагаворку. Вызначы, які гук паўтараецца. Знайдзі слова, якое абазначае агародніну, зрабі яго фанетычны разбор.

Козачка купіла казляняткам кошык капусты (У. Мацвеенка) [1, с. 19].

Пры працы з прыказкамі і прымаўкамі настаўнік павінен скіроўваць навучэнцаў на сітуацыі, у якіх можна выкарыстаць тую ці іншую адзінку мовы. Для запамінання прыказак можна прапанаваць працягнуць прыказку па пачатку, скласці прыказку ці прымаўку з рассыпаных слоў. Народныя прыкметы павінны прымусіць навучэнцаў задумацца, які назіральны і мудры беларускі народ. Можна прапанаваць нават скласці свае прыкметы.

Навучэнцам вельмі падабаюцца загадкі. Каб дапамагчы дзецям адгадаць іх, настаўнік абавязкова павінен звяртаць увагу на прыкметы, якія пададзены ў загадцы. Напрыклад,

Хто з Вас сёння бачыў Жэню?

Жэня з'ела ягад жменю.

Усё ў роце пачарнела.

Што такое Жэня з'ела? У. Мацвеенка

У загадцы звяртаецца ўвага, што адгадка – ягада, якая робіць рот чорным. Такая праца дапамагае навучэнцам, асабліва на першым этапе знаёмства з загадкамі.

Існуе шэраг розных відаў загадак. Найбольш дзецям падабаюцца незвычайныя загадкі. Напрыклад, загадкі Алены Церашковай:

У свінні яго нямала.

Я вазьму сабе кавалак.

Каб закуску згатаваць,

Засталося мне дадаць

Палавінку слова ТАТА –

І гатовая...(сала+та)

Конь мой спрытны – самакат –

Даў мне свой апошні склад.

А надалей пойдзе ў нас

Самы лепшы ў годзе час.

Солім, перчым, смажым гэта –

Атрымалася ... (кат+лета)

Падобныя загадкі не толькі развіваюць мысленне дзіцяці, але і вучаць адчуваць мову, “бачыць” словы, часткі слоў.

Карысным і цікавым для навучэнцаў можа з’яўляцца матэрыял з розных слоўнікаў беларускай мовы (этымалагічнага, тлумачальнага і інш.).

Практыкаванне. Слова *ёгурт* прыйшло да нас з турэцкай мовы і перакладаецца як «кіслае малако». Як Вы думаеце, якім чынам быў прыгатаваны першы ёгурт?

Для назапашвання слоў лексіка-семантычнай групы “прадукты харчавання”, “стравы” сярод навучэнцаў былі арганізаваны два праекты: “Школьны сняданак” і “Традыцыйныя стравы беларусаў”.

Праект “Школьны сняданак” быў распрацаваны сумесна з навучэнцамі другога класа. Мэта: узбагаціць маўленне навучэнцаў словамі са значэннем “прадукты харчавання”, “стравы”.

Адказныя за праект вучні фіксавалі меню школьнага сняданку на працягу двух тыдняў. У класе віселі рознакаляровыя лісты паперы, на якіх адказныя вучні запісвалі стравы школьнага сьнеданьня. На працягу дня разам з навучэнцамі мы вызначалі, як прыгатаваць пэўную страву, якія прадукты харчавання патрэбна ўзяць для яе прыгатавання. На другім тыдні разам з другакласнікамі мы зрабілі вывад: меню школьнай сталовай паўтараецца кожны тыдзень.

За час праекта быў прааналізаваны фактычны моўны матэрыял, сабраны самімі навучэнцамі ў межах школы. Пры адказах вучняў

звярталася ўвага на веданне найменняў прадуктаў харчавання і страў, правільнае вымаўленне назваў навучэнцамі.

Праект “Традыцыйныя стравы беларусаў” быў разлічаны на навучэнцаў трэцяга класа. На працягу верасня ўрок беларускай мовы пачынаўся з карткі пэўнай стравы. Навучэнцы былі падзелены на групы па 3 чалавекі. Задача: адказаць на пытанні карткі, каб атрымалася выказванне. На першым і другім тыдні выкананне такога задання займала 10-15 хвілін. Напрыканцы месяца для выканання задання хапала 5 хвілін. За перыяд існавання праекта вучні атрымалі 8 картак: “Салата”, “Яечня”, “Боршч”, “Дранікі”, “Наліснікі”, “Халаднік”, “Катлета”, “Амлет”. Кожны з дзяцей змог выказаць сваю думку.

Прыклад карткі для навучэнцаў у межах праекта “Традыцыйныя стравы беларусаў”

Наліснікі

1. Што такое наліснікі?
2. Якія прадукты трэба купіць, каб прыгатаваць наліснікі?
3. Як прыгатаваць наліснікі?

Было вырашана скончыць працу са словамі лексіка-семантычнай групы “прадукты харчавання”, “стравы” складаннем рэцэптаў прыгатавання сваёй любімай стравы. Усе рэцэпты былі прэзентаваны на пазакласных мерапрыемствах.

Прыведзеныя прыклады заданняў яшчэ раз падкрэсліваюць, што ў фарміраванні культуры асобы прымаюць удзел усе сродкі мовы. У выніку выканання заданняў лінгвакультуралагічнага характару навучэнцы не толькі атрымліваюць разнастайную культуразнаўчую інфармацыю, але і набываюць уменні карыстацца ёю з мэтай забеспячэння паўнацэннай камунікацыі, фарміруюць уласнае культурнае аблічча.

Літаратура

1. Займальныя родныя алфавіты: вершы, загадкі, скорогаворкі : для мал. шк. узросту / Уладзімір Мацвееў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2013. – 48 с.
2. Мишатина, Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи / Н.Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 11–14.
3. 5 загадак пра стравы ад Алены Церашковай [Электронны ресурс] / Беларускія загадкі. Народныя і літаратурныя загадкі. – Рэжым доступу: <http://belzag.blogspot.com/2014/09/5.html>. – Дата доступу: 08.11.2018.
4. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 1-й класс / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2017. – С. 34–41.

СРОДКІ СУВЯЗІ Ў СКЛАДАНАЗАЛЕЖНЫХ СКАЗАХ З АТРЫБУТЫЎНЫМІ (АЗНАЧАЛЬНЫМІ) АДНОСІНАМІ

У выдадзенай на сённяшні дзень вучэбнай і навуковай літаратуры па беларускай мове (падручніках, даведніках, граматыках і інш.) даволі няпроста знайсці азначэнне той ці іншай разнавіднасці складаназалежнага сказа, у тым ліку складаназалежнага сказа з атрыбутыўнымі (азначальнымі) адносінамі. Звычайна чытачу прапануецца апісанне відаў адносін (суб’ектных, прэдыкатыўных, атрыбутыўных і г.д.) або характарыстыка даданага сказа (дзеяніковага, выказніковага, азначальнага і г.д.). Пры гэтым пад складаназалежнымі сказамі з атрыбутыўнымі (азначальнымі) адносінамі разумеюць такія складаназалежныя сказы, у якіх даданы сказ непасрэдна або праз пасрэдніцтва суадносных слоў *той, такі, гэты, гэтакі* азначае (раскрывае прымету, характарызуе) адзін з членаў галоўнага сказа, выражаны назоўнікам ці субстантываванай часцінай мовы. Напрыклад: *Ромка, які пасля смерці бацькі ўвесь час імкнуўся застацца адзін, на пачастунак не паквапіўся* (Ф. Сіўко); *На Палессі жыве таямнічы Той, які пра ўсё ведае* (А. Горват); *Я з тых часоў, дзе ўсе жывыя* (А. Спрыччан); *Ён думаў цяпер пра гэтых людзей, якіх толькі што слухаў і бачыў* (А. Федарэнка).

Згодна з даследаваннямі Э.І. Барысаглебскай [1], для сувязі галоўнага і даданага азначальнага сказа ўжываюцца злучнікі *што, каб, як, як бы, нібы, быццам, як быццам* і злучальныя словы, выражаныя адноснымі займеннікамі *які, каторы, чый, што, хто* і адноснымі прыслоўямі *дзе, куды, адкуль, калі, як* (гэтыя ж сродкі сувязі прадстаўлены, часта скарачана, у большасці мовазнаўчых крыніц, што разглядаюць складаназалежныя сказы з атрыбутыўнымі адносінамі, гл. напрыклад [2], [3], [9]). Пры гэтым тыя даданыя сказы, “якія далучаюцца да галоўнага сказа пры дапамозе злучальных слоў *які, каторы, чый* у назоўным і ўскосных склонах, маюць граматычнае значэнне азначальнасці” [2, с. 292], не ўскладненае адценнямі прадметнага або акалічнаснага значэнняў. Іншыя сродкі сувязі, наадварот, прыносяць у складаназалежны сказ з атрыбутыўнымі адносінамі дадатковае адценне значэння. Упершыню на гэту моўную асаблівасць звярнуў увагу Я. Карскі, які вылучыў чатыры групы азначальных даданых сказаў з адценнямі значэння 1) мэты, 2) месца, 3) часу, 4) параўнання [5, с. 466].

Злучальныя словы *які, каторы, чый*, што выражаюць граматычнае значэнне азначальнасці, неаднолькава распаўсюджаныя ў сучаснай беларускай мове. Толькі злучальнае слова *які* з гэтага пераліку на сённяшні

дзень шырока прадстаўлена ў маўленні: *На стале, апроч тэлефона і звычайных для такіх устаноў папер, адразу кідаўся ў вочы вялікі бліскучы электрасамавар, які важна шумеў і ўжо ваўсю струменіўся параю* (А. Федарэнка); *Ляк – гэта тая вадкасць, якая застаецца ў бочцы пасля селядцоў* (У. Гніламёдаў); *Дзяржаўнае кіраўніцтва ўтрымлівала палітычнае і эканамічнае становішча, якое было хісткім і няўстойлівым* (К. Травень). На актыўнае выкарыстанне гэтага сродку сувязі была звернута ўвага даследчыцы Э.І. Барысаглебскай яшчэ ў сярэдзіне мінулага стагоддзя: “Адносны займеннік *які* вельмі шырока ўжываецца ва ўсіх стылях мовы, у тым ліку ў навуковым і дзелавым, бо ў стылістычным плане ён з’яўляецца нейтральным. Больш шырокае распаўсюджанне адноснага займенніка *які* абумоўлена таксама яго марфалагічнымі і сінтаксічнымі ўласцівасцямі” [1, с. 499].

Злучальнае слова *каторы* ў сучаснай беларускай мове зафіксавана ў адзінкавых прыкладах: *Цікава, а ці ёсць дзе на свеце чалавек, каторы, калі вып’е, робіцца разумным?* (ЛіМ, 15.11.2013). Тэндэнцыя да выпяцнення яго з ужытку выразна акрэслілася яшчэ ў сярэдзіне 20 ст.: “Цікава адзначыць, што па меры развіцця беларускай літаратурнай мовы ўжыванне адноснага займенніка *каторы* ў азначальных сказах усё больш і больш скарачаецца. <...> Аб скарачэнні ўжывання адноснага займенніка *каторы* ў азначальных сказах сведчыць і такі факт, што буйнейшы пісьменнік Якуб Колас пры перавыданні сваіх ранніх твораў палічыў неабходным у большасці выпадкаў замяніць *каторы* другімі адноснымі словамі” [1, с. 500]. І гэта нягледзячы на тое, што яшчэ ў пачатку мінулага стагоддзя гэты сродак сувязі быў пашыраны ў большай ступені, чым злучальнае слова *які*. Напрыклад, у “Беларускай граматыцы для школ” Б. Тарашкевіча ў якасці ілюстрацыі “сказаў азначэння” прыводзіцца два складаназалежныя сказы са злучальным словам *каторы* і ніводнага – са злучальным словам *які*: “Радасны і вясёлы пад’язджаў Пятрусь у сяло, *каторага ён ня бачыў ад самых Каляд*. <...> Толькі музыка, *катораму ня было чаго рабіць*, падышоў да іх” [7, с. 99].

Вельмі мала прадстаўлена ў складзе дадanych азначальных сказаў і злучальнае слова *чый*: *У кабінёце галоўнага рэдактара сабраліся некалькі мужчынаў, чые фатаграфіі рэгулярна з’яўляліся ў друку побач з іх вершамі або прозай* (У. Арлоў); *Рубцоў з непрытоеным здзіўленнем зірнуў на Валадара Мерлы, чыё імя наводзіла на змераў жывёльны страх* (А. Гара). Адносны займеннік *чый* паказвае на прыналежнасць таго, пра што гаворыцца ў даданым сказе, пэўнай асобе, названай у галоўным сказе, так што сфера яго пашырэння непазбежна абмежаваная гэтымі крытэрыямі.

Паводле акадэмічнай “Беларускай граматыкі” (1986), “пры дапамозе злучнікаў (злучальных слоў) *хто, што* ў назоўным і ва ўскосных склонах” да галоўнага сказа далучаюцца даданыя сказы з агульным граматычным значэннем прадметнасці [2, с. 292]. Адпаведна, адценне гэтага значэння

ўласцівае даданым азначальным сказам, якія далучаюцца да галоўнага пры дапамозе злучніка (злучальнага слова) *што*: *Варка нарвала букет рамонкаў з валошкамі, што раслі на мяжы* (У. Гніламёдаў); *На клавiятуру ўпаў жоўты ліст з кітайскага клёніка, што расце ў керамічным вазоне на сталe* (П. Качаткова); *Кот, што таксама быў з гаспадаром да канца, спаважна пайшоў сваім следам паперадзе* (А. Федарэнка); *Роспачлівае адчуванне, што Гiрон адыходзіць назаўжды, падзесяцярыла Раманавы сілы* (Ф. Сіўко). У сучаснай беларускай мове злучнік (злучальнае слова) *што* разам са злучальным словам які з'яўляюцца найбольш пашыранымі сродкамі сувязі ў складаназалежных сказах з атрыбутыўнымі адносінамі.

Злучальнае слова *хто* ў пераважнай большасці мовазнаўчых крыніц не разглядаецца сярод магчымых сродкаў сувязі галоўнага і даданага азначальнага сказаў. Паводле назіранняў Э.І. Барысаглебскай, адносны займеннік *хто* “можа выступаць толькі пры назвах асоб” і прадстаўлены ў маўленні яшчэ ў меншай ступені, чым злучальнае слова *каторы* [1, с. 500]. Разам з тым у мове сучаснай публіцыстыкі выяўлена нямала прыкладаў ужывання гэтага сродку сувязі ў даданых азначальных сказах: *Магчыма, гэта верне ініцыятыву тым палітыкам, хто хоць на словах гатовы шукаць кампраміс* (Новы час, 23.01.2014); *Адзіным чалавекам, хто атрымаў гэты ордэн, з'яўляецца былы міністр абароны, сённяшні дзяржаўны сакратар Рады Бяспекі Леанід Мальцаў* (Наша ніва, 12.07.2013); *Артэрыяльная гіпертэнзія развіваецца ў 6 разоў часцей у тых асоб, хто не сочыць за сваім харчаваннем* (Звязда, 5.09.2014); *Тыя жанчыны і мужчыны, хто нарадзіўся ў другім паўгоддзі 1963 і 1958 года, выйдучь на пенсію ў другім паўгоддзі 2020 года – у 57/62 гады* (Белта, 12.04.2016).

Пры дапамозе злучнікаў і злучальных слоў *дзе*, *куды*, *адкуль* далучаюцца даданыя азначальныя сказы з адценнем значэння месца або кірунку: *Спарахнеў журавель з калодзежа каля дзедавай хаты, дзе даўно ніхто не жыве...* (А. Спрынчан); *Ёсць у маім двары месца, дзе забуяла лебядка* (А. Горват); *Пакой, куды яны зайшлі, быў падобны на скрынку з двума закратаванымі вокнамі* (К. Травень); *Зоя ўжо хадзіла, сагнуўшыся ў тры пагібелі, па калідоры і з зайздрасцю зазірала ў палату насупраць, адкуль увесь час чуліся смех, жарты, гучная гаворка* (С. Бязлепкіна). Адносныя прыслоўі *дзе*, *куды*, *адкуль* “у якасці граматычных паказчыкаў атрыбутыўных адносін звычайна ўжываюцца тады, калі ў галоўным сказе паясняецца назоўнік, прама ці ўскосна звязаны з указаннем на месца і напрамак пашырэння дзеяння, выражанага дзеясловам-выказнікам постпазіцыйнага даданага” [4, с. 41].

Адценне часавага значэння маюць даданыя азначальныя сказы, якія далучаюцца да галоўнага сказа пры дапамозе злучнікаў (злучальных слоў) *калі*, як: *То быў час, калі ўсе яны пакеплівалі адзін з аднаго* (А. Ждан); *Яўлампія цяпер амаль не выходзіла з пакояў Яксы і надта прыдалася ў першыя цяжкія дні, калі тая адчувала сябе палонніцай і рвалася назад*

(В. Іпатава); *Алена расказвала пра адзін выпадак, **калі** ў офіс уварваўся раз'юшаны мужчына* (А. Бязлепкіна); *Падлесак, аднак, парадзеў за той час, **як** Хведар не бачыў яго...* (В. Быкаў). Паводле А.П. Груцы, “злучнік як пры выражэнні атрыбутыўных адносін ужываецца таксама тады, калі ў галоўным сказе паясняецца назоўнік, прама ці ўскосна звязаны з указаннем на адрэзак часу, на працягу якога адбываецца дзеянне ці працэс, выражаны выказнікам постпазіцыйнага даданага. У гэтым значэнні ён ужываецца паралельна з адносным прыслоўем *калі*, якое захавалася з часоў старажытнай беларускай мовы” [4, с. 40–41].

Дадатковае адценне мэты маюць даданыя азначальныя сказы, якія далучаюцца да галоўнага сказа пры дапамозе злучніка *каб*: *Трэба выказаць чатыры параўнанні, ды такія, **каб** спрыялі апетыту пана Здзіслава* (Г. Марчук); *Нашапчы мне каханне на такую любоў, **каб** пражыць побач з любай многа-многа гадоў* (І. Цітарэнка).

Даданым азначальным сказам, якія далучаюцца да галоўнага сказа пры дапамозе злучнікаў *быццам*, *нібы*, уласцівае акалічнаснае адценне параўнання: *Яна ўладкавалася пад Міртаю, робячы выгляд, **быццам** доіць, пачала цікаваць за імі* (Ф. Сіўко); *У мацеры ж такія дзіўныя вочы, **нібы** глядзяць і не бачаць яго, яе Міколку* (М. Лынькоў). Па назіраннях А.П. Груцы, злучнік як таксама ўжываўся для падпарадкавання даданага азначальнага сказа, ускладненага “мадальнымі адценнямі рэальнага і ірэальнага параўнання, <...> ужо ў мове беларускай пісьменнасці XVII ст.” [4, с. 40]. На жаль, прааналізаваны фактычны матэрыял з твораў сучасных беларускіх аўтараў не ўтрымлівае прыкладаў ужывання злучніка *як*, а таксама злучнікаў *як бы*, *як быццам*, згаданых у мовазнаўчай літаратуры сярод іншых сродкаў сувязі галоўнага і даданага азначальнага сказаў.

Асобна варта засяродзіць увагу на злучніку *ці*, які па нейкіх прычынах не згадваецца пры апісанні ўласцівых беларускай мове складаназалежных сказаў з атрыбутыўнымі адносінамі. Паводле “Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы”, гэты падпарадкавальны злучнік ‘ужываецца пры дадanych сказах з ускосным пытаннем’ [8, с. 244]. Звычайна ён ужываецца ў дадanych сказах, “якія адносяцца да члена галоўнага сказа, што абазначае сумненне, няўпэўненасць, жаданне высветліць што-небудзь. Член галоўнага сказа, які паясняецца, выражаецца ў такіх выпадках адным з наступных дзеясловаў: спытаць, даведацца, высветліць, вызначыць, цікавіцца, дабівацца (у значэнні ‘імкнуцца даведацца’), выпытваць і г.д., а таксама назоўнікамі з адпаведнымі значэннямі: пытанне, сумненне і некаторымі іншымі” [6, с. 369]. Прыкладаў такіх сказаў у сучаснай беларускай літаратурнай мове знаходзіцца нямала: *І паступова ў Алеся выплыла думка, **ці** не яго старшынства было тут прычынай?* (В. Быкаў); *Цяпер Раманавы мазгі свідравала адна думка, **ці** кахала Надзя яго* (У. Федасеенка); *У галаве мільганула думка, **ці** не наважыўся лейтэнант на які непрыемны жарт*

(К. Акула); *На пытанне, ці ўся аповесць прадумана, вынашана, пісьменнік адказвае: «Уся»* (В. Быкаў); *Бетоншчык вечарам адказаў сцвярдзальна на пытанне, ці замураваў ён сцяну фундамента пад корпусам* (А. Бароўскі). Відавочна, што ўсе прыведзеныя вышэй сказы адносяцца да складаназалежных сказаў з атрыбутыўнымі адносінамі.

Такім чынам, своеасаблівая інвентарызацыя сродкаў сувязі складаназалежнага сказа з атрыбутыўнымі (азначальнымі) адносінамі выявіла наступнае. На сучасным этапе развіцця беларускай літаратурнай мовы ў цэлым захоўваецца сістэма сродкаў сувязі, выяўленая і апісаная ў мовазнаўчай літаратуры ў другой палове XX ст. Па-ранейшаму высокай ужывальнасцю характарызуецца злучальнае слова *які* і злучнік (злучальнае слова) *што* ў дадanych азначальных сказах. Разам з тым амаль поўнасцю выйшла з ужытку злучальнае слова *каторы* і злучнікі *як, як бы, як быццам*, абмежавана выкарыстоўваюцца злучальныя словы *чый* і *хто*. Акрамя таго, граматычнае апісанне сродкаў сувязі падаецца няпоўным без разгляду злучніка *ці*, які далучае да галоўнага даданы азначальны сказ, што мае форму ўскоснага пытання.

Літаратура

1. Барысаглебская, Э.І. Складаназалежныя сказы з даданымі азначальнымі ў сучаснай беларускай мове / Э.І. Барысаглебская // Беларуская мова: хрэстаматыя : вучэб. дапам. / аўт.-склад. : З.І. Бадзевіч [і інш.]. – Мінск, 2005. – С. 495–500.
2. Беларуская граматыка : у 2 ч. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; рэд. : М.В. Бірыла, П.П. Шуба. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985–1986. – Ч. 2 : Сінтаксіс / Л.А. Антанюк [і інш.]. – 1986. – 327 с.
3. Бурак, Л.І. Сучасная беларуская мова: Сінтаксіс. Пунктуацыя : вучэб. дапам. / Л.І. Бурак. – Мінск : Універсітэцкае, 1987. – 319 с.
4. Груца, А.П. Развіццё складаназалежнага сказа ў беларускай мове (на матэрыяле помнікаў беларускай пісьменнасці XIV – XVII стст. і сучасных беларускіх гаворак) / А.П. Груца. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – 272 с. – С. 84.
5. Карский, Е.Ф. Белорусы : в 3 т. / Е.Ф. Карский. – 3-е изд. – Минск : БелЭн, 2006–2007. – Т. 2, кн. 2 : Язык белорусского народа / коммент. В.Н. Курцовой. – Минск, 2006. – 512 с.
6. Современный русский язык. Синтаксис / под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 515 с.
7. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – 6-е выд. – Мінск, 1943. – 104 с.
8. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К.К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : Беларус. Сав. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 5, кн. 2. – 1984. – 608 с. – С. 244.
9. Яўневіч, М.С. Сінтаксіс сучаснай беларускай мовы : падручнік / М.С. Яўневіч, П.У. Сцяцко. – Мінск : Аверсэв, 2006. – 286 с.

В.А. Мандзік

(навуковы супрацоўнік аддзела сучаснай беларускай мовы
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры НАН Беларусі)

**АРФАЭПІЧНЫ МАТЭРЫЯЛ НА СТАРОНКАХ
“БЕЛАРУСКАЙ ГРАМАТЫКІ ДЛЯ ШКОЛ” Б. ТАРАШКЕВІЧА
І ЯГО ЗАМАЦАВАННЕ Ё СУЧАСнай ВЫМАЎЛЕНЧАЙ НОРМЕ**

Выхад у свет першай граматыкі беларускай мовы лінгвісты абгрунтавана называюць пачаткам новай эпохі ў развіцці беларускай літаратурнай мовы. Нягледзячы на тое, што ў адпаведнасці з практычнымі патрэбамі выданне павінна было служыць перш за ўсё ліквідацыі арфаграфічнага разнабою, выключнае значэнне яно мела і для фарміравання фанетыка-арфаэпічнай сістэмы. Выключная роля працы Б. Тарашкевіча ў замацаванні арфаграфічных і вымаўленчых норм асабліва выразна бачыцца ў кантэксце развіцця беларускай мовы ў пачатку ХХ ст. — гэта час, які папярэднічаў выданню граматыкі.

У дакастрычніцкі перыяд літаратурная мова развівалася пераважна ў рэчышчы мастацкай і публіцыстычнай літаратуры, знаходзілася пад уплывам дыялектнага маўлення. Вузкае распаўсюджанне літаратурнай мовы, абмежаваная сацыяльная база не спрыялі ўдасканаленню яе вуснай формы. Аднак ёсць падставы сцвярджаць, што “папярэднія ўмовы выпрацоўкі літаратурнага вымаўлення пачалі складвацца менавіта ў гэты час” [1, с. 108]. Фарміраванне вымаўленчых норм адбывалася ў выніку замацавання пазіцый агульнабеларускіх фанетычных з’яў. Пра існаванне арфаэпічных норм у гэты час гаварыць не даводзіцца, аднак пачатковая стабілізацыя арфаграфіі шмат у чым абапіралася на фанетычную сістэму беларускай мовы. Выдадзеныя ў дарэвалюцыйны час дапаможнікі для школ “Беларускі лемантар, або Першая навука чытання” (1906) К. Каганца, “Першая чытанка для дзетак беларусаў” (1906) Цёткі і “Другое чытанне для дзяцей-беларусаў” (1909) Я. Коласа разам з перыядычнымі выданнямі даюць уяўленне пра спецыфіку тагачаснага правапісу, ступень адлюстравання на пісьме фанетычных асаблівасцей беларускай мовы. Правапіс галосных пераважна адпавядаў фанетычнаму прынцыпу, аднак выключэнні рабіліся для запазычаных слоў: *тротуары, бюрократы, коопэрацыя*; асабовых і геаграфічных назваў: *Помпея, (да) Лондону, Португалія, Корэя*; складаных слоў: *новопрышэдшымі, тонканогі, новамодныя, новагодніе* [3, с. 89, 254, 57]; некаторых граматычных форм: *роднаго, самага, тоўстыя, старыя, вогнішчэ, сэрыэ* і інш. [2].

У аснову правапісу зычных з самага пачатку ў якасці асноўнага быў пакладзены марфалагічны прынцып. Аднак прыклады шматлікіх адхіленняў ад яго на карысць фанетычнага сведчаць пра істотны ўплыў на

арфаграфію жывога маўлення. Так, часта сустракаюцца перадача на пісьме асіміляцыйнай мяккасці зычных: *расьце, цьветам, песьню, дзьверы*; адлюстраванне прыпадабнення па глухасці, якое распаўсюджвалася і на напісанне прыназоўнікаў на з: *атчынице, с чужое, с цябе, бяс помочы*; асобныя выпадкі перадачы асіміляцыйі свісцячых да шыпячых: *пяшчынкі, у калысацы* [2]. Прасочвалася тэндэнцыя да маркіраванасці запазычанай лексікі, якая праяўлялася ў непадпарадкаванні яе асноўным арфаграфічным правілам, захаванні зыходнага вобліку іншамоўнага слова. Так, многія запазычанні ўжываліся на пісьме з падвоенымі зычнымі: *сумма, масса, тэлеграмма*. Такім чынам, працэс нармалізацыі ў дакастрычніцкі перыяд адбываўся не на падставе дакладных і аб'ектыўных навуковых прынцыпаў, а на інтуітыўным адчуванні аўтараў і выдаўцоў.

Рашаючую ролю ў распрацоўцы і замацаванні арфаграфічных норм адыграла “Беларуская граматыка для школ” Б. Тарашкевіча (1918 г.). Аўтар здолеў, як ніхто да гэтага, адабраць і сістэматызаваць галоўныя заканамернасці беларускай літаратурнай мовы, паказаць гістарычна абумоўленую сувязь яе фанетыка-граматычных рыс перш за ўсё з цэнтральнымі беларускімі гаворкамі. Выданне замацоўвае фанетычны прынцып напісання галосных і марфалагічны – для перадачы зычных. Адхіленні ад апошняга мелі на мэце перадаць спецыфіку беларускага маўлення (дзеканне і цеканне, падаўжэнне зычных, зацвярдзенне шыпячых, *р* і этымалагічнага *ц*, асіміляцыя зычных па мяккасці, паяўленне прыстаўных гукаў і інш.).

Пададзена фанетычная сістэма беларускай мовы: зычныя падзелены на цвёрдыя і мяккія (прычым адзначана, што *р, ж, ч, ш* зацвярдзелыя), звонкія і глухія, свісцячыя і шыпячыя, плаўныя (*р, л*), насаваыя (*н, м*), губныя (*б, в, м, п, ф*), “язычныя” (*д, ж, дж, ч, ш, з, с, ц, дз, р, л, н*), “гартанныя” (*г, к, х*).

Спынімся асобна на дзвюх арфаэпічных з’явах, якія былі замацаваны ва ўсіх пяці выданнях “Граматыкі”, знайшлі адлюстраванне ў пазнейшых працах фанетыстаў і сёння ўяўляюць цікавасць для даследавання. Першая з іх – асіміляцыйная мяккасць свісцячых. Падмацаваная тагачасным правапісам, яна выразна была акрэслена аўтарам як характэрная рыса беларускай фанетыкі: “Перад мягкімі зычнымі **з, с, ц, дз зьмягчаюцца**: зьняць, сьвяза, цвіцець, дзьве і г. д. Толькі перад **г, к, х** яны не зьмяняюцца: згінуць, схіліць, скінуць і г. д.”. Звярнуў увагу Тарашкевіч і на палаталізаванае вымаўленне [з] перад [й], што да гэтага часу з’яўляецца нормай літаратурнай мовы: “Часамі **ь** паказвае, што зычны ня трэба зьліваць з чародным галосным, бо паміж імі чуваць **й**: зьявіцца, зьесьці і г.д. (выгаварваецца: *зьявіцца, зьйэсьці*)” [5].

На сучасным этапе развіцця літаратурнай мовы асіміляцыйнае змякчэнне зычных застаецца адной з вызначальных рыс беларускага маўлення, аднак у той жа час яна даволі няўстойлівая. Некаторыя лінгвісты

звязваюць адсутнасць палаталізацыі ў маўленчай практыцы з уплывам сучаснай арфаграфіі, якая гэтую мяккасць не адлюстроўвае. Мы зрабілі ўласныя назіранні за маўленнем дыктараў і карэспандэнтаў беларускага радыё, якія дазволілі выявіць пэўныя заканамернасці ў перадачы асіміляцыйнай мяккасці (гл. табл. 1, 2).

Табліца 1. – Варыянтнасць перадачы асіміляцыйнай мяккасці [с] у маўленні дыктараў і карэспандэнтаў беларускага радыё

Спалучэнне зычных	Прыклады	Агульная колькасць ужыванняў	Колькасць мяккіх рэалізацый	Колькасць цвёрдых рэалізацый	Заўвагі
с + ц'	[с'ц']яг, магчыма[с'ц'], праве[с'ц']і	267	225	42	Дыктар (умоўна ВА) – пераважае адсутнасць памякчэння
с + п'	[с'п']евы, [с'п']ершым (з першым), пер[с'п']ектывы	124	76	48	Паралельнае ўжыванне цвёрдых і мяккіх варыянтаў аднымі і тымі ж дыктарамі
с + в'	[с'в']іслачы, да[с'в']едчанасці	92	80	12	
с + л'	Шчомы[с'л']іца, зара[с'л']і	52	40	12	Паралельнае ўжыванне цвёрдых і мяккіх варыянтаў рознымі дыктарамі
с + н'	[с'н']ег Кале[с'н']ік	96	89	7	
с + м'	ка[с'м']ічны, [с'м']етнік	23	21	2	
с + ф'	[с'ф']ера, атма[с'ф']ерны	30	26	4	Адсутнасць памякчэння [с] прыназоўнікавага – [сф']інкамі

Так, незалежна ад становішча ў слове неістотная варыянтнасць назіраецца ў перадачы спалучэнняў [с+ц'], [з+z']: ча[с'ц']эй, *больша[с'ц']*, [с'ц']яг, у[з'z']ёння, *вё[з'z']е*, [з'z']ярская (прозвішча). Так, з 267 ужыванняў слоў са спалучэннем [с+ц'] з памякчэннем зафіксавана 225, ці 84,2 %; з 24 ужыванняў слоў са спалучэннем [з+z'] 22, ці 91,6 %, былі вымаўлены з мяккім [з']. Відаць, гэта тлумачыцца тым, што шапцяватае адценне гучання наступных мяккіх зычных [з] і [ц] істотна адрознівае іх

артыкуляцыю ад адпаведных цвёрдых, што аказвае дадатковае ўздзеянне на палаталізацыю папярэдніх [з] і [с].

Значная варыятыўнасць прасочваецца ў рэалізацыі спалучэнняў зубных [з], [с] з наступнымі мяккімі губнымі [б'], [п'], [м']. Трое з шасці дыктараў канала “Культура”, чыё маўленне было запісана, паслядоўна змякчаюць дадзеныя гукі незалежна ад пазіцыйнага становішча ў слове. Столькі ж інфармантаў паказваюць прыклады варыятыўнай перадачы мяккасці зычных у ідэнтычным фанетычным акружэнні: [с'п']эрышым і [сп']іс, [з'б']іраюць і [зб']елару́саў, па[с'п']яховае і пра[сп']эктam, [з'м']ёны і [зм']эст. Са 124 ужыванняў слоў са спалучэннем [с+п'] цвёрдая артыкуляцыя [с] заўважана ў 48 (38,7 %), пры рэалізацыі 54 слоў са спалучэннем [з+б'] свісцячы вымаўляўся цвёрда ў 46,3 % выпадкаў.

Табліца 2. – Варыянтнасць перадачы асіміляцыйнай мяккасці [з] у маўленні дыктараў і карэспандэнтаў беларускага радыё

Спалучэнне зычных	Прыклады	Агульная колькасць ужыванняў	Колькасць мяккіх рэалізацый	Колькасць цвёрдых рэалізацый	Заўвагі
з + в'	[з'в']естак, про[з'в']ішча	87	75	12	Дыктары СП, СС – варыянтнае вымаўленне [з] прыставачнага
з + б'	[з'б']іраюць, па[з'б']егнуць	54	29	25	
з + л'	ра[з'л']ічвае, тур[з'л']ёт	26	14	12	
з + н'	па[з'н']ей, [з'н']ебыцця	35	32	3	Спарадычна цвёрдая рэалізацыя [з] прыназоўнікавага
з + м'	ня[з'м']енна, [з'м']ешаны	60	36	24	Варыянтнае вымаўленне [з] прыставачнага
з + з'	у[з'з']еяння	24	22	2	
з + й	ра[з'й]эхаліся	31	31	–	

Цвёрдыя варыянты часцей сустракаюцца ў запазычаных словах і на стыку прыназоўніка з іменнымі часцінамі мовы: эк[сп']ерымэнт, [сп']ецыяльнасць, ін[сп']эктар, эк[сп']ертызы, ка[см']ічнай, [сп']эрышага, [сп']энзенскай, [зб']елару́сся, [зб']эжанцамі. Калі казаць пра становішча пачатку слова, то “ў літаратурным вымаўленні з, с перад мяккімі губнымі б, п, м, в ва ўсякім разе павінны змякчацца рэгулярна: збег [зьбех], снеў [сьнеў], смех [сьмех], свет [сьвет]. Цвёрдае вымаўленне с, з тут магчыма таму, што ў гэтай пазіцыі цвёрдыя і мяккія зычныя не могуць адрозніваць

словы” [4, с. 6]. Такім чынам, варыянты цвёрдага вымаўлення [з], [с] сустракаюцца сёння таму, што моўная сістэма іх не забараняе.

Асобна Б. Тарашкевічам быў распрацаваны правапіс запазычаных слоў у адпаведнасці са ступенню іх засвоенасці: даўнія запазычаныя рэкамендавалася пісаць паводле вымаўлення, у адносна новых захоўваць асаблівасці мовы, з якой гэтыя лексемы паходзяць. Прычым гэты прынцып распаўсюджваўся і на адлюстраванне цвёрдасці/мяккасці зычных перад наступнымі [э], [ы]: “Не змягчаюцца звычайна й зычныя **з, с і ц:** *асыстэнт, магазын, пазыцыя, коопэрацыя* і г. д., але *фантазія, поэзія, аказія, Азія, Сібір* і інш.” [5]. Цікава, што і на сучасным этапе развіцця літаратурнай мовы няма адзінага падыходу да напісання і вымаўлення запазычаных слоў з цвёрдымі/мяккімі зычнымі перад [э]. У беларускай мове літара *е* абазначае мяккасць папярэдняга зычнага, літара *э* – цвёрдасць папярэдняга зычнага. Таму напісанне і вымаўленне спалучэнняў “зычны + [э]” ў ідэале павінна супадаць. На практыцы ж назіраецца не толькі неадпаведнасць арфаграфіі і арфаэпіі, але і варыянтнае вымаўленне адных і тых жа лексем: *пекі[нэ]с і пекі [н’э]с, фі́т[нэ]с і фі́ т[н’э]с, кліп[м’э]йкер і кліп[мэ]йкер*. Гэта яшчэ раз падвярджае думку пра тое, што засваенне і адаптацыя запазычанай лексікі – найбольш складаны, “жывы” моўны працэс, які для ўсталявання пэўнай нормы патрабуе значнага часу, вымагае, каб той ці іншы арфаэпічны варыянт даказаў сваю жыццяздольнасць у маўленчай практыцы.

Такім чынам, “Граматыка”, нягледзячы на недасканаласць і супярэчлівасць многіх палажэнняў, у значнай ступені паспрыяла ліквідацыі арфаграфічнага разнабою і стала падмуркам для далейшай паглыбленай распрацоўкі граматычнага і фанетычнага моўных узроўняў.

Літаратура

1. Выгонная, Л.Ц. Беларускае літаратурнае вымаўленне / Л.Ц. Выгонная // Беларуская мова / В.П. Красней [і інш.] ; навук. рэд.: А.А. Лукашанец [і інш.] ; прадм. М.Р. Прыгодзіча. – Ороле, 1998. – С. 105–147.
2. Колас, Я. Другое чытанне для дзяцей-беларусаў / Я. Колас. – Пецярбург : Загляне сонца і ў наша аконца : Наша хата, 1909. – 110 с.
3. Мова “Нашай Нівы”, 1906–1915: варыянтнасць, сінанімія / В.П. Лемцюгова [і інш.] ; рэд. В.П. Лемцюгова. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – 302 с.
4. Падлужны, А.І. Мяккія зычныя ў беларускай мове / А.І. Падлужны // Беларуская лінгвістыка. – Мінск, 1996. – Вып. 45. – С. 3–9.
5. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня : Беларуская друкарня ім. Фр. Скарыны, 1929. – Выданне пятае, пераробленае і пашыранае. – Мн. : Народная асвета, 1991 [факсімільн.].

С.В. Мартынкевіч
(дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

МАРФАЛАГІЧНЫЯ ПРАКТЫКАВАННІ Ё СІСТЭМЕ ФАРМІРАВАННЯ ГРАМАТЫЧНАГА ЛАДУ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ

Вызначальнай рысай сучаснага працэсу моўнай адукацыі з’яўляецца яго камунікатыўна-дзеясны характар. Камунікатыўная функцыя мовы вызначае асноўны прынцып навучання – “... прынцып фарміравання камунікатыўнай здольнасці ў суразмоўніцтве, для суразмоўніцтва і праз суразмоўніцтва” [4, с. 38]. Аднак узровень свабоднага валодання беларускай мовай вучняў з’яўляецца нізкім. Сітуацыя незбалансаванага білінгвізму ў краіне не дазваляе вучням паўнаўартасна накопліваць натуральны вопыт суразмоўніцтва на беларускай мове, таму названы прынцып не з’яўляецца самадастатковым.

Улічваючы асаблівасці развіцця моўнай адукацыі і абапіраючыся на багаты вопыт нашых папярэднікаў (перш за ўсё на метадычныя асновы засваення нормаў беларускай мовы, закладзеныя Браніславам Тарашкевічам у выданні “Беларуская граматыка для школ”) можна канстатаваць, што важным аспектам камунікатыўна-дзеяснага навучання з’яўляецца фарміраванне і ўзбагачэнне граматычнага ладу маўлення вучняў. *Граматычны лад маўлення* – гэта ўзаемадзеянне слоў паміж сабой у працэсе спараджэння маўлення: уменні правільна ўтвараць і змяняць словы, спалучаць іх у межах маўленчых адзінак.

Фарміраванне граматычнага ладу маўлення пры навучанні беларускай мове адбываецца мэтанакіравана і паслядоўна. Перш за ўсё гэта адлюстравана ў самой логіцы вывучэння лінгвістычнага матэрыялу, закладзенай у вучэбнай праграме: ад слова да яго формы, ад словазлучэння да сказа і тэксту. Складанасць фарміравання граматычнага ладу маўлення вучняў абумоўлена як праблемамі, звязанымі з засваеннем вялікага аб’ёму граматычных ведаў, так і складанасцю механізмаў спараджэння маўлення [2]. Згодна з тэорыяй маўленчай дзейнасці, галоўная задача моўніка – дакладна і правільна перадаць з дапамогай моўных сродкаў думку, якая сфарміравалася ва ўнутраным маўленні. Працэс канструявання і разгортвання выказвання залежыць ад апэратыўнай і доўгатэрміновай памяці чалавека. Усведамленне адценняў лексічных і граматычных значэнняў павінна дапамагаць выбару з ліку моўных сродкаў, што ўтрымлівае маўленчая памяць, менавіта тых, якія патрэбныя ў пэўнай сітуацыі. Здольнасць апэратыўнай памяці залежыць ад патэнцыялу даўгачасовай памяці, якая забяспечвае захаванне ведаў пра сістэму мовы. З улікам таго, што ў большасці сваёй натуральная камунікацыя не спрыяе

актывізацыі граматычных узораў пры стварэнні выказванняў, выключнае значэнне мае вучэбная камунікацыя, а асноўным этапам фарміравання граматычных ведаў і ўменняў з'яўляюцца раздзелы марфалогіі і сінтаксісу ў сістэматычным курсе беларускай мовы.

Выкладанне марфалогіі мае тэарэтычную аснову, якая складаецца з універсальных ведаў пра марфалагічную сістэму мовы. Вучні даведваюцца пра падзел слоў на граматычныя класы, а таксама, што складае аснову такога падзелу, ад чаго залежыць здольнасць пэўных груп слоў абазначаць прадмет або прымету, дзеянне і інш. Для дасягнення комплексу задач пры вывучэнні марфалогіі неабходна распрацоўваць кірункі вучэбнай дзейнасці, якія садзейнічаюць фарміраванню ўменняў распазнаваць часціны мовы і адрозніваць іх формы; практычна авалодваць багаццем моўных сродкаў і выяўляць іх прызначэнне і ролю ў маўленні. Разам з гэтым адбываецца павышэнне ўзроўню маўленчай культуры вучняў.

Найбольш трывалае засваенне марфалагічных ведаў пры тлумачэнні матэрыялу забяспечваюць наступныя метадычныя прыёмы:

1) пошук апорнай дэталі, якая актывізуе разумовую дзейнасць вучняў і выклікае цікаваць да матэрыялу;

2) “выбар кампазіцыі тлумачэння, каб чаргаваліся віды дзейнасці і падключаліся эмоцыі” [3, с. 198];

3) арганізацыя паэтапнай пошукава-даследчай працы вучняў.

Дэманстрацыя граматычных з'яў і катэгорый, засваенне марфалагічнай нормы павінна адбывацца праз уключэнне ў працэс навучання розных відаў маўленчай дзейнасці – чытання, гаварэння, аўдзіравання, пісьмовай працы. Сінтэз пералічаных элементаў стварае аснову для распрацоўкі сістэмы марфалагічных практыкаванняў.

Аналітычныя марфалагічныя практыкаванні накіраваны на вызначэнне марфалагічных прыкмет часцін мовы, граматычных характарыстык слова з пункту гледжання значэння, формы і функцыі, што садзейнічае сістэмнаму фарміраванню ведаў і забяспечвае трываласць марфалагічных уменняў. Да вызначай групы практыкаванняў адносіцца і **марфалагічны разбор** слоў розных часцін мовы, пры выкананні якога звяртаецца ўвага на характар кожнай прыметы пэўнай часціны мовы, размяжоўваюцца сталыя і зменныя прыметы.

Сінтэтычныя марфалагічныя практыкаванні накіраваны на ўтварэнне граматычных формаў (скланенне), словаўтварэнне, сінтаксічнае канструяванне (уклучэнне граматычных формаў слова ў склад словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў).

Камунікатыўныя марфалагічныя практыкаванні вызначаюць увядзенне разнастайных граматычных формаў ва ўласныя выказванні з мэтай замацавання марфалагічнай нормы ў маўленні.

Міжмоўнае супастаўленне фактаў беларускай і рускай моў праводзіцца праз параўнанне марфалагічных фактаў з мэтай нейтралізацыі інтэрферэнцыі і фарміравання культуры маўлення. Найважнейшым аспектам культуры маўлення з’яўляецца нарматыўнасць. Вывучэнне марфалогіі забяспечвае авалоданне вучнямі не проста формамі слоў, словазлучэннямі, а найперш уменнямі ўжываць іх у маўленні ў адпаведнасці з нормамі літаратурнай мовы. Таму ўвага засяроджваецца на семантыцы марфалагічных з’яў ва ўзаемасвязі з іх функцыяй у сказе і тэксце. Вельмі важна, каб пры гэтым вучням дэманстраваліся ўзоры граматычнай сінаніміі, магчымасці выкарыстання варыянтаў, найбольш прымальных для афармлення думкі.

Напрыклад, вывучэнне тэмы “Лады дзеяслова” (6 клас) можна пачаць з працы на пераклад тэксту.

Советы Астрономуса

На календарной старонцы ўжо весна, а за окном хмурое небо. Как же так, разве мы не увидим чего-то доброго и светлого? Эти хмурые деньки – явный указатель на то, что мы должны взять себя в руки и быть радужными и трудолюбивыми, готовыми протянуть руку помощи своим ближним. Будьте прилежны в учебе, не давайте себе ни одной возможности стать ленивым и невнимательным. Пусть в вашем сердце живёт надежда и уверенность в завтрашнем дне. (Из журнала “Незнайка”)

Вучні выпісваюць дзеясловы, утвараюць формы загаднага і ўмоўнага ладу (сумаваць, дапамагаць, старацца; не сумуй, не лялуйся, дапамагай, старайся; не сумаваў бы, дапамагаў бы, стараўся б), перакладаюць сказы і пераказваюць іх па-беларуску.

Далей прапануецца заданне: “На аснове звестак з тэксту складзіце выказванне “Што нам раіць Астрономус”, адрасаванае сябру, з мэтай аказаць яму падтрымку. Напрыклад: “Не сумуй. Будзь добразычлівым і працалюбвым. Дапамагай тым, хто побач з табой. Не лялуйся. Будзь старанным у вучобе, уважлівым на ўроках. Будзь упэўненым у сваіх сілах. Не губляй надзею на тое, што ў цябе ўсё атрымаецца”. Выразіць мэтавую ўстаноўку маўлення дапамагаюць формы загаднага ці ўмоўнага ладу.

Правільнасць маўлення вучняў фарміруецца пры засваенні спецыфічных марфалагічных рыс беларускай мовы. Разгляд функцыянальных характарыстык слоў розных марфалагічных класаў павінны быць накіраваны на асэнсаванне правіл выбару з шэрагу адзінак розных узроўняў з падобным ці блізкім значэннем метавіта тых, якія найбольш падыходзяць для дадзенага кантэксту. Да таго ж уменні групаваць словы па часцінах мовы, вызначаць іх формы з’яўляюцца асновай працы над многімі арфаграфічнымі і пунктуацыйнымі правіламі, нормамі словаўжывання, словаўтварэння, культуры маўлення.

Такім чынам, развіццё граматычнага ладу маўлення мае вялікае значэнне для агульнай маўленчай падрыхтоўкі вучняў. Разам з засваеннем граматычных формаў і фарміраваннем марфалагічных уменняў адбываецца ўдасканаленне фанетычных, лексічных уменняў, якія становяцца асновай авалодання беларускай мовай як сродкам суразмоўніцтва.

Літаратура

1. Еленский, Н.Г. О новой закономерности усвоения близкородственных языков / Н.Г. Еленский // Веснік адукацыі. – 2007. – № 9. – С. 21–23.
2. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во академии педагогич. наук. – 1958. – 370 с.
3. Мурина, Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии : учеб. пособие / Л.А. Мурина. – Минск : Университетское, 1990. – 320 с.
4. Что значит знать язык и владеть им / Н.М. Шанский [и др.] ; под ред. Н.М. Шанского. – Л. : Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1989. – 192 с.

Н.П. Маслоўская

(навуковы супрацоўнік аддзела беларуска-рускіх моўных сувязей
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры НАН Беларусі)

ПРЫМЕТНІК У ГРАМАТЫЧНАЙ СІСТЭМЕ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Пачаткам унармавання беларускай пісьмовай мовы прынята лічыць час выхаду ў свет у 1918 г. “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча. Да яе з’яўлення беларуская мова вызначалася адсутнасцю адзіных прынцыпаў правапісу і нават адзінага алфавіта. Цікава прыгадаць у гэтых адносінах, як ацэньваў тагачасную сітуацыю з моўнай нарматворчасцю сам аўтар першай граматыкі: “Дагэтуль беларуская літаратурная мова развівалася толькі паводлуг сваіх найагульнейшых правоў, найбольш для яе характэрных і ад каторых яна не адступала. Шмат якія пытанні заставаліся без адказу. Ня было аднолькавага правапісу” [3, с. 3]. Менавіта таму гэта выданне падручніка было ажыццёўлена ў дзвюх рэдакцыях – беларускім і лацінскім алфавітам. Але ўжо ў наступных перавыданнях “Беларускай граматыкі для школ” умацоўвалася толькі традыцыя выкарыстання беларускай пісьменнасцю кірылічнай азбукі.

Адразу ж пасля выхаду “Беларуская граматыка для школ” атрымала шырокае распаўсюджанне ў навучальнай, педагогічнай, газетнай і культурнай дзейнасці краіны. Тым самым правапісныя заканамернасці, упершыню сфармуляваныя Б. Тарашкевічам, без афіцыйнага зацвярджэння сталі агульнапрызнанай нормай. Нягледзячы на тое, што гэта быў першы вопыт Б. Тарашкевіча, у выданні былі дакладна вызначаны галоўныя

граматычныя катэгорыі беларускай мовы, характэрныя для яе словазмянення: лік (адзіночны і множны), склон (7 склонаў), час (цяперашні, прошлы, будучы), часціны мовы (прымета, імя, дзеяслоў, прыслоўе, чысло, займя і інш.). Некалькі параграфіў падручніка былі прысвечаны такой часціне мовы, як прыметнік (па тэрміналогіі выдання – прымета). Пры яго азначэнні ўказваецца: “Прыметаю называецца часьціна мовы, што мае рады (муж., жан. і ніякі) і скланяецца: сьвяты, сьвятая, сьвятое; сіні, сіняя, сіняе і інш.” [3, с. 29].

У лаканічных фармулёўках змяшчаецца асноўная інфармацыя аб граматычных катэгорыях і асаблівасцях форм словазмянення прыметы (прыметніка), звяртаецца ўвага на адметнасці скланення: “прыметы з цвёрдым і з мяккім зычным перад канчаткамі” (лік адзіночны *босы, босая, босае*; лік множны *босыя* – для ўсіх родаў); “калі націск прыходзіцца на канчатак, то ў родным склоне – *ога*, калі націк ня прыходзіцца на канчатак, а на аснову, то – *ага*: *сьвяты – сьвятога, добры – добрага, сіні – сіняга*”; таксама апісваюцца “тыя прыметы, што азначаюць якасьць (на пытаньне *які?*), могуць мець тры ступені гэтае якасьці, або тры ступені прыраўнаваньня: 1-ая ступень – **звычайная**: *зьялены, ая, ае, вялікі, ая, ае*; 2-ая ступень – **вышэйшая**: *зелянейшы, вялікішы*; 3-ая ступень – **найвышэйшая**: *найвялікішы, найзелянейшы*, або *самы зьялены, самы вялікі*, ці *за ўсіх найзелянейшы, ад усіх найвялікішы*. Некаторыя прыметы маюць няправільныя ступені прыраўнаваньня: *добры – лепшы, найлепшы*; *благі – горшы, найгоршы*; *малы – меншы, найменшы*” (усюды ў прыкладах курсіў наш. – Н.М.) [3, с. 31].

Варта звярнуць увагу на тое, што Б. Тарашкевіч адказна адносіўся да выкарыстання тэрміналагічнай лексікі, яе ўдасканалення, параўнайце: *прымета, імя, дзеяслоў, прыслоўе, чысло, займя, злуч, кліч, прыйма* (выданне 1918 г.); *прыметнік, прадметнік, дзеяслоў, прыслоўе, лічэбнік, займеньнік, прадлог* (зараз – *прыназоўнік*), *злучнік, выклічнік* (выданне 1929 г.). Як бачна, у апошнім выданні ўжываецца амаль цалкам сучасная лінгвістычная тэрміналогія, якой карыстаюцца мовазнаўцы пры любых граматычных апісаннях беларускай мовы.

Зыходзячы з адукацыйнай запатрабаванасці, “Беларуская граматыка для школ” перавыдавалася 6 разоў, апошні раз у ваенным Мінску (1943). Як адказны граматыст, Б. Тарашкевіч пастаянна ўдасканальваў свой падручнік: перапрацоўваў змест, дапаўняў новымі азначэннямі, змяняў структуру падачы матэрыялаў і аб’ём тэарэтычнага і практычнага матэрыялу.

Сучасным карыстальнікам найбольш вядома 5-е выданне “Беларускай граматыкі для школ” (1929), якое было ўзноўлена факсімільным спосабам у выдавецтве “Народная асвета” (1991). Яно дазваляе цяперашнім аматарам роднага слова пазнаёміцца з правапіснымі і граматычнымі нормамі 1920-х гадоў, а таксама параўнаць іх з існуючымі зараз. У гэтым выданні чытаем: “Увесь матэрыял падзелены на два канцэнтрычныя колы: “Першае кола” і “Другое кола”. Першае кола толькі

азнаямляе вучня з граматычным матэрыялам, прывучае яго разбірацца ў мове. <...> Другое кола абыймае той самы матэрыял, толькі шырэй і ўводзіць вучня ў глыбейшы і больш падрабязны разбор. Тутака вучань *вывучае* тое, з чым пазнаёміўся папярэдні год у першым коле” (курсіў аўтара. – Н.М.) [4, с. 4]. Такім чынам, Б. Тарашкевіч, улічваючы, што “Беларуская граматыка для школ” за дзесяць гадоў стала практычным дапаможнікам у школьным навучанні, а таксама ў спасціжэнні граматычнасці дарослымі, выступае пры падрыхтоўцы апошняга выдання падручніка сапраўдным метадыстам.

Так, пры пачатковым азнаямленні з прыметнікам у першым коле (першай частцы) Граматыкі Б. Тарашкевіч піша: “Слова, што азначае не звязаную з часам асаблівасць – прымету, называецца прыметнікам, або іменем прыметным, напр.: *жоўты, чорны, брахлівы, добры, цяжкі*” [4, с. 18–19]. У другім коле ўжо падаецца больш ускладнены для засваення матэрыял і разгорнутае азначэнне: “Прыметнікам або іменем прыметным называецца зменная часціна мовы, што выражае ня звязаную з часам асаблівасць прадмету і адказвае на пытанні *які, якая, якое, чый, -я, -ё?* Прыметнік мае рады (*мужчынскі, жаночкі й ніякі*) і скланяецца, напр.: *сьляпы, сьляпая, сьляпое; сіні, сіняя, сіняе*” [4, с. 85]. Далей аўтарам “Беларускай граматыкі для школ” апісваюцца асаблівасці скланавых канчаткаў, разглядаюцца скарачаныя прыметнікі (*грозен, боязен, сіня туча, чорна мора*), прыводзяцца ступені прыраўнавання [параўнання] (*зялёны, сіні; зелянейшы, сінейшы; найзелянейшы, найсінейшы* або *самы зялёны, самы сіні*), падаюцца прыметнікі якасныя (*добры, грозны, сіні*) і прыналежныя (*бацькаўскі, дзедаўскі, матчын*). Указваецца на адметнасць асобных словазлучэнняў: “Да прыметнікаў і дзеясловаў могуць аднасіцца словы, каторыя азначаюць асаблівасці асаблівасцей, напрыклад: *дужа сьветлы, ясна сьвеціць*” [4, с. 31].

Прыведзеныя ілюстрацыі паказваюць тую вялікую ўвагу, з якой Б. Тарашкевіч ставіўся да любых пытанняў тагачаснай беларускай пісьменнасці ў пошуках аптымальных шляхоў нармалізацыі мовы. Ён здолеў, як ніхто да гэтага, выявіць галоўныя заканамернасці беларускай літаратурнай мовы на ўсіх ярусах моўнай сістэмы. Вучоным былі правільна вызначаны галоўныя граматычныя катэгорыі беларускай мовы, у прыватнасці, характэрныя і для словазмянення прыметніка. Менавіта таму і сёння, як і сто гадоў таму назад, кожны адукаваны карыстальнік ведае, што прыметнік сучаснай беларускай літаратурнай мовы змяняецца па ліках і склонах, а ў адзіночным ліку – па родах. Самі ж марфалагічныя катэгорыі роду, ліку і склону прыметнікаў выяўляюцца сінтаксічна і паўтараюць марфалагічныя значэнні катэгорый назоўнікаў, да якіх яны дапасуюцца і з якімі ўтвараюць азначальныя словазлучэнні. Катэгорыя роду прыметнікаў указвае на тое, што прымета ўласціва прадмету (асобе або з’яве), які выражаны назоўнікам мужчынскага, жаночага або ніякага роду (*прыгожы*

хлопец, прыгожая дзяўчына, прыгожае дзіця), а катэгорыя ліку прыметнікаў указвае на тое, што прымета ўласціва прадмету (асобе або з’яве), які выражаны назоўнікам у форме адзіночнага або множнага ліку (*добры сусед, добрыя суседзі*). Катэгорыя склону прыметнікаў паказвае, што прымета ўласціва прадмету (асобе або з’яве), які выражаны назоўнікам у форме таго ці іншага склону (*малады настаўнік, маладога настаўніка*), а таксама з’яўляецца азначэннем да назоўніка ў адпаведным склоне.

У беларускай мове скланяюцца толькі поўныя прыметнікі, а іх скланавыя канчаткі ў адзіночным ліку адрозніваюцца ў залежнасці ад роду (мужчынскага, жаночага ці ніякага), месца націску (на аснове ці на канчатку), а таксама ад характару канцавой зычнай асновы: на парна-цвёрдую зычную (*новы, мілы, цвёрды*), на парна-мяккую зычную (*сіні, хатні, вячэрні*), шыпячыя (*прыгожы, гарачы, чарапашы*), заднеязычныя (*доўгі, цяжкі, сухі*). Прыметнікі множнага ліку не маюць родавых адрозненняў, а скланавыя канчаткі якасных і адносных прыметнікаў усіх трох родаў супадаюць. Трывалыя моўныя традыцыі творча развіваюцца сучаснымі лінгвістамі.

Акадэмічнымі мовазнаўцамі выдадзены нарматыўны даведнік “Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя”, у якім зафіксавана звыш 20 тысяч прыметнікаў, з поўнай парадыгмай словазмянення, што ўлічвае марфалагічныя асаблівасці лексіка-граматычных разрадаў якасных, адносных і прыналежных прыметнікаў беларускай літаратурнай мовы, з’яўляецца інавацыйным даведнікам [1]. Такое фундаментальнае граматычна-арфаграфічнае апісанне словазмяняльнай парадыгматыкі прыметнікаў адлюстроўвае багацце сучаснай мовы, садзейнічае павышэнню культуры мовы і маўлення.

Апошнія даследаванні, накіраваныя на вывучэнне лексіка-семантычных палёў (ЛСП) блізкароднасных беларускай і рускай моў, таксама накіраваны на ўстанаўленне пытанняў сістэмнасці, тыповасці і заканамернасцей праяўлення моўных сістэм, у тым ліку і ў адносінах да ад’ектываў. “Такі напрамак вывучэння карэлюючых фрагментаў лексікі дзвюх моў з’яўляецца надзвычай важным для далейшай распрацоўкі тэарэтычных пытанняў, што яшчэ не атрымалі ў айчынай лінгвістыцы належнага развіцця, а іменна, пытанняў аб прынцыпах і методыцы міжмоўнага супастаўлення лексічных мностваў” [2, с. 18]. Параўнайце, напрыклад: ад’ектыўныя элементы ЛСП “рух без перамяшчэння” рус. **Недвижимый** і **недвижный**. Находзяцца без движения, недвигающийся, неподвижный. *Андрей проскакал мимо лежащего тела, заметив только, что солдат был изуродован и недвижим* // бел. **Нерухомы** перан. Які не змяняе свайго выразу. *Васковы твар бацькі, безжыццёвыя шкляныя вочы, нерухомыя сцятыя вусны – адразу зразумеў: бацька нежывы; Застылы. Нерухомы, анямелы. *Не маючы сілы паверыць у тое, што сталася, я здзічэла ўзіраюся ў яго потны застылы твар*. Прааналізаваны фактычны*

матэрыял паказаў, што лексіка-семантычныя групы прыметнікаў з агульным лексічным значэннем прыметы ‘рух без перамяшчэння’ як фрагменты лексіка-семантычных палёў нават у блізкароднасных мовах маюць розную лексічную нападуннальнасць.

Фундаментальнасць сучасных даследаванняў, прысвечаных ад’ектыўнай тэматыцы, паказвае эвалюцыю распрацоўкі навейшых падыходаў і методык на працягу амаль ста гадоў каліфікацыі беларускай літаратурнай мовы. Але самае галоўнае, што ўсё гэта базіруецца на закладзеным Б. Тарашкевічам у навучальнай “Беларускай граматыцы для школ” падмурку.

Ацэньваючы па сутнасці значэнне падручніка, які ўпершыню абагульніў пісьмовыя традыцыі, неабходна падкрэсліць, што пяць невялікіх раздзелаў першага выдання “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча (1 – *зукі*, 2 – *часціны мовы*, 3 – *падзел слова*, 4 – *правапіс*, 5 – *сказ*) – гэта асобныя, самастойныя раздзелы сучасных нарматыўных граматык, комплексных даследаванняў, фундаментальных слоўнікаў беларускай мовы, дзе моўная сістэма ўяўляе сабой складаную структуру апісання, у якой пераплятаюцца фаналогія, марфалогія, марфаланалогія, словаўтварэнне, сінтаксіс.

Літаратура

1. Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя / В.П. Русак [і інш.]; навук. рэд.: В.П. Русак. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1135 с.
2. Нікалаева, В.М. Да пытання аб кантрастыўным даследаванні лексічных сістэм рускай і беларускай моў / В.М. Нікалаева // Беларуская лінгвістыка. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – Вып. 71. – С. 9–21.
3. Тарашкевіч, Б.А. Беларуская граматыка для школ / Б.А. Тарашкевіч. – Вільня : Друк. М. Кухты, 1918. – 76 с.
4. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня : Беларуская Друкарня ім. Фр. Скарыны, 1929. – 132 с.

Н.Е. Минина

(доцент кафедры РКИ ВГУ имени П.М. Машерова)

И.Я. Кураш

(старший преподаватель кафедры РКИ ВГУ имени П.М. Машерова)

СИНОНИМИЧЕСКИЕ ЗАМЕНЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

При изучении иностранного языка, в том числе и русского, основной задачей является развитие коммуникативных навыков, умения общаться в различных учебных и бытовых ситуациях. На начальном этапе изучения языка набор языковых средств учащихся ограничен, зачастую это готовые языковые штампы, заученные конструкции, реплики диалогов. По мере освоения лексики и грамматического строя иностранного языка расширяют-

ся возможности использования языковых средств, выбора вариантов, наиболее адекватных ситуации. Происходит разграничение официальных и неофициальных ситуаций, появляется ориентация на собеседника, вырабатывается навык выбора языкового средства.

В связи с этим в методике РКИ большое внимание уделяется работе над синонимией на всех языковых уровнях. Это особенно актуально в работе со студентами филологических специальностей, которые в будущем будут работать в качестве профессиональных переводчиков.

Необходимость работы над расширением лексического запаса и формированием навыка синонимических замен продиктована требованиями типовых программ по русскому языку как иностранному и представлена в классификации уровней владения иностранным языком (или уровней развития речевой способности). Если базовый и первый уровни (осваиваемые в рамках подготовительного отделения) предполагают пользование языком в пределах ограниченного круга ситуаций лишь в сфере повседневного и профессионального общения, то второй и третий уровни (соответствующие уровню бакалавра и специалиста филологических специальностей) предполагают свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций [2, с. 5].

Виды упражнений на отработку навыков синонимических замен разнообразны. Они строятся по принципу нарастающей сложности, от пассивного наблюдения за языковыми явлениями к активному использованию, их конечная цель – продуктивная речевая деятельность.

Работа над синонимией начинается при изучении лексики. Основная задача преподавателя – представить системность лексики, помочь учащимся «не утонуть в огромном океане русской лексики», учить «самостоятельно выбирать и классифицировать новые изучаемые ими варианты» [1, с. 6].

При изучении лексической синонимии обращаем внимание на:

- значение и нюансы значения;
- сочетаемость (как она связана со значением, является ли ограниченной);
- употребительность (универсальное, разговорное, книжное слово).

Основная работа направлена на изучение наиболее частотных вариантов. Именно они являются универсальными, могут быть использованы в большем круге коммуникативных ситуаций.

Упражнения включают такие задания, как поиск синонимов («Соединить слова в колонках», «Выбрать синонимы»), выбор наиболее адекватного варианта («Подобрать синонимы и посмотреть на изменения значения или стилистической окраски», «Возможна ли синонимическая замена данных слов») и др.

При изучении синонимичных грамматических форм и конструкций, помимо работы над формальным выражением, особое внимание обращается на семантические и стилистические особенности их употребления.

Особую сложность представляют конструкции книжных стилей (научного, официально-делового, публицистического) и их замена нейтральными синонимическими вариантами. Традиционно трудными случаями для иностранных учащихся являются:

– *причастные и деепричастные обороты и соответствующие им сложные предложения с различными вариантами союзов*. Они учатся различать их стилевую принадлежность, употреблять разные варианты союзов и союзных слов в зависимости от речевой ситуации и стиля, соотносить временные формы. Результатом работы является также продуцирование собственных текстов, особенно научного стиля, как этап подготовки к написанию курсовых, дипломных и магистерских работ;

– *способы выражения различных видов грамматических отношений (определительных, изъяснительных, обстоятельственных) в простом и сложном предложении, трансформация простых предложений в сложные, и наоборот;*

– *активные и пассивные конструкции*, использование при их образовании различных средств (временные и возвратные формы, краткие формы страдательных причастий, формы выражения субъекта и объекта), выбор конструкции в устной и письменной речи;

– *различные способы выражения модальности (необходимости, долженствования и т. п.)*. Особое внимание обращается на разграничение семантических оттенков конструкций с элементами типа *надо, необходимо, следует, стоит, обязан, можно, разрешается, нельзя, запрещается, хочется, должен, уметь, мочь* и их стилевой принадлежности;

– *синонимичные конструкции*, используемые в научном стиле для выражения определения научного понятия и термина (*кто/что – это кто/что, кто/что является кем/чем, кто/что представляет собой кого/что, что носит название чего, что рассматривают как что* и т.п.), характеристики сущности предмета и явления (*что состоит в чем, что заключается в том, что/чтобы* и т.п.), состава предмета (*что образует что, что составляет что, что входит во что* и т.п.), признака предмета или явления (*что характеризуется чем, что обладает чем, что типично для чего*) и т.п.) и др. Обращается внимание на те случаи, когда замена синонимичной конструкцией невозможна или ведет к искажению смысла.

Этот перечень можно было бы продолжить в зависимости от уровня и степени подготовки учащихся, возможности опоры на родной язык или язык-посредник (например, английский).

В пособиях, подготовленных и изданных преподавателями кафедры русского языка как иностранного, предлагаются различные виды упражнений для отработки навыка синонимической замены на всех языковых уровнях. Это упражнения как предкоммуникативного (наблюдения над языковыми явлениями, выбор одного из предложенных вариантов и др.), так и коммуникативного характера, направленные на творческое использование изучаемого

явления в связной речи. Они призваны сформировать гибкий языковой навык, позволяющий быстро и правильно находить языковой вариант с учетом нюансов значений и речевой ситуации.

Литература

1. Ласкарева, Е.Р. Прогулки по русской лексике / Е.Р. Ласкарева. – СПб. : Златоуст, 2011. – 224 с.
2. Русский язык как иностранный : типовая учеб. программа для иностранных студентов филологических специальностей высш. учеб. заведений / С.И. Лебединский [и др.]. – Минск : РИВШ, 2005. – 217 с.
3. Шибко, Н.Л. Синонимия синтаксических средств: простое и сложное предложение : Сборник заданий по русскому языку как иностранному / Н.Л. Шибко. – СПб. : Златоуст, 2015. – 288 с.

В.І. Несцяровіч

(дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

РОЛЯ ПІСЬМОВЫХ ГІСТАРЫЧНЫХ КРЫНІЦ У ФАРМІРАВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНАЙ АСОБЫ СТУДЭНТА

У цяперашні час існуе нямала дэфініцый полікультурнай адукацыі. Адна з іх тлумачыць *полікультурную адукацыю* як сістэму навучання і выхавання, якая ўлічвае культурную, этнічную і рэлігійную спецыфіку навучэнцаў, развівае ў іх талерантнасць, павагу да прадстаўнікоў іншай лінгвакультурнай супольнасці [1]. Першая частка слова *полі* азначае ў перакладзе з грэчаскай мовы ‘многа’. Пагэтаму побач з тэрмінам *полікультурная (адукацыя)* нярэдка выкарыстоўваюцца сінанімічныя, такія як *многокультурная (шматкультурная)*, *мультыкультурная*, а таксама *міжкультурная (адукацыя)* [2, с. 649].

Другая частка складанага слова *полікультурны* падразумявае паняцце *культуры*. Традыцыйна даследчыкі разумеюць яе як:

а) сістэму матэрыяльных і духоўных каштоўнасцей, створаную той ці іншай этнічнай, канфесійнай ці расавай групай у працэсе свайго гістарычнага развіцця, у выніку чаго ўзнікае нацыянальна-культурны кампанент і назіраецца адрозненне (адметнасць) у мове, паводзінах, мастацтве, абрадах, звычаях, культуры гаспадарання, ідэалах і да т. п.;

б) сістэму нормаў паводзін, спосабаў дзейнасці і адаптацыі ў шматнацыянальным грамадстве, якая для дадзенага этнасу або рэлігійнай ці расавай групы з’яўляецца характэрнай, традыцыйнай, звыклай.

У айчынных установах выхавання і адукацыі гэты напрамак дзейнасці рэгламентуецца дзяржаўнымі дакументамі, у якіх прынятым тэрмінам з’яўляецца “полікультурнае выхаванне” [3]. Полікультурная адукацыя ва ўстановах вышэйшай адукацыі адрозніваецца ад полікультурнага выхавання тым, напрыклад, што яна мае на мэце

падрыхтаваць спецыяліста, які не толькі сам набыў бы здольнасць да міжкультурнай камунікацыі ва ўмовах шматнацыянальнага і полікультурнага асяроддзя, але ў сваёй прафесійнай дзейнасці прапагандаваў бы полікультурныя стандарты, праводзіў бы кроскультурныя навуковыя даследаванні і г. д.

У дадзенай працы разглядаецца магчымасць выкарыстання факталагічнага матэрыялу з *пісьмовых гістарычных крыніц* з мэтай фарміравання полікультурнай асобы студэнта пры выкладанні лінгвістычных дысцыплін. У вучэбным плане падрыхтоўкі студэнтаў ВДУ імя П. М. Машэрава па спецыяльнасці “Беларуская філалогія (літаратурна-рэдакцыйная дзейнасць)” такімі прыдатнымі дысцыплінамі з’яўляюцца гістарычная граматыка беларускай мовы і гісторыя беларускай літаратурнай мовы.

Пад *пісьмовай гістарычнай крыніцай* мы будзем разумець тэкст або збор тэкстаў, стварэнне якіх аддзяляецца ад нас істотным часавым прамежкам. Пры гэтым тэкст з пазіцыі філалагічнай вартасці павінен адлюстроўваць даўнія архаічныя элементы, такія, напрыклад, як старыя правапісныя нормы, архаічныя і дыялектныя лексічныя, марфалагічныя, сінтаксічныя асаблівасці. Пісьмовая гістарычная крыніца можа быць рукапіснай (як у нашым выпадку) ці надрукаванай, выкананай традыцыйнай графікай або мадыфікаванай і г. д.

Пры культуралагічным падыходзе да паняцця *пісьмовая гістарычная крыніца* варта прыняць пад увагу яшчэ і тое, што яна з’яўляецца вынікам мэтанакіраванай чалавечай дзейнасці і пагэтаму змяшчае звесткі пра чалавека, абставіны, тагачаснае грамадства, у якім ён жыў і дзейнічаў. Пісьмовая гістарычная крыніца, такім чынам, ёсць прадукт культуры.

Дадзенае азначэнне дазваляе разглядаць у якасці такой крыніцы рукапісную арабскаграфічную літаратуру, створаную ў Беларусі ў XVII – XIX стст. татарамі-імігрантамі, адной з разнавіднасцей якой з’яўляюцца *кітабы* (ад ар. kitab ‘кніга’) – рэлігійна-фальклорныя рукапісы. У іх знаходзяцца патрэбныя тэксты духоўна-маральнага і педагогічнага характару. Уяўляецца мэтазгодным не толькі інфармаванне студэнтаў пра змест гэтых тэкстаў, але і прадстаўленне іх для магчымага выкарыстання студэнтамі ў будучай прафесійнай (педагогічнай, журналісцкай) дзейнасці.

У агульных рысах маральна-этычныя нормы, адлюстраваныя ў кітабах XVIII – XIX стст., маюць гуманістычную скіраванасць. Некаторыя з іх дакладней было б назваць духоўна-маральнымі: яны ўзніклі ў рэлігійнай сферы і вызначаюць паводзіны верніка. Галоўныя рысы, якімі павінен валодаць вернік, – гэта найперш набожнасць, вера ў адзінага Бога, дакладнае і рэгулярнае выкананне рэлігійных абавязкаў, рашучае адстойванне сваёй веры, здольнасць да пакаяння, клопат пра ачышчэнне ад грахоў. Напамінанне пра гэта мы знаходзім у тэкстах рэлігійнага зместу.

Іншыя маральна-этычныя нормы з’яўляюцца адлюстраваннем вопыту, набытага найперш у свецкай сферы. Імі прапагандуюцца і

падтрымліваюцца такія станоўчыя рысы, якімі павінен валодаць кожны чалавек (і, зразумела, вернік), як сумленнасць, маральная чысціня, добрыя паводзіны і станоўчыя ўчынкі, шанаванне бацькоў, праўдзівасць, дапамога суайчыннікам і аднаверцам, гасціннасць і да т. п. У кітабах гэтыя нормы не раздзяляюцца, наадварот, часта яны выступаюць ва ўзаемасувязі, перамяжоўваюцца. Так, адна з іх арыентуе на такія каштоўнасці чалавека, якія яго ўпрыгожваюць, гэта розум, набожнасць, сорам, добры ўчынак [4]:

Чатыры якасці ўпрыгожаць чалавека, як [ўпрыгожвае] каштоўны камень: першая [якасць] – розум, [іныя] – набожнасць, сорам, добры ўчынак. А чатырма кепскімі ўчынкамі тыя чатыры добрыя [якасці чалавек] сапсуе: як зазлועца – знікне розум, як распусту ажыццёвіць – знікне вера, як паквапіцца на што-небудзь – знікне сорам, як абгавор здзейсніць – добры ўчынак страціцца].

У гэтай публікацыі мы не будзем разглядаць усе маральна-этычныя нормы (іх вялікае мноства), адлюстраваныя ў арабскаграфічных крыніцах беларускіх татар, але спынімся на тых, якія выдатна дэманструюць тагачаснае этнічнае (нацыянальнае) бачанне, у сучаснай тэрміналогіі, полікультурнай асобы ва ўмовах новай для сябе радзімы і адлюстроўваюць, па сутнасці, нацыянальную педагогіку татараў-імігрантаў. Такія нормы адлюстраваны ў катэхізісах, асобных кароткіх прытчах, апавяданнях.

Катэхізісы (ад грэч. *katechesis* ‘вуснае настаўленне, павучанне’) у кітабах – невялікія па аб’ёме тэксты павучальнага, маральнага, духоўнага зместу. Гэтым тэкстам уласціва лаканічнасць формы і сэнсавая прастата. Паводле тэматычнай накіраванасці катэхізісы ахопліваюць такія сферы чалавечай жыццядзейнасці і адносін, як сямейныя адносіны, шанаванне бацькоў, старых людзей, суседзяў, вандроўнікаў і сірот, адабрэнне гасціннасці, забарона і асуджэнне п’янства і распусты ды інш. Разгледзім некаторыя тэксты, якія ілюструюць усходнія этычныя нормы, што засвойваліся татарамі-перасяленцамі і складаюць аснову іх нацыянальнага выхавання.

1) Пра шанаванне блізкіх, суседзяў, гасцей, падарожных, старых.

З суседзямі, блізкімі і роднымі, блізка жывучы, шануй [іх] і паважай, ні ў чым іх не гняві. Калі згатаваў страву, а суседу пах зойдзе, дык запрасі яго ў свой дом або перадай яму [частку стравы], без яго не еж;

О, сыне, будзь рады ў сваім доме вандроўніку. Бачачы яго, пашануй. Тым людзям, хто рады ў сваім доме гасцю і хто шануе яго, Бог [вызначае месца] у раі, рады ім і ахінае Сваёю ласкаю;

Сказаў Бог: старога кожнага шануй і паважай, [калі ён] у старым узросце, не засмучай яго.

2) Пра ўзаемаадносіны паміж людзьмі і дзень пятнічны.

*Калі мусульманін другому мусульманіну салам даў (прывітаўся па-арабску словам *ассаламу аляйкум*), усё роўна як усім мусульманам салам даў – такое выратаванне [у Бога] атрымае. Хто ў пятніцу трох чалавек пачаставаў, усё роўна як усіх людзей ад усходу да заходу частаваў. Калі ў*

пятніцу ў каго спытаў “Як маешся?”, усё роўна як ва ўсіх людзей пра здароўе спытаў.

3) Пра п’янства і п’яніц.

Прарок [Мухамед] сказаў: *Калі хто-небудзь хмельнага напітку адзін куфель вып’е, іман (ар. вера) яго пакіне і сорака дзён да яго не прыйдзе. Калі хтосьці ўп’ецца якога-небудзь [хмельнага] напітку, то Бог яму дасць тысячу гарадоў з агню, а ў кожным горадзе – тысячу дамоў з агню, а ў кожным доме – тысячу веж з агню, а ў кожнай вежы – тысячу ложкаў з агню, а ў кожным ложку – тысячу вужоў і тысячу мук з агню.*

Маральна-этычныя настаўленні, напрыклад, асуджэнне заганных рыс, такіх як хцівасць, сквапнасць, адсутнасць маральнай чысціні, знаходзяцца таксама ў кароткіх *апавяданнях*. Адно з іх прысвечана факту з жыцця Ісуса Хрыста – у тэксце ён называецца Іса:

Аднойчы прарок Іса з трыма чалавекамі ехаў у суполку абадыяў. Па дарозе яны ўбачылі дзве залатыя пліты. Прарок Іса сказаў сваім таварышам: Калі ваша прага квапіцца [на золата], дык не бярыце, бо гэта небяспечная рэч. Тыя тры чалавекі не паслухаліся і засталіся, а прарок Іса паехаў далей. Тым часам знаёмыя прарока паслалі аднаго чалавека ў горад купіць хлеба ды іншых харчоў, а таксама пілу, каб тыя пліты парэзаць і падзяліць на траіх. Той [чалавек], які паехаў у горад, купіў стравы і хлеба, а таксама атруты, намяшаў яе ў страву, каб тыя памерлі, а золата засталася яму. Тыя двое [што заставаліся каля золата] дамовіліся забіць першага, а залатыя пліты падзяліць. Як толькі першы [чалавек] прынёс яду, тыя двое адразу ж яго забілі, а самі селі есці, з’елі страву з атрутай і паўміралі. Прарок Іса вярнуўся на тое месца і ўбачыў, што ўсе трое мёртвыя ляжаць, а золата цэлае засталася. Прарок Іса тое золата ў зямлю ўтаптаў і сказаў: Міласцівы Божа! Ад любавання гэтым светам нас, рабоў, сцеражы. Амін.

Знаёмства са зместам духоўна-маральных нормаў, адлюстраваных у арабскаграфічных крыніцах, дазваляе зразумець, чаму татары – народ-прышэлец – дэманструюць прыклад выдатнай нацыянальнай ужыўчывасці ў Беларусі вось ужо на працягу сямі стагоддзяў. Гэтае нацыянальнае супрацоўніцтва, як відаць, было наладжана цюркскімі перасяленцамі з карэнным насельніцтвам ва ўмовах новай радзімы яшчэ на пачатку пасялення (XIV ст.) і працягваецца да сённяшняга дня дзякуючы асобай сістэме выхавання моладзі, якая ў асноўных сваіх нормах не прырэчыць агульначалавечым. Відавочна, што азнаямленне ў вучэбным працэсе студэнтаў іншай канфесійнай прыналежнасці, іншай нацыянальнасці паспрыяе, акрамя пашырэння ведаў па дадзенай тэме, выхаванню такіх якасцей, як талерантнасць, жаданне зразумець адметнасць іншай культуры і ў выніку паспрыяе полікультурнаму дыялогу ўнутры соцыуму.

На філалагічных факультэтах выкарыстаць прыведзены матэрыял можна пры выкладанні гістарычнай граматыкі беларускай мовы ў тэме

“Галоўныя крыніцы вывучэння гістарычнай граматыкі” пры аглядзе найбольш каштоўных помнікаў, а таксама на занятках па гісторыі беларускай літаратурнай мовы пры вывучэнні мовы рэлігійных твораў XVI– XVII стст., мовы беларусіх помнікаў XVIII ст. ды інш. Акрамя таго, дадзены фактычны матэрыял можа быць выкарыстаны і ў школьным выкладанні беларускай мовы, гісторыі Беларусі.

Пісьмовыя гістарычныя помнікі (у нашым выпадку гэта арабскаграфічная літаратура) маюць вялікую педагагічную і, шырэй, культуралагічную каштоўнасць, з’яўляюцца надзейнымі інфарматыўнымі крыніцамі гісторыі міжкультурнага ўзаемадзеяння. Яны захоўваюць факталагічныя звесткі, выкарыстанне якіх у фарміраванні полікультурнай асобы сучаснага студэнта з’яўляецца мэтазгодным і карысным.

Літаратура

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин [Электронный ресурс]. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/. – Дата доступа: 05.11.2018.

2. Белорусская педагогическая энциклопедия. В двух томах. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1. – 735 с.

3. Гл.: Раздзел 5 “Полікультурнае выхаванне” [ў:] “Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи”. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 15 июля 2015 № 82.

4. Тут і далей выкарыстоўваюцца фрагменты з Кітаба А. Хасяневіча (1832). Яны падаюцца ў перакладзе на сучасную беларускую мову; у квадратных дужках дадаюцца прапушчаныя словы па сэнсе; у круглых дужках тлумачыцца сэнс іншамовных слоў.

С.В. Николаенко

(декан филологического факультета
ВГУ имени П.М. Машерова)

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В Концепции учебного предмета «Русский язык» заявлена социокультурная компетенция, содержание которой предполагает «усвоение, сохранение и дальнейшее развитие ценностей национально-белорусского культурного, материального, социального и духовно-нравственного наследия; сформированность социальных, духовно-нравственных качеств личности и ее гражданской позиции» [1, с. 5–6]. Такой подход к социокультурному развитию учащихся предполагает: 1) овладение социокультурными ценностями и знаниями, которые помогают обучаемым познакомиться с нормами поведения, предписывающими определенные стандарты и правила, 2) формирование их гражданской позиции, социально значимой для

последующего (после завершения общего среднего и высшего образования) включения в социально-экономическую, политическую, образовательную и другие сферы деятельности современного общества.

Без сомнения, перечисленные выше составляющие содержания социокультурного развития могут быть обеспечены только интегрированными знаниями из разных взаимосвязанных дисциплин (лингвистика, литературоведение, культурология, лингвокультурология и др.). Ценностное видение особенностей и закономерностей бытия культуры в ее различных видах: 1) ценности материальной культуры (реальные исторические памятники, сохранившаяся архитектура, орудия труда, машины, предметы быта, одежда, произведения изобразительного искусства, письменные источники и т. д.); 2) ценности социальной культуры (нормативная система: обычаи, нравы, законы; социальное положение: статус, трудолюбие, профессия, семья, терпимость и др.; политическая система: свобода слова, гражданская свобода, законность, гражданский мир и др.); 3) ценности духовной культуры (витальные: качество жизни, природная среда и др.; моральные: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, порядочность и др.; эстетические: красота, идеал, гармония); 4) ценности художественной культуры (шедевры национального, русского и мирового искусства, значимые для страны произведения литературы, изобразительного искусства, музыки и др.) как раз и предполагает формирование лингво- и социокультурной компетенций с опорой на белорусскую культуру [3].

Можно задаваться разными вопросами о том, каким образом на уроках русского языка изучается белорусская культура или, наоборот, происходит включение в содержание урока белорусского языка знаний о русской культуре. Эти вопросы, на наш взгляд, не отвечают ни современным требованиям к языковому образованию, ни тенденциям поликультурного образования, ни концепции воспитания. Именно общечеловеческие ценности, национальный колорит и система культурно значимых как для страны, так и конкретного региона объектов материальной, художественной культуры должны формировать личность ученика.

Каковы составляющие данного процесса? В статье мы перечислим основные подходы социокультурного развития учащихся и некоторые виды деятельности по реализации социокультурной компетенции на основе лингвокультурологического словаря-справочника «Витебщина в социокультурном контексте», размещенного в пособии для учителей [2].

С использованием современных предметных подходов и технологий, обладающих значительным потенциалом для:

1) познавательной деятельности современного учащегося-билингва, к которой мы относим знания феноменов и явлений материальной и нематериальной культуры. Основные учебные единицы – предметы, явления, важные для духовной жизни белорусского общества и являющиеся его неотъемлемой частью, то есть все то, чем гордится белорусский народ;

2) межпредметной деятельности, предполагающей аккумуляцию социокультурных реалий из различных школьных предметов, курсов по выбору, факультативных дисциплин, в большей степени из истории, географии, краеведения и др. Основные учебные единицы в этом важнейшем направлении – понятийные и тематические словари, фактический материал для наблюдения и освоения и др.;

3) интегрированной коммуникативной деятельности, включающей:

а) тексты (они могут быть представлены как феномены культуры и виды речевой деятельности и общения). При обучении нами используются тексты-оригиналы и тексты как продукты речевой деятельности. Как видно, такой процесс текстотворчества учащихся организуется в рамках заявленной коммуникативной методики обучения русскому языку в Республике Беларусь: анализ, интерпретация, продуцирование собственной речевой деятельности. Тексты, созданные учащимися в различных жанрах, отражают их социокультурные представления и социокультурное пространство. Подготовка к созданию текстов направлена на овладение такими коммуникативными умениями, как сбор, обработка и ранжирование информации;

б) наблюдения за вербальным и невербальным поведением учащихся в процессе общения. Это помогает формировать внутренний мир и отношение к устоявшимся в народе представлениям, что влечет за собой целостное формирование ценностных ориентиров учащихся, их толерантности. Соблюдение паралингвистических элементов (жесты, мимика, манера поведения, поза, одежда и др.) в контексте сложившихся в белорусском обществе традиций, ритуалов важно не только для коммуникации, но и для формирования отношения учащихся к историческим и социокультурным ситуациям. Знание национального невербального языка очень важно в использовании такой учебной единицы, как описание (крестьянской избы, праздников, быта) и др.

Для всех этих видов деятельности могут быть использованы предметные технологии:

модульная, коррелирующая содержание социокультурного развития учащихся с требованиями образовательного стандарта к обучению, определяющая сформированность предметных компетенций (языковой, коммуникативно-речевой, лингвокультурологической и социокультурной). Так, «Краткий лингвокультурологический словарь-справочник. Культурное пространство Витебщины» структурно представлен модульными единицами, в частности, персоналиями, природными объектами, объектами материальной культуры, духовного пространства Витебщины;

лексикографическая, нацеленная на составление словарей систематизированного типа, на выявление ключевых слов в анализируемом тексте, словарей языковых терминов, тематических словарей. Так, «Краткий лингвокультурологический словарь-справочник. Культурное пространство Витебщины» имеет краткий глоссарий, в который включены артефакты,

ценности и др.; в приложении представлены также материалы, на основе которых учащимся предлагается проанализировать имеющиеся словари и составить собственные;

синквейная, направленная на определение круга понятий, связанных с одной темой лингвокультурологического или социокультурного содержания в контексте изучения русского языка. В приложении к «Краткому лингвокультурологическому словарю-справочнику. Культурное пространство Витебщины» представлена подробная схема составления социолингвистического портрета города / поселка / деревни / района и даны методические рекомендации по созданию социолингвистического портрета малой родины, преследующие три цели:

1) получение учащимися знаний о социальном хронотопе (времени и пространстве) из различных источников;

2) установление причинно-следственных связей и особенностей лингвогеографического функционирования языка своей местности;

3) при использовании метода «вживания», «вчувствования в духовную жизнь, в культуру» воплощение знаний о социальном хронотопе в коммуникативное действие, которое А.В. Соловьев понимает как «завершенную операцию смыслового взаимодействия» [4, с. 23]. Другими словами, учащиеся создают завершенное творческое произведение, в котором не только осознают поверхностный и глубинный смысл своего сообщения, но и оценивают социальную, духовную, культурную жизнь своего географического места с точки зрения этнического должностования и прагматической пользы. Информационными и языковыми ориентирами для создания социолингвистического портрета служат данные последней переписи населения, подлежащие осмыслению: количество человек по национальностям (указать, какой процент составляют русские и белорусы), как рассредоточено народонаселение по ареалу (географическим границам севера-юга-запада-востока-центра); нахождение закономерностей и причин такого расселения; количество человек, владеющих разными языками; роль представителей разных социальных групп (наблюдение за особенностями произношения, грамматического строя, выразительных средств); история, верования, обычаи и традиции народа и их отражение в диалектах и фольклоре; административные и культурные центры региона (местности, районы); названия деревень, городов (лингвокультурологический и ономастический комментарий); использование родного языка в сфере образования и культурно-общественной деятельности; средства массовой информации;

кластерная – интегрированная систематизация компонентов национально-специфических представлений об окружающем мире, материальных предметах, ценностях, менталитете, русской и белорусской национальных культурах (все упражнения выполняются в рамках 4-х кластеров, представленных материальной культурой белорусского наследия (для учащихся V–VII классов), социальной культурой (VIII–IX классы), духов-

но-нравственной культурой (IX–X/XI классы), художественной культурой (V–XI классы);

проектная – технология получения конечного продукта вида деятельности с заданными свойствами. В «Кратком лингвокультурологическом словаре-справочнике «Культурное пространство Витебщины» даны примеры продуктов социокультурного проекта региона:

1. Литературный прадед Пушкина (наставник и просветитель С. Полоцкий и его творческая установка – создание новой словесной культуры).

2. Белорусские корни русской книги.

3. Культурно-языковые особенности названий улиц исторического центра областного города.

4. Белорусский колорит и его художественное воплощение в названиях школьных произведений белорусской литературы.

5. Белорусское гостеприимство в языковом и культурном преломлении.

6. Прецедентные имена моей родины.

Инновационную группу методических средств составляют виды деятельности, направленные на самостоятельное формирование знаний, умений и навыков: поиск и передача предметной, фактической информации, знакомство с новыми социокультурными реалиями, выражение эмоционально-личностной оценки и т. п., алгоритм выполнения которых подчинен такой схеме, как получение информации о факте – ее осознание (через предыдущий личный опыт и имеющиеся знания) – оценка информации (в соответствии с установившимися нормами и традициями) – интерпретация фактов в зависимости от имеющегося у учащихся набора речевых средств. Заданиями, реализующими социокультурные знания, являются: алгоритм-формула самостоятельного формулирования и составления вопросов к учебному материалу и ответов на основе анализа теоретического содержания текста; конспектирование содержания теоретического материала, данного в лингвокультурологическом словаре-справочнике; составление плана прочитанного текста, подготовка сообщения, выступление на лингвистическую, лингвокультурологическую или социокультурную темы и т. д.

Таким образом, обучение русскому языку используется как средство вхождения в белорусскую материальную, духовную, социальную и художественную культуру, в ментальность белорусской нации и ее историю. При данном подходе язык изучается на основе насыщенного культурными и социальными реалиями текста, через коммуникацию.

Литература

1. Концепция учебного предмета «Русский язык», утв. Приказом Мин-ва Обр. Респ. Беларусь 29.05.2009 № 675 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept_ryssk_yaz.doc. – Дата доступа : 11.01.2015.

2. Николаенко, С.В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей / С.В. Николаенко. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 172 с.

3. Николаенко, С.В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография / С.В. Николаенко. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 252 с.

4. Соловьев, А.В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие / А.В. Соловьев. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.

Л.П. Новикова

(доцент кафедры русского языка как иностранного
ВГУ имени П.М. Машерова)

НАРУШЕНИЯ НОРМ УПРАВЛЕНИЯ В УСТНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Как известно, проблемы культуры речи в двуязычной среде по сравнению с монологической проявляются более ярко: на различных языковых уровнях присутствуют интерферентные ошибки, обусловленные взаимодействием языков, происходит расшатывание нормы литературного языка, нарушаются коммуникативные качества речи. Вместе с тем, данные особенности «определяют специфику преподавания русского языка в конкретной межязыковой ситуации и использование проблемно-ориентированного подхода в обучении с целью совершенствования культурно-языковой компетенции билингвов» [1, с. 13].

По мнению академика НАН Беларуси А.А. Лукашанца, снижение языковой культуры образованных граждан характерно для всего постсоветского пространства и в большей степени именно в отношении русского языка. Среди причин данного процесса названы «демократизация жизни современного общества, широкое распространение свободной (неподготовленной) публичной речи» [3]. Там же подчеркивается, что образованные, культурные и интеллигентные люди при публичном общении должны стремиться к соблюдению норм литературного языка.

Необходимо также отметить, что в настоящее время именно публичная речь в ее свободной форме, звучащая из средств массовой информации и в различных ситуациях публичного общения, проявляет наибольшее влияние на языковое поведение социума и норму литературного языка. Следовательно, изучение русской устной публичной речи в двуязычной среде является в настоящее время актуальным исследовательским направлением. Цель нашего исследования – проанализировать соблюдение норм управления в русской устной публичной речи г. Витебска. Отметим, что управление понимается нами расширенно: любые падежные формы в зависимой позиции считаются управляемыми.

Данное исследование проводится на материале живой устной публичной речи, что придает ему особую актуальность. Фрагменты речи записываются самостоятельно в ходе региональных выпусков новостей на телеканалах «Беларусь 1», «Беларусь 2», «Скиф», «Витебск», а также на конференциях и заседаниях в различных учреждениях города Витебска. Отметим, что респондентами исследования выступают жители города, которые занимают должности, требующие наличия высшего образования. Следовательно, объектом нашего исследования является публичная речь носителей русского литературного языка. На данном этапе в ходе исследования проанализирована речь 203 респондентов.

В процессе анализа материала обращают на себя внимание нарушения говорящими как норм прилагательного, так и приименного управления. Например: *эти постановления суда были обжалованы в Верховный суд* (служащий в УВД, 12.06.18, ТК «Витебск») (вместо *в Верховном суде*); *лица, имеющие диплом средне-специального образования* (вместо *о средне-специальном образовании*) (секретарь приёмной комиссии вуза, 04.06.18, ТК «Витебск»); *его можно оформить как научным консультантом* (вместо *научного консультанта*) (специалист научно-исследовательского сектора, 05.09.12, собрание); *как большим достижением следует отметить* (вместо *большое достижение*) (преподаватель, 19.03.13, заседание); *данный детектор хорошо эксплуатируется при локализации и ликвидации аварийных ситуаций аварийно-диспетчерской службе* (вместо *службой*) (главный инженер, 01.02.18, ТК «Скиф»); *раз в полгода практически каждое предприятие проходят какие-то встречи на различных уровнях* (вместо *на каждом предприятии*) (служащий в облисполкоме, 30.05.18, ТК «Витебск»); *установлена связь с курением восемнадцать форм рака* (вместо *восемнадцати*) (врач, 31.05.18, ТК «Витебск»).

Как видно из представленных примеров, в устной публичной речи наблюдаются нарушения и предложного и беспредложного управления. При этом распространенным нарушением выступает употребление ненормативной формы *согласно чего* (вместо *согласно чему*). Например: *согласно квот* (вместо *квотам*) (учитель, 12.01.12, ТК «Беларусь 2»); *согласно постановления* (вместо *постановлению*) (врач, 21.06.17, конференция). В целом нарушения норм управления выявлены у 21 % респондентов.

Как подчёркивает Б.Н. Головин, «грамматические нормы не безразличны к осуществлению языком коммуникативных задач», они помогают или мешают взаимопониманию в зависимости от их соблюдения [2, с. 117]. Кроме того, существует и другая взаимосвязь устной публичной речи и аудитории, выступающей ее адресатом. Так, П.А. Лекант говорит об «эффекте негативной селекции», который заключается в том, что чем ниже качество языкового контента, тем непритязательнее становится аудитория, её языковой вкус [5]. Очевидно, что люди, занимающие государственные должности, обязаны быть носителями всего литературного языка, а высо-

кий уровень владения им является одним из «надежных доказательств пригодности человека для решения государственных задач» [4, с. 82].

Следовательно, для повышения речевой культуры в обществе в целом первоначально необходимо повышение языковой компетенции и речевой культуры лиц, продуцирующих спонтанную речь для широкой аудитории. В высших учебных заведениях одним из возможных способов достижения указанной цели может быть использование на занятиях по культуре речи современных аутентичных аудиоматериалов с последующим их анализом и выполнением студентами специально разработанных преподавателем заданий. Подобный подход представляется эффективным и при организации курсов по оптимизации делового общения для сотрудников различных организаций и предприятий.

Литература

1. Авина, Н.Ю. В какую сторону думать? : о культуре русской речи студентов-билингвов в ситуации языкового контактирования / Н.Ю. Авина // Труды Ин-та русского языка им. В.В. Виноградова. – М., 2017. – Вып. 13. – С. 13–20.
2. Головин, Б.Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов / Б.Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
3. Моя позиция. Академик Александр Лукашанец: белорусский язык доказал свою самостоятельность [Электронный ресурс] / Информационный городской портал «Минск-Новости». – Режим доступа: <https://minsknews.by/moya-pozitsiya-akademik-aleksandr-lukashanets-belorusskiy-yazyik-dokazal-svoyu-samostoyatelnost>. – Дата доступа: 09.10.2018.
4. Мякшева, О.В. Государственный (литературный) русский язык: обязательные и возможные сферы его использования, нормы и реальный узус / О.В. Мякшева, О.Б. Сиротинина // Труды Ин-та русского языка им. В.В. Виноградова. – М., 2017. – Вып. 13. – С. 82–88.
5. Павел Лекант: Небрежность провоцирует безграмотность речи [Электронный ресурс] / Информационный портал фонда «Русский мир». – Режим доступа: https://www.russkiymir.ru/publications/200821/?sphrase_id=245484. – Дата доступа: 18.10.2018.

Н.В. Паляшчук

(загадчык аддзела гісторыі беларускай мовы
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры НАН Беларусі)

ФОРМУЛЫ З КАМΠΑНАНТАМ *МИЛОСТЬ* У ПОЛАЦКІХ ДАКУМЕНТАХ

Сярод даследчыкаў гістарычнай стылістыкі прызнанай з’яўляецца думка аб тым, што формулы – канструкцыі з адносна пастаянным лексічным складам, граматычнай структурай, з’яўленне і выкарыстанне якіх абумоўлена наяўнасцю ў тэкстах пэўнай жанравай разнавіднасці ідэнтычных ці падобных сітуацыйных схем і традыцыі іх афармлення, – забяспечваюць камунікатыўную дакладнасць дакументаў, таму, па

меркаванні В.Я. Дзярагіна, адносяцца да яскравых і істотных маркераў дзелавага стылю [2, с. 5]. У беларускім дыяхранічным мовазнаўстве сёння маецца дастатковая крыніцазнаўчая база для навуковага апісання і асэнсавання формул, адметнасцей іх слоўнага напаўнення, будовы, функцыянавання ў старабеларускай дзелавай пісьменнасці.

У даследаваных намі помніках гэтай стылявой разнавіднасці, розных у жанравых, храналагічных, лакальных адносінах, вылучаны формулы двух тыпаў [4]:

формулы, якія адлюстроўваюць уяўленні складальнікаў і перапісчыкаў дакументаў пра стварэнне дакументнага тэксту пэўнага жанру. Яны з’яўляюцца паказчыкамі межаў той ці іншай часткі (клаўзы / сэнсавага блока) тэксту, забяспечваюць кампазіцыйную стройнасць і паслядоўнасць выкладу яго зместу, садзейнічаюць паскарэнню працэсу яго падрыхтоўкі;

формулы, якія ілюструюць нормы маўленчага этыкету – зводу нормаў і правіл, на аснове якіх грунтуюцца вусныя ці пісьмовыя зносіны (у нашым выпадку дзелавыя пісьмовыя зносіны). У гэтым сэнсе этыкетныя формулы – інструментарый для выканання гэтых правіл, набор адзінак, розных па структуры, якія служаць для ўстанаўлення і забеспячэння кантакту паміж камунікантамі (г.зн. яны выконваюць фатычную функцыю), для аказання ўздзеяння на адрасата, прыцягнення прыхільнасці да сябе (г.зн. выконваюць прагматычную функцыю); яны абмежаваны ва ўжыванні, паколькі не паказальныя для агульнадзяржаўных юрыдычных кодэксаў, напрыклад, Статутаў Вялікага Княства Літоўскага 1529, 1566, 1588, “Трыбунала абывацелям Вялікага Княства Літоўскага”, “Вісліцкага статута”, “Судзебніка Казіміра”, у першую чаргу фіксуюцца ў дакументах, адрасаваных канкрэтнай асобе / групе асоб, чым звяртаецца ўвага на персанальную накіраванасць паведамлення. А.А. Чашчына заўважыла, што выкарыстанне моўных сродкаў этыкетнага характару ў дакументах прызначана “падкрэсліць яшчэ раз высокае становішча адрасата, сілу яго ўлады і значнасць акта, які ажыццяўляецца. Акрамя таго, гэтыя сродкі надаюць дакументу асаблівы характар урачыстасці” [7, с. 12] (С.С. Волкаў пісаў, што этыкетныя элементы выконваюць эмацыянальна-экспрэсіўную функцыю, “адпаведным чынам афарбоўваючы ўвесь кантэкст акта” [1, с. 112]). Дададзім, што сёння побач з намінацыямі *формулы маўленчага этыкету, этыкетныя формулы, этыкетныя камунікемы* ў лінгвістыцы набывае папулярнасць тэрміналагічнае найменне *камунікатыўна-сэмантычныя групы*, уведзенае ў навуковы ўжытак Н.І. Фарmanoўскай для абазначэння “сукупнасці камунікатыўных моўных адзінак, якія тыпізавана выражаюць тыя ці іншыя сэнсы маўленчых інтэнцый” [цыт. па: 6, с. 52].

У дадзеным артыкуле разгледжана функцыянаванне ў старабеларускіх дакументах этыкетных формул з кампанентам *милость* (*ваша милость, твоя милость, его милость, Божья милость*).

Матэрыялам для даследавання паслужылі дзелавыя тэксты з выдання “Полацкія граматы” [5] (уключае 325 розных у жанравых адносінах дакументаў 1263–1513 гг., якія былі створаны ў Полацку або былі звязаны з ім і асвятлялі яго ўнутранае жыццё, сувязі з замежнымі дзяржавамі).

Ваша милость. Дадзеная этыкетная формула (з пералічаных вышэй вызначаецца шырокай рэпрэзентатыўнасцю) мела месца пераважна ў дыпламатычных дакументах, адрасаваных гарадскім уладам Рыгі і Лівонскага магістрата (аб адметнасцях іх структуры і лексічнага складу: гл. [3]). Назіранні паказваюць, што дадзеная формула, акрамя фатычнай і прагматычнай функцый, выконвала таксама

намінатыўную функцыю, калі з’яўлялася абазначэннем адрасата, які першы раз згадваўся ў пачатковым пратаколе дакумента, пры яго паўторным упамінанні. Параўн.: *Wm* пана Олехна Судимонтович(а) подчасе₂(о) *ws*вещено₂(о) корол_#, воеводы полоцко₂(о), ростропным мужем, бурьмистру и р_#дъц_#м и всим мещаном Рызького м_ѣста. Давамы вам поздоровенье сим нашим листом. А за тым пишем вашей милости, зд_ѣсе до нас *ws*п(о)д(а)рь король *ws*вещеныи прислал листь... и мы тот листь послали къ вашей м(и)л(о)сти (111, 1463³; гл. таксама дакументы пад нумарамі 89, 1449; 90, 1449–1450; 112, 1463; 154, 1475 і інш.). Адрасат быў прадстаўлены сукупнасцю назваў афіцыйных калектыўных або калектыўных і індывидуальных асоб (звычайна без указання імёнаў і прозвішчаў⁴), значна радзей канкрэтнымі афіцыйнымі асобамі. Параўн.: Паном і при_телем и суседомъ нашим, пану воитоу и бурмистромъ и р_#дъц_#м и м_ѣщаном и вс_ѣмоу посполствоу Ризко₂(о) м_ѣста наша при_тазнь (154, 1475) – *Wm* пана Ондреева нам_ѣстника воевод(ы) полоцкого пана Ивана и *wm* бо_тар полоцких и *wm* всего посполства при_телем нашим милым посадником ризкым и всим ратманом челобитье (81, 1447) – Г(оспо)дину моему пану Радивон_ѣ Ляморт_ѣ, б_ѣрмистр_ѣ Ризко₂(о) м_ѣста, и при_телю моему пану Ган_ѣс_ѣ Красном_ѣ *wm* пан(а) Зеновьева (186, 1482). Экзэмпліфікацыйны матэрыял паказвае, што пры ўказанні адрасата выкарыстаны лексемы *панъ*, *приятель*, *суседъ* (ужываліся пры звароце кіраўніка дзяржавы да асобы, роўнай яму па статусе і займаемай пасадзе, з’яўляліся сродкам выражэння павагі, пашаны да асобы), а таксама інтэнсіфікатары ветлівасці – кампліментарныя азначэнні тыпу *милый* (81, 1447), *почетливый*, *опатрный* (124, 1465), *растропный* (128, 1466), *почетливый и ростропный* (134, 1468–1469) і інш., прызначаныя садзейнічаць эфектыўнаму ўзаемадзеянню камунікантаў, спрыяльнаму і паспяховаму ўстанаўленню, працягу і завяршэнню зносін. У намінатыўнай функцыі дадзеная формула была прадстаўлена ў асноўнай частцы

³ Тут і далей указаны парадкавы нумар дакумента ў выданні “Полоцкие грамоты” і год яго стварэння.

⁴ Выключэнне складае абазначэнне адрасата ў дакуменце № 104 за 1459 г.: *Wm* пана Петра Монтикирь(о)вича ... при_телемъ нашимъ и сусѣдомъ, пану Гануси и всимъ ратманомъ ризьскимъ.

дыпламатычных дакументаў, якая складалася з асобных сэнсавых блокаў. Як правіла, першы блок утрымліваў фармулёўку па сутнасці пытання, якое з'явілася падставой стварэння пасланняў, і пачынаўся наступнымі выразамі: Што ваша м(и)л(о)сть пишете до мене жалуючис#... (130, 1466); А также възъѣвл#емъ вашей м(и)л(о)сти... (157, 1475); потым размяшчалася рашэнне ці прапановы па рашэнні ўказанага вышэй пытання, просьба, інфармаванне аб чым-н. і пад., якім папярэднічалі выразы тыпу: Протож, штобы ваша м(и)л(о)сть справедливость оу том оучинили (117, 1464); И мы вашѣ м(и)л(о)сти просим (158, 1476). У пачатковым пратаколе, дзе адзначаюцца *inscriptio* (абазначэнне асобы, якой накіраваны дакумент), *intitulatio* (абазначэнне асобы, ад якой зыходзіць дакумент), *salutatio* (прывітанне), *optatio* (пажаданне), зафіксавана ў дакуменце № 159 за 1476 г.: Вашѣи м(и)л(о)сти, нашим милым приѣтѣлем и соуседом, пану боурмистроу и воиту и р#дцам и всѣм мѣщаном Ризького мѣста *от богарь* полоцких... Ради слышим вашѣ м(и)л(о)сти здоровье... Б(о)гъ даи вашѣ м(и)л(о)сти жити здоровым... И мы вашей м(и)л(о)сти здоровью радоуемс#. Як абазначэнне адрасата формула была дастаткова ўжывальнай. Так, у дакуменце № 175 за 1480 г. яна сустракаецца 19 разоў (ужыта ў розных склонавых формах) у 43 радках асноўнай часткі тэксту, № 163 за 1476 г. – 9 разоў у 31 радку, № 128 – 2 разы у 5 радках асноўнай часткі, № 118 – 7 у 30 радках;

служыла формай ветлівага звароту да адрасата: И ваша м(и)л(о)сть тых *опытаите*... И *отпишите* ваша м(и)л(о)сть ихъ рѣчи к нам слугою нашимъ Шахомъ, как тыи добрыи люди вашей м(и)л(о)сти бѣдутъ говорити (104, 1459; гл. таксама 125, 1465; 127, 131, 1466; 134, 1468–1469 і інш.). У такіх кантэкстах пры формуле звычайна ўжываўся дзеяслоў загаднага ладу, самі ж яе кампаненты мелі форму толькі назоўнага склону. У кампазіцыі дакументаў *ваша милость* у якасці ветлівага звароту была прадстаўлена у сэнсавых блоках асноўнай часткі і ў канцавым пратаколе (сэнсавы блок *optatio*): И ваша дѣи м(и)л(о)сть того права ему не чините, а переводите – А далѣ остаите, ваша м(и)л(о)сть, въ добром здоровьи з бож(ь)ю помощью (136, 1469). У асобных дакументах побач з гэтай формулай адначасова выкарыстоўваліся спалучэнні тыпу *наши милии суседи и приятели, панове, мудрые и велебные панове*: И, ваш(а) м(и)л(о)сть, мѣдрыйи и вѣл(е)бные пановѣ, тог(о) посмотриѣ (177, 1480; гл. таксама 135, 1469; 158, 1476; 174, 1480 і інш.), што станоўча ўплывала на ўзмацненне камунікатыўнага ўздзеяння адрасанта на адрасата.

Твоя милость. Формула сустракаецца некалькі разоў пры абазначэнні адной афіцыйнай асобы, названай у *inscriptio*: доброродному і почестливому, велѣбному і шл#хотному, растропному і *опатрному* мужу, пану Ганусу Пилиповичю, бурьмистрѣ Ризког(о) мѣста, брату моему миломѣ (141, 1470; 103, 1459). Зафіксавана ў раздзелах пачатковага

пратакола (у форме роднага склону: слышал здоровье твое м(и)л(о)сти ... и твое м(и)л(о)сти панѣи) і асноўнай часткі (у форме назоўнага і давальнага склону): што будеть твое м(и)л(о)сти **ѡт** нас словом мовити ... и твоѣ бы м(и)л(о)сть ему во всѣм в том вѣрилъ.

Его милость. Формула традыцыйна адзначаецца пры тытулаванні кіраўніка дзяржавы, пры гэтым суправаджаецца найменнямі *осподарь* ‘правіцель’, *отець, панъ, король, кроль*, эпітэтамі *великий, наяснейший, освещенный*: **ѡсп(о)д(а)рь наш ѡсвещенныи к(о)р(о)л(ь) его м(и)л(о)сть** (116, 1464); **пан наш его м(и)л(о)сть ѡсвещенныи крол(ь) оумовил з** вашею м(и)л(о)стью (147, 1471). Акрамя таго, выступала ў намінацыйнай функцыі пры абазначэнні манарха, параўн.: **И осп(о)д(а)рь наш его м(и)л(о)сть казал нам товары ваши вѣрнут(ь)...** – Как его м(и)л(о)сть оуказал... (145, 1471); напрыклад, у прывілеі вялікага князя Аляксандра намесніку полацкаму Юрыю Пацэвічу ад 10 красавіка 1497 г. формула пераважала ва ўжыванні іменна ў гэтай функцыі (11 разоў з 13). Фіксуецца ў асноўнай частцы дыпламатычных (145, 1471; 146, 147, 148, 149, 1471; 154, 1475, 188, 1482–1488 і інш.) і ўнутрыдзяржаўных дакументаў (144, 1470–1492; 165, 1477–1484; 206, 1492; 210, 1495; 225, 1498). Спарадычна выступае ў пачатковым пратаколе пры называнні адрасанта: **ѡт гана** Юрьевича, маршалка королѣ его м(и)л(о)сти (197, 1487–1492; 198, 1487).

Божью милостью. Дадзеная формула, якая служыла “для абазначэння таго, што ўлада кіраўніка дзяржавы паходзіць ад Бога, што яна існуе толькі па міласці Божай” [8, с. 226], мела месца галоўным чынам у разнастайных унутрыдзяржаўных дакументах у раздзеле *intitulatio*, дзе ў складзе тытулатуры (поўнай або скарачанай) спалучалася з займеннікамі *мы / самъ*, іменем правіцеля, назвамі тытула, прыметнікамі, утворанымі ад назваў падуладных тэрыторый: **Мы, Александр, бож(ь)ю м(и)л(о)стью великии кн(я)зь литовскии, рускии, жомоитскии и иных, пан и дедич** (226, 1498, прывілей); **Сам Александр, бож(ь)ю милост(ь)ю великии кн(я)зь лит(о)вскии** (206, 1492, прывілей); **Сам Александр, бож(ь)ю милост(ь)ю** (207, 1492; прывілей; 210, 1495, вырак; 211, 1495, 219, 1497, пацвярджэнне). Звяртае на сябе ўвагу адзінкавы прыклад ужывання гэтай формулы ў пачатковым пратаколе паслання палачан рыжскаму гарадскому савету без пералічаных вышэй складнікаў тытулатуры: **Б(о)жьєю м(и)л(о)стью и вѣликого королѣ здоровьем** (89, 1449).

У пасланнях, напісаных ад імя прадстаўнікоў праваслаўнага духавенства, спалучэнне *милость божия (божья)* (з постпазіцыйным размяшчэннем залежнага кампанента) служыць абазначэннем боскай сілы, якая даруецца Богам чалавеку для выратавання, і прадстаўлена звычайна ў раздзеле *optatio* канцавога пратакола: **А м(и)л(о)сть б(о)ж(и)а и мое бл(а)г(о)с(лове)ние да будет(ь) с вами** (14, 1392–1415); **А мил(о)сть б(о)ж(и)а боудь с вами** (160, 1476), **А м(и)л(о)сть бѡж(ь)ѧ и пр(е)ч(и)стое ег(о) м(а)т(е)ри и с(вя)того Николы да ес(ть) с вами** (188, 1482–1488; гл. таксама 58, 1440–1446; 76, 1446; 181, 1481).

Такім чынам, разгледжаныя этыкетныя формулы вызначаюцца шырокай рэпрэзентатыўнасцю ў розных па змесце і прызначэнні дакументных тэкстах даўняй Полаччыны, якія ў пісьмовай форме ілюстравалі дыстанцыйныя дзелавыя зносіны. Іх выбар і выкарыстанне абгрунтаваны, накіраваны на рэалізацыю пастаўленай мэты зносін, дасягненне эфекту ўздзеяння адрасанта на адрасата. Наяўнасць этыкетных формул сведчыла аб існаванні ў грамадстве сукупнасці нормаў і традыцый камунікацыі, у тым ліку пісьмовай, і іх захаванні носьбітамі мовы.

Літаратура

1. Волков, С.С. Лексика русских челобитных XVII века: Формуляр, традиционные этикетные и стилевые средства / С.С. Волков. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 164 с.
2. Дерягин, В. Я. Русская деловая речь на Севере XV–XVII вв.: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / В.Я. Дерягин; АН СССР, Ин-т русск. яз. – М., 1980. – 50 с.
3. Паляшчук, Н.В. Жанравыя адметнасці полацкіх дакументаў/ Н.В. Паляшчук // Полацкія чытанні–2017: зб. матэрыялаў Рэсп. навук.-практ. канф., Полацк, 2 верас. 2017 г. / Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даслед. беларус. культ., мовы і літ., Ін-т мовазнаўства; навук. рэд. І.Л. Капылоў. – Мінск, 2017. – С. 154–164.
4. Паляшчук, Наталля. Этыкетныя адзінкі ў старабеларускай дзелавой пісьменнасці / Наталля Паляшчук // Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės kalbos, kultūros ir raštinijos tradicijos. – Vilnius, 2009. – S. 145–151.
5. Полоцкие грамоты XIII – начала XVI вв.: в 5 вып. / АН СССР, Ин-т истории СССР; сост. А.Л. Хорошкевич. – Москва, 1977–1985. – Вып. 1–5.
6. Судаков, Г. В. Эволюция устного речевого этикета в Московской Руси XIV–XVII вв. / Г.В. Судаков // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2018. – № 429. – С. 51–57.
7. Чашина, Е.А. Речевой этикет деловых текстов Московского государства: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.01 / Е.А. Чашина; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М., 1991. – 15 с.
8. Энциклопедический словарь. Т. IV. Бибургъ–Босха; под ред. И.Е. Андреевского; изд. Ф.А. Брокгауз, И.Е. Ефрон. – СПб.: Типо-Литография (И.Е. Ефрона), 1891 с. – 472 с. + VIII с.

Т.Л. Памазенка

(малодшы навуковы супрацоўнік
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры НАН Беларусі)

ЛЕМА І СПАСАБЫ ЯЕ ПРАДСТАЎЛЕННЯ Ў ПЕРАКЛАДНЫХ ТЭРМІНАЛАГІЧНЫХ СЛОЎНІКАХ

Сучасная лексікаграфія надае досыць вялікую ўвагу вывучэнню праблем структурацыі розных тыпаў даведнікаў. У прыватнасці, аналізу тэрміналагічных слоўнікаў з улікам класіфікацый кампазіцыйных параметраў у тэорыі слоўнікавай справы прысвечаны публікацыі А. Герда, С. Грынёва, З. Камаровай, Ю. Марчука, І. Маткінай, С. Нільсана, А. Суперанскай, В. Табанаковай, С. Шэлава, Х. Бергенхольца і С. Тарпа,

І. Кудашава і інш. Пытанні распрацоўкі параметрызацыі перакладных лексіконаў адлюстраваны ў працах С. Аткинса, А. Адамска-Салачак, І. Балканава, В. Беркава, С. Галавашчука, У. Дубічынскага, Л. Згусты, В. Крупнова, В. Карпавай, Т. Піатроўскага, Б. Свенсана, І. Убіна, Р. Хартмана і Г. Джэймса, Ф. Хаўсмана і Г. Віганда, Б. Цырэнава і інш. Аднак нявырашаных праблем на шляху да ўдасканалення метамовай лексікаграфічных крыніц яшчэ няма. Напрыклад, важнымі для перакладной лексікаграфіі і тэрмінаграфіі на сучасным этапе развіцця мовы з’яўляюцца пытанні адзінства структуры слоўнікавага артыкула і прынцыпаў фарміравання рэестра, семантызацыі (эквівалентнасці і спосабаў перадачы значэнняў у перакладной частцы), дакладнага вызначэння зместу і складу памет, аб’ёму і месца экстралінгвістычнай інфармацыі і інш., без асэнсавання якіх цяжка ўявіць паступальнае развіццё непасрэдна практыкі і адпаведна паляпшэння якасці будучых слоўнікаў. Даследаванне кампазіцыі перакладных слоўнікаў спецыяльнай лексікі неабходна для ўстанаўлення агульных метадалагічных прынцыпаў іх стварэння, уліку асаблівасцей рэалізацыі гэтых прынцыпаў пры падрыхтоўцы новых тыпаў тэрміналагічных даведнікаў і выпрацоўцы аднастайных падыходаў да апісання спецыяльных лексем. Мэта артыкула – на аснове вывучэння мікраструктуры перакладных тэрміналагічных крыніц з уключэннем беларускамоўнага матэрыялу 20 – 80-х гг. XX ст. паказаць спецыфіку прадстаўлення лем у корпусе такога тыпу даведнікаў.

Як вядома, адной з галоўных умоў забеспячэння ўдалай арганізацыі слоўнікавай прасторы з’яўляецца зручная для чытача групіроўка рознатыповых звестак у межах слоўнікавага артыкула, г. зн. адэкватная моўнаму матэрыялу слоўніка яго **мікраструктура**. Наогул дадзенае паняцце ў межах лексікаграфіі ўключае ў сябе “пытанні фармату, аб’ёму, складу слоўнікавага артыкула, прэзентацыі рознага роду інфармацыі пра моўную адзінку” [2, с. 56]. Асноўнай задачай мікраструктуры любога даведніка варта лічыць не толькі апісанне кожнай асобна ўключанай у склад корпуса лексічнай адзінкі з пазіцыяй, якія вызначаюцца накіраванасцю, базавай канцэпцыяй і прынцыпамі складання канкрэтнага даведніка, але і рэпрэзентацыю гэтай адзінкі ў сістэме з вызначэннем пры гэтым усёй іерархіі сінанімічных, антанімічных, рода-відавых і іншых узаемаадносін паміж дадзенай лексічнай адзінкай і элементамі, якія фарміруюць гэту сістэму. Такім чынам, мікраструктура слоўніка – істотны складнік кампазіцыі даведніка, які мае вялікае значэнне для карыстальніка.

Слоўнікавы артыкул складае сутнасць лексікаграфічнага твора, яго цэнтральны ядзерны элемент і прадстаўляе сабой “адносна самастойны раздзел слоўніка, дзе прадстаўлена шматаспектная характарыстыка слова або іншай адзінкі мовы” [3, с. 47]. Н.Ю. Шведава дае больш падрабязнае тлумачэнне слоўнікавага артыкула і вызначае яго як “лінгвістычны жанр, які інфармуе не толькі аб слове, але і аб розных відах моўных акружэнняў

слоў – кантэксных, дэрывацыйных, фразеалагічных, функцыянальных” [5, с. 420]. У цэлым слоўнікавы артыкул любой лексікаграфічнай працы ўяўляе сабой аўтаномны фрагмент тэксту, звычайна афармляецца як асобны абзац і мае пераважна бінарны характар – складаецца з **правай часткі**, або “**загалоўка**” (загалоўнай адзінкі і ўсёй інфармацыі, якая яе датычыцца), і **левай часткі**, або “**цела**” (тэксту, што семантызуе загалоўную адзінку) [6, с. 56].

Прымаючы пад увагу прадстаўлены характарыстыкі слоўнікавага артыкула, адзначым, што яго структура залежыць ад тыпу слоўніка, апошні ў сваю чаргу вызначаецца характарам адлюстраванага лексічнага матэрыялу і практычнай скіраванасцю. Тып перакладнога тэрміналагічнага слоўніка, які з’яўляецца аб’ектам нашага даследавання, мае комплексны характар, дзе адначасова спалучаецца некалькі лексікаграфічных форм. Зразумела, што новы тып тэрміналагічнага даведніка прадугледжвае спецыфічныя спосабы фарміравання рэестра, якія, з аднаго боку, вызначаюцца мэтай устаноўкай, а з другога боку, валодаюць наяўнасцю пэўных прыкмет, якія адрозніваюць апошні ад іншых тыпаў перакладных (агульных) і тэрміналагічных (тлумачальных) прац. Гэта абумоўлівае неабходнасць навуковага апісання такой слоўнікавай мадэлі, у якой закладзены сродкі рэалізацыі чатырох тыпалагічных функцый: даведачна-перакладной, нарматыўнай, вучэбнай і сістэматызацыйнай, апошняя з якіх з’яўляецца абавязковай і прыярытэтнай [4, с. 164]. Усе пералічаныя функцыі рэалізуюцца ў розных прапарцыях у межах аднаго слоўніка і накіраваны на адлюстраванне шматфункцыянальнасці такіх даведнікаў.

У перакладных тэрміналагічных слоўніках з уключэннем беларускамоўнага матэрыялу 20 – 80-х гг. XX ст. склад кампанентаў слоўнікавага артыкула розны і ў кожным выпадку мае свае асаблівасці, прадыхаваныя як самой структурай мовы апісання (уваходнай), акрэсленай прадметнай вобласцю, выбранымі адзінкамі слоўніка, так і падыходам аўтара / аўтараў да лексікаграфічнай працы (суб’ектыўны фактар). Таму ў выніку даследавання вылучана максімальная колькасць зон (7), якую можа ўтрымліваць перакладны слоўнік спецыяльнай лексікі: зону намінацыі (загалоўка), зону памет (фанетычныя, граматычныя, ацэначныя, арэальныя, храналагічныя, тэхнічныя, этымалагічныя і інш.), зону ідэнтыфікацыі (значэння), зону эквіваленцыі (перакладу), ілюстрацыйную зону, зону парадыгматычных адносін (сінанімічныя, антанімічныя, гіпанімічныя, гіперанімічныя і інш.), зону адсылак.

Базавым кампанентам слоўнікавага артыкула прынята лічыць **лему** – моўную адзінку (слова, словазлучэнне і інш.), якая ўяўляе сабой аб’ект слоўнікавага апісання і ўводзіць слоўнікавы артыкул у адпаведнасці з прынятым ў выданні спосабам размяшчэння. У метатэорыі лексікаграфіі лексічны ўваход атрымаў розныя назвы: **загалоўная адзінка** [Дубічынскі, Камарова], **загалоўнае слова** [Ахманава, Дзянісаў, Ступін, Шымчук],

рээстравае слова [Камарова], **лема** [Беркаў, Нільсан, Піатроўскі, Хаўсман, Шыліхіна], зрэдку **вакабула** [Беркаў, Шыліхіна], **чорнае слова** [Беркаў], **загалоўны слоўнікавы блок** [Цывін]. Найбольшае распаўсюджанне ў апошні час набыў тэрмін “**лема**” (з англ. lemma – [8, с. 340]), што абумоўлена яго кароткасцю і інтэрнацыянальным характарам. Адказ ад ужывання апошніх трох найменняў матываваны рознымі прычынамі, напрыклад, такімі, як нізкая частотнасць у навуковай літаратуры або неадпаведнасць патрабаванню монасемантычнасці.

Лема ўваходзіць у зону намінацыі і прыводзіцца, як правіла, у кананічнай (першапачатковай граматычнай форме): у парадыгме назоўнікаў – гэта форма назоўнага склону адзіночнага ліку, прыметнікаў – форма мужчынскага роду назоўнага склону адзіночнага ліку, дзеясловаў, дзеепрыметнікаў, дзеепрыслоўяў – форма інфінітыва, прыслоўяў – форма асновы, для тэрміналагічных словазлучэнняў выкарыстоўваецца такі ж падыход у адпаведнасці з галоўным словам словазлучэння:

Складаньне – сложеніе [АТ, с. 3]; **достигать** – дасягаць, **единогласно** – аднагалосна, **значительно** – значна [Вашкевіч, с. 6,7]; **гукавы** – звуковай, **выгнуты** – выпуклы, **узрастаючы** – восходзячы [Кашын, с. 223, 224]; **валютные операции** – валютныя аперацыі, **введение в действие** – уводзіны ў чыннасць [ЮТ, с. 9] і інш.

Для некаторых катэгорый адзінак, аб’яднаных пэўнай нелінгвістычнай прыкметай, кананічная форма можа адрознівацца ад той, якая прынята для іншых адзінак той жа граматычнай катэгорыі. Напрыклад, назвы родаў, відаў, сямействаў і г. д. раслін і жывёл прынята даваць выключна ў форме множнага ліку:

Голанасенныя (Gymnospermae) – голосеменные, **двудомныя** – двудомные [Зеленскі, с. X]; **ароннікоцветныя** – ароннікацветныя [ЭПБ, с. 499], **водяныя клещи** – вадзяныя кляшчы [ЭПБ, с. 563], **гнильницы** – гнильницы [ЭПБ, с. 563] і інш.

Аднак пра такога роду выключэнні аўтарам слоўнікаў неабходна папярэджваць чытачоў у правілах карыстання. У цэлым лематызацыя, або звязенне ўсіх формаў лексічнай адзінкі ў адну, кананічную, з’яўляецца найважнейшым сродкам эканоміі месца ў слоўніку, паколькі ў мовах з развітай марфалагічнай сістэмай колькасць некананічных формаў можа быць дастаткова вялікай. Патрэбна адзначыць, што графічнае напісанне лем у выданнях істотна адрозніваецца. У розных слоўніках тэрміны падаюцца вялікімі літарамі, радковымі, звычайна маркіруюцца паўтлустым шрыфтам або курсівам, адасабляюцца ад астатняй інфармацыі слоўнікавага артыкула працяжнікам, коскай, кропкай, з дапамогай тэхнічных сродкаў (у слупкі, табліцы) і інш.:

Ajuga reptans L. Гарлянка паўзучая [Купрэвіч, с. 56];

ДЕЛИМОСТЬ – падзельнасць [Душэўскі, с. 16];

КОНОПЛЯНКА, канаплянка [Ластоўскі, с. 786];

меры часу – меры времени [АТ, с. 5].

Відавочна, графічна аформленныя лемы акцэнтуюць увагу карыстальніка і аблягчаюць яму доступ да слоўніка.

У перакладных тэрміналагічных слоўніках магчымы розныя варыянты прадстаўлення лем у корпусе: 1) у выглядзе загалоўка слоўнікавага артыкула; 2) у выглядзе загалоўка падартыкула; 3) у “цэле” слоўнікавага артыкула; 4) без усялякіх спецыяльных вылучэнняў. Па гэтай прычыне колькасць слоўнікавых артыкулаў не заўсёды супадае з колькасцю загалоўных лексем.

1. Традыцыйна ў лексікаграфічнай практыцы лема выконвае функцыю загалоўка слоўнікавага артыкула, як напрыклад:

Консультацыя – дарада, парада, консультацыя [Серада, с. 109].

2. Пры алфавітна-гнездавым спосабе размеркавання паняццяў у мэтах эканоміі месца або дзеля адлюстравання сістэмных сувязей паняццяў у слоўнікавы артыкул можа быць аб’яднана некалькіх дзясяткаў адзінак слоўніка з адпаведнымі апісаннямі. У гэтым выпадку можна гаварыць пра вылучэнне асобных мікраартыкулаў або падартыкулаў у структуры ўсяго артыкула, а іх загалоўкі назваць “сублемамі” (з англ. *sub-lemma* – [8, с. 340–349]) пры ўмове, калі апошнія графічна афармляюцца ідэнтычна з загалоўкам усяго артыкула (напрыклад, выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам або пачынаюцца з новага радка). Адпаведна слоўнікавым гняздом варта лічыць слоўнікавы артыкул з выразна акрэсленымі сублемамі. Апошнія могуць падавацца асобным або суцэльным радком:

Загрузка загрузка; **периодическая з.** периодическая загрузка; **поўная з.** полная загрузка; **ручная з.** ручная загрузка [Захарава, с. 48].

Абалонка – оболочка

бялочная – белковая оболочка (глаза)

вясёлкавая – радужная оболочка

мазговая – мозговая оболочка

сьлізістая – слизистая оболочка [Цвікевіч, с. 221].

У дадзеных прыкладах выдзеленыя графічна сублемы служаць для абазначэння кампазіт (састаўных тэрмінаў) у слоўнікавых артыкулах на апорныя словы “загрузка” і “абалонка”, пры гэтым кожная сублема з належнай да яе інфармацыяй фарміруе ўласны мікраартыкул.

Наогул гнездавы прынцып размеркавання слоўнікавых артыкулаў вызначае аб’яднанне тэрмінаў паводле іх формы (дэрывацыйнае гнездаванне) або зместу (семантычнае). У першым выпадку вытворныя словы (сублемы) размяшчаюцца ў алфавітныя гнёзды ў залежнасці ад іх словаўтваральных сувязей, што дае магчымасць прадставіць словы не ў механічнай паслядоўнасці, а з улікам іх марфалагічных асаблівасцей:

Абіраць – избирать. Тм. **абраны** – избранный. Тм. **абраньне** – избрание. Тм. **абранец** – избранник, любимец [Станкевіч, с. 9];

Аренда, -тор – арэнда; арандатар [Серада, с. 93];

Грамматика, -тический – граматыка, -тычны (23) [БНТ-23].

З прыкладаў відаць, што з дапамогай гнездавання дасягаецца значная эканомія месца, прычым некаторыя аўтары выкарыстоўваюць спецыяльныя ўмоўныя знакі (тыльда, дэфіс) для абазначэння нязменных частак загалоўных лексем. У гэтым выпадку гаворка ідзе пра чыста механічную кампрэсію, а не аб скарачэнні колькасці адзінак слоўніка.

Згодна з другім варыянтам гнездавання паняцці групуюцца ў гнёзды на аснове вызначаных паміж імі адносін, якія могуць быць роднаснымі, сінанімічнымі ці антанімічнымі:

Астильба	Астыльба
– Арендса	– Арэндса
– Давида	– Давіда
– красная	– чырвоная
– Тунберга	– Тунберга
– японская	– японская [ЭПБ, с. 499];

Ляндарства – арендный промысел. Тм. **ранда**, – 1) аренда, арендная плата. – 2) арендное содержание. Тм. **рандаваць** – иметь в арендном содержании, арендовать. Тм. **рандаванье** – аренда. Тм. **рандоўля**, –1) состояние аренды. – 2) отдача в аренду (35) [Станкевіч].

Такім чынам, выкарыстанне слоўнікавых гнёздаў – лексікаграфічны прыём, які дэманструе ўнутраныя сувязі паміж загалоўнымі адзінкамі і дазваляе эканомна прадставіць тэрміналогію ў сістэме.

3. Уласныя мікраартыкулы могуць утвараць і прыклады з удзелам загалоўнай адзінкі, якія ў перакладным слоўніку звычайна забяспечваюцца іншамовным адпаведнікам і змяшчаюцца ў канцы слоўнікавага артыкула. У замежнай лексікаграфіі такія мікраартыкулы атрымалі назву “схаванымі” (англ. hidden entries), а падобная з’ява – “нелематычнай адрасацыяй” (англ. non-lemmatic addressing) [7, с. 224–230; 8, с. 349–350]:

АВАРОТ (кружэнне) – вращение; *вось авароту (кружэння)* – ось вращения; *паверхня авароту (кружэння)* – поверхность вращения; [Паверхняй авароту (кружэння) зав. такая паверхня, каторая атрымліваецца ад авароту якой-небудзь нязменнай лініі, званай творацаю, кругом нярухомай простаі, званай восьсю.] [Душэўскі, с. 69].

4. У выпадках, калі загалоўная адзінка (апорны кампанент тэрміналагічнага словазлучэння) не мае самастойнага ўжывання ці яе пераклад немагчымы або немэтазгодны з пункту гледжання дадзенага слоўніка, яна асобна не вылучаецца ў якасці самастойнага загалоўка і не перакладаецца, а выносіцца разам са словазлучэннем, у склад якога ўваходзіць, і ўсёй прыналежнай да яго інфармацыяй. Пасля такога слова ставіцца двукроп’е і далей па ўнутрагнездавым прынцыпе падаюцца састаўныя тэрміны гэтага гнязда:

Единица: административная е. адміністрацыйная адзінка; **денежная е.** грашовая адзінка; **калькуляционная е.** калькуляцыйная адзінка; **меновая е.** менавая адзінка [СГПТ, с. 94].

У прыведзеным прыкладзе загалоўныя адзінкі асобна не рэлевалентны для дадзенага слоўніка, г. зн. не з’яўляюцца тэрмінамі пэўнай сферы, сустракаюцца толькі ў вызначаных словазлучэннях і не могуць быць перакладзены па-за іх межамі. Па В. П Беркаву яны атрымалі назву “пустыя” загалоўныя словы, адзіным прызначэннем якіх з’яўляецца арганізацыя доступу да іншых адзінак, і разглядаюцца не як адзінкі левай часткі, а толькі як элементы навігацыі [1, с. 115].

Падагульняючы сказанае, адзначым, што кожны перакладны слоўнік спецыяльнай лексікі распрацоўваецца пад канкрэтны тып карыстальніка. Гэта не толькі тлумачыць лексікаграфічныя рашэнні, што прымаюцца складальнікам, але і даказвае магчымасць існавання розных падыходаў да фарміравання структуры слоўнікавага артыкула (гнязда), а таксама выбару аптымальных спосабаў прадстаўлення лем у рэестры.

Літаратура

1. Берков, В.П. Вопросы двуязычной лексикографии / В.П. Берков. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 192 с.
2. Дубичинский, В.В. Лексикография русского языка: учеб. пособие / В.В. Дубичинский – М. : Наука : Флинта, 2008. – 432 с.
3. Ступин, Л.П. Лексикография английского языка: учеб. пособ. для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. / Л.П. Ступин. – М. : Высш. шк., 1985. – 168 с.
4. Табанакова, В.Д. Функциональная модель переводного специального словаря / В.Д. Табанакова, М.А. Ковязина // Вестник ТюмГУ. – 2006. – № 4. – С. 15–165.
5. Шведова, Н.Ю. Парадоксы словарной статьи / Н.Ю. Шведова // Русский язык: избранные работы. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – С. 420–424.
6. Кудашев, И.С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики: монография / И.С. Кудашев. – Helsinki : Helsinki University Translation Studies, 2007. – 443 с.
7. Nielsen, S. The bilingual LSP dictionary: principles and practice for legal language / S. Nielsen – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1994. – 308 p.
8. Hausmann, F.J. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries / F.J. Hausmann, H.E. Wiegand // Wörterbücher: encyclopédie internationale de lexicographie / F.J. Hausmann et al. (eds). – Berlin : de Gruyter, 1989. – Teilbd 1. – 328–360.

Крыніцы даследавання

АТ – Арытмэтычная тэрмінолёгія / Беларуская Школьная Рада; Укладзена Камісіяй Менскага Беларус. пэдагог. ін-ту. – Вільня, 1921. – 8 с.

БНТ-23 – Беларуская навуковая тэрміналогія. Вып. 23. Слоўнік пэдагогічных дысцыплін (Праект) / Беларус. Акад. навук. Тэрміналогічная камісія ін-ту мовазн. – Менск, 1930. – 264 с.

Вашкевіч – Вашкевіч, Л. Расійска-беларускі слоўнічак дзеля Чыгуначных Мясцкомаў / Л. Вашкевіч. – Магілёў, 1926. – 23 с.

Душэўскі – Дуж-Душэўскі, К. Слоўнік геаметрычных і трыганаметрычных тэрмінаў і сказаў / К. Дуж-Душэўскі, В. Ластоўскі. – Коўна: друк. Гурвіч, 1923. – 128 с.

Захарава – Захарава, В. Г. Тэрміналогія машынабудавання (катэгорыя працэсаў, дзеянняў) // Тэрміналагічны зборнік “84” / АН БССР; Тэрмінал. камісія АН БССР; ІМ; Рэд. Л. А. Антанюк. – Мінск : Нав. і тэх., 1986. – 56 с.

Зеленскі – Зеленскі, В. Ботаніка: Падруч. для сярэд. шк. / В. Зеленскі. – Коўна : Друк. бр. М. і Л. Гурвіч, 1924. – XV+159 с.

Кашын – Кашын, М. У. Слоўнік тэрмінаў / М. У. Кашын // Фізіка: першая ступень: у 2 ч. / пер. з 2-га рас. выд. А. Круталевіча; Нар. камісарыят асветы БССР – Масква – Ленінград : Дзярж. выд-ва, 1924. Ч. 1. – С. 176–179. – Ч. 2. – С. 223–224.

Купрэвіч – Купрэвіч, В. Лекавыя сродкі ў народнай мэдыцыне / В. Купрэвіч // Наш край. – 1930. – №4(55). Красавік. – С. 55–60.

Ластоўскі – Ластоўскі, В. Падручны расійска-крыўскі (беларускі) слоўнік / В. Ластоўскі. – Коўна : Друк. А. Бака, 1924. – XII+832 с.

СГПТ – Руска-беларускі слоўнік грамадска-палітычнай тэрміналогіі / Склад. М. В. Бірыла [і інш.]; пад рэд. М. В. Бірылы і М. Р. Судніка. – Мінск : Нав. і тэхн., 1970. – 451 с.

Серада – Серада, С. Дзелавод. Узоры афіцыйных папер. Слоўнік тэхнічна-канцэлярскіх выразаў і іншыя, патрэбныя ў дзелаводстве веды / С. Серада; Пад рэд. М. Красінскага. – Мінск, 1926. – 135 с.

Станкевіч – Станкевіч, Я. Некаторыя праўніцкія тэрміны беларускія / Я. Станкевіч. – Нью-Ёрк : Крыв. навук. тав.-ва Ф. Скарыны, 1953. – 84 с.

Цвікевіч – Цвікевіч, І. Тэрміналогічны слоўнік / І. Цвікевіч // Анатомія, фізіялогія і гігіена. – 3-е выд., папр. – Мінск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1930. – 230 с.

ЭПБ – Руска-беларускі слоўнік-паказальнік назваў раслін (жывёл), пашыраных на Беларусі // Энцыклапедыя прыроды Беларусі: у 5 т. / Рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Т. 5. – Мінск : БелСЭ, 1985. – С. 498 – 572.

ЮТ – Юрыдычная тэрміналогія: праект / Інстытут Беларускай культуры. – Мінск : Інстытут беларускай культуры, 1926. – 53 с.

Р.В. Пашковіч

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры

ДУА “Падсвільская сярэдняя школа Глыбоцкага раёна”)

СЛОВА Ў МОВЕ, ТЭКСЦЕ, НАВУЧАННІ

Мова – гэта сацыяльная з’ява, якая дзейнічае на працягу ўсяго існавання чалавечага грамадства. Асабліва вялікае значэнне мае мова ў выхаваўчай і асветніцкай дзейнасці людзей. «З усіх сродкаў выхавання, якія ёсць у нас, людзей, самым выпрабаваным і надзейным было і будзе слова», – пісаў Васіль Вітка.

Слова – асноўная, цэнтральная адзінка мовы. Лексічнае значэнне слова – гэта змест, тое найважнейшае, што вызначае месца слова ў нашым маўленні, гэта прадукт мыслення чалавека. Паколькі ўсе моўныя з’явы так ці інакш звязаны са словам, можна гаварыць аб слове як аб сувязным звяне ў сістэме мовы. Гэта значыць, што ўзбагачэнне слоўнікавага запасу патрабуе адпаведных ведаў усіх раздзелаў мовазнаўства: фанетыкі, арфаэпіі, арфаграфіі, лексікі, словаўтварэння, марфалогіі і сінтаксісу.

Мова выконвае дзве асноўныя функцыі: намінацыйную і камунікацыйную. Сістэма ў лексіцы грунтуецца на двух гэтых тыпах суадносін: камунікацыйная сістэма абапіраецца на элементы значэння слова, звязаныя з яго спалучальнасцю; намінацыйная сістэма мае ў сваёй аснове элементы значэння слова, звязаныя з яго прадметна-лагічнай суаднесенасцю.

Адсюль вынікае, што ў працэсе авалодання словам умоўна вызначаецца вербальна-семантычны ўзровень, накіраваны на авалоданне лексічнымі і лексіка-граматычным паняццямі: сінонімамі, антонімамі, амонімамі, мнагазначнасцю, часцінамі мовы і г.д.; тэзаўрусны ўзровень, накіраваны на навучанне практычнаму выкарыстанню гэтых паняццяў на ўсіх узроўнях: складанне сінанімічных радоў, антанімічных пар, лексіка-граматычных і тэматычных груп слоў; прагматычны ўзровень, накіраваны на забеспячэнне камунікацыйных патрэб школьнікаў, – стварэнне са словамі тэкстаў у розных сітуацыях маўлення, розных тыпаў і стыляў.

Слоўнікавы запас вучняў не з’яўляецца механічнай сукупнасцю асобных слоў, задачу яго ўзбагачэння нельга зводзіць да ўвядзення ў актыўны слоўнік асобных слоў і выразаў. Аснова ўзбагачэння слоўніка – авалоданне сістэмнымі сувязямі лексіка-семантычнага ўзроўню: уводзіны ў маўленчую свядомасць вучняў лексіка-граматычных, лексіка-семантычных, тэматычных груп слоў; асэнсаванне школьнікамі лексічнай і граматычнай спалучальнасці слоў, іх функцыянаванне ў тэкстах розных стыляў. Вызначэнне семантыкі і выяўленне асаблівасцей ужывання слоў з’яўляецца асновай слоўнікавай работы і праводзіцца з апорай на кантэкст.

З усяго сказанага вынікаюць прынцыпы ўзбагачэння слоўнікавага запasu: узбагачэнне слоўніка вучняў на аснове спасціжэння семантыкі і спалучальнасці слоў і на аснове функцыянавання слова ў маўленні (тэкстах пэўных тыпаў, стыляў).

Для рэалізацыі вышэйназваных задач выкарыстоўваю сістэму практыкаванняў, якая на вербальна-семантычным узроўні прадугледжвае знаёмства з пэўнымі лексічнымі і лексіка-граматычнымі паняццямі, іх актуалізацыю пры вывучэнні школьнага курса беларускай мовы, выяўленне семантыкі незразумелых слоў, фарміраванне фанетычна правільнага вымаўлення, засваенне арфаэпічных і інтанацыйных нормаў беларускай мовы; на тэзаўрусным узроўні прадугледжваю практыкаванні на падбор сінонімаў, антонімаў, амонімаў, паронімаў да слова, стварэнне лексіка-семантычных, тэматычных груп слоў, ужыванне слоў у словазлучэннях, сказах; на прагматычным узроўні ўключаю практыкаванні на аналіз лексічных сродкаў у тэкстах розных стыляў і тыпаў. Прыкладныя тыпы заданняў і пытанняў: выдзеліце новыя словы ў тэксце і патлумачце іх лексічнае значэнне; складзіце сінанімічны рад да дадзенага слова; падбярыце антонімы да слова; адкажыце, чаму аўтар ужывае дадзенае

слова з усяго сінанімічнага рада; складзіце сказы, ужываючы пэўныя спалучэнні слоў; выпраўце моўныя памылкі ў тэксе, падбярыце словы на пэўную тэму. Такім чынам, базай для практыкаванняў па ўзбагачэнні слоўнікавага запасу школьнікаў служаць словы і ўстойлівыя адзінкі, сістэмныя аб'яднанні слоў. У практыцы яны павінны папярэднічаць заданням, накіраваным на стварэнне выказвання.

Спрыяць узбагачэнню беларускай лексікі мэтазгодна з дапамогай сістэмы практыкаванняў вербальна-семантычнага, тэзаўруснага і прагматычнага характару, якія забяспечваюць правільнасць, дакладнасць, выразнасць і вобразнасць вуснага і пісьмовага характару.

На ўроках мовы стаўлю наступныя мэты: адукацыйную, практычную, развіцёвую і выхавальную. Адукацыйная мэта звязана з фарміраваннем ведаў пра сістэму мовы, практычная – з фарміраваннем уменняў і навыкаў. Развіцёвая – прадугледжвае найперш развіццё навыкаў маўлення-камунікатыўнай дзейнасці, інтэлектуальных здольнасцей, уяўленняў і памяці вучняў. Выхавальная мэта звязана на ўроках у першую чаргу з выхаваннем культуры мовы і эстэтычнага густу.

Мова – гэта яшчэ і канал псіхічнага, інтэлектуальнага развіцця чалавека. Вядома, мова і мысленне цесна звязаны. Значыць, развіваючы мову дзяцей, узбагачаючы яе разнастайнымі лексічнымі сродкамі, граматычнымі формамі і канструкцыямі, фарміруючы ўменне правільна будаваць звязнае выказванне, мы развіваем і інтэлектуальныя здольнасці.

Задача настаўніка роднай мовы не павінна зводзіцца толькі да прывіцця пэўных мовазнаўчых ведаў. Яна значна шырэйшая – навучыць размаўляць на роднай мове.

Сучасная канцэпцыя выкладання беларускай мовы вызначае камунікатыўна-дзейнасны падыход, калі мова асвойваецца, у першую чаргу, як сродак пазнання, камунікацыі, далучэння да культуры. На ўроках мовы злучаюцца ў адно цэлае лінгвістычны і мастацкі матэрыял, моўны і зместавы бакі твора. Вучні засвойваюць не толькі арфаграфічныя і пунктуацыйныя правілы, а спасцігаюць змест твора, аўтарскую задуму праз фанетычныя, лексічныя і граматычныя асаблівасці мовы. Лічу, што настаўніку-славесніку нельга рэзка розніць урокі мовы і літаратуры, бо на адным і другім адбываецца сапраўднае спасціжэнне слова. Знаёмства са словам як сродкам мастацкай вобразнасці развівае ўменне адчуваць эстэтычную вартасць твора, а таксама выбіраць вобразныя моўныя сродкі пры стварэнні ўласных тэкстаў.

Тэкст як элемент моўнай сістэмы – гэта найбольшая адзінка сінтаксічнага ўзроўню, якая аб'ядноўвае адзінкі ўсіх узроўняў мовы агульнасцю задумы, мэт і ўмоў камунікацыі. Менавіта ў тэксце рэалізуюцца значэнні ўсіх моўных адзінак. Пры пабудове тэксту неабходна

ўлічваць, з якой мэтай ён ствараецца, хто яго адрасат, якую сферу дзейнасці абслугоўвае, у якой сітуацыі будзе ўспрымацца, у якім стылі будзе напісаны. Тэкст характарызуецца наступнымі прыметамі: сэнсавай цэласнасцю, тэматычным адзінствам, звязнасцю, разгорнутасцю, паслядоўнасцю і завершанасцю. Тэксты служаць узорам і стымулам пабудовы самастойнага выказвання, дэманструюць функцыянаванне моўных адзінак усіх узроўняў. Першае знаёмства з тэкстам – гэта чытанне. Чытанне стварае магчымасць для ўдасканалення слоўніка праз папаўненне і ўзбагачэнне лексічнага запasu, з’яўляецца сродкам выпрацоўкі арфаэпічных уменняў і навыкаў. У працэсе чытання скіроўваю ўвагу на ўдасканаленне ўменняў якасна пераапрацоўваць прачытанае, аналізаваць, асэнсоўваць у адпаведнасці з устаноўкай: выяўляць пазіцыю аўтара, разумець праблематыку тэкстаў, аналізаваць і асэнсоўваць прачытанае. Праводжу працу аналітыка-сінтэтычнага характару, вучу назіраць за спосабамі выказвання думкі: вызначаць асаблівасці ўжывання аўтарам лексічных сродкаў, пэўных граматычных формаў, характар сінтаксічных канструкцый. Праводжу слоўнікавую працу: тлумачу лексічнае значэнне незразумелых слоў. Развіццю камунікатыўных уменняў садзейнічаюць традыцыйныя метады і прыёмы (аналіз і пераказ тэкстаў, складанне творчых маналогаў і дыялогаў, разгорнутыя і сціслыя адказы на пытанні).

Пры рабоце з тэкстам на кожным уроку мовы вучням прапаноўваю наступныя заданні: прыдумаць два загалоўкі да тэксту, каб адзін адпавядаў тэме, а другі – ідэі; прыдумаць працяг тэксту; размясціць абзацы так, каб атрымаўся тэкст, скласці план тэксту, прачытаць тэкст і скласці пытанні да яго; падрыхтавацца да падрабязнага (сціслага) пераказу тэксту; знаходжанне сказаў, якія выражаюць асноўны сэнс паведамлення і якія яго пашыраюць; разгортванне сэнсу частак шляхам далучэння самастойна складзеных сказаў; увядзенне ў тэкст новых сказаў. Вучням даю заданне пашырыць тэматычны сказ абзаца, папоўніць яго, падабраўшы патрэбную інфармацыю, разгарнуць думку, прывесці свае прыклады.

На ўроках адбываецца развіццё маўленчых здольнасцей вучняў. Задача – не толькі даць веды па пэўнай тэме, навучыць школьніка будаваць пісьмовыя ці вусныя выказванні, але і фарміраваць уменні якасна ўспрымаць і апрацоўваць інфармацыю, будаваць выказванне ў залежнасці ад мэты, умоў зносін. У сувязі з гэтым, на маю думку, мэтазгодна на занятках актыўна практыкаваць розныя вучэбныя сітуацыі з пэўнымі маўленча-камунікатыўнымі намерамі, якія адлюстроўваюць працэс суразмоўніцтва, мадэліруюць моўныя паводзіны чалавека ў розных жыццёвых сітуацыях. Важнае значэнне таксама мае прыём апісання камунікатыўнай сітуацыі і актыўнае ўключэнне вучняў у ролеваю гульню.

Валоданне камунікатыўнымі навыкамі складае неабходны кампанент адукаванаści чалавека і з'яўляецца паказчыкам яго агульнай культуры. А таму менавіта развіццю камунікатыўных навыкаў, фарміраванню культуры вуснай мовы надзяляю вялікую ўвагу ў сістэме навучання.

Літаратура

1. Валочка, Г.М. Тэарэтыка-метадычныя асновы развіцця звязнага маўлення вучняў на ўроках мовы / Г.М. Валочка. – Мінск, 2005.
2. Васюковіч, Л.С. Вучэбны тэкст у школьным падручніку / Л.С. Васюковіч. – Мінск, 2005.
3. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы / В.А.Ляшчынская, З.У. Шведава. – Мінск, 2007.
4. Мартынкевіч, С.В. Развіццё камунікатыўнай кампетэнцыі школьнікаў пры вывучэнні беларускай мовы / С.В. Мартынкевіч. – Мінск, 2010.
5. Методыка выкладання беларускай мовы / М.Г. Яленскі (і інш.); пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск, 2007.
6. Даніч, А.У. Родная мова як сродак выхавання асобы вучня: грамадзянска-патрыятычны аспект / А.У. Даніч, В.М. Карчагіна // Современное образование Витебщины. – 2016. – №1 (11).

К.С. Півавар

(старшы выкладчык кафедры замежных моў
Віцебскай дзяржаўнай акадэміі ветэрынарнай медыцыны)

СЛОЎНІКАВЫ АРТЫКУЛ “БРАЊІСЛАЎ ТАРАШКЕВІЧ” У ЛІНГВАКРАЊНАЗНАЎЧЫМ СЛОЎНІКУ

Нацыянальна-культурная адметнасць моўнага матэрыялу даўно стала прадметам увагі айчынных і замежных лінгвістаў, у тым ліку і лексікографаў. Адметныя ў этнакультурных адносінах моўныя факты паступова збіраліся, назапашваліся і сістэматызаваліся, у выніку чаго з'явіліся выданні новага тыпу – лінгвакраіназнаўчыя слоўнікі (даведнікі). Дадзеныя слоўнікі фіксуюць рэаліі побыту, гісторыі, культуры, прыроды той ці іншай краіны і іх моўную рэпрэзентацыю. Асаблівае месца ў такіх выданнях належыць прэцэдэнтным імёнам. Да прэцэдэнтных імёнаў прынята адносіць вядомыя большай частцы прадстаўнікоў пэўнай лінгвакультурнай супольнасці ўласныя імёны, якія ўваходзяць у яе кагнітыўную базу, актуальныя ў працэсе камунікацыі, мастацкім, публіцыстычным дыскурсах і сведчаць пра нацыянальную ідэнтычнасць нашага народа. Прэцэдэнтнае імя можа быць звязана з шырокавядомым тэкстам або паказальнай сітуацыяй, якая змяшчае ў сабе тыя ці іншыя культурна-гістарычныя канатацыі. Мэта артыкула: выявіць крытэрыі ўключэння антрапонімаў у лінгвакраіназнаўчы слоўнік і на прыкладзе

слоўнікавага артыкула “Браніслаў Тарашкевіч” вызначыць асноўныя структурныя часткі слоўнікавага артыкула, які апісвае прэцэдэнтнае імя.

Да прэцэдэнтных імёнаў беларускай лінгвакультуры можна аднесці імёны слынных гістарычных і культурных дзеячаў Беларусі, мастакоў, вучоных, асветнікаў. У выданні “Беларусь: лінгвакраіназнаўчы слоўнік” пад рэд. Л. Чумак [1] узгадваюцца наступныя асобы: Ж. Алфёраў, М. Багдановіч, В. Быкаў, В. Бялыніцкі-Біруля, М. Гусоўскі, І. Дамейка, У. Караткевіч, Я. Карскі, П. Клімук, Я. Колас, Я. Купала, А. Лукашэнка, П. Машэраў, Е. Полацкая, Рагнеда, М. Савіцкі, Ф. Скарына, М. Шагал. Безумоўна, гэта далёка не поўны спіс знакамітых асоб Беларусі і разам з тым узнікае пытанне: якія крытэрыі ўключэння імён у лінгвакраіназнаўчы слоўнік існуюць у сучаснай лексікаграфіі? Адказ на гэтае пытанне даюць складальнікі фундаментальнага даведніка “Россия: Большой лингвострановедческий словарь” пад агульнай рэдакцыяй Ю.Я. Прохарава (Масква, 2007) [5]. Ва ўступным артыкуле аўтары адзначаюць, што істотнай асаблівасцю слоўніка з’яўляецца ўключэнне ў яго вялікай колькасці ўласных імён, у прыватнасці, антрапонімаў, строгі адбор якіх праводзіўся ў адпаведнасці з пэўнымі крытэрыямі. Як правіла, менавіта гэтыя імёны, а дакладней, асобы, якіх яны называюць, з’яўляюцца аб’ектамі выяўленчага мастацтва, знаходзяць адлюстраванне ў літаратурных і музычных творах, кіно, а фальклорныя і літаратурныя персанажы атрымліваюць разнастайныя рэінтэрпрэтацыі ў іншых відах мастацтва. Сярод антрапонімаў, уключаных у дадзены слоўнік, імёны дзяржаўных дзеячаў, гістарычных асоб, военачальнікаў, пісьменнікаў, мастакоў, літаратурных і фальклорных персанажаў. Пры гэтым аўтары адзначаюць: “У дадзены слоўнік уключаны толькі тыя імёны знакамітых дзеячаў гісторыі і культуры Расіі, нацыянальна-культурны фон якіх выражаны ў канкрэтных, усім вядомых моўных адзінках. Прычым чым багацейшы гэты фон, тым больш падобных адзінак і тым яны больш разнастайныя” [5, с. 5]. Напрыклад, у слоўніку ёсць артыкул *Л.М. Толстой* (у ім акрамя агульных звестак кажацца пра *талстоўства*), але няма артыкула *М.Ю. Лермантаў*, бо культурны фон імя гэтага вялікага рускага паэта не выражаны ў якіх-небудзь агульнавядомых моўных адзінках. У гэтым складальнікі бачаць істотнае адрозненне паміж краіназнаўчым і лінгвакраіназнаўчым слоўнікамі. Нам падаецца слушным дадзены крытэрыі, які можна прымяніць да складання слоўніка такога тыпу на беларускім матэрыяле.

Калі прымяніць дадзены крытэрыі да ўкладання беларускага лінгвакраіназнаўчага слоўніка, неабходна выявіць словы, якія бытуюць у беларускай лінгвакультуры і суадносяцца з іменем Браніслава Тарашкевіча. На нашу думку, такія лексемы ёсць і актыўна ўжываюцца, найперш гэта слова *тарашкевіца*. Гэтым словам азначаюць арфаэпічна-пісьмовую практыку беларускай літаратурнай мовы, якая склалася ў 20-х гадах XX ст. у сувязі з выхадам “Беларускай граматыкі для школ”

Б. Тарашкевіча ў 1918 г. Як вядома, у 1933 г. адбылася рэформа беларускага правапісу, новы правапіс атрымаў назву *наркамаўка*. І дзве назвы – *тарашкевіца* і *наркамаўка* – і сёння актыўна ўжываюцца ў беларускай мове з прычыны таго, што дзве нормы пісьма і вымаўлення, якія яны называюць, паралельна ўжываюцца беларусамі. Каб упэўніцца ў гэтым, дастаткова звярнуцца да інтэрнэт-рэсурсаў, напрыклад, найпапулярнейшая інтэрнэт-энцыклапедыя Wikipedia існуе ў двух правапісных варыянтах на беларускай мове (дарэчы, артыкул “тарашкевіца” ў ёй таксама ёсць). Сёння на тарашкевіцы выдаецца частка беларускамоўных мастацкіх твораў, публікуецца навуковая і дзіцячая літаратура, выдаюцца пераклады замежнай літаратуры, мастацкіх фільмаў і мультфільмаў. У інтэрнэт-дыскурсе намі таксама выяўлены ўстойлівыя спалучэнні *тарашкевіцкая граматыка*, *тарашкевіцкая норма*. Такім чынам, не падлягае сумненню, што ў беларускай моўнай прасторы імя Браніслава Тарашкевіча добра замацавалася, дзякуючы як яго навуковай і метадычнай дзейнасці, так і існаванню моўнай нормы да 1933 г. – *тарашкевіцы*, якой варта прысвяціць у лінгвакраіназнаўчым слоўніку асобны артыкул.

Звернемся да структуры слоўнікавага артыкула ў лінгвакраіназнаўчым слоўніку. Мы прапануем наступныя структурныя часткі: 1) біяграфічныя звесткі (год і месца нараджэння і смерці, асноўныя перыяды жыцця і творчасці); 2) вынікі працы; тое, за што шануецца сваім народам; 3) якім чынам імя захоўваецца ў гісторыі народа (навуковае вывучэнне біяграфіі і творчай спадчыны, мемарыялізацыя асобы – устаноўка помнікаў, называнне вуліц у гонар асобы, адкрыццё музеяў і мемарыяльных пакояў, выстаў); 4) звесткі пра ўстойлівыя моўныя адзінкі, звязаныя з названым феноменам, спосабы вербальнага выражэння яе нацыянальна-культурнага фону: наяўнасць пераноснага значэння, агульнага значэння асабовага імя; сталых эпітэтаў; уключэнне дадзенай лексемы ў склад фразеалагізмаў і парэмій, устойлівых параўнанняў, эўфемізмаў; існаванне адыменных прыметнікаў, ускосных найменаванняў і г.д.; 5) інфармацыя пра найбольш вядомыя факты адлюстравання рэаліі, вербалізаванай дадзенай лексічнай адзінкай, у мастацтве, сучасным грамадскім жыцці і культуры.

Зразумела, не ўсе прапанаваныя часткі могуць быць прадстаўлены. Таксама ў слоўніку варта адзначыць сувязь прэцэдэнтнага імя з іншымі важнымі для дадзенай лінгвакультуры імёнамі і рэаліямі, якім прысвечаны асобныя слоўнікавыя артыкулы ў даведніку. (яны адзначаюцца тлустым выдзяленнем і зорачкай). На нашу думку, слоўнікавы артыкул, прысвечаны слаўтаму беларускаму мовазнаўцу, можа складацца наступным чынам:

Тарашкэвіч Браніслаў – вядомы беларускі грамадскі і палітычны дзеяч, публіцыст, літаратуразнавец, мовазнавец і перакладчык. Нарadzіўся 20 студзеня 1892 г. у засценку Мацюлішкі (цяпер Літва). Скончыў

гісторыка-філалагічны факультэт Петраградскага ўніверсітэта (1916), працаваў у ім прыват-дацэнтам грэчаскай і лацінскай моў. З 1918 г. загадваў культурна-асветным аддзелам Пецяrbурскага аддзялення Беларускага нацыянальнага камісарыята. У 1919 г. выкладаў беларускую і грэчаскую мовы ў Мінскім педінстытуце, у 1920 г. – загадваў беларускім сектарам дэпартамента асветы так званай Сярэдняй Літвы, у 1921 – 1922 г. працаваў дырэктарам Віленскай беларускай гімназіі і быў кіраўніком Таварыства беларускай школы. У 1922 г. выбраны паслом (дэпутатам) сейма Польшчы, узначаліў у ім Беларускі пасольскі клуб. За абарону правоў беларускага насельніцтва і палітычную дзейнасць у 1927 г. арыштаваны і асуджаны на 12 гадоў турэмнага зняволення. У верасні 1933 г. быў абмяняны на савецкага палітвязня (Ф. Аляхновіча) і жыў у Маскве, працаваў у Міжнародным аграрным інстытуце загадчыкам аддзела Польшчы і Прыбалтыкі. У маі 1937 г. арыштаваны і па беспадстаўным абвінавачанні ў шпіёнскай дзейнасці на карысць Польшчы 29 лістапада 1938 г. расстраляны. Рэабілітаваны ў 1957 г. Яшчэ студэнтам 3-га курса Пецяrbургскага ўніверсітэта ён апублікаваў у часопісе “Раніца” (1914) артыкул “Не пакідайце сваёй мовы”, у якім заклікаў суайчыннікаў шанаваць **родную мову***, таму што яна з’яўляецца душой народа, запісваць мясцовую лексіку і розныя віды вуснай народнай творчасці – казкі, легенды, песні, прыказкі, загадкі. Сябраваў з **Янкам Купалам***, па прапанове якога пачаў працаваць над беларускай граматыкай, і ў 1918 г. у **Вільні*** яна была надрукавана паралельна кірылаўскімі (76 с.) і лацінскімі (112 с.) літарамі. Гэтая праца была высока ацэнена спецыялістамі, перавыдавалася 8 разоў (у тым ліку факсімільна ў 1991 г.) і адыграла выключна вялікую ролю ў нармалізацыі беларускай літаратурнай мовы. Тарашкевіч здолеў выявіць галоўныя заканамернасці беларускай літаратурнай мовы, гістарычна абумоўленую сувязь яе фанетыка-граматычных рыс найперш з цэнтральнымі беларускімі гаворкамі. Улічваючы традыцыі беларускага кнігадрукавання, ён замацаваў фанетычны прынцып напісання галосных (перадачу на пісьме такіх рыс, як **аканне*** і яканне), а для перадачы зычных – марфалагічны. З выхадам граматыкі Тарашкевіча пачаўся працэс стабілізацыі норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы, быў створаны грунт для яе далейшай граматычнай распрацоўкі, удасканалення ўласцівых ёй структурных элементаў. У 1928 г. быў абраны правадзейным членам **Акадэміі навук*** **БССР***. Займаўся і іншымі лінгвістычнымі пытаннямі – сінтаксісам, гістарычнай граматыкай; пераклаў на беларускую мову два сусветна вядомыя паэтычныя творы – “Іліяда” Гамера і “Пан Тадэвуш” **А. Міцкевіча***. У гонар Б.А. Тарашкевіча названы вуліцы ў Радашковічах і Мінску, у Бельску-Падляскім (Польшча) названы вуліца і ліцэй. У публіцыстычным друку яго называюць *граматыст стагоддзя, геній-граматыст, аўтар першай беларускай граматыкі, выдатны вучоны-*

філолаг, палымяны публіцыст. У памяць аб слынным мовазнаўцу праводзяць вечарыны і канферэнцыі. Браніславу Тарашкевічу прысвечаны кнігі ўспамінаў [2, 3], ён згадваецца ў творчасці беларускіх пісьменнікаў.

Такім чынам, Браніслаў Тарашкевіч – важная постаць у гісторыі Беларусі, а таму яго імя неабходна ўключыць у лінгвакраіназнаўчы даведнік. Намі прапанаваны крытэрыі складання слоўнікавага артыкула даведніка такога кшталту і прыменены для апісання жыцця і творчасці славутага лінгвіста, акрэслена значэнне яго дзейнасці для беларускай лінгвакультуры.

Літаратура

1. Беларусь: лингвокультурологический комплекс: пособие для иностранных студентов / сост.: Л.Н. Чумак, В.Г. Будаё, [и др.]. – Минск: БГУ, 2008. – 112 с.
2. Бергман, А. Слова пра Браніслава Тарашкевіча / А. Бергман. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1996. – 192 с.
3. Ліс, А.С. Браніслаў Тарашкевіч / А.С. Ліс. – Мінск: Навука і тэхніка, 1966. – 167 с.
4. Марціновіч, А. Быў. Ёсць. Будзе (100 гадоў з дня нараджэння Браніслава Тарашкевіча) / А. Марціновіч // Літаратура і мастацтва. – 1992. – 7 лют. – № 6. – С. 12.
5. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.

А.М. Пісарэнка

(загадчык кафедры беларускай і замежнай філалогіі
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў)

ЗІМА Ё ЧАСЕ, У ПРАСТОРЫ І Ё ДУШЫ: ТРАДЫЦЫЙНЫЯ І АЎТАРСКІЯ ЗІМОВЫЯ АСАЦЫЯЦЫІ

Сістэма вобразаў мастацкага тэксту грунтуецца на моўных традыцыях, на агульнавядомых сувязях слоў, на індывідуальных аўтарскіх асацыяцыях, якія ё сваю чаргу вынікаюць з неардынарнага светабачання творцы, з нестандартнага мыслення аўтара.

Зіма трактуецца ў “Тлумачальным слоўніку беларускай мовы” [1, с. 241] як самы халодны час года паміж восенню і вясной. У сваю чаргу “Этымалагічны слоўнік беларускай мовы” [2, с. 333], дзе слова падаецца ў напісанні і гучанні ў розных мовах, у рознай часавай прасторы, як і ў паэтычным асэнсаванні Алеся Разанава, тлумачыцца як ‘час халодны’, як ‘час, калі раней ішлі дажджы, а затым снег’.

У “Асацыятыўным слоўніку беларускай мовы” А.І. Цітовай у пазіцыі 65 падаецца слова **зіма** і лексічныя асацыяцыі, найбольш частыя з якіх звязаны з асноўнымі характарыстыкамі гэтага часу года. Першае месца асацыятыўнага рада займае слова халодная (у т.л. халодны), снег (у т.л. снег белы, многа снегу), холад (у т.л. халады), марозная, мароз (у т.л. з маразамі), лютая, лета, суровая, доўгая, снежная, цёплая (у т.л. цёплы; могуць быць цёплыя зімы); іншыя асацыяцыі больш рэдкія,

некакторыя з іх маюць адзінкавы характар, гэта такія словы, як, напрыклад, прайшла, восень, мяцеліца, вецер, добрая, елка, завіруха, сцюжа, хакей, канікулы, іней, злосная, беласнежная, зацяжная, цудоўная, каток, снягір, катацца, руская, сібірская, А.С. Пушкін, прыгажосць, прыцемкі, зімаваць, знімаць і інш. [3, с. 52]. Відавочна, што ў асноўным асацыяцыі да слова **зіма** традыцыйныя (акрамя слова лета, усе яны перадаюць асноўныя ўласцівасці гэтай пары), яны не вынікаюць з вобразнага мыслення асобы, увасабляюцца ў словах з прамым значэннем. Аднак сярод лексем ёсць адзінкавыя, якія выяўляюць індывідуальнасць асацыяцый: прозвішча рускага пісьменніка, рэпа, сухая, застой у мяне, часопіс і інш. Індывідуальныя асацыяцыі заўсёды звязаны з нензвычайнымі падзеямі, жыццёвымі абставінамі, могуць характарызаваць настраёнасць успамінаў, стан чалавека. На многіх з такіх асацыяцый узнікае агульнамоўная разнавіднасць тропай, у прыватнасці эпітэтаў. Каб праілюстраваць дадзены тэзіс, звернемся да “Слоўніка эпітэтаў беларускай мовы” Н. Гаўрош [4].

Рады эпітэтаў да слова **зіма** ў слоўніку групуюцца вакол асноўных характарыстык гэтага часу года – халодная, белая, доўгая, снежная. Яны дэманструюць у большасці сваёй традыцыйнае ўспрымання з’явы, якое праяўляецца ў адпаведным аўтарскім лексічным увасабленні.

ЗИМА (зімы). 1. Пра характар надвор’я (тэмпературу, вільготнасць і інш.), наяўнасць снегу, завірухі; пра час наступлення (зімы): белавокая (*паэт.*), беласнежная, белая, светлая, серабрыстая, сіняя, снежная, сняжыстая (*разм.*), срабрыстая, цёплая, жудасна-халодная, завейная, завірушная, калючая, лютая, марозлівая, марозная, мяцелістая, сіверная, сцюдзёная, сцюжная, туманная, халодная; бяссонная, глыбокая, доўгачаканая, доўгая, позняя.

2. Пра ўражанне, псіхалагічнае ўспрыняцце (зімы): беларуская, добрая, лагодная, маладая, мяккая, прыгожая, азіяцкая (аўт.), блакадная (аўт.), бязлітасная, ваенная, галодная, глухая, голая, грозная, дзікая, дрымотная, жорсткая, жудасная, зацятая, злая, злосная, змрочная, калматая, кудлатая, ліхая, маркотная, нудная, нягодная, няпэўная, панурая, пражытая, пякельная, разлютаваная, раз’юшаная, саслабелая, сібірская, слёзная, старая, суровая, сярдзітая, упартая, чужая, шалёная [4, с. 186].

Як відаць, толькі некалькі слоў-характарыстык пазначаны стылістычнымі паметамі, адна з якіх паказвае на паэтычнасць, узнёскасць слова, другая на размоўную афарбоўку, тры на індывідуальную асацыяцыю: *Праз вокны глядзіць белавокая зіма* (З. Бядуля); *Сярод зімы сняжыстай, / Сярод вясны вятрыстай / Я вырасла, каб сэрцам / Адчуць цяпло зямлі...* (Я. Янішчыц); *Азіяцкая зіма, дзе снег толькі для прыліку выпадае ўночы...* (Я. Скрыган);... *Люблю зіму / Я, мой сын, не грозную, / А прад самай вясной – / Пад блакітам слёзную* (К. Кірэнка).

Праз эпітэты-прыдаткі, таксама пададзеныя ў слоўніку Н.В. Гаўрош, выяўляюцца нечаканыя аўтарскія характарыстыкі: гасцюха-зіма (М. Зарэцкі), золь-зіма (У. Караткевіч), летуценніца-зіма (П. Макаль) [4,

с. 187]. Усе прыведзеныя характарыстыкі зімы выяўляюць захапленне, замілаванасць гэтым часам года, любоў аўтараў да беларускай зімы. Яна з маразамі, са снегам, з вятрамі – паўстае ў збіральным вобразе светла-святочнай халоднай паненкі ці сярдзітай немаладой жанчыны, якая марозіць, лютуе і не хоча здаваць свае пазіцыі: ***Зіма, зіма! І снег пасцелены, / І ўмерзлі крыгі ў берагі. / Ляжаць, нібы ў абрусе беленым, / Лясы, палеткі і дугі*** (А. Астрэйка); ***Зіма. Снягі. Мароз. Завеі. / Дарога звонкая, як сталь. / Бярозы ў шэрані сівеюць, / Палі бялеюць, як паркаль*** (П. Глебка); *Белая мяккая ціша няхрусткая, / Белай дрымотай спавіты кусты. / Белае белле...* ***Зіма*** беларуская... / *Што ж мне не дорыш снягурачку ты?* (Н. Гілевіч); *Магло б усё іначай быць зусім, / каб не яго ты, а мяне любіла, / Маглі б не знаць сцюдзёных лютых **зім**, / І адзінота ў сэрцы не гасцiла б* (М. Танк); *Разлютаваная **зіма** была, кіпела мяцеліцамі, трашчала маразамі...* (М. Лынькоў); *Вясна не хацела мірыцца з упартай **зімою*** (В. Карамазяў). Відавочна, што холад зімовага часу ў прыродзе атаясамляецца з холадам у душы чалавека. Зіма цёплая ў прыродзе не навявае мастакам слова стварэнне вобразных сродкаў адпаведнага зместу ці нават аксюмараннага характару (кшталту гарачы снег). Для аналізу тропы, якія пабудаваны з улікам агульнавядомай семантыкі слоў, як правіла, дастаткова мінікантэксту, каб выявіць адметнасць створаных вобразаў. Што да індыўідуальных асацыяцый, у дадзеным выпадку да слова зіма, варта вобразныя сродкі разглядаць у макракантэксте, магчыма, у кантэксте ўсяго твора.

Надзвычайнай арыгінальнасцю валодаюць вобразы зімы ў Алеся Разанава і Яна Чыквіна: яны вынікаюць ці не вынікаюць з першаснага значэння слова. Разанаўская зіма розная і ў часе, і ў прасторы, і ў душы: характарыстыкі гэтага часу года вынікаюць з гучання слова ***зіма*** ў розных мовах (як жывых, так і мёртвых), з адметных нацыянальных рыс пэўнага народа, краіны, з аўтарскіх асацыяцый. Таму разанаўская зімовая прастора неаднолькавая ў розных народаў, у розных краінах, у розных часавых прамежках, адметная ў слоўным праяўленні кожнай мовы, што відавочна з гучання і напісання слоў-варварызмаў, запазачаных з іншых моў (з іх графічным афармленнем, з адпаведным вымаўленнем, як у мове-крыніцы). Кожная наступная па сюжэце лексема-варварызм дэманструе праз гукавое сугучча слова новыя характарыстыкі гэтай з’явы, звязаныя з аказіянальнымі / індыўідуальнымі асацыяцыямі паэта, дзе, акрамя холаду і снегу (беларуская і літоўская зімы), ёсць іншыя пераносна-вобразныя характарыстыкі, якія ствараюць арыгінальныя гукавобразы вершаказа:

***ЗІМА.** Беларуская з і м а – зямля, усланая небам. / Літоўская з і е т а “жме”: яе дужасць добра адчувае і аўкіштайт, і жэмайт. / Рускае з и м а не толькі з’ява прыроды, але і грамадскае мерапрыемства – вялікі агітацыйны “ізм”. / Сербская з и м а непрадказальная, нібы змеј (змеі). / Польская з і т а выварае свой, знаны адной ёй, азімут. / Сербскалужыцкая з у т а прадзімаецца скразнякамі. / Палабская з а і т а займае сабою ўсю прастору і ўвесь час, становячыся займеннікам-заменнікам таго, што*

было калісьці і чаго ўжо няма. / *Старажытнапруская s e t o* самааддана захоўвае семя – для невядомай вясны, для невядомай сяўбы. / *Старажытнаіндыйская h I t a* мае сваёю сядзібаю Гімалаі (Алесь Разанаў).

Як відаць, беларуская *з і м а* захапляе аўтара: яе беласнежнасць асацыюецца ў паэта з чысцінёй нябёсаў, бо снег белы, чысты і светлы, як аблогі; аўтарская перыфраза пачынае рад тропаў-характарыстык зімы ў аднайменным вершы паэта;

літоўская *з і e m a* халодная, і яна “жме” на ўсю моц, і моц гэтую ўсе адчуваюць: аўкштайт і жамойт; аўтарская дзеяслоўная метафара пра зімовы холад працягвае рад тропаў; спалучаная з сінекдахай – адзіночны лік у значэнні множнага (назвы насельніцтва Літвы – жамойт і аўкштайт замест жамойты і аўкштайты) дапамагае стварыць абагульнены вобраз гэтага часу года ў часе і ў прасторы;

руская *з и м а* асацыюецца ў паэта з маўленчай адметнасцю, а не з маразамі і халадамі; гэтыя традыцыйныя характарыстыкі з’явы могуць вынікаць як другасныя – з розных назоўнікаў агітацыйнага зместу, у структуру якіх уваходзіць гукаспалучэнне *изм*; паэт не называе такія лексемы, а толькі падказвае чытачу магчымы асацыятыўны рад;

сербская *з и м а* праявілася ў аказіянальным эпітэце непрадказальная і параўнанні як змей: мудрасць, як у змея, і рухомасць, як у паветранага змея, – магчымае аўтарскае ўспрыманне народа;

польская *z i m a* ў паэтавым сэрцы адгукаецца словам азімут – шлях і накірунак, які вядомы толькі гэтаму народу, толькі гэтай дзяржаве; аўтарскае ўвасабленне дапамагае ўявіць пані Зіму, у якой ёсць свой шлях;

характарыстыка сербскалужыцкай зімы – *z у t a* – праз аўтарскую метафару дазваляе ўбачыць і адчуць лужыцкую зімовую прастору, якая прадзімаецца сібернымі скразнякамі: не проста на скрыжаваннях, на раздарожжах – менавіта на зімовых (халодных) скразняках;

палабская *z a i m a* над светам, над часам, яна бязмежная, яна ёсць у мінулым, яе няма сёння, няма ў будучыні; індывідуальна-аўтарская метафара пабудавана на сугуччы мёртвага палабскага слова і жывога беларускага – дзеяслова займае ў форме цяперашняга часу абвеснага ладу. Няма нежывога ў часе і прасторы: калі жывая памяць, то ёсць і словы, незапатрабаваныя ўжо не адно стагоддзе, і ёсць прастора каля Лабы, дзе спрадвеку жылі славяне;

старажытнапрускае слова *s e t o* ўвасобілася ў беларускім слове семя, нібы прарасло ў ім дзякуючы аўтарскаму ўяўленню; праз арыгінальную метафару аўтар гаворыць аб працягу жыцця, невядома аўтару, калі будзе вясна і сяўба, якая сяўба будзе. Аднак у кожнага семя можа быць ці не быць свой парастак, і ў кожнага народа ёсць свая гісторыя і магчымы працяг: што пасеяна продкамі, тое жнуць нашчадкі;

старажытнаіндыйская *h I t a* старая, як самі Гімалаі, таму і аўтарская метафара, пабудаваная на асацыятыўных сувязях сугучных слоў,

знiтавала ў адно зіму, горы і сядзібу: старажытнаіндыйская зіма магла нарадзіцца толькі ў снягах Гімалаяў.

Вершаказ складаецца з дзевяці абзацаў-перыядаў, з дзевяці адметных вобразаў зімы, якія аб'ядноўваюцца ў адзіным гукавымобразе, вобразнасць і выразнасць якіх вынікае як з гукавой арганізацыі слоў, так і з іх пераносна-вобразнай семантыкі.

Шматграннік разанаўскіх асацыяцый да слова **з і м а** дэманструе гукавыобраз зімы, адрозны ад іншых, традыцыйных гукавыобразаў, дзе магчымыя ціхае шапаценне снегу ці звонкае марознае яго хрумсценне. Гэты час года выводзіць аўтара за межы радзімы; яго думкі і пачуцці блукаюць праз гукавыя ніткі па розных краінах, па розных мовах, па розных часах. Феномен ужывання слоў з падобным гучаннем – “падабенства гучання” – мае, як сцвярджаюць навукоўцы, псіхалагічную аснову: чалавек пастаянна імкнецца асацыяваць у розуме элементы мовы, якія маюць большае ці меншае фармальнае падабенства; словы сугучныя прыцягваюцца ў свядомасці. Адсюль і вынікаюць своеасаблівыя гукавыя асацыяцыі [5; 51], дзякуючы якім у мастацкім маўленні ўтвараюцца арыгінальныя тропы. Само прыцягненне сугучных адзінак кваліфікуецца ў філалогіі як фанетычная атракцыя (лац. *arttaxo*, *arttaxi* – прыцягваць), самі адзінкі – фанетычнымі атрактантамі; разанаўская атракцыя, як відаць, грунтуецца на блізкагучанні слоў [6, с. 91].

Зімовая прастора Яна Чыквіна іншая, яна меншая па тэрытарыльна-геаграфічнай канкрэтнасці за разанаўскую, але таксама глыбокая па асацыяцыйных аўтара. Вобраз зімы, якая прыходзіць да аднаго чалавека, у сям'ю, у адзін дом, – гэта ўжо гісторыя многіх. Зіма, яе белы снег як сімвал чысціні, незастрахаваная і незапрошаная (прыходзіць авансам), даецца кожнаму:

ЗІМА. *Прыйшла, незастрахаваная, / белая, без аніякіх нюансаў. / Па лесвіцы ходзіць падманам яна, / у кватэру ўваходзіць авансам. / І адразу ў ёй слёзы ракой, / І нямаш куды дзеці: / Дзверы зачынены ў калідор, / топчуцца цёплыя дзеці. / Стаіць яна, быццам асёл. / Дзе толькі не прытуліцца, / ёй сняцца поле, вуліца; / і гінеі ў сне... вось і ўсё* (Ян Чыквін).

Першае чатырохрадкоўе метафарычнае па змесце, яго можна кваліфікаваць як адухаўленне, праз якое зіма паўстае асобаю, што прыйшла, ходзіць па лесвіцы, уваходзіць у дом. Яе не чакалі, не клікалі, яна падманам прыйшла, і, безумоўна, слёзы яе будуць ліцца ракой: снег растае не ад холаду – ад цеплыні. Ёй прыходзіцца быць у цяпле, дзе *топчуцца цёплыя дзеці*. Дзіцячае цяпло самае моцнае; яно саграе і адаграе душу, растопіць снег і мароз душэўны. Параўнанне стаіць яна, як асёл, – пра тое, што пані Зіма ўжо і не стараецца выходзіць, і не спрабуе; яна туліцца дзе-небудзь, засынае; і дзе б ні была яна, ёй сняцца вуліца, поле – халодная, жыццядайная для яе прастора. Гэта яе мары, мроі, сны, у якіх яна растае канчаткова – гіне.

Пасля паўзы, якая перадаецца шматкроп'ем-умоўчаннем, кароткі, адрывісты ўказальны сказ: *вось і ўсё*. Такое завяршэнне не толькі зімовай

гісторыі, але і чалавечай: уваходзячы падманам, авансам, наўрад ці маеш застрахаванасць ад непазбежнасці знікнення. Магчыма, тут заканчваецца зімовая прастора дома, чалавека, сям’і, іх гісторыя, а пачынаецца працяг вобазных і нявобразных асацыяцый чытача, у тым ліку лінгвіста. У кожнага свая зіма ў душы можа быць, і каб ад яе ўратавацца, трэба кожнаму шукаць сваё выйсце.

Такім чынам, праведзены лінгвастылістычны аналіз дазваляе гаварыць, што традыцыйныя і арыгінальныя асацыяцыі да слова **зіма** вынікаюць, як правіла, з агульнапрынятых характарыстык пары года – халодная, снежная, што мае праяўленне ў агульнамоўных і аказіянальных лексемах, у тым ліку тропях. Найбольшай спецыфікай валодаюць эпітэты, метафары, параўнанні і вобразы, заснаваныя на гукавых асацыяцыях, напрыклад, у паэтычным кантэксце Алесея Разанава.

Літаратура

1. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы. – Мінск: БелЭн, 1996. – 784 с.
2. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 3. Г – І / Р.У. Краўчук, В.У. Мартынаў, А.Я. Супрун, Н.В. Івашына; рэд. В.У. Мартынаў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1985. – 408 с.
3. Цітова, А.І. Асацыятыўны слоўнік беларускай мовы / А.І. Цітова. – Мінск: БДУ, 1981. – 142 с.
4. Гаўрош, Н.В. Слоўнік эпітэтаў беларускай мовы / Н.В. Гаўрош. – Мінск: Вышэйшая школа, 1998. – 603 с.
5. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – 2-е изд., стереотип. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
6. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 334 с.

А.Ю. Прымиш, В.В. Раеўская
(настаўнікі беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Гімназія № 1 г. Віцебска”)

ПЕРАЕМНАСЦЬ У ЗМЕСЦЕ І ВЫКЛАДЗЕ ТЭМ ПА МАРФАЛОГІІ ПАДРУЧНІКАЎ “ГРАМАТЫКА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ” Б. ТАРАШКЕВІЧА І “БЕЛАРУСКАЯ МОВА. ВУЧЭБНЫ ДАПАМОЖНІК ДЛЯ 6 КЛАСА”

“Беларуская граматыка для школ” Б. Тарашкевіча, выдадзеная ў 1918 годзе, акрэсліла і ўдакладніла, сабрала ў адзін падручнік многія правілы беларускай мовы. На той час гэта быў прарыў і падзвіг удумлівага, адданага справе чалавека, якога, на жаль, не змагло зберагчы наша грамадства. Многае з сабранага ў “Граматыцы” актуальна і сёння. Прадметам даследавання ў дадзенай працы будзе пераемнасць выкладу і зместу тэм “Назоўнік”, “Прыметнік”, “Лічэбнік” і “Займеннік” у падручніках, якія розняцца датай выхаду ў друк амаль на сто год.

Сучасныя вучні ўпершыню знаёмяцца з назоўнікамі як часцінай мовы ў пачатковай школе (ведаюць агульнае значэнне назоўніка, род і лік назоўнікаў, змяненне па склонах, адрозніваюць адушаўленыя і неадушаўленыя на практычным узроўні). Працяг вывучэння тэмы “Назоўнік” адбываецца ў 6 класе. Выкананне практыкавання 49 падручніка “Беларуская мова” В.П. Краснея, Я.М. Лаўрэя, С.Р. Рачэўскага дае магчымасць успомніць матэрыял: якія словы з тэксту могуць быць загалоўкамі? Назавіце словы, якія абазначаюць прадметы і адказваюць на пытанні хто? што? Да якой часціны мовы яны адносяцца? Якая роля назоўнікаў у мове? [1, с. 34]. Потым вучні звяртаюцца да правіла. Такі ж прынцып знаёмства з матэрыялам выкарыстоўвае і Б. Тарашкевіч у “Граматыцы беларускай мовы” ў другім коле. Пытанні часткі А даюць магчымасць успомніць матэрыял: колькі часцін мовы? Як яны называюцца? Што такое прадмет? Што называецца прадметнікам? (У “Граматыцы” Б. Тарашкевіч выкарыстоўвае тэрміны імя прадметнае, або прадметнік). А потым звяртаецца да правіла. Але ж пачатковае знаёмства з прадметнікам адбываецца ў першым коле. Спачатку ўводзіцца паняцце “прадмет” у першай лекцыі. “Усё, што падпадае пад зрок, слух, нюх, смак і вошчуп, называем прадметамі” [2, с. 4]. У наступнай лекцыі падае паняцце “ажыўлены і неажыўлены прадмет” і потым уводзіцца паняцце прадметнік, чаму папярэднічаюць заданні часткі А: Якая розніца паміж намі і нашымі імёнамі і прозвішчамі? Ці прадметы неажыўленыя маюць свае назовы? Якія бачыш перад сабой прадметы і як яны называюцца? *Слова, што азначае імя або назоў прадмету, называецца іменем прадметным, або прадметнікам* [2, с. 7].

У дзявятым параграфе падручніка “Беларуская мова. 6 клас” вучні знаёмяцца з агульнымі і ўласнымі назоўнікамі, адушаўленымі і неадушаўленымі. На аснове практыкаванняў 54 і 59 вучні фармулююць правіла, пасля чаго выконваюць практыкаванні на замацаванне. У “Граматыцы” ў першым коле вывучаюцца “прадметнік собскі і прадметнік агульны”. Правілу папярэднічае заданне часткі А: Якая розніца паміж прадметнікамі: хлапец і Янка, дзяўчына і Маня? [2, с. 7]. Заданне часткі Б замацоўвае веды. Прынцып знаёмства з тэмай такі ж. У 6 класе вучні пашыраюць свае веды пра род назоўнікаў, знаёмяцца з назоўнікамі агульнага роду. Практыкаванне 90 папярэднічае правілу і засяроджвае ўвагу на дапасаванні прыметнікаў да назоўнікаў агульнага роду. У другім коле “Граматыкі” вучні таксама знаёмяцца з агульным родам, але заданняў часткі А тут не прадугледжана, адразу падаецца тэарэтычны матэрыял. Пры вывучэнні ліку назоўніка ў 6 класе вучні знаёмяцца з адзіночналікавымі і множналікавымі назоўнікамі. У другім коле “Граматыкі” таксама вывучаецца гэты матэрыял, але яшчэ ўводзіцца паняцце парнага ліку (дзьве назе, дзьве руцэ), чаго няма ў сучаснай школе. Вывучаючы назоўнік, сучасныя вучні знаёмяцца з асаблівасцямі правапісу

канчаткаў назоўнікаў розных тыпаў скланення (1 скланенне, 2 скланенне, 3 скланенне), правапіс канчаткаў залежыць ад тыпаў асноў (на цвёрды зычны, мяккі зычны, зацвярдзелы, на г, к, х), знаёмства з матэрыялам падаецца ў выглядзе табліц, пасля азнаямлення з якімі вучні павінны адказаць на пытанні і зрабіць вывады. Б.Тарашкевіч таксама вялікую ўвагу ў другім коле ўдзяляе вывучэнню склонавых канчаткаў прадметнікаў. Ён прапануе ўзоры скланення прадметнікаў мужчынскага роду, ніякага роду, жаночкага роду (лекцыі 6–11). Падзелу на тыпы скланення няма.

У 6 класе вучні прадаўжаюць вывучаць прыметнік як часціну мовы, з якой яны ўжо пазнаёміліся ў пачатковай школе (ведаюць агульнае значэнне, змяненне прыметніка па родах і ліках, змяненне па склонах). Вывучэнне тэмы ў 6 класе пачынаецца выкананнем практыкавання 178, што дае магчымасць актуалізаваць веды вучняў: якое апісанне больш дакладнае? Якія словы дапамаглі адлюстравачь выгляд птушкі? На якія пытанні адказваюць гэтыя словы? Да якой часціны мовы яны адносяцца? [1, с. 103]. Потым вучні знаёмяцца з тэорыяй (што абазначае прыметнік, пытанні, змяненне, дапасаванне да назоўніка, пач.форма, сінтаксічная роля). У Б. Тарашкевіча першаснае знаёмства з прыметнікам, або іменем прыметным, адбываецца ў першым коле 11 лекцыі. “Слова, што азначае не звязаную з часам асаблівасць – прымету, называецца **прыметнікам**, або **іменем прыметным**, напр.: жоўты, чорны, брахлівы, добры, цяжкі і г.д.” [2, с. 12]. У наступнай лекцыі вывучаецца згода прыметніка з прадметнікам. “Прыметнікі згаджаюць свой род, лік і склон з тымі прадметнікамі, да каторых адносяцца: цёплая шапка, цёплых шапак і г.д.” [2, с. 13]. Пашырэнне ведаў пра прыметнік адбываецца ў другім коле “Граматыкі”. Вывучэнне матэрыялу пачынаецца з актуалізацыі ведаў у ч. А: Што такое прыметнік або імя прыметнае? Якія бываюць асаблівасці прадметаў? На якія пытанні адказвае прыметнік? Потым падаецца тэорыя і практычнае заданне ч. Б. У лекцыі 15 вывучаюцца скарачаныя прыметнікі. “У назоўным склоне сустракаюцца скарачаныя прыметнікі: грозен, боязен, чоран. Іншыя склоны бываюць рэдка: грозна мужа, грозну мужу” [2, с. 68]. У сучасным падручніку вывучаюцца кароткія формы якасных прыметнікаў, увага звяртаецца на іх сінтаксічную ролю, а таксама на тое, што гэтыя формы рэдка ўжываюцца ў беларускай мове. Б. Тарашкевіч падае тры ступені “прыраўнавання прыметнікаў”: звычайная, вышэйшая, найвышэйшая (зялёны, зелянейшы, найзелянейшы, або самы зялёны). Вылучае “няправільныя ступені”: добры – лепшы, блгі – горшы. У падручніку для 6 класа вывучаюцца вышэйшая і найвышэйшая ступені параўнання прыметнікаў, кожная з якіх мае простую форму і складаную форму. У “Граматыцы” “вывучаюцца яшчэ разрады прыметнікаў (якасныя, адносныя, прыналежныя), і на гэтым заканчваецца вывучэнне тэмы “Прыметнік”.

Бачна, што шляхі выкладу матэрыялу ў сучасным падручніку і ў “Граматыцы” ў многім супадаюць: заданні, якія падводзяць да правіла, тэорыя, замацаванне на практыцы. Тэмы першага кола “Граматыкі” ў большасці адпавядаюць тэмам, якія вывучаюцца ў пачатковых класах сучаснай школы.

У сучаснай школе лічэбнік як часціна мовы вывучаецца ў шостым класе. Параграф 43 падручніка “Беларуская мова. 6 клас” пачынаецца прапедэўтычным практыкаваннем 259, у якім трэба адказаць на пытанні пасля тэксту: што абазначаюць выдзеленыя словы? Якія з іх абазначаюць колькасць і адказваюць на пытанне колькі? Якія словы абазначаюць парадак прадметаў і адказваюць на пытанне які? [1, с. 150]. Далей ідзе правіла на азначэнне лічэбніка, падаецца падзел лічэбнікаў на колькасныя (з азначэннем) і парадкавыя. Наступнае практыкаванне 260 змяшчае табліцу, якую трэба дапоўніць прыкладамі лічэбнікаў, далей ідуць заданні, якія прапануюць замацаваць пададзены матэрыял. Фактычна такі ж прынцып знаёмства з новай часцінай мовы дае і Б. Тарашкевіч у першым коле сваёй “Граматыкі” ў лекцыі 13 [2, с. 23].

Пытанні часткі А падводзяць вучняў да граматычных правілаў, “памешчаных пад адпаведным параграфам”. Напрыклад, на якія пытанні адказваюць словы два, шосты, сямёра, двое, сто, тысяча, першы, дваццаты? Каторы цяпер год? [2, с. 23]. У параграфе 15 аўтар тлумачыць, што такое лічэбнік, дае азначэнне, падзел на колькасныя і парадкавыя, падае табліцу лічэбнікаў як колькасных, так і парадкавых. У заданнях часткі Б, якая падаецца на “самастойнае апрацаванне вучняў у класе ці дома” [2, с. 26], прапануецца перапісаць табліцу, “дапоўніўшы прапушчанае”, і напісаць лічэбнікі 1848, 1905, 1863-і і г.д. словамі. Заданні часткі А лекцыі 14 першага кола прапануюць звярнуцца да вышэйзгаданай табліцы і адказаць на наступныя пытанні: ці скланяецца лічэбнік? Якія з іх скланяюцца як прыметнікі, а якія як “прадметнікі”? [2, с. 26]. Праскланяйце 5 і 5-ы, напрыклад. Далей у параграфе 16 тлумачыцца, што “род могуць змяняць толькі парадкавыя лічэбнікі, якія скланяюцца як прыметнікі, і з колькасных 1, 2, а астатнія “роду не змяняюць, скланяюцца як прадметнікі” [2, с. 26] (узор скланення будзе пададзены ў лекцыі 17 другога кола). Заданні часткі Б замацоўваюць патлумачанае: прапануюць перапісаць тэкст, падкрэсліць колькасныя лічэбнікі “простай” рыскай, парадкавыя лічэбнікі – “пакручастай” [2, с. 26].

У першым коле Б. Тарашкевіч знаёміць вучняў з такой часцінай мовы, як лічэбнік, падзелам лічэбнікаў на колькасныя і парадкавыя, уводзіць паняцці роду і скланення лічэбнікаў. Увесь матэрыял, які падае Б. Тарашкевіч у першым коле (лекцыі 13 і 14), лагічна было б даваць вучням у 4–5 класе сучаснай школы, каб падвесці да больш глыбокага вывучэння тэмы “Лічэбнік” у 6 класе, але, на жаль, мы гэтага не маем. У праграме пачатковай школы тэма “Лічэбнік” увогуле не вывучаецца.

Параграф 46 сучаснага падручніка па мове [1, с. 160] дае падзел лічэбнікаў паводле складу на простыя, складаныя і састаўныя, адразу ж тлумачыць асаблівасці іх скланення, ужывання і правапісу.

У другім коле сваёй “Граматыкі” Б.Тарашкевіч адводзіць на вывучэнне лічэбніка яшчэ дзве лекцыі (17 і 18). Падача матэрыялу тая ж: прапедэўтычныя заданні часткі А, тэорыя і практычныя заданні часткі Б для замацавання.

Цікава, што 100 гадоў таму да дробавых лічэбнікаў адносіліся паўтраця (рубля), паўтраці (вярсты), паўчварта/ты, паўпята/ты [2, с. 124], вылучаліся колькіразовыя лічэбнікі (дваякі, -ая, -ае, двойны), якія зараз лічацца прыметнікамі, і неазначальныя (колькі, некалькі), якія мы ведаем як займеннікі. Шмат у чым розніца і скланенне лічэбнікаў, на вывучэнне якога Б. Тарашкевіч адводзіць аж 8 параграфаў (п. 35–42). Так, напрыклад, раней былі варыянтамі формы меснага склону аднэй(ой), двух (двух), дзвёх (дзвюх) [2, с. 123], зараз зафіксавана нормаю другая з іх. Адрозніваецца скланенне лічэбнікаў 5, 10, 30 [2, с. 123].

У Б. Тарашкевіча сучасны нескланяльны лічэбнік дзевяноста называецца дзевяцьдзесят і скланяецца “як пяць, або найчасцей зусім не змяняецца: з усіх дзевяцьдзесят снапоў” [2, с. 123], тое ж датычыцца лічэбнікаў ад 50 да 90. Сёння яны ўсе скланяюцца, акрамя 90. У 1918 годзе Б. Тарашкевіч скланяў лічэбнікі 40; 100 [2, с. 123, 124]:

Н. сорок, сто	В. як Н.
Р. сараку, сту	Т. саракма, стома
Д. сараку, сту	М. сараку, сту

Сёння гэтыя лічэбнікі маюць толькі 2 формы: сорок, сарака і сто, ста [1, с. 169] (трэба адзначыць, што сучасны вучань імкнецца скланяць лічэбнік 100; можа, гаворыць голас продкаў, якія вучыліся па “Граматыцы беларускай мовы” Б. Тарашкевіча?). Лічэбнікі 200, 300, 400 і “далейшыя або зусім не змяняліся, або змяняліся гэтак: дзвёсце, двухсот, двумстам, двумастамі, двухстам” [2, с. 123, 124]. Зараз яны скланяюцца (абедзве часткі слова), назіраецца толькі несупадзенне ў месным склоне – двухстах.

Пры скланенні зборных лічэбнікаў варыятыўнасць у родным склоне зафіксавана сёння ў першай форме абайх (было і абайго), дваіх (было і двайго), а творны склон быў прадстаўлены формаю абайма /двайма [2, с. 124], сёння – абаймі /дваімі [1, с. 183], у Т. скл. маюць на канцы -ма сёння толькі лічэбнікі 2, 3, 4 [1, с. 167]. Думаецца, формы двайма, абайма, як і пяцьма, трыццацьма лагічнай было б ужываць зараз, бо яны арганічнай гучаць па-беларуску, чым, напрыклад, дваімі ці трыццаццю. Лічэбнік абодва ўжываўся раней з мужчынскім і ніякім родам, абедзве – з жаночым, абое – “калі рады памяшаныя” (абое рабое) [2, с. 124], як і зараз.

Дробавыя лічэбнікі з часткай паў- і ў Б. Тарашкевіча, і ў сучасных аўтараў не скланяюцца, супадае падзел па родах лічэбнікаў паўтара (мужчынскі і ніякі) і паўтары (жаночы род). 100 год таму былі

ўжывальнымі формы паўтраця/ці , паўчварта/ты, паўпята/ты, якія зараз не ўжываюцца.

Усе тэмы, звязаныя з лічэбнікам, у сучасных падручніках падаюцца па такой схеме: разрад лічэбніка, скланенне, а яшчэ ўжыванне і правапіс, што, безумоўна, пашырае веды сучаснага вучня. Хочацца адзначыць як станоўчае вялікую колькасць практыкаванняў рознага ўзроўню, рубрыкі “Пра паходжанне лічбаў”, “Да вытокаў слова” ў сучасных падручніках, якія пашыраюць кругагляд вучняў, робяць вывучэнне мовы займальным і цікавым. Што ж да “Беларускай граматыкі для школ”, то Б.Тарашкевіч ва ўступе да яе адзначае, што “вучыцель сам павінен знайсці матэрыял, бо аўтар стараўся даваць самае неабходнае, каб не павялічыць залішне коштаў друку”[2, с. 3].

Працяг вывучэння тэмы “Займеннік”, распачаты сучасным вучнем у 4-м класе (вучні пазнаёміліся з гэтай часцінай мовы, высветлілі, што яна скланяецца, даведаліся, што займеннікі ён, яна, яно маюць катэгорыю роду), пачынаецца прапедэўтычным практыкаваннем 335 параграфа 50 падручніка для 6 класа [1, с. 190] і адказамі на пытанні, якія рыхтуюць да больш глыбокага ўспрымання тэмы. Такі ж прынцып выкладу матэрыялу знаходзім і ў першым коле “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча ў лекцыі 15: у частцы А аўтар прапануе паразважаць: “на якія пытанні адказваюць словы, набраныя ў тэксце курсівам? Ці яны называюць прадметы, прыметы?” [2, с. 27, 28]. Потым падаюцца прыклады скланення займеннікаў, тэорыя, якая пашыраецца і паглыбляецца ў другім коле “Граматыкі”. У частцы Б Браніслаў Тарашкевіч дае заданне “навучыцца на памяць усе віды займеннікаў” [2, с. 126], што робіць любы сучасны настаўнік следам за ім.

У параграфе 43 лекцыі 18 другога кола Б. Тарашкевіч акрэслівае ўсе 9 сучасных разрадаў займенніка, называючы іх “відамі”; дае ўзоры іх скланення, якія ў цэлым супадаюць з сённяшнімі, за выключэннем некаторых былых варыяцыйных форм, з якіх зараз зафіксавалася адна, напрыклад, творны склон тэй і той [2, с. 127]. Або маймі – зараз маімі, а й пішацца ў родным і давальным склонах займеннікаў мой, твой, свой, маё, тваё, сваё [1, с. 207]. Відавочна, што пад уплывам гэтай асаблівасці зафіксаваўся былы правапіс творнага склону “маймі”.

У 1918 годзе Б.Тарашкевіч не дае размежавання азначальных займеннікаў сам і самы, на што зараз звяртаецца асобая ўвага.

У Б. Тарашкевіча заўважаецца сувязь і пераемнасць матэрыялу, пададзенага ў першым і другім коле яго “Граматыкі”. Напрыклад, у лекцыі 19 другога кола ён прапануе навучэнцам успомніць “узоры скланення якіх займеннікаў пададзены ў першым коле лекцыі 17?” [2, с. 126]. Такія прыклады сувязі можна знайсці ў дачыненні да рознага моўнага матэрыялу ў яго “Граматыцы”. Сучасны настаўнік абавязкова павінен ведаць

праграму па мове пачатковай школы, абапіраючыся на пройдзенае, паглыбляць веды вучняў па новых тэмах. Гэтаму вучыць Б. Тарашкевіч.

Як бачым, многія яго прынцыпы выкладу матэрыялу актуальныя і зараз: прапедэўтычнае заданне – тэорыя – яе замацаванне на практыцы. Многае з таго, што вывучаецца ў сучаснай школе, прыдумаў, сабраў, абагульніў, скампанаваў і граматычна падаў менавіта Б.Тарашкевіч. Можа, “Граматыка” змяшчае не так шмат тэкстаў і заданняў, як хацелася б, але яе аўтар імкнуўся паменшыць кошт свайго падручніка, каб больш пісьменных людзей было ў нашай краіне. Ці не тая ж задача стаяла перад Ф. Скарынам чатырмастамі гадамі раней? Праца Б. Тарашкевіча неацэнная, яго ўклад у развіццё беларускай мовы і метадыкі яе выкладання велізарны – гэта разумее любы сучасны настаўнік беларускай мовы і літаратуры.

Літаратура

1. Красней, В.П. Беларуская мова. Вучэбны дапаможнік для 6 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / В.П. Красней, Я.М. Лаўрэль, С.Р. Рачэўскі. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2015. – 319 с.
2. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня, 1929. – Выд. 5. – 188 с.

В.М. Пукала

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Сярэдняя школа № 7 г. Брэста”)

ФАРМІРАВАННЕ КАШТОЎНАСНЫХ АРЫЕНТАЦЫЙ СТАРШАКЛАСНІКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Актуальнай на сённяшні час праблемай у навучанні беларускай літаратуры з’яўляецца цэласнае і выніковае фарміраванне каштоўнасных арыенціраў навучэнцаў старшых класаў.

Наогул, каштоўнасныя арыентацыі – важнейшы фактар, які рэгулюе, дэтэрмінуе матывацыю і паводзіны індывіда або цэлых груп. Па сутнасці, гэта выяўляецца ў сітуацыях, якія патрабуюць свядомага выбару і адказных рашэнняў. Варта ўлічыць такую акалічнасць, што моладзь – вельмі чулы індывідуум, які рэзка рэагуе на перамены ў грамадстве, а яе каштоўнасныя арыентацыі непасрэдна ўплываюць на абнаўленне і развіццё грамадскага жыцця. Менавіта таму праблема вывучэння каштоўнасных арыентацый моладзі набывае асабліваю актуальнасць.

Сучасная вучнёўская моладзь, на жаль, надае мастацкай літаратуры не так шмат увагі і часу, як гэта было раней. Нельга не пагадзіцца з вядомым даследчыкам В.П. Рагойшам, які слушна адзначае, што “літаратура – гэта адзін з відаў мастацтва, слоўна-вобразная мастацкая творчасць” [1, с. 121]. Не сакрэт, што адна з самых балючых праблем

літаратурнай адукацыі – адсутнасць у падлеткаў цікавасці да чытання, асабліва высокамастацкіх твораў, у якіх уздымаюцца агульначалавечыя праблемы. Праграмныя творы, асабліва буйныя па памеры, прачытваюцца вучнямі, у лепшым выпадку, па кароткім змесце ў інтэрнэце.

Вядома, што вучняў старшых класаў трэба найперш матываваць да самаадукацыі, падвышаць іх агульнакультурны ўзровень, удасканалваць навыкі сумеснай дзейнасці на ўроку літаратуры.

Намi было праведзена анкетаванне сярод навучэнцаў 8 – 11-х класаў сярэдняй школы № 7 г. Брэста. Пасля апрацоўкі анкет было заўважана, што вучні 8-х класаў на першыя месцы вылучылі такія каштоўнасці, як “жыццёвая мудрасць”, “шчаслівае сямейнае жыццё”, дзевяцікласнікі – толькі “свабоду”. Выхаванцы 10-х класаў лічаць, што на прыярытэтных месцах павінны быць “здоровы лад жыцця”, “наяўнасць шчырых сяброў”. Не выклікае здзіўлення і той факт, што 95% выпускнікоў надаюць каханню першае месца.

Вынікі анкетавання і нашыя назіранні за школьнікамі сведчаць, што свае інтэлектуальныя, творчыя здольнасці навучэнцы школы ацэньваюць дастаткова нізка. Варта сказаць, што школьнікі ў першую чаргу аддаюць перавагу маральным каштоўнасцям, а не інтэлектуальным. Фарміраванне каштоўнасцей арыентацыі з’яўляецца важным складнікам сацыялізацыі асобы. Меркаванне даследчыка ў галіне педагогікі В.А. Сухамлінскага зводзілася да таго, што менавіта навучанне не павінна зводзіцца да бесперапыннага назапашвання ведаў, да трэніроўкі памяці.

Несумненна, што пры вывучэнні твораў вучні з вялікай цікавасцю прымаюць удзел у аналізе канкрэтных жыццёвых сітуацый, імкнуча суаднесці дзеянні і ўчынкі іх удзельнікаў з этычнымі нормамі і прынцыпамі. Лепшым матэрыялам з’яўляюцца сітуацыі, блізкія вопыту вучняў, а таксама жыццёвыя сітуацыі, ідэнтычныя тым, якія ўзнікаюць у практычнай дзейнасці, у час узаемадзеяння саміх дзяцей.

Намi заўважана, што навучэнцы аддалі перавагу абраным пазіцыям з анкеты па прычыне таго, што на ўроках роднай літаратуры асэнсавалі некаторыя творы. Так, анкетаванне было праведзена з навучэнцамі 8-х класаў пасля вывучэння апавядання В. Карамзава “Дзяльба кабанчыка”, дзе, па сутнасці, раскрываецца праблема ўзаемаадносін бацькоў і дзяцей, жыцця ў вёсцы. Выхаванцы 9-х класаў знаёміліся з нашай анкетай падчас вывучэння паэмы “Новая зямля” Я. Коласа, у якой пераважаюць праблемы ўзаемаадносін паноў і сялянства. У прыватнасці, пры вывучэнні паэмы “Новая зямля” не апраўдана раскадваць пра тыя сацыяльныя ўмовы (эканамічны ўклад, дзяржаўны лад), якія існавалі пры жыцці герояў. Варта параўнаць іх з умовамі сучаснага жыцця. Гэта дапамагае развіць уяўленне вучняў, ім становіцца зразумела, як раней жылі людзі, якія ўзаемаадносіны панавалі паміж імі. Канешне, тады герояў твора вучні будуць успрымаць блізка да сэрца, разумець сутнасць іх пакут і перажыванняў. Навучэнцы

ведаюць, што сёння можна спакойна хадзіць у лес, збіраць ягады, грыбы, лавіць у рэчцы рыбу. Не так было сто гадоў таму, калі існаваў зусім іншы ўклад жыцця. Такое параўнанне значна дапаможа вучням больш глыбока ўсвядоміць трагедыю галоўнага героя твора.

Вучні 10-х класаў адказвалі на анкету пасля вывучэння рамана “Людзі на балоце” (першай часткі трылогіі “Палеская хроніка”) І. Мележа. Гэты твор паказальны тым, што вучні прасочваюць і асэнсоўваюць жыццё сялян у перыяд калектывізацыі. Выпускнікі мелі мажлівасць пазнаёміцца з прапанаванымі пытаннямі пасля азнаямлення з апавесцю І. Шамякіна “Непаўторная вясна” (першая частка пенталогіі “Трывожнае шчасце”), у якой вучні могуць яскрава прасачыць эвалюцыю кахання галоўных герояў. Канешне, кожны літаратурны твор утрымлівае ў сабе невычэрпны адукацыйна-выхаваўчы патэнцыял у фарміраванні каштоўнасных арыенціраў вучнёўскай моладзі.

Сёння перад настаўнікамі на ўроку стаіць задача аб’яднаць канцэптуальнай ідэяй увесць вывучаны матэрыял. Дастаткова важна, каб старшакласнікі змаглі спалучыць эмацыянальнасць і непасрэднасць першапачатковага ўспрымання з глыбінёй абагульнення, з уменнем упэўнена валодаць ведамі па літаратуры.

Мы перакананы ў тым, што пачэсны абавязак настаўніка беларускай мовы і літаратуры – захаваць духоўныя скарбы нашага народа і перадаць іх нашчадкам. Гэта значыць, што родная мова і літаратура – не толькі прадметы, але і сродкі выхавання, развіцця вучняў як паўнавартасных асоб. Кожны ўрок павінен быць звязаны з жыццём, надзённымі праблемамі, якія скіраваны на фарміраванне ў вучняў высокай моўнай культуры, спасціжэнне духоўных каштоўнасцей народа, выхаванне нацыянальнай самасвядомасці. Сёння літаратура далучае вучня да свету вечнага, духоўнага, высокага. А метады яе выкладання падпарадкаваны галоўнай задачы – духоўна ўзбагачаць вучня, развіваць яго памкненні суперажываць, адчуваць, захапляцца, тварыць.

Такім чынам, на сённяшні час літаратура як вучэбны прадмет з’яўляецца своеасаблівым інструментам фарміравання такой неабходнай якасці асобы, як уменне крытычна думаць, крэатыўна, творча выражаць надзёжныя праблемы. Менавіта праз творчае паглыбленне ў навучальны матэрыял у вучняў выходзяць духоўнасць, маральнасць, патрыятызм і іншыя высакародныя якасці і рысы.

Літаратура

1. Рагойша, В.П. Літаратуразнаўчы слоўнік: тэрміны і паняцці : для школьнікаў і абітурыентаў / В.П. Рагойша. – Мінск : Нар. асвета, 2009. – 303 с.

Т.Н. Путий

(заведующий кафедрой философии и общественно-гуманитарных дисциплин Запорожского областного института последипломного педагогического образования, г. Запорожье, Украина)

НА ПУТИ К МНОГОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (региональный опыт)

На уровень образовательных приоритетов мировые процессы глобализации и интеграции выводят сегодня многоязычное (мультилингвальное) образование. Само понятие «многоязычное образование» согласно Резолюции 12, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1999 г., означает использование в обучении как минимум трех языков: родного, регионального (или национального) и международного [2].

При таком подходе обучение языку выходит за пределы учебного предмета и становится средством получения учебной информации, средством коммуникации; позволяет формировать многоязычную компетентность учащихся. Родной язык служит основой формирования личности, развития её индивидуальной идентичности и осознания национально-культурной принадлежности. Включение нескольких языков в процесс обучения позволяет в полной мере выполнить главное условие мультилингвального образования – обеспечение овладения языком как средством образовательной (и любой другой) деятельности.

Важной составляющей многоязычного образования является также формирование межкультурной компетентности – совокупности знаний, навыков и умений, которые позволяют успешно общаться с представителями других культур как на бытовом, так и на профессиональном уровне [4, с. 133]. Для этого освоение вербальной коммуникации не является достаточным, обязательным становится знание особенностей различных культур, культурное взаимодействие между их представителями, позволяющие осознавать свою принадлежность к определенному этносу, эффективно выступать в роли посредника между своей и другими культурами, воспринимать межкультурное взаимодействие как необходимое условие самореализации.

Проблема многоязычного образования как мировая тенденция модернизации образовательного пространства является предметом научных исследований многих ученых разных стран мира (P. Allen, H. Baetens Beardsmore, Н. Барышников, С. Baker, С. Benson, J. Cummins, V. Cook, J. Cenoz, В. Гаманюк, Н. Гальскова, М. Глушкова, D. Gorter, J. Darquennes, J. Duarte, В. Harley, Н. Евдокимова, P. Mehisto, Л. Мороз, М. Swain, P. Tabors, Chr. Helot, В. Hufeisen, M. Fleming, A. Young и др.).

Международный опыт интеграции языкового куррикулума в учебный процесс является позитивным и перспективным. Однако существующие образовательные модели любой страны не могут быть механически

перенесены в другой регион без адаптации к конкретным реальным условиям. Кроме того, имеют место риски, связанные со слабым менеджментом, неподготовленностью учителей, отсутствием необходимых учебно-методических ресурсов, эффективного информативного поля.

Попыткой решения проблемы внедрения многоязычного образования в учебных заведениях Украины является национальной пилотный проект «Формирование многоязычия детей и школьников: прогрессивные европейские идеи в украинском контексте», реализуемый Министерством образования и науки Украины (2016–2021 гг.). Цель исследования в рамках проекта – научное обоснование, разработка, апробация и экспериментальная проверка эффективности применения образовательной среды нового качества, в основе которой интеграция куррикулума по языковым предметам в контексте одной школы.

Моделирование пилотного проекта рассмотрим на примере Запорожского региона. К эксперименту присоединились 11 учебных заведений области, среди которых 5 лицеев, 2 гимназии и 4 общеобразовательные школы. Первым шагом пилотирования проекта стало определение координаторов и создание координационного центра по разработке и внедрению программ многоязычного образования, который должен обеспечивать согласованную работу всех заинтересованных сторон и оказывать им необходимую поддержку. Центром осуществляется сбор информации для планирования в рамках Проекта, подготовка соответствующих нормативных документов и инструктивно-методических материалов, координация экспериментальной деятельности, подготовка и тиражирование методических и дидактических материалов по обеспечению многоязычного образования, изучение перспективного опыта и обмен опытом украинских и мировых партнеров, мониторинг и оценка результатов проекта.

Решение об участии в программе многоязычного образования принималось педагогическими советами учебных заведений после работы с потенциальными участниками процесса (учителями, родителями, учениками), изучения социально-лингвистических особенностей образовательного контекста каждого отдельного учреждения. Выяснению подлежали вопросы: какой из языков является более важным для обучения; в чем заключается мотивация изучения конкретного языка; на каком языке общаются; как относятся к многоязычному образованию.

Задачей следующего этапа стало изучение и анализ международного опыта реализации многоязычного образования; определение модели, типов и принципов ее реализации с учетом выявленных потребностей участников образовательного процесса, стратегических целей государственного образования, демографических составляющих, культурно-исторических условий, сферы использования того или иного языка, отношения учащихся и их родителей к языкам, их роли в образовании, государственных требований к языковой компетенции учащихся. Продуктивные рекомендации по практи-

ческой реализации моделей многоязычного образования участникам были предложены коллегами Эстонии и Латвии, опыт которых был представлен во время научно-практических конференций по обозначенной проблеме.

Одной из моделей мультилингвального образования является обучение на билингвальной основе: в учебном процессе используются два языка – родной (первый) и второй (государственный). Формы использования языков, а также виды дидактических материалов и их язык не регламентируются, но их уровень должен соответствовать средней языковой компетентности соответствующей группы учеников. Модель базируется на овладении предметными знаниями путем взаимосвязанного использования двух языков как средства образовательной деятельности. Ею определяется продолжительность, непрерывность, интенсивность, регулярность и состав учебных дисциплин для обучения второму языку.

Поскольку в нашем случае в экспериментальных учебных заведениях языком обучения является язык национальных меньшинств (Я-1), а именно – русский, вторым становится государственный – украинский (Я-2). Баланс между изучаемыми языками с учетом указанных критериев в каждом отдельном учебном заведении и должна определять выбранная модель, поскольку целевые, украинский и русский, языки являются широко распространенными, но функциональное двуязычие не формируется естественным путем на достаточном уровне, предпочтение было отдано модели, направленной на обогащение двуязычия учащихся:

Возраст	1 класс	2-4 класс	5-9 классы	10-11 классы
Языковые цели	Я-1 – развитие устной и письменной речи; Я-2 – развитие устной речи, перенос навыков чтения и письма	Я-1 и Я-2 изучаются как предмет	Я-1 и Я-2 изучаются как предмет	Я-1 и Я-2 изучаются как предмет
Язык	Я-1	Я-1 – Я-2 – Я-1	Я-1 – Я-2 – Я-1	Я-2 – Я-1 – Я-2

Выбранная модель базируется на достаточном количестве времени на изучение Я-1 и сохранении его как учебного предмета в течение всего школьного образования, поскольку изученный опыт свидетельствует о том, что процесс овладения Я-2 / Я-3 на функциональном и академическом уровне зависит от уровня сформированности компетенции на Я-1, – владение двумя и более языками взаимосвязано и базируется на общей языковой компетенции, а овладение Я-2 эффективно осуществляется на базе сложившейся Я-1-компетенции [1]. Я-2 начинает изучаться с первого класса как учебный предмет и постепенно вводится как язык обучения отдельных предметов в 5-9 классах, а в 10-11 становится преобладающим языком

обучения. Кроме того, в основной и старшей школе предусмотрено и использование Я-3 как языка обучения с использованием методики интегрированного обучения языку и предмету (CLIL).

Параллельное использование Я-1 и Я-2 в обучении предметам должно регулироваться учителем и быть логически обоснованным, например, использоваться для расширения освоения какого либо понятия, повторения учебного материала, привлечения внимания, изменения темы, задания или учебного пособия, преодоления усталости и др. Стратегии параллельного использования двух языков направлены на побуждение школьников к сознательному использованию Я-1 и Я-2 как средства усвоения знаний и овладения навыками. На двух языках должны развиваться все виды речевой деятельности: слушание, чтение, говорение, письмо. Такой подход будет способствовать предотвращению развития асимметричного билингвизма.

Программы многоязычного образования учебных заведений – участников Проекта составляются по инициативе самих школ с учетом существующих условий и ресурсов. Соотношение часов на изучение Я-1 и Я-2 определяет каждое образовательное учреждение самостоятельно, но обозначенный подход сохраняется как условие сбалансированности и успешности программы.

Следующим шагом к внедрению программ является внесение изменений и дополнений в рабочие учебные планы школ с учетом определенных задач и приоритетов, учебно-методическое обеспечение многоязычного образования, осуществление постоянного мониторинга эффективности реализации многоязычного образования и уровня знаний участников программ по Я-1, Я-2 и изучаемым предметам.

Следует отметить, что начальный этап внедрения многоязычного образования выявил проблемы, связанные с неоднозначным восприятием его учителями. Такая реакция связана не только с дополнительной нагрузкой педагога, но и с отсутствием необходимого уровня его языковой и методической подготовки.

Учителя, участвующие в проекте, должны отвечать следующим требованиям: иметь высокий уровень владения языком обучения, методикой интегрированного обучения предмету и языку, желание и навыки работы в поликультурной среде, быть готовыми к самообразованию. Это требует системы поддержки: подготовки педагогов в формате тренингов, практических семинаров с привлечением опытных специалистов, предоставление доступа к ресурсу методических и дидактических материалов, обеспечение условий для самообразования, организации консультирования и обмена опытом, а также возможности обсуждать трудности и пути их преодоления.

С целью повышения мотивации участников проекта предпочтение отдается именно активным формам обучения: тренингам и семинарам. Кроме того, информационная поддержка обеспечивается с помощью ин-

формационно-методического ресурса по проблеме многоязычного образования «Polyglot» (<https://poliglott-zp.blogspot.com/>). Знакомство с европейским опытом подготовки учителей к работе в условиях многоязычного образования свидетельствует об актуальности планомерной организации подготовки педагогов: разработки стандарта «педагог программ многоязычного образования», внесения его в классификатор специальностей, совершенствование программ подготовки и переподготовки педагогических кадров [3, с. 30].

Создание системы многоязычного образования в Украине только на начальном этапе и требует глубокого изучения и осмысления накопленного международного опыта, научно-методических исследований с учетом регионального контекста. Участие в национальном пилотном проекте «Формирование многоязычия детей и школьников: прогрессивные европейские идеи в украинском контексте» способствует началу процесса интеграции языкового куррикулума в учебный процесс в контексте одной отдельно взятой школы на основе учета особенностей социолингвистического контекста; созданию новых моделей обучения языкам в учреждениях образования с обучением на языках национальных меньшинств; разработке моделей формирования многоязычия школьников в Запорожском регионе с учетом прогрессивных идей европейского опыта; выявлению общих и региональных особенностей и существующих потребностей подготовки учителей для многоязычного образования; продуцированию актуальных запросов педагогическим учебным заведениям; экспериментальной проверке эффективности модели формирования многоязычия украинских школьников.

Литература

1. Cummins, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters Ltd Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Cambrian Printers Ltd., 2000. – 320 p.
2. General Conference Resolution 12: Implementation of a language policy for the world based on multilingualism. 30 C/Resolution 12. Records of the General Conference, 30th Session, Paris, 26 October to 17 November 1999/ Vol. 1: Resolution. Paris, UNESCO, pp. 35–36. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514E.pdf>.
3. Как разработать и внедрить устойчивую программу многоязычного образования: Руководство для разработчиков и менеджеров программ многоязычного образования / Авт. и сост.: Стоянова А., Глушкова М. – Бишкек, 2016. – 243 с.
4. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А.П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. X. – № 1. – С. 125–139.

В.Ю. Радзюль
(старшы выкладчык кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

ПАТЭНЦЫЯЛ ТВОРЧЫХ ЗАДАННЯЎ І НАВУЧАЛЬНЫХ ГУЛЬНЯЎ НА ЗАНЯТКАХ ПА ЛАЦІНСКАЙ МОВЕ НА СПЕЦЫЯЛЬНАСЦІ «БЕЛАРУСКАЯ ФІЛАЛОГІЯ»

Вывучэнне лацінскай мовы на спецыяльнасці “Беларуская філалогія” спрыяе больш глыбокаму і асэнсаванаму веданню роднай мовы, бо студэнты могуць лепш зразумець значэнні многіх слоў, якія з’яўляюцца вытворнымі ад лацінскіх каранёў; арфаграфію многіх слоў беларускай мовы можна лягчэй засвоіць, калі вядомы іх лацінскі этымон.

За час вывучэння дысцыпліны студэнты павінны азнаёміцца з графічнай сістэмай лацінскай мовы, правіламі чытання; засвоіць неабходныя лексічны і фразеалагічны мінімумы; вывучыць сістэму лацінскай граматыкі; набыць навыкі граматычнага аналізу і перакладу простых сказаў. У якасці асноўных форм аўдыторнай работы выкарыстоўваюцца: граматычны аналіз і сінтаксічны разбор тэкстаў; пераклад разабранага тэксту; аналіз складу лацінскага слова і выяўленне словаўтваральных марфем.

Творчыя заданні і навучальныя гульні з’яўляюцца важным складнікам у навучанні лацінскай мове. Яны дапамагаюць не толькі лепш засвоіць і замацаваць пройдзены граматычны матэрыял, але і раскрыць творчы патэнцыял студэнтаў, навучыць іх працаваць у камандзе. Усё гэта павялічвае эфектыўнасць заняткаў, стварае ўмовы для раскрыцця асобы студэнтаў, развівае іх у інтэлектуальным плане, стварае прыемную і ажыўленую атмасферу, што дазваляе пазбегнуць сухасці і руціны заняткаў.

У якасці творчага задання студэнтам прапануецца конкурс вершаваных перакладаў на беларускую мову ўрыўкаў з твораў Гарацыя (“Ad Melpomēnem”), Вергілія (“Aeneis”), Авідзія (“Tristiae”), Міколы Гусоўскага (“Carmen de statura feritate ac venatione bisontis”) і іншых аўтараў. Такі від працы можа быць прапанаваны ў выглядзе хатняга задання і павінен быць скіраваны на павышэнне зацікаўленасці студэнтаў да вывучэння лацінскай мовы; на знаёмства з творчасцю старажытнарымскіх паэтаў і лацінамоўных паэтаў Беларусі; на развіццё творчых здольнасцяў студэнтаў; на фарміраванне навыкаў у галіне перакладу, што з’яўляецца неабходным умовам для філолагаў, будучых выкладчыкаў беларускай мовы і літаратурна-рэдакцыйных супрацоўнікаў; на пашырэнне кругагляду. Варта адзначыць, што перад тым, як студэнты атрымліваюць дадзенае заданне ў якасці хатняга, на занятках прадугледжана папярэдняе чытанне, лексіка-граматычны аналіз урыўка, а таксама падрадкавы пераклад.

На больш свядомае засваенне лацінскай і беларускай лексікі накіраваны заданні па словаўтварэнні, якія могуць выконвацца на занятках у форме гульні. Група дзеліцца на дзве каманды, якія на хуткасць павінны вызначыць з дапамогай слоўніка, ад якіх лацінскіх слоў утварыліся беларускія лексемы [2, с. 18]: *аграрны, бульба, агітацыя, густ, артыст, літара, гарбата, аўтар, адукацыя, замураваць, водар, нумар, раптам, сякера, варыянт, рэгіён* і інш. Такі метады групавой дзейнасці дазваляе актыўна ўключыць кожнага студэнта ў працэс засваення вучэбнага матэрыялу, а таксама навучыць студэнтаў сумесна планаваць дзейнасць, падзяляць функцыі і абавязкі.

Яшчэ адна неад’емная частка вывучэння лацінскай мовы – знаёмства з лацінскімі фразеалагізмамі і крылатымі выразамі. Фразеалагізмы ўпрыгожваюць гаворку, робяць яе больш яркай і вобразнай пры ўмове дарэчнага і правільнага іх ужывання.

Свядомае і асэнсаванае засваенне, а затым і ўжыванне шмат якіх фразеалагізмаў можа быць паспяховым толькі пры ўмове, калі носьбіт мовы ведае вытокі, гісторыю ўзнікнення гэтых выразаў, мае хоць бы элементарнае ўяўленне пра жыццё пэўных фразеалагізмаў у часе і прасторы [1, с. 1]. Таму студэнтам прапануецца наступнае заданне: злучыць фразеалагізмы на беларускай мове з адпаведнымі лацінскімі і падабраць значэнне ў апошняй калонцы:

скура ды косці	alba avis	прыроджаны, сапраўдны, таленавіты, з выключнымі здольнасцямі
пачынаць ад яйца	Dei gratia	аказвацца ў вельмі ненадзейным, небяспечным становішчы
белая варона	de pilo pendet	з самага пачатку
Божай міласцю	ab imo pectore	чыстасардэчна, з найлепшымі намерамі
ва векі вякоў	pellis totus est	каго-н. ахоплівае моцны страх
вісець на валаску	in loco delicti	назаўсёды, навечна
залатая сярэдзіна	animus in pedes decidit	вельмі худы, змарнелы
на месцы злачынства	ab ovo	спосаб паводзін, пры якім пазбягаюць крайнасцей, рызыкаўных рашэнняў
з глыбіні душы	aurea mediocritas	пры яўных доказах, у момант учынення чаго-н. заганняга
душа ў пяткі <схавалася, ускочыла>	in saecula saeculorum	не такі, як усе

Пры вывучэнні лацінскай мовы закладваецца фундамент філалагічнай падрыхтоўкі будучага спецыяліста, таму вельмі важна, каб граматычная

структура мовы, сістэма словаўтварэння, асновы лексікі былі трывала засвоены студэнтамі. Гэта дасягаецца пастаяннай увагай да марфалагічнага і сінтаксічнага аналізу тэкстаў, выкарыстання перакладаў не толькі з лацінскай, але і на лацінскую мову. З гэтай мэтай студэнтам прапаноўваецца гульня “Праўда ці хлусня”. Студэнты пішуць на лацінскай мове 3 сказы пра сябе, складанасць сказаў залежыць ад аб’ёму пройдзенай граматыкі. Адзін з іх з’яўляецца праўдай, астатнія два – хлусня, напрыклад: 1) Timeo canes; 2) Nabeo sorōrem minōrem; 3) In scholam male discēbam. Студэнты павінны вызначыць: які з трох варыянтаў з’яўляецца праўдзівым (“verum est”).

Добра ўспрымаюцца студэнтамі і падкрэсліваюць актуальнасць вывучэння лацінскай мовы наступныя заданні: збіранне паўсюль лацінскіх надпісаў, інсцэніроўкі са старажытнарымскага жыцця, разважанне над партрэтамі людзей старажытнасці, запаўненне лацінскіх анкет і крыжаванак, рашэнне рэбусаў і антычных загадак, маляванне асацыятыўных ілюстрацый да пройдзенага матэрыялу, напісанне на лацінскай мове сачыненняў на звыклых, стандартных, але з нечаканым гучаннем і значэннем тэмы – “Patria mea” (“Мая радзіма”), “Homo est mundus omnis” (“Чалавек – гэта цэлы свет”) і інш.

Звяртаем увагу на тое, што творчыя заданні і навучальныя гульні не павінны замяняць сабой традыцыйныя метады навучання, аднак яны здольныя стаць вельмі эфектыўным дадаткам да іх, выступіўшы ў якасці сродку інтэнсіфікацыі і гуманізацыі навучальнага працэсу.

Літаратура

1. Лепешаў, І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2004. – 448 с.
2. Прыстаўка, Я.У. Latina aeterna: зборнік тэкстаў і практыкаванняў па лацінскай мове / Я.У. Прыстаўка. – Масква : Букстрим, 2013. – 72 с.
3. Словарь латинских дериватов в языках восточных и западных славян / Г.И. Шевченко, А.В. Гарник, А.В. Кириченко; под ред. Г. И. Шевченко. – Минск : БГУ, 2007. – 109 с.

А.П. Райчонак

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Полацка”)

ФРАЗЕАЛАГІЗМЫ З КАМПАНЕНТАМ “ВОКА”: СЕМАНТЫЧНЫ, ГРАМАТЫЧНЫ І СІНТАКСІЧНЫ АСПЕКТЫ

У беларускай мове нароўні з лексічным складам існуе і фразеалагічны, які налічвае каля 6000 устойлівых выразаў з непадзельным, цэласным сэнсам – фразеалагізмаў. Разам са словамі яны з’яўляюцца “будаўнічым матэрыялам” для сказаў [2, с. 3]. Фразеалагізмы, як і словы, называюць пэўныя паняцці, але адрозніваюцца тым, што ў абсалютнай большасці выступаюць як трапныя сродкі выказвання думак і пачуццяў.

Значэнне фразеалагізма не складаецца са значэнняў яго кампанентаў паасобку, а таму вялікую цікавасць выклікае даследаванне семантыкі фразеалагічных адзінак, якія аб'ядноўваюцца адным структурным кампанентам. На матэрыяле “Фразеалагічнага слоўніка” Н.В. Гаўрош, І.Я. Лепешава, Ф.М. Янкоўскага намі былі прааналізаваны фразеалагізмы з кампанентам “часткі цела”, у прыватнасці – кампанентам “вока”. Такіх адзінак у слоўніку сустракаецца 83.

Нягледзячы на тое, што асноўнае значэнне слова “вока” – ‘адзін з органаў пачуццяў чалавека або жывёлы, які адказвае за здольнасць бачыць’, значэнне фразеалагізмаў з гэтым кампанентам рознае: *лезці ў вочы* – ‘назойліва прыставаць, дакучаць’, *набіць вока* – ‘набыць вопыт, уменне хутка вызначаць штосьці, ацэньваць’, *на вока* – ‘прыблізна’, *пляваць у вочы* – ‘рэзка, груба выказваць знявагу, пагарду, непашану да каго-небудзь’, *стаяць у вачах* – ‘засланяць, загароджваць святло, засціць’, *вочы гараць* – ‘пра таго, каму вельмі моцна нечага захацелася’.

Найбольш распаўсюджаным з’яўляецца ўжыванне назоўніка ў вінавальным склоне – 44 разы (*у вочы, паказацца на вочы, працерці вочы, вочы выбіраць, узяць на вока, на свае вочы*); творным – 13 разоў (*як вокам згледзець, мераць вокам, вокам не маргнуць, глядзець вачамі*); родным – 10 разоў (*у момант вока, вачэй не адводзіць, не спускаць з вока, знікнуць з вачэй*). Адзінкавым з’яўляецца ўжыванне кампанента ў давальным склоне (*вачам сваім не верыць*). Цікавасць выклікае фразеалагізм з *вока на вока*, у якім назоўнік ужыты двойчы ў розных склонавых формах.

Кампанент “вока” сустракаецца ў фразеалагізмах часцей за ўсё ў форме множнага ліку (*у вочы не бачыць, трапляцца на вочы, вачэй не спускаць, знікнуць з вачэй, падняць вочы*). Але сустракаецца і варыятыўнасць ліку: *кідаць вочы (вока), не спускаць з вока (вачэй), мераць вокам (вачамі), з вачэй (вока)*. Адзін раз сустракаецца ўжыванне памяншальна-ласкальнай формы слова – *страляць вочкамі*.

У большасці сваёй фразеалагізмы з кампанентам “вока” адназначныя, але з’ява полісеміі, уласцівая словам, сустракаецца і сярод іх. Напрыклад, *мець на воку* – ‘улічваць штосьці’, ‘ставіць мэту, задумваць’, ‘не забывацца пра што-небудзь’; *як вокам згледзець* – ‘вельмі хутка’, ‘як толькі можна (пра адлегласць, далечыню) убачыць’; з *вачэй* – ‘далей ад каго-небудзь’, ‘прэч, вон адсюль’.

У галіне фразеалогіі даволі часта назіраецца такая з’ява, як варыянтнасць – здольнасць аднаго і таго ж фразеалагізма выступаць у дзвюх, а то і болей разнавіднасцях, узаемазамяняльных у любым кантэксце. Лексічная варыянтнасць мае месца ў наступных фразеалагізмах: *куды дзець вочы* – *дзе падзець вочы, вочы б не глядзелі* – *вочы б мае не глядзелі, вочы вырачыць* – *вочы вылупіць, вытрашчыць*. Марфалагічная прысутнічае ў такіх адзінках, як *кідаць вочы (вока), з завязанымі вачамі (-ыма), мераць вокам (вачамі)*. Словаўтваральныя варыянты бачым у

наступных фразеалагізмах: *упасці ў вока – папасці ў вока, вочы гараць – вочы загарэліся, адным вокам – адным вочкам*.

Асобна можна выдзеліць сінанімічныя па значэнні фразеалагізмы. Фразеалагічныя сінанімы абазначаюць адно і тое ж паняцце, маюць тое самае або блізкае значэнне, але звычайна адрозніваюцца адзін ад другога адценнямі значэння і стылістычнай афарбоўкай [2, с. 82].

Так, напрыклад, сустракаюцца наступныя сінанімічныя рады: *куды вочы глядзяць, у свет вочы* – са значэннем ‘ісці, не выбіраючы дарогі’; *вочы адвесці, замазваць вочы* – ‘падманваць’; *адным вокам, акінуць вокам, кідаць вочы* – ‘зірнуць, глянуць’; *вачэй не паказваць, знікнуць з вачэй, не паказвацца на вочы* – ‘не з’яўляцца, пазбягаць сустрэчы’, *вырасці ў вачах, упасці ў вока* – ‘спадабацца’; *вочы вылупіць, вочы на лоб лезуць* – ‘здзіўленне, напружанне’).

Сярод фразеалагізмаў з кампанентам “вока” прысутнічаюць і антанімічныя пары: *за вочы* – ‘пры адсутнасці каго-небудзь, завочна гаварыць, смяяцца’, *у вочы* – ‘у прысутнасці, адкрыта, у твар сказаць’; *вочы адвесці* – ‘адцягнуць чыноўці ўвагу ад чаго-небудзь, схітраваць, падмануць’, *адкрыць вочы* – ‘дапамагчы зразумець сапраўднае становішча, зрабіць відавочнай сітуацыю’; *вачэй не паказваць* – ‘не з’яўляцца, не прыходзіць да каго-небудзь’, *вочы мазоліць* ‘дакучаць, дапякаць сваёй прысутнасцю’; *паказацца на вочы* – ‘з’явіцца, прыйсці’, *знікнуць з вачэй* – ‘перастаць быць бачным’.

Фразеалагізмы маюць не толькі канкрэтнае значэнне, але і граматычнае (прадметнасці, дзеяння, прыметы і г.д.). Паводле свайго граматычнага значэння большасць фразеалагізмаў суадносіцца з рознымі часцінамі мовы. Самым шматлікім семантыка-граматычным тыпам з’яўляюцца дзеяслоўныя фразеалагізмы, якія абазначаюць дзеянне і выражаюць яго ў катэгорыях трывання, часу, ладу, роду. Сярод разглядаемых адзінак можна выдзеліць наступныя: *не адарваць вачэй, кідацца ў вочы, акінуць вокам, не спускаць вачэй, працерці вочы, лезці ў вочы, мераць вокам, падняць вочы, закрыць вочы*. Таксама можна ўбачыць вялікую колькасць прыслоўных фразеалагізмаў: *з вока на вока, для адводу вачэй, на свае вочы, у вачах, адным вокам, заплюшчыўшы вочы, на вока, на свежае вока, у сабакі вачэй пазычыўшы, у момант вока, хоць вока выкалі*.

Што датычыцца назоўнікавых і прыметнікавых фразеалагізмаў з кампанентам “вока”, то яны ў слоўніку сустракаюцца толькі ў адзінкавых выпадках: *чортава вока і вока не запарушыць*.

Па сваёй будове фразеалагізмы падобныя на спалучэнні слоў, словазлучэнні і сказы. За кожным з іх замацавалася свая структура, якая з’яўляецца такой жа ўстойлівай, як і яго семантыка.

Самую вялікую колькасць з разгледжаных адзінак складаюць фразеалагізмы са структурай словазлучэння: *падняць вочы, вачэй не спускаць, узяць на вока, чортава вока, страляць вочкамі, паказацца на*

вочы, вочы калоць, вырасці ў вачах, мець на воку, бяльмо на воку. Са структурай сказа фразеалагічных адзінак знайшлося няшмат: куды вочы глядзяць, куды дзець вочы, вочы гараць, вочы адкрыліся, вочы на лоб лезуць. Фразеалагізмы са структурай спалучэння слоў адносяцца, як правіла, да прыслоўных і сустракаюцца значна часцей, чым выразы іншых семантыка-граматычных тыпаў. Сярод абраных адзінак можна выдзеліць наступныя: за вочы, у вочы, на вока, на вачах, з вачэй.

Такім чынам, фразеалагізмы з кампанентам “вока” маюць разнастайную, багатую семантыку. Нягледзячы на тое, што ў большасці выпадкаў яны адназначныя, з’ява полісеміі таксама сустракаецца сярод іх. Акрамя таго, назіраецца варыянтнасць фразеалагізмаў, яны могуць утвараць сінанімічныя і антанімічныя пары.

Паводле свайго граматычнага значэння большасць фразеалагізмаў суадносіцца з дзеясловамі і прыслоўямі, рэдка – з назоўнікамі і прыметнікамі. Паводле сінтаксічнай характарыстыкі фразеалагізмы адносяцца да фразеалагізмаў-словазлучэнняў і фразеалагізмаў-спалучэнняў слоў. Са структурай сказа акрэсленыя адзінкі сустракаюцца рэдка.

Літаратура

1. Гаўрош, Н.В. Фразеалагічны слоўнік / Н.В. Гаўрош, І.Я. Лепешаў, Ф.М. Янкоўскі; пад рэд. Ф.М. Янкоўскага. – Мінск: Нар. асвета, 1973.
2. Лепешаў, І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы: Вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ / І.Я. Лепешаў. – Мінск: Выш. шк., 1998.

В.П. Русак

(загадчык аддзела сучаснай беларускай мовы
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры НАН Беларусі)

ВЫДАТНЫ ГРАМАТЫСТ СТАГОДДЗЯ – БРАЊІСЛАЎ ТАРАШКЕВІЧ

У сучасным мовазнаўстве практычна ні адно сістэмнае апісанне марфалагічных катэгорый і словаформ, спосабаў словаўтварэння і сінтаксічных канструкцый не абыходзіцца без звароту да ўзаемадзеяння лексічных, марфалагічных, сінтаксічных фактараў і, адпаведна, да ролі слова ў сістэме граматычных адносін. Але, каб сучасныя даследчыкі маглі мець такую магчымасць, найперш неабходна было з’явіцца мовазнаўцу, які б здолеў у моўным вадавароце стварыць крыніцу арганічнага жыцця слова. Для беларусазнаўства такой асобай стаў акадэмік Браніслаў Адамавіч Тарашкевіч.

Выхад у свет у 1918 г. яго кнігі “Беларуская граматыка для школ” прынята лічыць пачаткам унармавання сучаснай беларускай пісьмовай мовы [15]. Да яе з’яўлення беларуская літаратурная мова вызначалася значнай неўнармаванасцю, адсутнасцю адзіных прынцыпаў правапісу і

нават адсутнасцю адзінага алфавіта. Гэта першая, але найбольш удалая спроба ўстанаўлення арфаграфічнай і граматычнай аднастайнасці беларускай мовы. Аб высокай якасці першай работы ў галіне лінгвістыкі сведчыць той факт, што правапіс, сфармуляваны Б. Тарашкевічам, ляжыць у аснове правапісных норм беларускай літаратурнай мовы па сённяшні дзень. Менавіта Б. Тарашкевіч прывёў у парадак моўную рознагалосіцу народных гаворак, дзе “кожная гутарка дабівалася, каб заняць пачэснае месца ў нашым пісьменстве” [15, с. 3].

Спробы распрацаваць правілы перадачы на пісьме народнай мовы рабіліся і да Б. Тарашкевіча, і пасля, ужо на ўзор яго граматыкі, ствараліся шматлікія падобныя дапаможнікі. Тым не менш, яго граматыка, у адрозненне ад іншых тагачасных беларускіх граматык (Баляслава Пачобкі, Антона Луцкевіча, Яна Станкевіча, Язэпа Лёсіка), аказалася найбольш удалай і жыццяздольнай. Менавіта ў ёй Б. Тарашкевіч улічыў асаблівасці асноўных дыялектных масіваў, бо быў перакананы ў тым, што “граматыка павінна толькі замацаваць і падраўняць тыя лініі, якія сама мова ўжо вызначыла” [16, с. 3]. Тут, бяспрэчна, адыгралі сваю ролю і дасканалая спецыяльная падрыхтоўка самога аўтара “Беларускай граматыкі для школ”, безумоўна, парады і дапамога аўтарытэтных асоб. Вядома, што з прапановай напісаць граматыку беларускай мовы яшчэ да студэнта 3 курса Пецябургскага ўніверсітэта Б. Тарашкевіча ў 1913 г. звярнуўся Янка Купала. Паводле слоў самога Тарашкевіча, да гэтай працы заахвочваў яго і акадэмік А.А. Шахматаў. Ён жа і кіраваў працай Тарашкевіча над граматыкай. Значную дапамогу аказаў таксама акадэмік Я.Ф. Карскі. Натхніцелем працы Тарашкевіч называў яшчэ нямецкага прафесара-славіста Р. Абіхта, які таксама ў 1918 г. выдаў невялікую брашуру на беларускай мове пад назвай “Просты спосаб стацца ў кароткім часе граматычным”. Несумненна, што ўсе гэтыя акалічнасці спрыялі поспеху новага вучэбнага выдання.

Адразу ж пасля выхаду “Беларуская граматыка для школ” атрымала шырокае распаўсюджанне ў вучэбна-педагагічнай, газетнай і культурнай дзейнасці краіны. Тым самым правапісныя заканамернасці, упершыню сфармуляваныя Б. Тарашкевічам, без афіцыйнага зацвярджэння сталі агульнапрызнанай нормай. Нават у першым нарматыўным правапісным дакуменце – “Праекце правапісу беларускай мовы” (1930) падкрэслена, што: “Беларускі правапіс упершыню быў устаноўлены ў 1918 г. Б. Тарашкевічам у выдадзенай ім у Вільні “Беларускай граматыцы для школ”. Гэта было па сутнасці першае сталае афармленне і нормаванне беларускага правапісу з падвядзеннем пад яго навуковае базы, і такім чынам, з гэтага часу можна датаваць з’яўленне беларускага правапісу” [13, с. 3].

Усяго ж “Беларуская граматыка для школ” Б. Тарашкевіча перавыдавалася 6 разоў, прычым толькі першае выданне засведчыла асаблівасці графічнай варыянтнасці, звязаныя з нестандартнай сітуацыяй

выкарыстання на беларускай тэрыторыі двух шрыфтоў – лацінскага і кірылічнага, у астатніх выданнях умацоўвалася традыцыя выкарыстання беларускай пісьменнасцю кірылічнай азбукі (гэта выданні 1919, 1920, 1921, 1929 гадоў). Праўда, яшчэ адзін раз гэты падручнік быў выдадзены ў Мінску ў ваенным 1943 г., але ў ім, напрыклад, урывак з тэксту “Кабзар” (К. Каганца) быў заменены на верш аб прыродзе. Бо ўгледзелі ж у ім, зразумела, заклік да яднання, свабоды і падмянілі: *“Ой праз поле хлопец старца за руку вядзе! Які гэта старац з хлопцам ідзе? То кабзар ідзе і кобзу нясе, а хлопец за руку к вёсцы вядзе. У вёску прыйшоў, на прызбу ён сеў і ціха людзём сьпяванку запеў”* [16, с. 9–10].

Над паляпшэннем зместу, формы падачы матэрыялаў, удасканаленнем заканамернасцей правапісных норм Б. Тарашкевіч працаваў пастаянна. Адчуць гэта можна, звярнуўшы ўвагу на некаторыя змены паміж першым і апошнім аўтарскімі выданнямі. Нашым сучаснікам больш знаёма факсімільнае перавыданне “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча (1929) з уступным словам акадэміка А. І. Падлужнага (Мн.: Народная асвета, 1991). У ім вучоны падкрэсліў, што “прадмова Б. А. Тарашкевіча да пятага выдання вельмі павучальная: яна сведчыць, як наш выдатны граматыст узважліва і разумна адносіўся да рэформы правапісу” [17].

Сапраўды, аўтар падручніка ўсведамляў, што зрабіў толькі пачатак нармалізацыі беларускай мовы, таму знарок пазбягаў ускладненасці пры падачы матэрыялаў. Ён лічыў, што немагчыма праводзіць удасканаленне правапісу праз школьны падручнік. А таму адносіў напісанне “больш навуковай граматыкі на лепшы час у будучым”, на што ўказваў у пятым, дапоўненым выданні 1929 г. Так, у прадмове да гэтага выдання ён пісаў, што: “Рэформа правапісу, калі мае быць праведзена, мусіць быць праведзена ў цэласці ды ў сувязі з рэформай пісьма і пераглядам граматычных формаў” [16, с. 4]. Кіруючыся такім прынцыпам, Б. Тарашкевіч спецыяльна і не ўключыў у гэта значна пераробленае і пашыранае выданне прапановы, прынятыя Акадэмічнай канферэнцыяй па рэформе правапісу і азбукі 1926 г.

Пазней імя Б. Тарашкевіча і яго “Граматыку для школ” не раз выкарыстоўвалі ў карыслівых мэтах. Усім вядома, што на рубяжы стагоддзяў нават усталявалася назва літаратурнай нормы беларускай мовы, заснаванай на непрыманні змен, уведзеных моўнай рэформай 1933 г., – тарашкевіца. Сцвярджаецца, што гэта норма арфаграфіі, распрацаваная Б. Тарашкевічам, якая дзейнічала афіцыйна з 1918 па 1933 год. А потым была ажыццёўлена адзіная ў гісторыі новай беларускай літаратурнай мовы рэформа правапісу, замацаваная ў апублікаваным у 1934 г. поўным правапісным зводзе “Правапіс беларускай мовы” [14]. Прынялі яго неадназначна і не ўсе, у першую чаргу за межамі краіны.

У замежных выданнях на беларускай мове захоўваліся правапісныя і граматычныя нормы дарэформеннага правапісу, тады як у Беларусі ўсе выданні прытрымліваліся толькі новых правіл. Так фактычна ў выніку грамадска-палітычнай і моўнай канфрантацыі ўзніклі два незалежныя варыянты беларускай пісьмовай мовы, адрозненні паміж якімі выяўляліся ў правапісных нормах, граматычных формах і лексіцы.

У сучаснасці таксама адны айчыннымя даследчыкі справядліва залічаюць новы Правапіс 1934 г. да акта культурнага значэння, дзякуючы якому беларуская літаратурная мова “на пэўны час набыла стабільнасць і ўнармаванасць” [6, с. 7]. Другія, наадварот, крытыкуюць за неўзгадненне з прапановамі, выказанымі на канферэнцыі 1926 г., скіраванасць на збліжэнне беларускай мовы з рускай, аддаленне літаратурнай мовы ад дыялектнай, указваюць, што рэформа стала інструментам “рэалізацыі дзяржаўнай палітыкі” [7, с. 19]. З улікам апошніх навуковых ведаў і паняццяў лінгвістычная сутнасць праведзенай рэформы можа быць лаканічна звядзена да неаспрэчных вынікаў: “захаванне вядучых прынцыпаў правапісу, сфармуляваных у “Беларускай граматыцы для школ” Б. Тарашкевіча; размежаванне правапісу ўласна беларускіх слоў і слоў іншамоўнага паходжання; сістэмнасць і паслядоўнасць; вынік калектыўнай (ананімнай) творчасці” [11, с. 114].

Але самае галоўнае, трэба разумець, што сучасная беларуская літаратурная мова – вынік працы калектыўнага нацыянальнага творчага розуму, прадукт грамадзянскага пагаднення, таму якраз для дасягнення згоды і паразумення неабходна прыкласці намаганні ўсім. Хаця зразумела, што ўстаноўкі апанентаў рэнармалізацыі літаратурнай мовы не садзейнічаюць, а перашкаджаюць культуры беларускай мовы і маўлення, але мы перакананыя, што бум непагаднення і разыходжанняў ужо перажылі.

У акадэмічным Інстытуце мовазнаўства імя Якуба Коласа сапраўды творча захоўваюць лінгвістычныя традыцыі заснавальніка нармалізацыі сучаснай беларускай мовы Б. Тарашкевіча. Навуковыя сілы не аднаго пакалення беларускіх лінгвістаў накіроўваліся і працягваюць накіроўвацца на вырашэнне праблем моўнага развіцця, забяспечваючы патрэбы практычнага выкарыстання беларускай літаратурнай мовы і яе прэстыж у свеце. Лепшым сведчаннем таму з’яўляюцца фундаментальныя акадэмічныя граматыкі, у якіх поўна і ўсебакова апісана сістэма беларускай літаратурнай мовы ў другой палове XX ст.: “Граматыка беларускай мовы” ў двух тамах [2], “Беларуская граматыка” ў дзвюх частках [1]. Гэтыя працы разам з фундаментальнымі лексікаграфічнымі даведнікамі, падрыхтаванымі ў Інстытуце, адыгралі выключна важную ролю ў нармалізацыі беларускай літаратурнай мовы. Менавіта яны забяспечвалі функцыянаванне беларускай пісьмовай мовы ў гэты перыяд ва ўсіх сферах ужытку, у першую чаргу ў сферы навучання.

З улікам моўнай практыкі і тэндэнцый, што праявіліся ў сістэме беларускай мовы на рубяжы стагоддзяў, а таксама вопыту раней

выдадзеных акадэмічных граматык беларускай мовы быў падрыхтаваны чарговы комплекс прац: двухтомная “Кароткая граматыка беларускай мовы. У 2 ч. Ч.1. Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія; Ч. 2. Сінтаксіс” (2007; 2009) [8], “Граматычны слоўнік дзеяслова” (2013), “Граматычны слоўнік назоўніка” (2013), “Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя” (2013). Ідэя стварэння падобнай даведачнай першакрыніцы належыць акадэміку А.І. Падлужнаму. Гэта выданне з’яўляецца ўнікальным па сваёй структуры, паколькі марфалагічнае апісанне дапаўняюць граматычныя слоўнікі знамянальных часцін мовы з поўнымі парадыгмамі словазмянення больш чым 110 тысяч слоў сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

Кадыфікацыя многіх з’яў беларускай літаратурнай мовы нашага часу падштурхоўвае навукоўцаў да асэнсавання працэсаў станаўлення правапісных і граматычных норм на працягу амаль ста гадоў. Матэрыялы шматлікіх даследаванняў паказваюць, што Б. Тарашкевіч здолеў, як ніхто да гэтага, выявіць галоўныя заканамернасці беларускай літаратурнай мовы, адлюстраваць абумоўленасць яе фанетыка-граматычных рыс найперш цэнтральнымі (сярэднімі) беларускімі гаворкамі. Ён замацаваў фанетычны прынцып напісання галосных (перадачу на пісьме акання і якання), а для перадачы зычных увёў марфалагічны прынцып; каб падкрэсліць спецыфіку беларускай мовы, падаў дзеканне і цеканне, падаўжэнне зычных, зацвярдзенне шыпячых, *р* і *ц*, асіміляцыю зычных па мяккасці і іншыя асаблівасці нацыянальнай прыроды роднай мовы.

Вядома ж, што Б. Тарашкевіч, як былы студэнт Пецяўбургскага ўніверсітэта, быў добра знаёмы з “Российской грамматикой” Міхайлы Ламаносава [10] і меў магчымасць творча выкарыстаць веды і набыты вопыт. Як бы там ні было, а нашым вучоным увогуле былі правільна вызначаны галоўныя граматычныя катэгорыі беларускай мовы, характэрныя для яе словазмянення. Засталося толькі не да канца аформленым напісанне іншамовных слоў у беларускай мове. Дык яно і да нашага часу адназначна не вырашаецца. Калі ацэньваць па сутнасці, дык зыходам “Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча пачаўся працэс стабілізацыі норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы, быў створаны грунт для яе далейшай граматычнай распрацоўкі, удасканалення ўласцівых ёй структурных элементаў. Таму, можа, усім нам варта прыслухацца да слоў славутага земляка, Браніслава Тарашкевіча, якія актуальна гучаць і зараз: “Ёсць над чым падумаць і папрацаваць, дык можна і патрэбна пачакаць, высьцярагаючыся, каб *лепшыя* новыя дэталі не псавалі больш-менш *не благога* цэлага, *якое ўжо існуе*” [16, с. 2].

Літаратура

1. Беларуская граматыка : у 2 ч. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. М.В. Бірылы, П.П. Шубы. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985, 1986. – Ч. 1 : Фаналогія.

Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. – 1985. – 432 с. ; Ч. 2 : Сінтаксіс. – 1986. – 327 с.

2. Граматыка беларускай мовы : у 2 т. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; рэд.: К. Атраховіч (Крапіва), М. Булахаў. – Мінск : Выд-ва АН БССР, 1962, 1966. Т. 1. Марфалогія. 1962. – 540 с. ; Т. 2. Сінтаксіс. – 1966. – 756 с.

3. Граматычны слоўнік дзеяслова. – 2-е дап. выд. / ДНУ “Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі”; уклад. В.П. Русак [і інш.] / рэд. В.П. Русак. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1151 с.

4. Граматычны слоўнік назоўніка. – 2-е дап. выд. / ДНУ “Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі”; уклад. Г.У. Арашонкава [і інш.] / рэд. В.П. Русак. Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1245 с.

5. Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя. – 2-е дап. выд. / ДНУ “Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі”; уклад. В.П. Русак [і інш.]; рэд. В.П. Русак. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1135 с.

6. Жураўскі, А.І. Праблемы нормы беларускай мовы / А.І. Жураўскі; АН Беларусі, Бел. кам. славістаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 34 с.

7. Запрудскі, С.М. Правапісныя рэформы ў славянскіх літаратурных мовах у XX стагоддзі / С.М. Запрудскі; Бел. дзярж. ун-т, Бел. кам. славістаў. – Мінск : БДУ, 1998. – 23 с.

8. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; / рэд. А.А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007, 2009. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – 351 с.; Ч. 2 : Сінтаксіс. – 240 с.

9. Лёсік, Я. 1921 – 1930: Зб. тв. / Я. Лёсік; уклад., прадм. і камент. А. Жынкін. – Мінск : НАРБ : Выд. Логвінаў, 2003. – 396 с.

10. Ломоносов, М.В. Российская грамматика 1755 года // М.В. Ломоносов. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии / глав. ред. академик С.И. Вавилов. – М.–Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1952. – 608 с.

11. Лукашанец, А.А. Беларуская мова ў XXI стагоддзі: развіццё сістэмы і праблемы функцыянавання / А.А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2014. – С. 114.

12. Падлужны, А.І. Праблемы варыянтнасці беларускай літаратурнай мовы” / А.І. Падлужны // Беларуская мова ў другой палове XX ст. : матэрыялы Міжнар. навук. канф., Мінск, 22–24 кастр. 1997 г. – Мінск : БДУ, 1998. – С. 28–32.

13. Правапіс беларускай мовы (праект). – Мінск : Друкарня БАН, 1930.

14. Правапіс беларускай мовы / АНБ; Ін-т мовазнаўства. – Мінск : Выд-ва Беларус. АН, 1934. – 43 с.

15. Тарашкевіч, Б.А. Беларуская граматыка для школ / Б.А. Тарашкевіч. – Вільня : Друк. М. Кухты, 1918. – 76 с.

16. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня : Беларуская Друкарня ім. Фр. Скарыны, 1929. – 132 с.

17. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Факсімільнае выданне. – Мінск : Народная асвета, 1991. – 132 с.

В.І. Русілка
(дацэнт кафедры літаратуры
ВДУ імя П.М. Машэрава)

СПЕЦЫФІКА ПРАЦЫ ПА ПАДРУЧНІКУ НОВАГА ПАКАЛЕННЯ “БЕЛАРУСКАЯ ЛІТАРАТУРА. 8 КЛАС”

Вучэбны дапаможнік “Беларуская літаратура. 8 клас”, аўтарамі якога з’яўляюцца М.А. Лазарук, В.І. Русілка, І.М. Слесарава і настаўніца Мар’інагорскай СШ № 1 І.У. Рэпенка, – гэта падручнік новага пакалення, ён адпавядае сучасным метадалагічным, дыдактычным і метадычным прынцыпам літаратурнай адукацыі і скіраваны на рэалізацыю кампетэнтнаснага, культуралагічнага, камунікатыўна-дзейнаснага і культуратворчага падыходаў пры выкладанні ўсіх раздзелаў і тэм школьнага курса. Вучэбная кніга з’яўляецца дзейным сродкам арганізацыі сумеснай работы настаўніка і вучняў па засваенні зместу твора, яго шматаспектным выхаваўчым аналізе, развіцці маўленчай і самастойнай творчай дзейнасці школьнікаў. У арганізацыі структуры і зместу вучэбнага дапаможніка асноўным з’яўляецца тая праца, якая можа быць арганізавана з тэкстам літаратурнага твора, рэпрадуктыўныя, даследчыя, творчыя заданні на яго аснове, якія дапамогуць настаўніку мэтанакіравана планаваць пэўныя вучэбныя дзеянні, накіраваныя на рэалізацыю асноўных патрабаванняў вучэбнай праграмы па беларускай літаратуры і адукацыйнага стандарту Рэспублікі Беларусь.

Падручнік па беларускай літаратуры для 8 класа – гэта кніга з так званай “дапоўненай рэальнасцю”, з прадугледжаным выходам у інтэрнэт-прасторы для выканання заданняў, накіраваных на выкарыстанне міжпрадметных сувязей, прагляд фрагментаў з тэлеспектакляў, кінафільмаў, відэаролікаў і кліпаў па творах, праслухоўванне песень і музычных п’ес, самастойны падбор ілюстрацыйнага матэрыялу да твораў, выкананне даследчых заданняў па творчасці пісьменнікаў, шматлікіх заданняў на ўласную культуратворчую дзейнасць вучняў і многае іншае. Гэтыя новыя магчымасці прынцыпова змяняюць працэс навучання, робячы вучня не аб’ектам, на які накіравана дзейнасць настаўніка, а актыўным суб’ектам навучання, які самастойна адшуквае матэрыял, актыўна засвойвае і ацэньвае яго, супастаўляе факты і робіць належныя вывады. Вучэбны дапаможнік на папяровым носьбіце мае істотнае дапаўненне ў выглядзе распрацаваных І.А. Пінголь і В.І. Русілка электронных адукацыйных рэсурсаў (ЭАР) “Беларуская літаратура. 8 клас”, якія забяспечваюць камп’ютарную падтрымку навучання дысцыпліне. Электронныя матэрыялы, размешчаныя на нацыянальным адукацыйным партале <http://adu.by>, значна пашыраюць адукацыйныя магчымасці новага падручніка, робяць літаратурнае навучанне жывым, цікавым і блізкім да

запатрабаванняў сучаснай моладзі. Аўтары вучэбнага дапаможніка прадугледзелі сістэму заданняў, якія арганізоўваюць працу з электроннымі матэрыяламі, робяць іх выкарыстанне прадуманым і мэтанакіраваным. У навігацыйным апарacie падручнікаў ужываецца новы элемент – QR-код (графічная выява спасылкі), які дазваляе вучню атрымаць індывідуальны доступ да электроннага адукацыйнага рэсурсу праз мабільны тэлефон ці планшэт для навучання і праверкі ведаў шляхам выканання крыжаванак, заданняў на трэнажорах, віктарын, літаратурных гульняў, тэстаў і інш. Безумоўна, выкрыстанне электронных рэсурсаў вымагае належнага матэрыяльнага забеспячэння ўрокаў, пэўнага напружання і перабудовы традыцыйных падыходаў да літаратурнага навучання найперш ад настаўнікаў, аднак гэтыя намаганні адпавядаюць сучасным адукацыйным тэндэнцыям, якія грунтуюцца найперш на актыўна-дзеясным падыходзе і самастойнай даследчай працы вучняў. Нельга не пагадзіцца з думкамі настаўніка-практыка з Брэстчыны М.В. Жуковіча: “Інтэрнэт відавочна пранікае ў адукацыйную галіну. Прагрэсіўныя педагогі нашай краіны для таго, каб надаць эфектыўнасць і прывіць цікавасць да свайго прадмета, сёння выкарыстоўваюць у адукацыйным працэсе камп’ютарныя тэхналогіі. Такі падыход дазваляе сучаснаму выкладчыку вырашаць наступныя метадычныя задачы: 1) фарміраваць у школьнікаў устойлівую матывацыю вучыцца, 2) развіваць уменні самастойнай працы з навучальным матэрыялам, 3) выпрацоўваць крытычнае мысленне ва ўмовах карыстання вялікім аб’ёмам інфармацыі, 4) паспяхова развіваць здольнасці індывідуальнай працы і ў камандзе, 5) удасканальваць навыкі самаадукацыі і самакантролю” [1, с. 80]. Гэтыя словы пацвярджаюць аб’ектыўную неабходнасць камп’ютарызацыі літаратурнага навучання.

Варта звярнуць асаблівую ўвагу на некаторыя прыватныя адметнасці падручніка. Пры арганізацыі працы з творамі аўтары імкнуліся адпавядаць іх мастацкай прыродзе, таму першае знаёмства з народнымі песнямі прапануецца не праз чытанне тэкста па падручніку, а праз праслухоўванне адпаведных аўдыязапісаў у выкананні народнага гурта, пасля чаго вучні скажуць, чаму гэтыя творы спачатку трэба слухаць, а потым ужо асэнсоўваць іх змест і мастацкія асаблівасці, перачытваючы тэкст паўторна. Тая ж паслядоўнасць і пры вывучэнні драматычных твораў, якія пішуцца не для чытання, а для пастаноўкі на сцэне: спачатку прапануецца паглядзець відэаролік па спектаклі “Паўлінка”, які ў дынамічнай і нагляднай форме знаёміць з п’есай і стварае сцэнічны эфект, а потым вучні з большай зацікаўленасцю аналізуюць тэкст.

Аўтары імкнуліся, каб заданні з QR-кодам былі арганічна ўключаны ў аналіз твора і падрыхтоўвалі да творчай ці даследчай працы. Калі прапануецца аднавіць прапушчаныя радкі верша, то наступнае заданне падручніка прапануе зрабіць вывад пра асаблівасці кампазіцыі твора. Так,

у вершы Максіма Багдановіча “Раманс” першы радок кожнай страфы паўтараецца як чацвёрты, але скарачана, не поўнасю. Гэта стварае эффект рэха, водгулля, успаміну пра каханне. Акрамя асэнсавання кампазіцыйных асаблівасцей твора, трэнажор дапамагае лепш запомніць тэкст, які рэкамендаваны для завучвання на памяць. Трэнажоры, якія прапануюць пазнаць героя па партрэце ці па каларытных выказваннях, падрыхтоўваюць вучня да характарыстыкі персанажаў твора і да засваення тэарэтычных ведаў пра вобраз-характар у эпічным ці драматычным творы. Заданне размясціць цытаты з апавядання Якуба Коласа “Хмарка” ці твора Уладзіміра Караткевіча “Паром на бурнай рацэ” ў адпаведнасці з развіццём падзей дапамагае праверыць асэнсаванае чытанне твора і дапамагае засваенню тэарэтычнага матэрыялу пра асаблівасці эпічных жанраў. Трэнажор, які накіраваны на аднаўленне кампазіцыі верша Дануты Бічэль “Лёгкая сняжынкi у цішы”, рыхтуе вучняў да ўласнай творчай працы па напісанні трыялета па зададзеных радках. Крыжаванкі, гульні і тэсты дапамагаюць сістэматызаваць матэрыял і праверыць уласныя веды, тым больш што няправільныя тэставыя адказы выдзяляюцца чырвоным колерам, іх можна выправіць, неаднаразова звяртаючыся да паўторнага выканання задання перад яго канчатковай адпраўкай на праверку.

Аўтары актыўна выкарыстоўвалі пастаноўку праблемных пытанняў да твораў, якія заахвочваюць актыўнасць вучняў і пазначаны значком “абмяркоўваем разам” (аргументаваць учынкi герояў, параўнаць іх паводзіны ў складаных жыццёвых сітуацыях, прапанаваць магчымы выхад), да арганізацыі даследчай дзейнасці школьнікаў (параўнаць верш і твор жывапісу ці музыкі, аповесць і яе экранізацыю, гістарычны факт і яго ўвасабленне ў творы, праграмны верш і прачытаны самастойна, напісаць водгук на твор, выканаць і абараніць ілюстрацыю і г.д.), да стымуляцыі культуратворчай дзейнасці падлеткаў (дадумаць канцоўку твора, напісаць трыялет па апорных радках, дапісаць прапушчаны радок верша і інш.). У падручніку шырока прадстаўлены матэрыял для міжпрадметных сувязяў (гістарычныя каментарыі да твораў, паралелі з вуснай народнай творчасцю, рускай і замежнай літаратурай, жывапісам і музыкай, тэатрам і кінамастацтвам, супастаўленні верша і яго перакладу на рускую мову і інш.), што становіцца ўплывае на эстэтычнае, маральна-этычнае, інтэлектуальнае, эмацыянальнае развіццё асобы вучня.

Заданні падручніка прадугледжваюць сувязь з іншымі відамі мастацтва, найперш музыкай і жывапісам. Большасць вершаў, змешчаных у вучэбным дапаможніку, сталі папулярнымі песнямі, і ЭАР даюць магчымасць не толькі праслухаць іх у якасным выкананні, але і паглядзець выдатныя відэакліпы, як, напрыклад, кліп на песню “Слуцкія ткачыкі” са змястоўным відэарадам. Звяртаем увагу, што праслухоўванне песень не самамэта і не забава для вучняў, яму адпавядаюць такія заданні падручніка, якія прапануюць параўнаць тэкст верша і песні,

растлумачыць адрозненні, падумаць, чаму менавіта гэтыя радкі паўтараюцца ў выглядзе прыпева і г.д. Такая ж сур'ёзная работа звязана і з разглядам рэпрадукцый з карцін на ўклейках у падручніку, калі вучням прапануецца параўнаць настрой і змест твораў літаратуры і выяўленчага мастацтва, вызначыць агульныя і адрозныя вобразы.

У новым падручніку надаецца значная ўвага міжпрадметным сувязям, у прыватнасці, з рускай літаратурай, праводзяцца ўнутрыпрадметныя паралелі, даюцца заданні, якія актуалізуюць вывучанае ў папярэдніх класах. Пытанні і заданні да розных тэм прыведзены ў прадуманую сістэму, вызначаюцца адзінствам канцэптуальных падыходаў і прадугледжваюць пастаянны зварот да раней вывучанага матэрыялу з мэтай паглыблення ведаў вучняў.

Такім чынам, новы падручнік па літаратуры пры зацікаўленым і прафесійна прадуманым яго выкарыстанні адкрывае багатыя магчымасці для паглыблення літаратурнай адукацыі сучасных падлеткаў і фарміравання актыўнага і матываванага чытача.

Літаратура

1. Жуковіч, М.В. Актыўныя адукацыйныя тэхналогіі па фарміраванні свабоднай асобы вучня на ўроках беларускай мовы, літаратуры і пазакласных мерапрыемствах / М.В. Жуковіч. – Мінск: Аверсэв, 2012. – 93 с.

С.А. Салодкая

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Сярэдняя школа № 3 г. Глыбокае”)

РЭАЛІЗАЦЫЯ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВЯЗЯЎ У ДАСЛЕДЧАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ВУЧНЯЎ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ І ЛІТАРАТУРЫ

Адным з важных патрабаванняў да сучаснага адукацыйнага працэсу з'яўляецца выкарыстанне міжпрадметных сувязяў у выкладанні розных дысцыплін. Міжпрадметныя сувязі – гэта ўзаемадзеянне паміж зместам асобных вучэбных прадметаў, дзякуючы чаму дасягаецца ўнутранае адзінства адукацыйных праграм. Гэта дазваляе актывізаваць навучальную і даследчую дзейнасць вучняў.

Настаўнік беларускай мовы і літаратуры мае шырокія магчымасці для рэалізацыі ўзаемасувязяў з рознымі дысцыплінамі, калі звяртаецца на паўсядзённых уроках да ведаў вучняў, атрыманых пры вывучэнні розных прадметаў. Беларуская мова і літаратура як школьныя дысцыпліны арганічна ўзаемазвязаны, а таксама спалучаюцца з шэрагам іншых вучэбных прадметаў. Сярод іх, у першую чаргу, трэба назваць такія, як гісторыя, выяўленчае мастацтва і музыка.

Разам з тым міжпрадметныя сувязі павінны знайсці месца і ў даследчай дзейнасці вучняў. Работа над даследаваннем прадугледжвае канчатковы адукацыйны прадукт, у аснове якога творчая, эўрыстычная дзейнасць школьніка.

На мой погляд, вучню неабходна прапанаваць шэраг тэм, пры разглядзе якіх ён зможа выкарыстаць максімальную колькасць ужо назапашаных ведаў па розных прадметах. У такім выпадку ўзрасце матывацыя пашырэння кругагляду юнага даследчыка ў працэсе працы, нават калі і будзе пераважаць які-небудзь канкрэтны напрамак, які адпавядае таму ці іншаму школьнаму прадмету. Больш таго, у даследаванні можна запланаваць кропкі разгалінавання, дзе вучань сам зможа выбраць далейшы накірунак свайго развіцця, магчымасць паспрабаваць розныя шляхі. Такім чынам, педагог, кіруючыся матывамі калектыўнага супрацоўніцтва і гарманічнага развіцця асобы, стымулюе вучня да абагульнення паняццяў з сумежных прадметаў.

Пацвердзіць выказаныя вышэй думкі хацелася б на прыкладзе даследчай работы вучаніцы 9 класа Барысевіч Яны, над якой яна працавала ў 2016–2017 навучальным годзе. Дзяўчына зацікавілася вывучэннем устарэлай лексікі, звярнуўшы ўвагу на паэму Якуба Коласа “Новая зямля”. Абраная тэма дазволіла вучаніцы не толькі вылучыць у тэксце паэмы Якуба Коласа “Новая зямля” ўстарэлыя словы, класіфікаваць іх паводле значэння, але і рэалізаваць жаданне больш дэтальна пазнаёміцца з творам, які літаратуразнаўцы называюць “энцыклапедыяй жыцця беларускага народа канца XIX стагоддзя”, і дапамагчы зрабіць гэта яе аднагодкам. Вырашыць задуманае вучаніцы, на мой погляд, удалося, бо ў выніку даследавання быў складзены “Слоўнік устарэлых слоў, ужытых у творы Якуба Коласа «Новая зямля»”, які можа стаць дадатковым інфармацыйным матэрыялам для выкарыстання на ўроках літаратуры, на занятках факультатываў, на занятках па падрыхтоўцы да алімпіяды па беларускай мове і літаратуры. Як бачым, сувязь паміж такімі прадметамі, як беларуская мова і літаратура, відавочная, бо тэматычны пласт лексікі нашай мовы разглядаецца на прыкладзе знакамітага твора літаратуры.

Літаратурная мова, асабліва яе слоўнікавы склад, знаходзіцца ў няспынным абнаўленні, звязаным з развіццём грамадства. Змяненні ў эканамічным, сацыяльным, палітычным жыцці народа адбываюцца на слоўнікавым складзе мове. Падчас працы прыйшлі да высновы, што ў паэме сустракаюцца гістарызмы і архаізмы часу – тыя словы, якія для аўтара ў час напісання мастацкага твора былі не архаізмамі ці гістарызмамі, а жывымі словамі лексікі [2, с. 159].

Адной з асноўных прадметна-тэматычных груп устарэлых слоў з’яўляюцца словы, якія характарызуюць людзей у мінулым па іх сацыяльнай прыналежнасці, абазначаюць назвы пасадак і асоб па роду іх заняткаў, назвы былых адміністрацыйна-тэрытарыяльных адзінак (*шляхта*,

падлоўчы, мыслівы, воласць). Дэталёвае вывучэнне дадзенай тэматычнай групы слоў немагчыма без звароту да пэўных гістарычных звестак, матэрыялаў. Як бачым, у працы знайшлі шырокае адлюстраванне і сувязі з такой школьнай дысцыплінай, як гісторыя.

Значную групу ўстарэлых слоў у творы складаюць назвы жылля і гаспадарчых пабудов, прадметаў зніклага побыту, прадметаў хатняга ўжытку, адзення, зброі, страў (*рагач, арала, камізэлька, світа, цёрла, сыта, абэржа*). Праца з дадзенай тэматычнай групай немагчыма, на маю думку, без выкарыстання дадатковых ведаў па такой дысцыпліне, як этнаграфія. Менавіта такія лексічныя адзінкі даюць магчымасць атрымаць уяўленне пра побыт, веравызнанне, жыццёвы ўклад сям’і Міхала, тыповы для многіх беларускіх сялян канца XIX – пачатку XX стагоддзяў. З дапамогай гэтых слоў у паэме прадстаўлены самыя разнастайныя праявы жыцця сялянства: працоўныя будні, святы, звычаі, асаблівасці паводзін і ўзаемаадносін паміж людзьмі, побыт, віды дзейнасці і працы.

У працэсе даследчай працы вучаніцы давялося ўзнавіць і паглыбіць веды і па географіі, разглядаючы словы – назвы мясцовасці, формаў рэльефу (*нярэсмык, букта*).

Як высветлілася і падчас апытання вучняў старэйшых класаў у тым ліку, незразумелымі або складанымі для ўспрымання сучасных вучняў з’яўляюцца ўстарэлыя назвы мер зямлі, вагі, даўжыні, грашовых адзінак (*цаля, сажань, надзел*), на прыкладзе разгляду і тлумачэння якіх можна прасачыць сувязь з матэматыкай.

Адна з гіпотэз, якую хацела пацвердзіць у выніку сваёй даследчай дзейнасці вучаніца, гучала так: словы, ужытыя Якубам Коласам у паэме “Новая зямля” для апісання рэалій тагачаснага жыцця сялян, з’яўляюцца зразумелымі і выкарыстоўваюцца ў маўленні жыхароў сучасных беларускіх вёсак. Дзеля дасягнення пастаўленай мэты давялося заняцца і краязнаўствам. Было праведзена апытанне сярод жыхароў вёскі Папшычы Глыбоцкага раёна, дзе жывуць родныя вучаніцы, ёй пашчасціла на свае вочы пабачыць прадметы побыту, якія ўзгадваюцца ў паэме і якімі яшчэ карыстаюцца вясковыя жыхары сталага ўзросту, паслухаць мясцовыя легенды і паданні.

Больш трываламу і асэнсаванаму знаёмству з устарэлай лексікай, а праз яе з жыццёвымі рэаліямі беларускага сялянства канца XIX – пачатку XX стагоддзяў спрыяе знаёмства з творамі выяўленчага мастацтва, прысвечанымі адлюстраванню тагачаснага побыту. У прыватнасці, увага была звернута на серыю малюнкаў архітэктара і краязнаўцы з Вілейкі Анатоля Капцюга, якая паказвае жыллё і заняткі тыповай вілейскай сям’і канца XIX – пачатку XX стагоддзяў.

Выкарыстанне міжпрадметных сувязяў пры выкананні даследчай працы, размова пра якую вялася вышэй, дазволіла сістэматызаваць ужо набытыя веды, паглыбіць дасведчанасць, круггляд даследчыцы, аказала

ўсебаковы ўплыў на фарміраванне каштоўнасных арыентацый асобы вучаніцы, яе духоўнае развіццё.

Міжпрадметныя сувязі пры іх сістэмным і мэтанакіраваным выкарыстанні ў розных відах вучэбнай дзейнасці здольныя перабудаваць увесь працэс навучання. Веды набываюць сістэмны характар, уменні становяцца комплекснымі, эфектыўна фарміруюцца перакананні, дасягаецца ўсебаковае развіццё асобы.

Літаратура

1. Колас, Я. Новая зямля / Я.Колас. – Мінск: Юнацтва, 1982. – 286 с.
2. Лепешаў, І.Я. Прынцып гістарызму пры ацэнцы моўных з’яў / І.Я. Лепешаў // Жывая спадчына / укладальнікі Т.В. Кузьмянкова, Л.П. Кунцэвіч, А.Я. Міхневіч. – Мінск: Народная асвета. – 1992. – С.154–164.
3. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэб. дапаможнік для філал. фак. пед. інстытутаў / Л.В. Асташонак [і інш.]; пад агул. рэд. В.Я. Ляшук, А.У. Рагулі. – Мінск: Выш. школа, 1986. – 366 с.

Г.К. Семянькова

(дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства
ВДУ імя П.М. Машэрава)

З ВОПЫТУ ПАДРЫХТОЎКІ НАВУЧЭНЦАЎ ДА АЛІМПІЯДЫ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Падрыхтоўка да алімпіяды – справа не аднаго дня і нават года. Такая дзейнасць прадугледжвае паэтапную падрыхтоўку вучняў. Сістэме працы з адоранымі навучэнцамі, а таксама сістэме падрыхтоўкі да прадметных алімпіяд у апошні час удзяляецца вялікая ўвага. Сёння па выніках удзелу ў алімпіядах ацэньваюць якасць адукацыі ў школе, горадзе, вобласці. Перамога лічыцца важным фактарам вызначэння ступені падрыхтаванасці вучня да профільнага або паглыбленага вывучэння прадметаў. Акрамя гэтага, правілы прыёму ў ВНУ прадугледжваюць шэраг ільгот для пераможцаў абласной і рэспубліканскай алімпіяд па беларускай мове: паступленне без уступных экзаменаў для пераможцаў (дыпломы I, II, III ступеняў) рэспубліканскай алімпіяды па беларускай мове і літаратуры пры паступленні на спецыяльнасці, для якіх гэты прадмет з’яўляецца профільным, найвышэйшы бал – пры паступленні на нефілалагічныя спецыяльнасці, а таксама для пераможцаў (дыплом I ступені) абласнога і Мінскага гарадскога этапу алімпіяды па беларускай мове і літаратуры.

У аснову падрыхтоўкі да алімпіяды пакладзены прынцып сістэмнасці і бесперапыннасці: падрыхтоўка павінна быць бесперапынным працэсам, які пачынаецца яшчэ ў пачатковай школе. У трэціх-чацвёртых класах рэкамендуецца праводзіць штогадовыя школьныя алімпіяды ў кожным

класе, прызёры якіх прымаюць удзел у алімпіядах паралелі: ад кожнага класа выстаўляецца каманда пераможцаў і прызёраў першага тура. Пры пераходзе вучняў у сярэдняе звязно настаўніку варта працягваць працу па развіцці лінгвістычных здольнасцяў асобных навучэнцаў.

Алімпіяды ў пятых-восьмых класах таксама варта праводзіць у два этапы – на ўзроўні класа і на ўзроўні паралелі. Прызёры па рэкамендацыі настаўнікаў і членаў журы прымаюць удзел у адборачным туры ў камандную зборную. У такіх навучэнцаў наперадзе два-тры гады, на працягу якіх яны рыхтуюцца да алімпіяд больш высокага ўзроўню.

Якасцяў, якімі павінен валодаць “алімпіяднік”, шмат, – шырокі кругагляд, фармальная логіка, уменне вучыцца, цікавасць да прадмета. Галоўных крытэрыяў тры: асабістая зацікаўленасць навучэнца, высокае пачуццё адказнасці, шырокія навучальныя магчымасці (памяць, мысленне, здольнасць да аналізу і сінтэзу). У ідэале павінны супасці ўсе тры крытэрыі. Аднак галоўны крытэрыі можна сфармуляваць наступным чынам: гэта павінна быць патрэбна вучню.

Добра, калі да працэсу адбору падключаецца псіхолаг. Ёсць спецыяльныя метадыкі для выяўлення аб’ёму памяці, узроўню ўвагі, інтэлекту, навучанасці, сфарміраванасці навучальных навыкаў, крэатыўнасці і г. д.

Такім чынам, мэтамі першага этапу алімпіяды па беларускай мове з’яўляюцца:

- 1) стымуляванне цікавасці навучэнцаў да беларускай мовы;
- 2) выяўленне навучэнцаў, якія цікавяцца беларускай філалогіяй;
- 3) ацэнка ведаў, уменняў і навыкаў, атрыманых вучнямі ў школьным курсе беларускай мовы;
- 4) актывізацыя творчых здольнасцяў навучэнцаў;
- 5) выяўленне навучэнцаў, якія могуць прадстаўляць сваю навучальную ўстанову на наступных этапах алімпіяды;
- 6) папулярызацыя беларускай мовы.

Для эфектыўнай падрыхтоўкі да алімпіяды важна, каб яна не ўспрымалася як разовае мерапрыемства, пасля якога ўся праца хутка згасе. Таму падрыхтоўка да алімпіяды павінна пачынацца з пачаткам навучальнага года. Пры гэтым дадатковыя заняткі мэтазгодна выкарыстаць для развіцця творчых здольнасцяў навучэнцаў. Добра, калі распрацавана індывідуальная праграма падрыхтоўкі да алімпіяды для кожнага, якая адлюстроўвае яго спецыфічную траекторыю руху ад няведання да ведаў, ад няўмення рашаць складаныя задачы да творчых навыкаў выбару спосабаў іх рашэння. Трэба заахвочваць вучняў прымаць удзел у дыстанцыйных алімпіядах.

Яшчэ адна ўмова паспяховасці падрыхтоўкі – поўнае праходжанне праграмнага матэрыялу. Неабходны інтэнсіўны курс заняткаў, пажадана штодзённых, калі ўвесь школьны матэрыял не толькі “праходзіцца”, але і

засвойваецца, кантралюецца, пакуль школьнік не будзе ўтрымліваць у галаве 90% базавага школьнага курса. Далейшае паглыбленне матэрыялу можа адбывацца ў любых формах і па любых крыніцах. Але крыніцы самі па сабе не ёсць гарантыя поспеху. Галоўнае – аб’ём ведаў, а не тое, з якіх кніг гэтыя веды ўзяты.

Важнае значэнне мае арганізацыя самастойнай работы навучэнцаў. Праца з адоранымі дзецьмі носіць, як правіла, індывідуальны характар ці адбываецца ў малакамплектных групам. Пры гэтым педагогу даводзіцца паралельна выконваць свае асноўныя абавязкі, таму ўзнікае праблема недахопу часу. Адным са спосабаў эканоміі часу якраз і з’яўляецца арганізацыя самастойнай работы навучэнцаў, якая можа ўключаць як самакантроль, так і ўзаемакантроль.

Мэтазгодна будаваць работу такім чынам, каб навучэнцы мелі магчымасць спачатку рашаць стандартныя школьныя задачы, арганізоўваць самаправерку, а затым паступова пераходзіць да алімпіядных пытанняў. Добра, калі ў настаўніка назапашаны архіў з алімпіяднымі заданнямі розных гадоў, які можна прапанаваць вучням у пазаўрочны час. Калі вучань не справіўся з якім-небудзь заданнем, то не трэба спяшацца даць яму правільны адказ. Можна накіраваць яго на шлях рашэння з дапамогай дадатковага пытання.

Адзін з эфектыўных метадаў падрыхтоўкі школьнікаў да алімпіяды – мультымедыйныя прэзентацыі. Іх станоўчай рысай з’яўляецца тое, што павялічваецца тэмп заняткаў, інфармацыя пастаянна знаходзіцца пад рукой, ёсць магчымасць вярнуцца да яе пры неабходнасці. Прэзентацыі даюць магчымасць падаць інфармацыю ў максімальна нагляднай і лёгка ўспрымальнай форме. Пры выкарыстанні прэзентацыі гутарка становіцца больш цікавай, эмацыйнай. Падчас успрымання прэзентацыі задзейнічаны зрок, слых, уяўленне, што дазваляе глыбей акунуцца ў вывучаемы матэрыял. Такая праца можа вырасці ў творчы працэс з элементамі праектнай дзейнасці. У гэтым выпадку ў вучняў узнікае цікавасць да пошуку неабходнай інфармацыі ў розных крыніцах.

Пры падрыхтоўцы да алімпіяды дарэчнымі з’яўляюцца заданні па рэдагаванні тэксту, які змяшчае памылкі. Такая праца забяспечвае канцэнтрацыю ўвагі, а таксама самаправерку пры абавязковым кантролі з боку настаўніка: факт выпраўлення падлягае аргументацыі.

Эфектыўным спосабам працы па падрыхтоўцы да алімпіяд з’яўляюцца факультатыўныя заняткі, асноўная задача якіх – пашырэнне лінгвістычнага кругагляду школьнікаў, выхаванне творчай, нестандартнай асобы. Роля настаўніка – разгледзець і раскрыць гэты дар, дапамагчы яго асвоіць, актывізаваць інтарэс да вывучэння беларускай мовы і літаратуры.

Пры падрыхтоўцы навучэнцаў да алімпіяды выдзяляюць некалькі прынцыпаў, якіх варта прытрымлівацца:

1. Максімальная самастойнасць – прадстаўленне магчымасці самастойнага рашэння заданняў. Самыя трывалыя веды – гэта тыя, якія здабываюцца ўласнымі намаганнямі, у працэсе працы з літаратурай пры рашэнні розных заданняў. Гэты прынцып, даючы навучэнцу максімальную самастойнасць, прадугледжвае тактоўны кантроль з боку настаўніка, калектыўны разбор і аналіз нявыкананых заданняў.

2. Прынцып актыўнасці ведаў. Алімпіядныя заданні складаюцца так, што ўвесь запас ведаў знаходзіцца ў актыўным прымяненні. Пры падрыхтоўцы да алімпіяд пастаянна адбываецца паглыбленне, удакладненне і пашырэнне запasu ведаў. Разбор алімпіядных заданняў мінулых гадоў з’яўляецца эфектыўнай формай падрыхтоўкі навучэнцаў для паспяховага ўдзелу ў алімпіядах.

3. Прынцып апераджальнага ўзроўню складанасці. Для паспяховага ўдзелу ў алімпіядзе неабходна весці падрыхтоўку па заданнях высокага ўзроўню складанасці. У псіхалагічным плане рэалізацыя гэтага прынцыпу надае ўпэўненасць вучню, разнявольвае яго і дае магчымасць паспяхова рэалізавацца.

4. Аналіз вынікаў мінулых алімпіяд. Пры аналізе разбіраюцца недахопы, знаходкі, не ўлічаныя ў папярэдняй дзейнасці настаўніка і вучня. Гэты прынцып абавязковы: ён становіцца ўплывае на якасць падрыхтоўкі да алімпіяды, садзейнічае павышэнню трываласці ведаў і ўменняў, развівае ўменне аналізаваць не толькі поспехі, але і недахопы.

5. Сказаныя перад алімпіядай словы настаўніка. На апошніх занятках перад алімпіядай неабходна пагаварыць з навучэнцамі аб тактыцы выканання заданняў на самой алімпіядзе, настроіць, пераканаць, што пераможцамі ўсе не бываюць, таму галоўнае не перамога, а ўдзел. Варта падкрэсліць, што не трэба хвалявацца, што ў алімпіядзе прымаюць удзел такія ж хлопцы і дзяўчаты, як і вы, усе знаходзяцца ў роўных умовах, вынік залежыць толькі ад вас саміх.

За два-тры дні да алімпіяды рэкамендуецца адмовіцца ад рашэння заданняў, каб не прывесці да псіхалагічнай стомленасці арганізма і прытуплення творчага патэнцыялу. Падчас гэтай паўзы ў навучэнца назапашваюцца рэзервы і жаданне дабіцца поспеху на алімпіядзе.

6. Адсутнасць гвалту над псіхікай, які заключаецца ў тым, што нельга ставіць за мэту толькі перамогу. Вынікі, якія будуць дасягнуты, залежаць ад працаздольнасці, інтэлектуальнага развіцця, жадання перамагчы. Падчас падрыхтоўкі да алімпіяды неапраўданы прынцып “чым больш складаных заданняў, тым лепш”. Рэкамендуецца прытрымлівацца “залатой сярэдзіны”, каб не адбіць у вучняў жадання займацца. Непрымальны прынцып “адміністрацыйнага ціску” з мэтай утрымаць вучня, прымусіць яго ўдзельнічаць у алімпіядзе па прадмеце пры адсутнасці ў вучня такога жадання: гэта не прынясе належнага выніку.

Пры распрацоўцы матэрыялу настаўніку варта ўлічваць фактар

беларуска-рускага двухмоўя ў краіне, таму пры падборы практычных заданняў трэба засяроджваць увагу на адметнасцях нацыянальнай мовы ў галіне лексікі, фразеалогіі, арфаэпіі і граматыкі. Заданні павінны стымуляваць пазнавальную дзейнасць навучэнцаў, паглыбляць іх лінгвістычную эрудыцыю, павышаць культуру вуснага і пісьмовага маўлення, пабуджаць звяртацца да слоўнікаў, лінгвістычных прац, даведачных выданняў.

Для рэалізацыі пазнавальнай і творчай актыўнасці вучняў выкарыстоўваюцца разнастайныя сучасныя адукацыйныя тэхналогіі.

У традыцыйнай сістэме адукацыйнага працэсу, як вядома, настаўнік перадае навуковую інфармацыю, а вучань атрымлівае і асэнсоўвае яе. Згодна ж з сучаснымі адукацыйнымі тэхналогіямі, настаўнік павінен арганізаваць дзейнасць вучняў у інавацыйным адукацыйным асяроддзі, працуючы ў якім, вучні ажыццяўляюць пошук, выбар, аналіз, сістэматызацыю і прэзентацыю інфармацыі.

Пры ацэнцы вучэбных дасягненняў вучняў улічваецца наступнае: 1) наколькі вучні ўмеюць самастойна рашаць лінгвістычныя задачы на аснове сфарміраваных прадметных і ўніверсальных уменняў; 2) уменне вучыцца – здольнасць да самаарганізацыі.

Сучасныя падыходы да рашэння лінгвістычных задач будуцца на прадстаўленні вучням магчымасці разважаць, супастаўляць розныя пункты гледжання вучоных на тую ці іншую мовазнаўчую праблему, фарміраваць і аргументаваць уласны пункт гледжання.

Сярод сучасных тэхналогій рашэння лінгвістычных задач прымяняюцца наступныя:

1) Тэхналогія праблемнага навучання, пры якой пад кіраўніцтвам настаўніка ствараецца праблемная сітуацыя, арганізуецца актыўная самастойная дзейнасць вучняў, у выніку чаго адбываецца творчае авалоданне ведамі, уменнямі і навыкамі, развіваюцца разумовыя здольнасці, пашыраецца філалагічны круггляд, мовазнаўчы досвед. Праблемная сітуацыя ствараецца з дапамогай актывізуючых дзеянняў, пытанняў педагога, якія падкрэсліваюць навізну, важнасць аб'екта пазнання. Пры гэтым адбываецца ўзнаўленне і актывізацыя інфармацыі, неабходнай для выканання задання, мадэляванне рашэнняў, прыняцце найбольш эфектыўнага з іх на аснове аналізу атрыманага адказу на лінгвістычную задачу.

2) Тэхналогія праектнай дзейнасці, у працэсе рэалізацыі якой вучні выходзяць у сабе ініцыятыўнасць, самастойнасць у прыняцці рашэнняў, атрымліваюць магчымасць развіваць здольнасці да распрацоўкі некалькіх варыянтаў рашэнняў, у тым ліку і нестандартных. Праца настаўніка з улікам праектных метадаў навучання дае магчымасць развіваць творчыя здольнасці вучняў.

3) Тэхналогія дыстанцыйнага навучання, заснаваная на забеспячэнні вучняў інфармацыйнымі адукацыйнымі рэсурсамі ў выглядзе вучэбна-метадычных матэрыялаў для самастойнай падрыхтоўкі да алімпіяды з выкарыстаннем розных відаў носбітаў інфармацыі, у тым ліку электронных, а таксама рэалізаваную праз правядзенне вэбінараў, анлайн-лекцый і інш.

4) Сістэма інавацыйнай ацэнкі “партфоліа” як спосаб фіксавання, назапашвання, ацэнкі, персаніфікаванага ўліку дасягненняў вучня. Мэта партфоліа – убачыць карціну найбольш значных вынікаў падрыхтоўкі да алімпіяды, забяспечыць адсочванне індывідуальнага росту вучня ў шырокім адукацыйным кантэксце, прадэманстраваць яго здольнасць скарыстоўваць на практыцы набытыя веды.

Практыка паказвае, што ступень паспяховасці пры выкананні вучнямі алімпійдных заданняў залежыць ад многіх фактараў, сярод якіх варта назваць наступныя:

1) наколькі вучань глыбока і асэнсавана засвоіў тэарэтычны матэрыял;

2) наколькі ў яго выпрацаваны ўменні і навыкі свядомага выкарыстання правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі на пісьме;

3) наколькі вучань можа на практыцы выкарыстоўваць арфаэпічныя, акцэнталагічныя, лексічныя, словаўтваральныя і граматычныя нормы беларускай мовы.

Акрамя пералічанага вышэй, узровень выканання заданняў залежыць таксама ад псіхалагічнага настрою, ад моўнай пільнасці, ад уважлівасці ўдзельніка алімпіяды.

Праца з адоранымі вучнямі, па сутнасці, з’яўляецца для педагога своеасаблівым іспытам яго прафесійных, асабістых, духоўна-маральных вартасцяў. Калі яна будзе паспяховай, то, безумоўна, прынясе станоўчыя эмоцыі, калі няўдалай, – адмоўныя. Але ў абодвух выпадках такая праца дае магчымасць перажыць “кропку росту”, руху на шляху прафесійнага і асобнага станаўлення.

Школа будучага – гэта новы настаўнік, адкрыты да ўсяго новага, які разумее дзяцей, добра ведае свой прадмет, гатовы дапамагчы сваім навучэнцам знайсці сябе ў будучым. Чулыя, уважлівыя да інтарэсаў школьнікаў настаўнікі – ключавая асаблівасць школы будучыні. У гэтай школе нам працаваць! А педагогічным крэда кожнага настаўніка павінны стаць словы: “Паглядзіце, якія выдатныя ў мяне вучні!”

Літаратура

1. Дзядова, А.С. Сучасныя тэхналогіі падрыхтоўкі да алімпіяды па беларускай мове: метадычныя рэкамендацыі / А.С. Дзядова. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2015. – 48 с.

Т.П. Слесарева
(доцент кафедры общего и русского языкознания
ВГУ имени П.М. Машерова)

ПОЭТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОЛОЦКА В ПОЭЗИИ НАУМА ГАЛЬПЕРОВИЧА

Гэты горад, які мне знаёмы да слёз,
Да трымцення душы, да салодкай пакуты...

Мой горад, мой анёл, старэйшы брат!..
Калі б гады я ўсе вярнуў назад,
Я зноў бы выбраў строму над Дзвіной
І ціхі, і драўляны горад мой.
Мой горад!
Навум Гальперовіч

У каждого города земли белорусской своя жизненная судьба, свое неповторимое лицо. Одни города славятся героическим прошлым, другие – архитектурными памятниками и красотой современных сооружений, третьи – молодостью.

Древний Полоцк... Город, полный тайн, город с богатейшей историей. Многих он поражает своей красотой и вдохновляет на творчество.

«Меня вдохновляет родная земля, родной край... А миру о Беларуси нужно рассказывать с любовью. И лучше, чем человек, который любит свою родину, о Беларуси не расскажет никто, – отметил в одном из интервью Наум Яковлевич Гальперович – белорусский поэт, публицист, журналист, Член Союза писателей СССР. – В каждой моей книге присутствует Полоцк. Этот город – знаковое место для меня. Башни Софийского собора, Спасо-Евфросиниевский монастырь, недалеко от которого был мой дом. Моя жизнь прошла под знаком этих славных мест».

*Древний Полоцк – он мой властелин,
Мое счастье и мира основа...*

*Мой пачатак і мой выток,
Дзе і шчасце маё, і гора...
Я ад дрэва твайго лісток,
Залаты мой спрадвечны горад.*

Тема Родины в творчестве каждого поэта и писателя характеризуется своим традиционным лексическим фондом. Особую роль играют реальные топонимы и урбанонимы, которые органично и мотивированно вливаются в систему языковых средств художественного произведения, ярко рисуют панораму окружающей действительности и являются своего рода симво-

лами для отображения разнообразных воспоминаний, раздумий, переживаний автора, выражения его мыслей и впечатлений.

Любовь к малой родине – сквозная тема в творчестве Наума Гальперовича. В своих стихотворениях автор как бы организует читателю экскурсию по родному городу, предлагая начать ее с места, где узкая молчаливая река Полота впадает в широкую полноводную Западную Двину, где с высоты смотрятся в небо купола Софийского собора – уникального памятника старины, государственного храма древней Полоцкой земли, в котором сохранялись святыни и сокровища города. Здесь происходили наиболее торжественные собрания горожан. Здесь принимали послов. Имя храма было увековечено на городской печати:

*Сінеецца неба. Імчыцца ўдалеч Дзвіна.
І блізіцца бераг высокі
З маўклівым саборам [1, с. 18].*

*Ды суро́ва ўздымае Сафійка
Рукі жалёбы да сцішаных зор [1, с. 9].*

Полоцк всегда считался центром духовности. В XIX столетии на его территории находилось 80 церквей! Наверное, каждый белорус знает о действующем Спасо-Евфросиниевском женском монастыре, основанном в XII веке Евфросинией Полоцкой. На территории монастыря расположена Спасо-Преображенская церковь, сохранившаяся до наших дней. Эта церковь поражает нас своей сказочной красотой. Стены храма покрыты дивными фресками, на одной из которых, как считают учёные, изображена сама Евфросиния.

*Я адсюль праз гады пранёс
Ціхі вечар і ранак сіні,
Палатоўскі пясчаны плёс
Каля цэркаўкі Еўфрасінні [1, с. 34].*

В сердце и в строках поэта Преподобная Евфросиния занимает место рядом с великим мастером поэтического слова – Янкой Купалой:

*Ноччу снежнай імгла пісала
Зноў шалёныя пісьмы мне.
Еўфрасіння і Янка Купала
Адлюстроўваліся ў акне...*

*І ўварваўся зноў ранак сіні,
І ўплывала світанне ў дом,
Дзе Купала і Еўфрасіння
Паяднаны адным радком*

Поэт верит также и в то, что наша славная история даст силу современному поколению осознать себя великим народом, уважающим себя и свою культуру, свой язык, свои корни:

*У памяці нескаронай
Гародня, Заслаўе, Нясвіж,
Вялікага княства карона
І Богшы у Полацку крыж... [2, с. 22].*

Для новой церкви Евфросиния заказала полоцкому мастеру Лазарю Богше сделать крест. По преданию, крест светился и исцелял больных.

*Тут гукаюць званы Усяслава,
Ля Сафійкі крыніца б'е,
І чакае Радзіму слава,
Калі Полацк ёсць у яе [3, с. 170].*

Полоцк – родина белорусского первопечатника Ф. Скорины. Отсюда
*...полацкага хлопчыка Францішка
Ў свет далёкі сцезка павяла [3, с. 56].*

Сначала он учился в родном городе, а затем продолжил учёбу в польском городе Кракове и итальянском городе Падуе. Став учёным, Скорина решил взяться за печатание книг на родном белорусском языке. Первые печатные книги вышли в свет за границей. Это были церковные книги «Псалтырь» и «Библия». А позже Франциск Скорина перевозит типографию на Родину:

*...раптам гонарам Айчыны,
Гонарам народа свайго стаў [3, с. 56].*

*Мінаюць стагоддзі, як крыгі,
Сплываюць і лёсы ў нябыт.
Ды толькі Скарынавы кнігі
Нам сёння загадваюць – быць! [2, с. 22].*

*І вочы мудрыя Скарыны
Са сцен муроў глядзяць [1, с. 3].*

Именно поэтому первый в мире монумент Франциску Скорине и был установлен в Полоцке в 1974 году.

Наум Яковлевич Гальперович убежден, что человек должен помнить то место, где родился, воспевать его, а может, даже и сочинять гимны – песни любви, признаваться в своих чувствах:

*На родине, у тихой Полоты,
Я сердцем изболевшимся оттаю.
Мой город, эта истина простая:
Пока я жив, со мною будешь ты...*

*Хваляваннем душа напоўніцца
І, самотны, увесць на віду,
Ціхім голасам, родным Полацкам
Я да ліку твайго прыпаду... [1, с. 33].*

*Тут родны край. І там, дзе продкі,
Нашчадкі будуць жыць...*

*Бо да апошняй мяжы
Мы назаўжды палачане...*

Каждый оним, встречающийся в произведениях Наума Гальперовича, занимает свое место, создавая целостное восприятие поэтического пространства, воплощая особую ономастическую картину мира поэта, и служит средством репрезентации темы малой Родины.

Поэт ищет и находит те убедительные, многозначительные эпитеты, слова, которые характеризуют именно его отношение к родному городу, к той родине, которая выводит каждого из нас на понимание взаимосвязи между родиной «малой» и родиной «большой».

Літаратура

1. Гальпяровіч, Н. Гэта ўсё для цябе: вершы, мініяцюры, навелы / Н. Гальпяровіч. – Мінск: Маст. літ., 2006. – 238 с.
2. Гальпяровіч, Н. Святло ў акне: Вершы / Н. Гальпяровіч. – Мінск: Юнацтва, 2002. – 110 с.
3. Гальпяровіч, Н. Сюжэт для вечнасці: вершы, проза / Н. Гальпяровіч. – Мінск: Маст. літ., 2013. – 255 с.

Г.С. Фаміна

(намеснік дырэктара па вучэбнай рабоце
ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Полацка”)

ВУЧЫЦЬ І ВЫХОЎВАЦЬ СЛОВАМ

У сучаснай метадычнай і педагогічнай літаратуры агульныя патрабаванні да ўрока падзяляюцца на чатыры групы: выхаваўчыя, дыдактычныя, псіхалагічныя, гігіенічныя. Умоўнасць такога падзелу заключаецца ў тым, што ў рэальным вучэбна-выхаваўчым працэсе гэтыя патрабаванні цесна ўзаемазвязаны, узаемапранікаюць і ўзаемаўплываюць.

Выхаваўчыя патрабаванні з’яўляюцца заказам грамадства фарміраваць грамадзяніна краіны. Для ўрокаў беларускай мовы і літаратуры выхаваўчы аспект работы прасочваецца па некалькіх напрамках. Гэта перш за ўсё скрупулёзны падбор дыдактычнага матэрыялу да кожнага ўрока, які служыў бы не толькі ілюстрацыяй, сродкам для назірання і аналізу пэўных правілаў, граматычных формаў, сінтаксічных канструкцый, але даваў бы магчымасць пазнаваць новыя факты, падзеі з жыцця, вучыў бы разважаць, даваў магчымасць гутарыць на палітычныя, сацыяльныя, ідэалагічныя, маральныя тэмы, ацэньваць і выказваць свае адносіны. Падбор дыдактычнага матэрыялу дазволіць выхоўваць

нацыянальную самасвядомасць вучняў. Як вядома, мова народа, якую вывучаюць, становіцца асноўным дыдактычным сродкам фарміравання менталітэту асобы навучэнца. Яна, мова, сама па сабе з'яўляецца культурна-гістарычным асяроддзем, яна фарміруе духоўнасць і ўплывае на стан матэрыяльнай культуры наступных пакаленняў. Вось чаму мову народа патрэбна вывучаць з мэтай пазнаць сам народ у яго тэрытарыяльнай, гістарычнай і сацыяльнай акрэсленасці. Так, адным з лінгвадыдактычных прынцыпаў навучання беларускай мове з'яўляецца прынцып апоры на этнакультуру, г. зн. арыентацыя настаўніка, выкладчыка пры адборы дыдактычнага матэрыялу да заняткаў па беларускай мове на тэксты з этнакультуразнаўчай тэматыкай (гісторыя Беларусі, характар, звычаі, традыцыі, асаблівасці матэрыяльнай і духоўнай культуры беларусаў, прыродных умоў і інш.). Беларусы павінны ведаць, выходзяць сябе як беларусаў, ідэнтыфікаваць сябе з беларускай культурай. Незалежна ад таго, з якой культурай навучэнцы сярэдняй школы сябе ідэнтыфікуюць, на занятках па беларускай мове і літаратуры патрэбна ўлічваць этнакультурны фактар, ствараць умовы для пазнання культуры беларускага народа і іншых народаў і выхавання талерантных адносін паміж людзьмі, якія належаць да розных этнасаў, канфесій, рас, але падкрэсліваць культурную адметнасць беларусаў [3, с. 38].

Агульнавядома, што мастацкая літаратура – выключны сродак прывіцця любові да чалавека, грамадства, роднага краю, мовы, культуры. Першачарговымі задачамі настаўніка з'яўляюцца: перадаць свае ўменні і навыкі вучням, навучыць іх, паводле выказвання Я. Коласа, чытаць у шырокім значэнні. Гэту задачу вялікі пісьменнік і метадыст разумеў так: “Чытаць – значыць разумець тое, што чытаецца. І школа перш за ўсё павінна навучыць чытаць дзяцей самастойна. Трэба лічыцца, з аднаго боку, з тым, што па сканчэнні школы чытанне будзе адзіным сродкам самаасветы для вучня. З другога боку, трэба мець на ўвазе тое вялікае значэнне, якое мае кніга і наогул друкаванае слова ў сэнсе пашырэння і развіцця нашых ведаў. Вось чаму школа і павінна даць вучню ўсе тыя спосабы, каторымі вучань мог бы папаўняць свае веды незалежна ад дапамогі настаўніка, мог бы сам разабрацца ў тым матэрыяле, што дае кніга. Школа павінна таксама прышчапіць вучню любасць да кнігі, зацікавіць ёю” [1, с. 112].

Урокі беларускай мовы і літаратуры могуць і павінны выходзяць эстэтычны густ сродкамі самой мовы. Культура мовы – адзін з важнейшых элементаў чалавечай культуры. У маўленні, у слове чалавек сцвярджае сябе як асобу. Ступень валодання мовай, шырыня і свабода карыстання моўнымі сродкамі ў іх вуснай і пісьмовай формах шмат у чым вызначаюць месца чалавека ў грамадскім жыцці. Таму праблема развіцця вуснага маўлення заўсёды знаходзіцца ў цэнтры увагі пры школьным навучанні.

Выхаваўчы аспект урока па мове забяспечваецца і цэлым комплексам мер і сродкаў: сродкі нагляднасці, слыхавыя сродкі, асабліва музычныя, мова і паводзіны самога настаўніка.

У пазакласнай рабоце па мове і літаратуры найбольш яскрава і асабліва натуральна выступае адзінства адукацыйнай і выхаваўчай функцыі гэтых прадметаў. Зразумела, што работа настаўніка-славесніка не абмяжоўваецца рамкамі ўрока. Яна ўяўляе сабой бесперапыннае ўзаемадзеянне настаўніка і вучня, пастаянныя зносіны (не ў часе, а ў адчуванні патрэбы ў іх) па перадачы ўменняў рэагаваць на слова. Што датычыцца дыдактычных прынцыпаў пазакласнай работы, то яна мае сваю спецыфіку: на пазаўрочных занятках удзельнічаюць галоўным чынам тыя вучні, якія жадаюць пашырыць свае веды па мове, удасканаліць іх. Толькі пры такой умове пазакласная работа стане па-сапраўднаму дзейснай. Можна прымусіць вучня наведваць гурток, удзельнічаць у канферэнцыі, але, калі ў яго не будзе жадання ўдзельнічаць, не будзе і ніякай карысці ад такой працы [2, с. 231].

Метадысты вылучаюць розныя віды пазакласнай работы, але асноўнымі лічаць наступныя: пастаянна дзеючыя мерапрыемствы (праца гуртка, выпуск тэматычнай газеты і інш), эпизадныя мерапрыемствы (віктарыны, алімпіяды, вечары, конкурсы і інш.). Гульні, спаборніцтвы найбольш цікавыя непаседлівых. Яны нават перастаюць заўважаць, што займаюцца сур'ёзнай справай: падборам слоў з пэўнымі фанетычнымі заканамернасцямі, прыгадвааннем сінонімаў, прыказак, загадак. Гэта развівае і вучыць гурткоўцаў, бо ў шмат якіх гульніхвых сітуацыях трэба свядома, уважліва ставіцца да беларускага слова, дакладна яго вымаўляць, мэтазгодна ўжываць у моўных зносінах. З вялікім захапленнем складаюць вучні вершы-каламбур. Такая работа развівае ў іх кемлівасць, выходзіць уважлівае стаўленне да моўных фактаў. Сярод уражанняў, што застаюцца ў вучняў на ўсё жыццё, нярэдка важнае месца належыць успамінам пра школьныя літаратурныя вечарыны. І невыпадкова: гэтая форма пазакласнай працы тоіць вялікія магчымасці ўздзеяння на розум і пачуцці школьнікаў, на развіццё іх творчых здольнасцей. Многія настаўнікі з адказнасцю і шчырай зацікаўленасцю ставяцца да арганізацыі і правядзення літаратурных вечарын, дбаюць не проста аб тым, каб уключыць у іх праграму як мага больш разнастайнага інфармацыйнага матэрыялу, а каб з дапамогай мастацкага слова дзейсна ўплываць на светапогляд, думкі, пачуцці, памкненні вучняў, фарміраванне іх нацыянальнай самасвядомасці і эстэтычнага густу.

З усяго сказанага і прыведзенага вынікае, што беларуская мова і створаная на ёй беларуская літаратура як прадметы з'яўляюцца аднымі з асноўных у школе; настаўнік беларускай мовы і літаратуры пры дапамозе роднага слова фарміруе вучнёўскі светапогляд і ўменне правільна думаць і

перадаваць (выражаць) думкі, ажыццяўляе ідэйна-палітычнае, маральнае і эстэтычнае выхаванне.

Літаратура

1. Абабурка, М.В. Культура беларускай мовы / М.В. Абабурка. – Мінск: Вышэйшая школа, 1994. – 120 с.
2. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы / З.Б. Варановіч. – Мінск: Універсітэцкае, 1995. – 247 с.
3. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы / В.А. Ляшчынская, З.У. Шведава. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 1985. – 171 с.

С.М. Яковлев

(заведующий кафедрой русского языка
как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова)

Т.С. Денисенко

(старший преподаватель кафедры русского языка
как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова)

СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ СОСТАВЛЯЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ МИГРАНТОВ, ВКЛЮЧАЯ БЕЖЕНЦЕВ И ДРУГИХ ЛИЦ, ПОДМАНДАТНЫХ УВКБ ООН

Современная политическая ситуация в мире выдвигает в ряд актуальнейших проблем языковую подготовку мигрантов, включая беженцев и других лиц, подмандатных УВКБ ООН, в стране их нового пребывания. Без знания местного языка им невозможно найти работу, решать бытовые и административные проблемы. Данная проблема не обошла стороной и Республику Беларусь, в которую с каждым годом прибывает большое количество мигрантов. Центры размещения мигрантов, а значит и центры обучения их русскому языку, имеются во всех областных городах Беларуси. Мигранты прибывают не только из Украины, но и из стран дальнего зарубежья. И если для мигрантов из Украины языковая проблема практически не возникает, то для мигрантов из других стран ее приходится решать, прилагая большие усилия.

Практика обучения русскому языку мигрантов из стран дальнего зарубежья в нашем вузе имеет почти десятилетнюю историю. К сожалению, специализированных программ и пособий по РКИ для беженцев в Республике Беларусь до недавнего времени не существовало. В 2017 году И.С. Ровдо, С.И. Лебединским, С.М. Яковлевым, О.А. Климкович и И.Я. Кураш была разработана учебная программа обучающего курса для мигрантов, включая беженцев и других лиц, подмандатных УВКБ ООН, по

русскому языку как иностранному. Указанная программа в июне 2017 года была утверждена Министерством образования Республики Беларусь.

После создания и утверждения программы по РКИ для беженцев встал вопрос создания соответствующего учебника. Существует несколько причин, по которым использовать существующие учебники по РКИ для обучения беженцев не представляется возможным. Во-первых, существующие учебники, прежде всего, предназначены для студенческой молодежи и имеют своей целью помочь студентам учиться на русском языке в вузах Беларуси и России, а это предполагает овладение в достаточной степени не только практикой устной, но и письменной речи. Во-вторых, данные учебники имеют профессиональную направленность, то есть включают в себя достаточное количество материалов со специфической (профессиональной) лексикой, совершенно не нужной мигрантам. В-третьих, тематика текстов и упражнений связана со студенческой жизнью, что неприемлемо при обучении беженцев.

Одной из главных причин, по которой было принято решение о создании нового учебника, является невозможность использования с точки зрения страноведения учебников, изданных в Российской Федерации [1, 2, 3]. Содержащиеся в них сведения о реалиях жизни в Российской Федерации вносят путаницу в знания учащихся, дают ложные представления страноведческого характера в отношении Республики Беларусь. Коллективом авторов было принято решение о написании основной части пособия по русскому языку как иностранному с опорой на развитие, прежде всего, диалогической речи. Были тщательно отобраны типичные бытовые ситуации, в которых могут оказаться мигранты. Особое внимание было обращено на специфические для беженцев языковые ситуации, такие как «В отделе по гражданству и миграции», «Посещение отделения Красного Креста», «Предъявление документов сотрудникам милиции» и другие.

Предлагаемые диалоги, на наш взгляд, должны быть максимально насыщены страноведческим материалом, если хотите, быть справочником по поведению в той или иной ситуации.

Можем привести в качестве примера следующий диалог по теме «В посольстве. В консульстве»:

– *Добрый вечер, Али!*

– *Добрый вечер, Ахмед!*

– *Я хотел бы поехать в Багдад, так как мой брат скоро женится.*

Но прямого авиарейса из Минска в Багдад нет.

– *Ну, ты можешь лететь через Стамбул. Обычно все так делают.*

– *Но я нашел дешевый рейс через Москву. Я слышал, что твой знакомый Саид уже летал через Москву в Багдад.*

– *Да, он мне об этом рассказывал. Но поездка была довольно сложной, ведь ему пришлось получать транзитную визу Российской Федерации.*

– *Это интересно для меня. Что он тебе рассказывал?*

– Он сказал, что, чтобы получить транзитную визу в Россию, нужно сдать в консульство следующие документы: оригинал и копию паспорта или вида на жительство, заполненную анкету, одну фотографию, авиабилеты и визу или паспорт страны, куда ты летишь транзитом через Россию.

– А как заполнить визу?

– Нужно зайти на сайт: <https://belarus.mid.ru//glavnaa>. Там открыть раздел «Консульские вопросы», а в нём «Вопросы въезда иностранцев в Россию (VISA)». Там есть подробная анкета, её нужно заполнить на компьютере, распечатать и отвезти в консульство.

– А можно её заполнить ручкой?

– Нет, нельзя.

– А какие там вопросы?

– Вопросы очень разные: номер паспорта, когда и где ты родился, когда ты хочешь приехать в Россию, с какой целью, где ты будешь проживать в России и другие.

– А где в Минске находится посольство России?

– Оно находится почти в центре города, недалеко от Комсомольского озера, адрес: улица Нововиленская, 1А.

– Консульство работает каждый день?

– На сайте есть расписание. В понедельник и в пятницу консульство работает до обеда и после обеда, а в другие рабочие дни только утром.

– А за визу нужно будет заплатить?

– Да, 60 белорусских рублей.

– А как долго будут делать визу?

– Её тебе сделают в срок до 20 дней.

– Спасибо, что всё так хорошо мне объяснил.

– Пожалуйста.

В данном диалоге, как видите, содержится масса полезной страноведческой информации:

- а) отсутствие прямого авиасообщения между Минском и Багдадом;
- б) типичный маршрут авиакommunikации с пересадкой в Стамбуле;
- в) возможность полета через Москву;
- г) необходимость получения транзитной российской визы;
- д) перечень документов для получения транзитной российской визы;
- е) электронный адрес страницы, на которой можно заполнить анкету для получения транзитной визы РФ;
- ж) адрес консульства Российской Федерации в Минске;
- з) расписание работы консульства;
- и) время изготовления транзитной визы;
- к) стоимость транзитной визы.

Таким образом, изучая типичную ситуацию, беженец получает большое количество информации, которой он может реально воспользо-

ваться и на поиски которой в другой ситуации ему потребовалось бы потратить массу времени.

Следует отметить, что лексика диалогов не может быть чрезмерно упрощена, поэтому каждый урок начинается со списка лексических единиц в количестве 18–24 слов с переводом их на английский и арабский языки, имеется также место для записи перевода слов на родной язык мигранта, если он не владеет английским или арабским языком.

Таким образом, первая учебная программа обучающего курса по русскому языку как иностранному для мигрантов, включая беженцев и других лиц, подмандатных УВКБ ООН, а также разрабатываемый учебник для данного контингента учащихся, на наш взгляд, учитывает специфику контингента учащихся, отвечает основным требованиям к данному рода пособиям и может быть использован в качестве ценного пособия по страноведению Республики Беларусь.

Литература

1. Голубева, А.В. Мы живём и работаем в России : учебник русского языка для трудовых мигрантов : начальный курс / А.В. Голубева. – СПб. : Златоуст, 2011. – 128 с.
2. Румянцева, Н.М. Тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов : практикум / Н.М. Румянцева [и др.]. – М. : Рус. язык. Курсы, 2014. – 152 с.
3. Типовой тест по русскому языку для приема в гражданство Российской Федерации. – М. – СПб. : Златоуст, 2005. – 72 с.

М.Г. Яленскі

(галоўны навуковы супрацоўнік лабараторыі спецыяльнай адукацыі
Нацыянальнага інстытута адукацыі)

СТАНАЎЛЕННЕ І РАЗВІЦЦЁ ЛІНГВАМЕТОДЫКІ ЯК ПЕДАГАГІЧНАЙ НАВУКІ І АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАКТЫКІ

Методыка выкладання беларускай мовы (лінгваметодыка) – практыка-арыентаваная **педагагічная** навука, паколькі яе аб'ектам з'яўляецца *працэс навучання* беларускай мове.

Лінгваметодыка развівалася і развіваецца ў двух накірунках – тэарэтычным (даследуе тэарэтычныя падыходы, заканамернасці засваення мовы і маўлення, мэты, змест, прынцыпы) і практычным (на аснове вынікаў даследаванняў і перадавога вопыту вызначае найбольш эфектыўныя формы і метады навучання, кантролю і ацэнкі вынікаў вучэбнай дзейнасці школьнікаў). Першы накірунак рэалізуецца ў навуковых і дысертацыйных даследаваннях, прадстаўляецца ў манаграфіях, другі – у падручніках, вучэбных і вучэбна-метадычных дапаможніках.

Як любая іншая навука, лінгваметодыка мае сваю гісторыю. Разгледзім асноўныя этапы станаўлення і развіцця методыкі навучання

беларускай мове ў *сярэдняй школе* ў аспекце названых накірункаў. У якасці тэарэтыка-метадалагічнай асновы для перыядызацыі пакладзены гістарычны і тэарэтыка-метадалагічны падыходы.

Перыяд станаўлення моўнай адукацыйнай практыкі і лінгваметодыкі прыпадае на 20-30-я гг. мінулага стагоддзя. Для гэтага перыяду характэрна выданне першых школьных падручнікаў па беларускай мове, вучэбнай праграмы, метадычных дапаможнікаў для настаўнікаў. Змест моўнай адукацыі і методыка навучання грунтуюцца на фармальна-граматычным падыходзе, сутнасць якога зводзілася да вывучэння граматычных формаў, іх будовы, групойкі па часцінах мовы і членах сказа, правілаў словазмянення і словаспалучэння.

Ужо ў першыя гады савецкай улады было падрыхтавана некалькі падручнікаў па беларускай мове. У 1918 годзе выйшла першая “Беларуская граматыка для школ” Б. Тарашкевіча [1].

Як адзначае ў прадмове аўтар, у аснове граматыкі “ляжыць найбольш характэрная і найбольш чыстая гутарка беларускае мовы” [1, с.3]. У граматыцы выкладаецца сістэматычны курс беларускай мовы, таму яна адрасавалася вучням сямігадовых школ. Даюцца тэарэтычныя правілы, якія нагадваюць па форме тлумачэнне матэрыялу, і адна задачка на практычнае замацаванне (многія параграфы практычнага матэрыялу не маюць зусім). У апошнім з выданняў падручніка Б. Тарашкевіч падае матэрыял па асобных лекцыях, улічваючы пры гэтым ступень яго складанасці і характар працы.

“Беларуская граматыка для школ” Б. Тарашкевіча стала асновай для далейшай падрыхтоўкі як новых падручнікаў, так і першых навучальных праграм па беларускай мове. Доўгі час у праграмах і падручніках захоўвалася прапанаваная ў граматыцы Б. Тарашкевіча беларуская лінгвістычная тэрміналогія.

“*Hramatyka biełaruskaj mowy*” Б. Пачобкі [2] – настаўніка беларускай мовы Свіслацкай беларускай настаўніцкай семінарыі – была *напісана лацінкай*. Яна мела такі змест: “Сказ і яго часці” (кароткія і развітыя сказы, абсуд (дзеянік), прысуд (выказнік), сказ безабсудны і безпрысудны, няпоўныя, развітыя, злітыя сказы); “Часціны мовы”: чыннік (дзеяслоў), іменнік (назоўнік), займа (займеннік), прыметнік, лічэбнік, сказнік (прыслоўе), прыймак (прыназоўнік), злучнік, галоснік (выклічнік). У дапаможніку даецца толькі тэарэтычны матэрыял. Навукоўцамі граматыка разглядаецца не столькі як грунтоўнае вучэбнае выданне, колькі як спроба даць лаканічнае апісанне сістэмы беларускай мовы.

Актыўна выкарыстоўваліся ў школьнай практыцы падручнікі Я. Лёсіка “Пачатковая граматыка” і “Школьная граматыка беларускай мовы” [3; 4]. Падручнікі Я. Лёсіка вытрымалі каля дзесяці выданняў. Адметнай асаблівасцю падручнікаў гэтага аўтара з’яўляўся высокі лінгвістычны ўзровень, жывы моўны матэрыял. Я. Лёсіку аднаму з першых

даводзілася фармуляваць правілы беларускага правапісу. Граматычны матэрыял падаваўся ў падручніках Я. Лёсіка пераважна дэдуктыўным шляхам па схеме: тэарэтычнае правіла, прыклады, практыкаванні, задачкі. Падручнік Я. Лёсіка “Школьная граматыка беларускай мовы” быў папулярны і выкарыстоўваўся як у пачатковай, так і ў сямігадовай школе, а таксама ў тэхнікумах і ва ўніверсітэце. У больш позніх выданнях аўтар прытрымліваўся ў асноўным індуктыўнага шляху прэзентацыі тэарэтычнага матэрыялу: у граматыках спачатку даюцца 1-2 задачы для назірання за моўнай з’явай, затым прапануецца тэарэтычная частка, пасля задача для замацавання. *Змест практычнага матэрыялу грунтуецца на этнакультурнай аснове: прапануюцца звесткі пра гісторыю беларусаў, іх матэрыяльную і духоўную культуру. Арыентацыя на практычную дзейнасць – асноўная рыса падручнікаў Я. Лёсіка.*

У 1927 годзе выйшла “Рабочая кніга па беларускай мове” (сістэматычны курс марфалогіі і элементы сінтаксісу) І. Пратасевіча і І. Самковіча [5]. Дапаможнік прызначаўся для сямігадак, рабфакаў, школ сялянскай моладзі і быў першай спробай арганізаваць навучанне роднай мове праз пошукава-даследчы метады. Аўтары адзначаюць у прадмове, што лепшым метадам навучання мове з’яўляецца актыўны метады выкладання, заснаваны на самадзейнасці вучня. На іх думку, працэс навучання павінен быць арганізаваны ў чатыры этапы: назіранне, самастойнае даследаванне вучнямі законаў мовы і развязванне задач; вывады, якія робяцца на падставе назіранняў і самастойнай даследчай працы; замацаванне на практыцы здабытых вучнем ведаў.

У працэсе назірання вучань не толькі разглядае прапанаваныя прыклады, а чытае і запісвае іх. У дзейнасць такім чынам уключаюцца зрок, слых і матарыка вучняў. Цэнтральным з’яўляецца этап самастойнага даследавання законаў мовы і рашэння моўных задач. Пададзены ў кнізе матэрыял максімальна актывізуе пазнавальную, пошукавую дзейнасць вучняў. Вывады, якія робяцца на падставе назіранняў і самастойнага даследавання, стымулююць асэнсаваную дзейнасць. Замацаванне на практыцы здабытых ведаў ажыццяўляецца ў працэсе творчай працы. У цэлым, што надзвычай важна, навучанне мове прадугледжвалася ажыццяўляць на аснове звязных тэкстаў. *Такі падыход (выяўленне моўнай адзінкі ў тэксце, асэнсаванне яе функцыі, граматычных прымет, уключэнне ў звязнае выказванне) лічыцца перспектыўным і ў сучаснай метадыцы.* На аснове “Рабочай кнігі” І. Пратасевічам і І. Самковічам быў затым створаны падручнік “Граматыка беларускай мовы ў нагляданнях і практыкаваннях”. Пазней выйшла кніга гэтых жа аўтараў для школ-сямігодак “Сінтаксіс беларускай мовы ў нагляданнях і практыкаваннях”. Падручнікі па сінтаксісе арыентавалі вучняў на такія віды працы, як напісанне заявы, анкеты, даручэння, распіскі, абвесткі, пратакола, рэцэнзіі, дамовы, плана, канспекта, тэзісаў, карэспандэнцкіх допісаў, афармленне

цытат і інш. *Фактычна тады з'яўляюцца першыя “парасткі” рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу, які зараз лічыцца надзвычай актуальным.*

У 1926 годзе выйшла кніга К. Міцкевіча (Якуба Коласа) “Методыка роднае мовы” [6]. Гэта быў першы метадычны дапаможнік для настаўнікаў. У ім знайшлі адлюстраванне не толькі асабісты педагогічны вопыт Якуба Коласа як настаўніка, але і дасягненні айчыннай метадычнай навукі таго часу. У “Методыцы роднае мовы” аўтар стараўся не навізаць тыя ці іншыя метады навучання, а даць настаўніку магчымасць выбару метадаў для карыстання імі ў практычнай рабоце. Якуб Колас адзначаў у прадмове, што не прэтэндуе на арыгінальнасць, самабытнасць сваёй працы (назвае яе кампіляцыйнай), пры гэтым робіць першы крок у метадычным забеспячэнні навучальнага працэсу роднай мове ў школе, добра ведаючы пільную патрэбу ў гэтым настаўніка.

Вызначыўшы задачы навучання роднай мове (навучыць дзяцей чытаць, пісаць, разумець граматычны лад роднай мовы, развіць вуснае маўленне вучняў) і прынцыпы выкладання яе ў школе, Якуб Колас дае кароткі гістарычны агляд метадаў навучання грамаце. Асобна ён раскрывае методыку чытання, пісьма (навучанне правапісу, правядзенне творчых пісьмовых работ, творчых дыктантаў), коратка закранае пытанне пра выкладанне граматыкі беларускай мовы. У заключнай частцы кнігі Якуб Колас робіць крытычны аналіз буквароў.

У 1930 годзе выйшла другое выданне “Методыкі роднай мовы” [7], аўтарамі якой былі К. Міцкевіч і В. Тэпін. Уважлівае знаёмства з дапаможнікам паказвае, што перад намі не столькі перавыданне, колькі самастойная манаграфічная праца, якая мае новую структуру і ў большай частцы новы змест. Гэта выданне методыкі адрасавана настаўнікам сярэдняй школы.

Трэба заўважыць, што пошукі аптымальных шляхоў актывізацыі пазнавальнай дзейнасці, працэсу авалодання вучнямі прадуктыўнымі відамі маўленчай дзейнасці і ў наш час з'яўляюцца вострай праблемай методыкі, таму праца К. Міцкевіча і В. Тэпіна, падручнікі Я. Лёсіка, І. Пратасевіча і І. Самковіча не страцілі актуальнасці і ў нашы дні. *Сучасная моўная адукацыя па сутнасці па-новаму інтэрпрэтуе іх метадычныя ідэі, вяртаецца да сістэмы Мантэсоры, пра якую пісаў Я. Колас, даследчых і практычных метадаў, Дальтан-плана і інш.*

Наступны перыяд звязаны з развіццём савецкай сістэмы моўнай адукацыі і лінгваметодыкі ў 40-80-я гг. Гэты этап вызначаецца ўдасканаленнем моўнай адукацыі на аснове новых вучэбных праграм, стабільных падручнікаў, вучэбна-метадычных дапаможнікаў, правядзеннем дысертацыйных даследаванняў па лінгваметодыцы, выданнем першых вучэбных дапаможнікаў па лінгваметодыцы для студэнтаў вышэйшых навучальных устаноў, манаграфій. Навучанне мове грунтуецца на аснове сістэмна-апісальнага падыходу. У аснове згаданага

падыходу знаходзіцца аналіз мовы як знакавай сістэмы, засваенне ведаў аб мове і адпаведных моўных нормаў (арфаэпічных, арфаграфічных, пунктуацыйных, граматычных і г. д.).

Напярэдадні вайны выдаюцца новыя падручнікі па роднай мове для няпоўнай сярэдняй і сярэдняй школы Ю. Шакаля і М. Жыркевіча [8], якія на працягу 25 год выкарыстоўваюцца ў школьным навучанні.

У 1964 г. выйшаў новы падручнік У.К. Андрэенкі і М.С. Яўневіча “Беларуская мова 5–6 кл.” [9], потым – для 7–8 класаў.

У падручніках М.С. Яўневіча, У.К. Андрэенкі ўпершыню тэарэтычны матэрыял падаваўся як індуктыўным, так і дэдуктыўным шляхамі. Лінгвістычны матэрыял быў прыведзены ў адпаведнасць з тагачасным узроўнем развіцця мовазнаўчай навукі. У практычным плане рэалізоўваўся падыход, арыентаваны на ўзаемасувязь вывучэння сінтаксісу і марфалогіі. Так, пры вывучэнні часцін мовы школьнікі знаёмяцца са значэннем, граматычнымі прыметамі і сінтаксічнай функцыяй слоў, іх правапісам. Разнастайны дыдактычны матэрыял меў выразную выхавальную накіраванасць. Падручнікі М.С. Яўневіча і У.К. Андрэенкі выдаваліся да канца мінулага стагоддзя. Аўтарам была прысуджана Дзяржаўная прэмія БССР.

У 1985 годзе выйшла першая “Методыка выкладання беларускай мовы ў сярэдняй школе” [10] З.Б. Варановіч. У гэтай працы ўпершыню на аснове аналізу метадычнай, дыдактычнай і лінгвістычнай літаратуры разглядаюцца пытанні методыкі вывучэння асобных тэм і раздзелаў школьнага курса мовы, характарызуюцца прынцыпы, метады і формы навучання, раскрываецца змест пазакласнай працы па прадмету. Кніга адрасавана студэнтам універсітэтаў і педагогічных інстытутаў у якасці вучэбнага дапаможніка. Яна адыграла значную ролю ў падрыхтоўцы педагогічных кадраў, фарміраванні метадычнага майстэрства настаўнікаў.

У 1994 годзе апублікаваны дапаможнік “Выкладанне беларускай мовы ў школе” [11] (пад рэд. М.Г. Яленскага), у якім з пазіцыі тагачасных дасягненняў метадычнай і псіхалага-педагогічнай навук раскрываюцца тэарэтычныя асновы лінгваметодыкі, упершыню праводзіцца рэтраспектыўны аналіз гісторыі развіцця метадычнай думкі на Беларусі, раскрываюцца шляхі і сродкі фарміравання відаў маўленчай дзейнасці ў працэсе навучання беларускай мове (аўдзіравання, гаварэння, чытання і пісьма), характарызуюцца найбольш эфектыўныя метады і формы вывучэння фанетыкі, складу слова і словаўтварэння, марфалогіі, сінтаксісу, арфаграфіі і пунктуацыі. Названы дапаможнік адыграў вялікую ролю ў падрыхтоўцы педагогічных кадраў у суверэннай Беларусі.

У гэты перыяд (з 1968 г.) арганізуюцца першыя навукова-тэарэтычныя даследаванні па лінгваметодыцы, вынікам чаго з’яўляюцца кандыдацкія дысертацыі М.І. Касцяна, В.У. Протчанкі, М.Г. Яленскага, З.М. Сазоненкі, І.М. Саматыі, С.М. Якубы, У.П. Саўко, Н.Э. Астраух і інш.

В.У.Протчанка абараніў затым доктарскую дысертацию па праблеме навучання сінтаксісу беларускай мовы. Паводле вынікаў навуковых даследаванняў В.У. Протчанка першы з беларускіх лінгваметадыстаў падрыхтаваў манаграфію “Шматаспектны лінгвістычны аналіз у тэорыі і практыцы навучання сінтаксісу беларускай мовы ў сярэдняй школе”.

Навейшы перыяд развіцця моўнай адукацыі і лінгваметодыкі ў Рэспубліцы Беларусь прыпадае на канец XX – пачатак XXI ст. Гэты час вызначаецца распрацоўкай канцэпцыі моўнай адукацыі, адукацыйных стандартаў першага пакалення, новых вучэбных праграм, нормаў ацэнкі вынікаў вучэбнай дзейнасці школьнікаў, выданнем паўнаўрахованых вучэбна-метадычных комплексаў, правядзеннем дысертacyjnych даследаванняў у галіне лінгваметодыкі і выданне паводле іх манаграфій.

Згаданы перыяд характарызуецца выпускам новых вучэбных дапаможнікаў па методыцы выкладання беларускай мовы для ўніверсітэтаў. Так, у дапаможніку “Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка” [12] М.Г. Яленскім базавыя катэгорыі лінгваметодыкі – мэта, змест, заканамернасці, прынцыпы, метады, формы і ацэнка якасці моўнай адукацыі – асэнсоўваюцца з сучасных анталогічных, гнасеалагічных і аксіялагічных пазіцый. Упершыню раскрываюцца пытанні лінгвадыдактычнай кампаратывістыкі.

У 2007 годзе выйшла фундаментальная праца “Методыка выкладання беларускай мовы” [13] пад рэдакцыяй М.Г. Яленскага, у падрыхтоўцы якой прынялі ўдзел вучоныя-метадысты Нацыянальнага інстытута адукацыі (Г.М. Валочка, Я.М. Лаўрэль, С.А. Язерская, М.Г. Яленскі) і вучоныя-метадысты 6 універсітэтаў краіны: БДУ (І.М. Саматія, С.М. Якуба), БДПУ імя Максіма Танка (У.П. Саўко), ГДУ імя Ф. Скарыны (В.А. Ляшчынская), ВДУ імя П.М. Машэрава (Л.С. Васюковіч), БрДУ імя А.С. Пушкіна (С.Р. Рачэўскі), МДПУ імя І.П. Шамякіна (У.Ц. Піскун). У дапаможніку грунтоўна разглядаюцца асноўныя пытанні лінгваметодыкі: гісторыя станаўлення і развіцця лінгваметодыкі як навукі і адукацыйнай практыкі, агульныя пытанні методыкі (лінгвадыдактыка), а таксама методыка вывучэння раздзелаў школьнага курса мовы.

Комплексны вучэбны дапаможнік для студэнтаў “Методыка выкладання беларускай мовы” [14] В.А. Ляшчынскай і З.У. Шведавай характарызуецца шматаспектнасцю: уключае курс лекцый сумесна з адпаведнымі пытаннямі і заданнямі, матэрыялы да практычных заняткаў, кантрольных работ. Упершыню аўтарамі распрацаваны тэсты для кантролю ведаў, уменняў і навыкаў студэнтаў па методыцы навучання беларускай мове.

Працягваюцца кандыдацкія дысертacyjne даследаванні актуальных праблем лінгваметодыкі (В.У. Зелянко, С.В. Мартынкевіч, А.В. Ермаловіч і інш). Абаронены 4 доктарскія дысертации (М.Г. Яленскі,

Г.М. Валочка, Л.М. Гамеза, В.У. Зелянко), па выніках якіх апублікаваны манаграфіі. Выйшлі з друку манаграфіі па актуальных праблемах лінгваметодыкі (В.У. Протчанкі, Л.С. Васюковіч), метадычныя дапаможнікі (В.У. Зелянко, С.В. Мартынкевіч, В.У. Протчанка, У.П. Саўко і інш.), створаны новыя падручнікі па беларускай мове (З.І. Бадзевіч, Г.М. Валочка, Л.С. Васюковіч, В.У. Зелянко, В.П. Красней, Я.М. Лаўрэль, С.С. Міхнёнак, В.І. Несцяровіч, І.М. Саматыя, С.А. Язерская, С.М. Якуба, Н.М. Гардзей, З.М. Тамашэвіч, П.Л. Навіцкі і інш.), вучэбна-метадычныя дапаможнікі да падручнікаў (Г.М. Валочка, Л.С. Васюковіч, Н.М. Гардзей, В.У. Зелянко, В.П. Красней, Я.М. Лаўрэль, Г.М. Малажай, З.М. Тамашэвіч, С.А. Язерская і інш.). Упершыню распрацавана сістэма факультатыўных заняткаў, іх вучэбна-метадычнае забеспячэнне (Г.М. Валочка, В.У. Зелянко, Л.М. Гамеза, І.М. Саматыя, С.М. Якуба і інш.).

На сучасным этапе ў тэорыі навучання мове і практыцы моўнай адукацыі рэалізуюцца сістэмна-функцыянальны, камунікатыўна-дзеясны, лінгвакультуралагічны і кампетэнтнасны падыходы.

Сістэмна-функцыянальны падыход прадугледжвае аналіз моўных адзінак у структурна-функцыянальна-семантычным плане: моўныя адзінкі характарызуюцца з боку іх будовы, значэння і функцыі.

Камунікатыўна-дзеясны падыход арыентуе адукацыйны працэс на засваенне мовы як сродку суразмоўніцтва: моўныя адзінкі разглядаюцца не толькі з пункта гледжання структуры, значэння і функцыі, але і з мэтай іх выкарыстання ў працэсе гаварэння – актыўнай маўленчай дзейнасці, навучання маўленчым зносінам сродкамі мовы.

Лінгвакультуралагічны падыход грунтуецца на ўсведамленні беларускай мовы як формы існавання духоўнай культуры нацыі, своеасаблівага культурна-гістарычнага асяроддзя, якое фарміруе нацыянальны менталітэт асобы.

Кампетэнтнасны падыход скіраваны на фарміраванне ў вучняў здольнасцей выкарыстоўваць набытыя моўныя і маўленчыя веды, уменні і навыкі для рашэння максімальна шырокага дыяпазону жыццёвых задач у розных сферах чалавечай дзейнасці і сацыяльных узаемаадносін, пераносячы акцэнт у навучанні мове з пазіцыі “ведаць, каб памятаць” на пазіцыю “ведаць, каб умець і дзейнічаць”. У гэтым агульная сутнасць кампетэнтнаснага падыходу.

Такім чынам, беларуская лінгваметодыка *за стагоддзе* свайго станаўлення і развіцця прайшла шлях ад практычных дапаможнікаў у дапамогу настаўніку беларускай мовы да асобнай галіны педагагічнай навукі. Яна мае сваю гісторыю, змест, сістэму паняццяў і катэгорый, тэарэтычныя асновы, метады даследавання. Трэба заўважыць, што вялікую ролю на розных этапах развіцця беларускай лінгваметодыкі і падрыхтоўкі навуковых кадраў адыгралі расійскія і беларускія вучоныя (А.В. Цекучоў,

Л.П. Федарэнка, Г.А. Фамічова, Л.А. Трасцянцева, А.Я. Супрун, Л.А. Мурына).

Літаратура

1. Тарашкевіч, Б. Беларуская граматыка для школ /Б. Тарашкевіч. – Вільня, 1918.
2. Hramatyka biełaruskaj mowy. Aprasawaj В. Рацобка. – Вільня, 1918. – 24 с.
3. Лёсік, Я. Пачатковая граматыка / Я. Лёсік. – Мінск: Дзяржвыд Беларусі, 1926. – 180 с.
4. Лёсік, Я. Школьная граматыка беларускай мовы / Я. Лёсік. – Мінск, 1929.
5. Пратасевіч, І. Рабочая кніга па беларускай мове / І. Пратасевіч, І. Самковіч. – Мінск: Белдзяржвыд Беларусі, 1927. – 156 с.
6. Міцкевіч, К. Методыка роднае мовы / К. Міцкевіч. – Мінск: Дзяржвыд Беларусі, 1926. – 226 с.
7. Міцкевіч, К. Методыка роднай мовы / К. Міцкевіч, В. Тэпін. – Мінск: Белдзяржвыдавецтва, 1930. – 223 с.
8. Шакаль, Ю. Граматыка беларускай мовы / Ю. Шакаль, М. Жыркевіч. – Мінск: Беларускае дзяржаўнае выдавецтва, 1940. – 152 с.
9. Андрэенка, У.К. Беларуская мова: Падруч. для 5-6 кл. васьмігод. і сярэд. шк. / У.К. Андрэенка, М.С. Яўневіч. – Мінск: Народная асвета, 1964. – 287 с.
10. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы / З.Б. Варановіч. – Мінск: Універсітэцкае, 1985. – 151 с.
11. Выкладанне беларускай мовы ў школе / М.Г. Яленскі, Л.С. Васюковіч, І.М. Саматыя і інш.; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск: Нар. асвета, 1994. – 239 с.
12. Яленскі, М.Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка / М.Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с.
13. Методыка выкладання беларускай мовы / М.Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.
14. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы / В.А. Ляшчынская, З.У. Шведава. – Мн.: РІВШ, 2007. – 252 с.

АЎТАРСКІ ЎКАЗАЛЬНІК

Арцямянак Г.А.	3	Крыцкая Н.В.	66
Бабіч Ю.М.	8	Кураш І.Я.	136
Бабровіч Т.С.	11	Максімава Т.Я.	119
Багарадава Т.Р.	15	Мандзік В.А.	124
Бароўка В.Ю.	20	Мартынкевіч С.В.	129
Блинова І.А.	25	Маслоўская Н.П.	132
Буката М.Л.	30	Минина Н.Е.	136
Бялова Ю.В.	34	Несцяровіч В.І.	139
Валынец І.В.	38	Николаенко С.В.	143
Вардамацкі Л.М.	41	Новикова Л.П.	148
Васілеўская А.С.	34	Паляшчук Н.В.	150
Вінаградава В.М.	45	Памазенка Т.Л.	155
Глазман Л.Я.	48	Пашковіч Р.В.	162
Голубева В.К.	52	Півавар К.С.	38, 166
Грачыха Т.А.	58	Пісарэнка А.М.	170
Гугалінская Т.А.	61	Прымшыц А.Ю.	175
Даніч А.У.	66	Пукала В.М.	181
Даўбешка Н.П.	70	Путий Т.Н.	184
Денисенко Т.С.	218	Радзюль В.Ю.	189
Дзядова А.С.	76	Раеўская В.В.	175
Жукава М.А.	81	Райчонак А.П.	191
Жуковская А.А.	85	Русак В.П.	194
Зайцева І.П.	87	Русілка В.І.	200
Зіманскі В.Э.	92	Салодкая С.А.	203
Зязюлькіна В.С.	96	Свірыдзенка В.І.	34
Калеснікава А.А.	101	Семянькова Г.К.	206
Карасевіч А.М.	103	Слесарева Т.П.	212
Карчагіна В.М.	108	Фаміна Г.С.	215
Климкович О.А.	110	Яковлев С.М.	218
Козел Г.М.	115	Яленскі М.Г.	221

Навуковае выданне

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНАЯ ДУМКА НА БЕЛАРУСІ

Матэрыялы рэгіянальнай (з міжнародным удзелам)
навукова-практычнай канферэнцыі, прысвечанай 100-годдзю
“Беларускай граматыкі для школ” Б. Тарашкевіча

Віцебск, 5 снежня 2018 г.

Тэхнічны рэдактар

Г.У. Разбоева

Камп’ютарны дызайн

І.У. Волкава

Падпісана ў друк 23.11.2018. Фармат 60х84 ¹/₁₆. Папера афсетная.
Ум. друк. арк. 13,37. Ул.-выд. арк. 14,89. Тыраж 50 экз. Заказ 161.

Паліграфічнае выкананне – установа адукацыі
“Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”.

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі ў якасці выдаўца,
вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў
№ 1/255 ад 31.03.2014 г.

Надрукавана на рызографе ўстановы адукацыі
“Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”.
210038, г. Віцебск, Маскоўскі праспект, 33.