

БЕЛАРУСКАЯ МОВА ЯК ЗАМЕЖНАЯ

JĘZYK BIAŁORUSKI JAKO OBCY

BELARUSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

2023
nr 7



Pracownia
Glottodydaktyki
Białorusistycznej

БЕЛАРУСКАЯ МОВА ЯК ЗАМЕЖНАЯ

JĘZYK BIAŁORUSKI JAKO OBCEJ

BELARUSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

2023
nr 7



Заснавальнік і рэдактар / Założyciel i redaktor / Founder and Editor

Радаслаў Калета / Radosław Kaleta – Польшча, Варшаўскі ўніверсітэт / Polska, Uniwersytet Warszawski / Poland, University of Warsaw

Навуковая рада / Rada naukowa / Advisory Editorial Board

Генадзь Цыхун / Hienadz Cychun – Беларусь, Нацыянальная акадэмія навук Беларусі / Białoruś, Narodowa Akademia Nauk Białorusi / Belarus, National Academy of Sciences

Лідзія Сямешка / Lidzija Siamieszka – Беларусь, Нацыянальны інстытут адукацыі / Białoruś, Państwowy Instytut Edukacji / Belarus, National Institute for Education

Сяргей Важнік / Siarhiej Ważnik – Беларусь, Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт / Białoruś, Białoruski Uniwersytet Państwowy / Belarus, Belarusian State University

Людміла Сінькова / Ludmiła Sińkowa – Беларусь, Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт / Białoruś, Białoruski Uniwersytet Państwowy / Belarus, Belarusian State University

Таццяна Рамза / Tacciana Ramza – Беларусь, Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт / Białoruś, Białoruski Uniwersytet Państwowy / Belarus, Belarusian State University

Ларыса Пісарэк / Larysa Pisarek – Польшча, Уроцлаўскі ўніверсітэт / Polska, Uniwersytet Wrocławski / Poland, University of Wrocław

Аляксандр Кіклевіч / Aleksander Kiklewicz – Польшча, Вармінска-Мазурскі ўніверсітэт у Ольштыне / Polska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie / Poland, University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Алена Пацехіна / Helena Pocięcina – Польшча, Вармінска-Мазурскі ўніверсітэт у Ольштыне / Polska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie / Poland, University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Аляксандр Скапенка / Oleksandr Skopenko – Украіна, Нацыянальная акадэмія навук Украіны / Ukraina, Narodowa Akademia Nauk Ukrainy / Ukraine, National Academy of Sciences

Зінаіда Пахолак / Zinaida Paholok – Украіна, Луцкі інстытут развіцця чалавека Універсітэта “Украіна” / Ukraina, Łucki Instytut Rozwoju Człowieka Uniwersytetu „Ukraina” / Lutsk University Institute of Human Development „Ukraine”

Джым Дынглі / Jim Dingley – Вялікабрытанія, Беларуская бібліятэка імя Францішка Скарыны ў Лондане / Wielka Brytania, Białoruska Biblioteka im. F. Skaryny w Londynie / UK, Francis Skaryna Belarusian Library in London

Арнольд Макмілін / Arnold McMillin – Вялікабрытанія, Лонданскі ўніверсітэт / Wielka Brytania, Uniwersytet Londyński / UK, University of London

Курт Вулхайзер / Curt Woolhiser – ЗША, Брандаўскі ўніверсітэт / USA, Uniwersytet Brandeis / USA, Brandeis University

Яўгенія Міронава / Jenya Mironava – ЗША, Гарвардскі ўніверсітэт / USA, Uniwersytet Harvarda / USA, Harvard University

Чальцы рэдакцыі / Zespół redakcyjny / Editorial Board

Вольга Барысенка / Wolha Barysienka – Кітай, Сіянскі ўніверсітэт замежных моў / Chiny, Tienciński Uniwersytet Języków Obcych / China, Xi'an International Studies University

Вераніка Бандаровіч / Vieranika Bandarovich – Беларусь, Інстытут сучасных ведаў (моўны рэдактар, беларуская мова) / Białoruś, Instytut Wiedzy Współczesnej (redaktor językowy, język białoruski) / Belarus, Institute of Modern Knowledge (language editor, Belarusian)

Наташа Кадлец / Natasha Kadlec – ЗША, Гарвардскі ўніверсітэт (моўны рэдактар, англійская мова) / USA, Uniwersytet Harvarda (redaktor językowy, język angielski) / USA, Harvard University (language editor, English)

Ангела Эспіноса Руіс / Angela Espinosa Ruiz – Польшча, Варшаўскі ўніверсітэт (сакратар рэдакцыі) / Polska, Uniwersytet Warszawski (sekretarz redakcji) / Poland, University of Warsaw (editorial secretary)

Адрас рэдакцыі / Adres redakcji, Wydawca / Editorial Office, Publisher

Майстэрня беларусістычнай глотадыдактыкі / Pracownia Glottodydaktyki Białorutenistycznej / Laboratory of Belarusian Glottodidactics

Кафедра беларусістыкі / Katedra Białorutenistyki / Department of Belarusian Studies

Факультэт прыкладной лінгвістыкі / Wydział Lingwistyki Stosowanej / Faculty of Applied Linguistics

Варшаўскі ўніверсітэт / Uniwersytet Warszawski / University of Warsaw

вул. Добра 55, 00-312 Варшава, Польшча / ul. Dobra 55, PL 00-312 Warszawa, Poland

<http://kb.uw.edu.pl/pracownia-glottodydaktyki-bialorutenistycznej>

e-mail: bmz.jbjo@gmail.com, rkaleta@uw.edu.pl

Праект вокладкі / Projekt okładki / Cover Design

Anna Gogolewska

Графіка на вокладцы і першай старонцы / Grafika na okładce i pierwszej stronie / Graphics on the Cover and Title Page

sobakapavlova/shutterstock

Вядучы рэдактар / Redaktor prowadzący / Commissioning Editor

Dorota Dziedzic

Карэктур / Redakcja / Editing

Vieranika Bandarovich, Jekatierina Kaleta

ISSN 2544-6789; e-ISSN 2544-5448

© Copyright by the Authors, 2023

Publication under the Creative Commons Attribution 3.0 PL (CC BY-NC-ND 3.0 PL)

license (full text available at: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7

www.uw.edu.pl; e-mail: wuw@uw.edu.pl

Dział Handlowy WUW: tel. (48 22) 55 31 333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Бёрстка / Skład i łamanie / Layout and Typesetting

Dariusz Górski

Паліграфія і друк / Druk i oprawa / Printing

Totem.com.pl

Змест

Артыкулы

<i>Лідзія Сямешка</i> – Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі замежных навучэнцаў	7
<i>Івана Слівкова</i> – Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы: міжкультурныя кампетэнцыі	26
<i>Вольга Трацяк</i> – Выкладанне прадмета “Тэорыя і практыка польска-беларускага і беларуска-польскага перакладу” для студэнтаў II ступені навучання на кірунку <i>беларуская філалогія з вывучэннем англійскай мовы</i>	34
<i>Радаслаў Калета</i> – Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай мове як замежнай (2018–2023 гг.)	40
<i>Anna Berenika Siwirska</i> – 30 гадоў Алімпіяды па беларускай мове ў Польшчы	52

Varia

Новыя выданні па БМЗ	65
----------------------	----

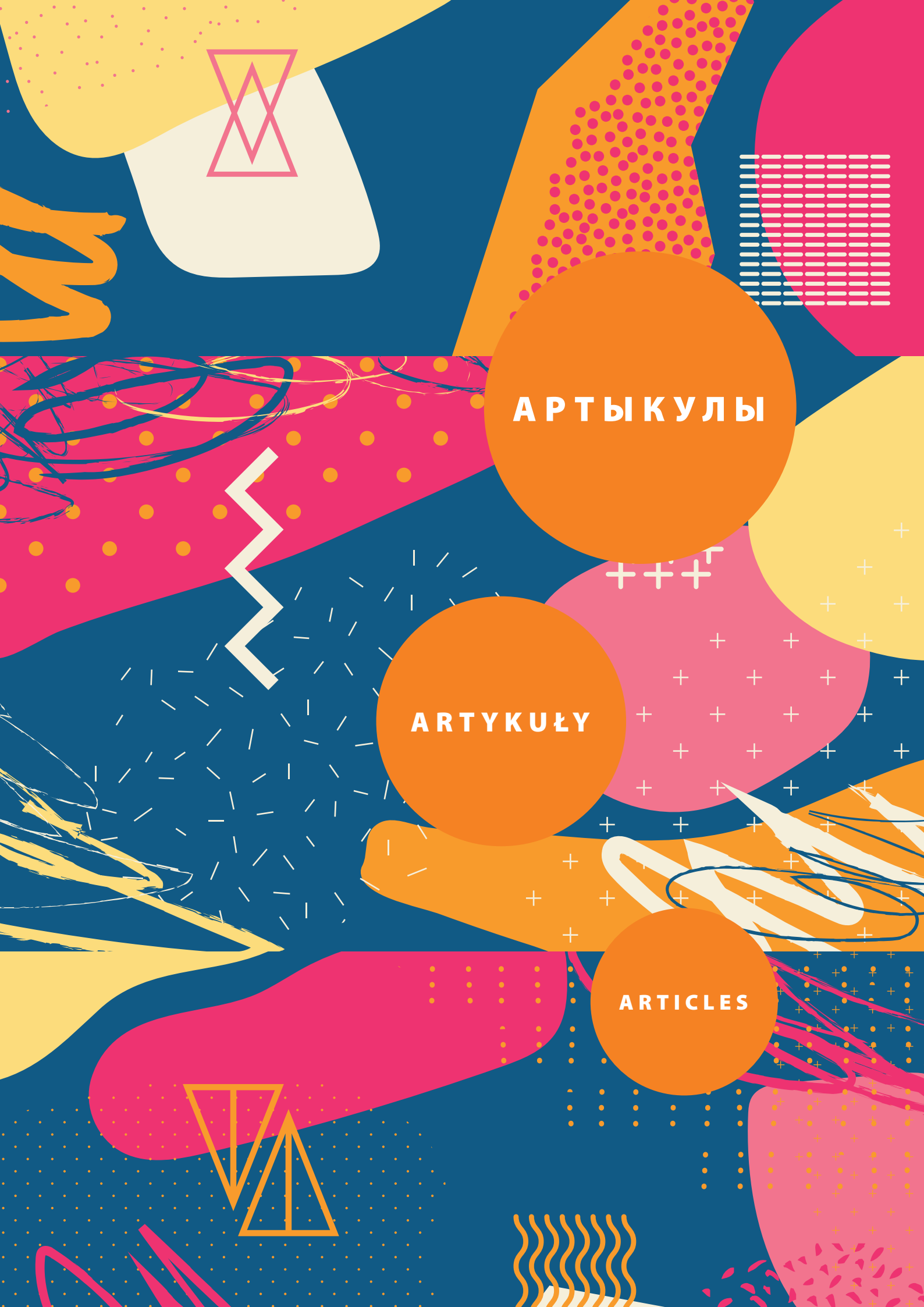
Contents

Articles

<i>Lidziya Siameshka</i> – Use of Strategies within the Communicative Competence Model for Foreign Learners of Belarusian	7
<i>Ivana Slivková</i> – Storytelling as an Element of Foreign Language Teaching: Intercultural Competencies	26
<i>Volha Tratsiak</i> – Teaching the Course “Theory and Practice of Polish-Belarusian and Belarusian-Polish Translation” within the MA Program <i>Belarusian Philology with English Language Study</i>	34
<i>Radosław Kaleta</i> – Selected Academic and Pedagogical Publications on the Study of Belarusian as a Foreign Language (2018–2023)	40
<i>Anna Berenika Siwirska</i> – 30 Years of the Belarusian Language Olympiad in Poland	52

Varia

New Publications on Teaching Belarusian as a Foreign Language	65
---	----



АРТЫКУЛЫ

ARTYKUŁY

ARTICLES

Лідзія Сямешка
Lidziya Siameshka

Нацыянальны інстытут адукацыі, Беларусь

National Institute of Education, Belarus

e-mail: lidiya1408@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6817-9786>

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі замежных навучэнцаў

Use of Strategies within the Communicative Competence Model for Foreign Learners of Belarusian

Abstract: This article discusses the study and use of communication strategies to form communicative competence for learners of Belarusian as a foreign language. The article reviews various approaches to defining the concept of a “strategy” and identifies its key characteristics, then discusses strategies in relation to different types of communication activities. It also analyzes the most widely used and accepted classifications of communication strategies, along with their use at different language proficiency levels. The author notes that learning and understanding of these strategies helps students to successfully master the Belarusian language and makes it easier for them to participate in intercultural communication.

Keywords: Belarusian as a foreign language, Belarusian language proficiency level, communicative competence, communication strategies, communicative tasks.

Рэзюмэ: У артыкуле закранаюцца пытанні вывучэння і выкарыстання катэгорыі “камунікатыўныя стратэгіі” пры фарміраванні беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі замежных навучэнцаў. Акрэсліваюцца розныя падыходы да вызначэння паняцця “стратэгія” і яго істотныя характарыстыкі. Разглядаюцца структура, змест стратэгий у розных відах камунікатыўнай дзейнасці і спосабы іх рэалізацыі на розных узроўнях валодання беларускай мовай. Аўтар адзначае, што ўменне навучэнцаў прымяняць стратэгіі паспрыяе паспяховаму авалоданню беларускай мовай і павысіць узровень іх гатоўнасці да ўзаемадзеяння ў сітуацыях інтэркультурнай камунікацыі.

Ключавыя словы: беларуская мова як замежная, узроўні валодання беларускай мовай, камунікатыўная кампетэнцыя, камунікатыўныя стратэгіі, камунікатыўныя задачы.

Уводзіны. Сучасны этап развіцця дыдактыкі беларускай мовы як замежнай звязаны з задачай усталявання ў адукацыйнай практыцы комплекснай сістэмы, адпаведнай агульнаеўрапейскай канцэптуальнай мадэлі вывучэння нацыянальных моў як замежных. У аснове гэтай мадэлі ляжыць дзейнасная канцэпцыя, сутнасць якой – у набліжэнні моўнага навучання да камунікатыўных патрэб навучэнцаў і арганізацыі яго як працэсу камунікатыўнай дзейнасці, звязанай з рэцэпцыяй і прадукцыяй вусных і пісьмовых тэкстаў, з інтэрактыўнымі дзеяннямі і медыяцыяй, накіраванымі на максімальна эфектыўнае вырашэнне канкрэтных задач камунікацыі. Мадэль моўнага навучання праектуецца як шматузроўневая сістэма: а) у кантэксце дыдактычнай трыяды: вывучэнне, выкладанне, ацэнка – і як б) мадэль моўнага навучання, адначасова звязаная з выкарыстаннем мовы ў канкрэтных сітуацыях камунікацыі. Вучэбны працэс будзецца на аснове аналізу сфер, сітуацый рэальнай камунікацыі і ўліку мэты і канкрэтных патрэб навучэнцаў, якія вывучаюць мову і карыстаюцца ёю дзеля іх забеспячэння, што дазваляе разглядаць навучэнцаў адначасова як карыстальнікаў мовы. Праз выяўленне ўзаемасувязі паміж працэсамі вывучэння мовы і выкарыстання яе ў рэальнай камунікацыі вызначаюцца параметры камунікатыўнай кампетэнцыі – комплекснай катэгорыі, дасягненне пэўнага ўзроўню якой ёсць мэтай моўнага навучання. Камунікатыўная кампетэнцыя разглядаецца як інтэграваная сістэма ключавых складнікаў, якія рэалізуюцца праз камунікатыўную дзейнасць у розных яе відах, дзе ўвасоблены ўсе магчымыя спосабы выкарыстання мовы (*слуханне, чытанне, пісьмо, гаварэнне, медыяцыя, інтэракцыя*). Авалоданне мовай як камунікатыўнай дзейнасцю падразумявае не толькі засваенне комплексу моўных ведаў і ўменняў, а і развіццё стратэгічнай здольнасці і гатоўнасці навучэнцаў эфектыўна наладжваць маўленчае ўзаемадзеянне (дакладна выказваць думкі, актыўна слухаць, рэагаваць на змены ў сітуацыі, уступаць у дыскусію і пад.) і дасягаць мэты камунікацыі, пазбягаючы праблем, якія

абцяжарваюць узаемаразуменне паміж суразмоўцамі. Дзеля гэтага неабходна разуменне механізмаў камунікатыўнай дзейнасці і сістэмных характарыстык дыскурсу, адзін з ключавых складнікаў якога – *камунікатыўныя стратэгіі*. У сістэме ўзаемазвязаных паняццяў і катэгорый, якія адлюстроўваюць структуру камунікацыі і кампетэнцыі карыстальніка мовай, паняцце “камунікатыўныя стратэгіі” як адно з цэнтральных пры іх даследаванні разглядаецца ў якасці базавай характарыстыкі любога тыпу дыскурсу. Сутнасць гэтага паняцця вызначаецца ў сувязі з выбарам аптымальнага шляху дасягнення камунікатыўнай мэты і здольнасцю асобы арганізаваць камунікатыўную дзейнасць і кіраваць ёю (як *сфармуляваць пытанне, як узяць слова, як прапанаваць ці ацаніць рашэнне, як закончыць размову і пад.*) дзеля эфектыўнага вырашэння задач у розных сітуацыях і сферах камунікацыі.

У сучасным дыдактычным кантэксце стратэгіі кваліфікуюцца як важныя аспекты камунікацыі, авалоданне якім развівае здольнасць асобы да камунікатыўнай дзейнасці, і як ключавая катэгорыя, праз якую магчыма апісаць працэсы вывучэння і выкарыстання мовы ў любым кантэксце. У структуры мадэлі камунікатыўнай кампетэнцыі, рэпрэзентаванай у даследаванні экспертаў Рады Еўропы “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*”, CEFR 1996, прынятай за аснову ў галіне іншамоўнага навучання, стратэгіі выступаюць адзінкай апісання адукацыйнага зместу камунікатыўнай дзейнасці і разглядаюцца ў якасці адмысловага паказчыка (“фіксаванага пункту адліку”) узроўняў дасягнутай кампетэнцыі, праз якія магчыма ўдакладніць іх межы.

У сувязі з адзначаным актуальнай задачай метадалагічнага плану ў адносінах да беларускага кантэксту ёсць аналіз і інтэрпрэтацыя катэгорыі “камунікатыўныя стратэгіі” як базавай дыдактычнай адзінкі і структурнага кампанента камунікатыўнай дзейнасці, істотнага для эфектыўнага вырашэння рэальных ці вучэбных (уяўных) камунікатыўных задач. На сённяшні дзень у айчынным

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

навукова-метадычным дыскурсе камунікатыўныя стратэгіі застаюцца недастаткова даследаванай катэгорыяй, хоць мэтазгоднасць фарміравання ў навучэнцаў “*стратэгічнай кампетэнцыі*” пры вывучэнні замежных моў і беларускай як замежнай адзначаецца ў вучэбна-метадычнай нарматыўнай базе. Аднак аналіз навукова-метадычных крыніц сведчыць пра фрагментарны ўлік сучаснага падыходу да вызначэння месца і ролі гэтай катэгорыі ў працэсе авалодання беларускай мовай як замежнай.

У прапанаваным даследаванні ў якасці яго аб’екта выступае катэгорыя “камунікатыўныя стратэгіі” як аспект камунікатыўнай дзейнасці ў розных яе відах і як адзін з паказчыкаў дасягнення стандарту (канкрэтнага) узроўню ў сістэме ўзроўняў беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі. Даследаванне мае на мэце: а) акрэсліць сутнасныя характарыстыкі, праз якія вызначаюцца стратэгіі ў дыдактыцы замежных моў; б) прааналізаваць стратэгіі, вылучаныя (згодна са стратэгічнай сістэмай CEFR) у стандартах па беларускай мове як замежнай, з пункту гледжання іх зместу і спосабаў рэалізацыі ў розных відах маўленчай дзейнасці на розных узроўнях валодання беларускай мовай, а таксама в) абмеркаваць пытанні развіцця ў навучэнцаў здольнасці прымяняць стратэгіі ў працэсе вывучэння і выкарыстання беларускай мовы. (Тэрмін *стандарты ўжываем у адносінах да дакумента “Стандарты экзаменацыйных патрабаванняў да ўзроўняў валодання беларускай мовай як замежнай”, Мінск 2020, які ў рамках сістэмы сертыфікацыі вызначае мінімальныя абавязковыя патрабаванні да ўзроўняў агульнага валодання беларускай мовай замежнымі грамадзянамі*). Аналіз акрэсленых пытанняў непасрэдна звязаны з задачай упарадкавання складанага працэсу авалодання мовай на аснове прынцыпаў дзейнаснай канцэпцыі, якая ў аснове сваёй мае стратэгічны характар, а таксама ўдакладнення структуры і зместу складнікаў беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі, якое дае ўяўленне пра структуру навучальнага працэсу і дазваляе асэнсаваць, што

і ў якім аб’ёме патрэбна вывучыць, каб карыстацца беларускай мовай на тым ці іншым узроўні. Неабходнасць актуалізацыі гэтай праблематыкі вынікае з таго, што ў айчынным дыдактычным кантэксце выяўляецца тэрміналагічная неўсталяванасць у адносінах да структуры камунікатыўнай кампетэнцыі, зместу яе кампанентаў, у тым ліку няма адзінства ў разуменні стратэгічнага яе складніка. Вылучаная ў вучэбных праграмах *стратэгічная* кампетэнцыя атаясамліваецца з *кампенсаторнай* ці з *дыскурсіўнай*, або перасякаецца з *вучэбна-пазнавальнай*. Неакрэсленасць у вызначэнні, недакладнасць у фармулёўках выклікае невыразнасць у арганізацыі зместу навучання і спосабах дыдактычнага напаўнення гэтай катэгорыі, а таксама ўскладняе магчымасць сфармуляваць структуру гатоўнасці выкладчыкаў да фарміравання яе ў навучэнцаў.

Нагадаем, што базавая мадэль камунікатыўнай кампетэнцыі, рэкамендаваная рэзалюцыяй Рады Еўропы (2001) у якасці стандарту для мадэлявання нацыянальных сістэм іншамоўнага навучання і ацэнкі сістэмы ўзроўняў кампетэнцыі, апісваецца праз тры галоўныя метакатэгорыі: 1) камунікатыўная дзейнасць: *прадуктыўныя і рэцэптыўныя ўменні* выкарыстання мовы для вырашэння задач у пэўным кантэксце і ў рамках канкрэтнай сферы дзейнасці; 2) *камунікатыўныя стратэгіі*, неабходныя для ажыццяўлення камунікатыўнай дзейнасці і эфектыўнага вырашэння задач камунікацыі; 3) *камунікатыўная (моўная) кампетэнцыя*, у складзе якой вылучаюцца: а) *лінгвістычная кампетэнцыя* – патэнцыял лінгвістычных ведаў і навыкі выкарыстання моўных адзінак; б) *сацыялінгвістычная кампетэнцыя* – веданне маркераў міжасобасных сацыяльных адносін, якія рэалізуюцца праз адэкватны выбар і выкарыстанне формаў маўленчага этыкету, разнастайных стылістычных рэгістраў, акцэнтаў і пад.; в) *прагматычная кампетэнцыя* – здольнасць структураваць дыскурсіўны, функцыянальны і інтэрактыўны аспекты камунікацыі і арганізаваць маўленчую дзейнасць у адпаведнасці з сітуацыяй і задачамі камунікацыі.

Прапанаваныя катэгорыі апісання мадэлі камунікатыўнай кампетэнцыі трывала замацаваліся ў сучаснай дыдактыцы замежных моў і агульнапрызнаныя ў міжнароднай адукацыйнай практыцы. На іх аснове распрацаваны таксама мадэлі ўзроўняў беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі, адлюстраваныя ў стандартах, дзе галоўным параметрам іх апісання выступаюць адзінкі камунікатыўнай дзейнасці – камунікатыўныя ўменні і стратэгіі. Дзеля дасягнення эквівалентнасці сістэмы выкладання беларускай мовы сучасным стандартам іншамовнага навучання варта прытрымлівацца ў вучэбных курсах, праграмах па беларускай мове як замежнай агульнапрынятай мадэлі камунікатыўнай кампетэнцыі, захоўваючы сувязь з вылучанымі ў стандартах катэгорыямі яе апісання. Выпрацоўка адзінага падыходу да інтэрпрэтацыі стратэгічнага складніка камунікатыўнай дзейнасці патрабуе асэнсавання еўрапейскай традыцыі вывучэння і выкарыстання катэгорыі “стратэгіі”, якая даўно знаходзіцца ў фокусе ўвагі вучоных. Актуальнасць яе, паводле даследчыкаў, абумоўлена тым, што сама камунікатыўная дзейнасць “традыцыйна мае адносіны да вывучэння інтэрактыўных стратэгіяў – таго, як людзі выкарыстоўваюць камунікацыю з мэтай уздзеяння адно на аднаго і дасягнення сваёй мэты” [Trenholm, Jensen 2004: 14]. У сувязі з гэтым уяўляецца мэтазгодным коратка сістэматызаваць у дыяхранічным ракурсе агульныя падыходы да вызначэння сутнасці катэгорыі “стратэгіі” і акрэсліць прынцыпы сучаснага яе разгляду ў дыдактыцы замежных моў.

Да пытання пра змест паняцця “стратэгіі” ў дыдактыцы замежных моў

Актуальныя для моўнай дыдактыкі пытанні выкарыстання катэгорыі “стратэгіі” ў працэсе авалодання мовай звязаны з праблемамі, што маюць працяглую ўласную гісторыю вывучэння як у межах агульнай тэорыі дзейнасці, так

і ў шэрагу лінгвістычных і сумежных навук (кагнітыўная псіхалогія і кагнітыўная лінгвістыка, псіхалінгвістыка, тэорыя камунікацыі, лінгвістычная прагматыка, а таксама педагогіка, рыторыка, тэорыя аргументацыі і інш.). У самой дэфініцыі тэрміна “стратэгія” закладзена многа значэнняў, што абумовіла неаднастайную яго інтэрпрэтацыю ў розных галінах ведаў і на розных этапах даследавання гэтай катэгорыі. Так, у межах розных кірункаў кагнітыўнай навукі тэрмін “стратэгіі” (у значэнні пазнавальныя/кагнітыўныя стратэгіі, кагнітыўныя стылі, навучальныя/вучэбныя стратэгіі) выкарыстоўваецца як падагульняльнае абазначэнне для адносна ўстойлівых спосабаў пазнавальнай дзейнасці, звязаных з прыёмамі атрымання, перапрацоўкі інфармацыі, у тым ліку пры вывучэнні моў. Гэтыя прыёмы ўсведамляюцца як план ці свядома абраны набор аперацый для вырашэння пэўнай задачы, або як схема дзеянняў на аснове набытага досведу, якая трансфармуецца ў перспектыву паспяховага дасягнення мэты. Стратэгіі разглядаюцца як істотны чыннік у асэнсаванні кагнітыўных працэсаў, якія абумоўліваюць магчымасць эфектыўнага засваення мовы не проста праз завучванне матэрыялу, а праз актыўную кагнітыўную дзейнасць, у выніку якой дасягаецца разуменне вырашэння вучэбнай задачы і асэнсаванае засваенне моўных канструкцый. Вылучаюцца стратэгіі, актуальныя для ўспрымання, асэнсавання і захавання матэрыялу ў памяці (стратэгіі засваення/запамінавання), для ўзнаўлення засвоеных ведаў і кантролю (стратэгіі кантролю). Яны рэалізуюцца праз пэўныя прыёмы (верыфікацыя, маніторынг, здагадка, індуктыўнае заключэнне, дэдуктыўнае разважанне і пад.), якімі навучэнец карыстаецца для атрымання і засваення ведаў. Агульныя, ці *метакагнітыўныя стратэгіі*, вызначаюцца як спосабы фарміравання ў навучэнцаў умення вучыцца, прыёмаў самастойнага вывучэння моў.

З развіццём лінгвістычнай прагматыкі, тэорыі камунікацыі, арыентаваных на вывучэнне моў з пункту гледжання стратэгіяў іх выкарыстання ў рэальнай камунікацыі, у метадычны інсту-

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

ментарый уваходзіць (з 1970-х гадоў) паняцце “камунікатыўныя стратэгіі”. Змест яго інтэрпрэтуецца па-рознаму ў залежнасці ад таго, якія аспекты камунікацыі акцэнтуюцца і якія задачы вырашаюцца ў навуковым даследаванні. З пазіцыі *прагматычнага* падыходу стратэгіі разглядаюцца ў складзе розных мадэляў камунікацыі (ад прыватна-бытавой сітуацыі да прафесійнага дыскурсу) і кваліфікуюцца як спосабы рэалізацыі інтэнцыі адрасанта праз маўленчыя дзеянні (*тактыкі*) з прагматычнай мэтай уплыву на адрасата (напрыклад, змяніць паводзіны ў патрэбным кірунку). Гэты падыход вызначаецца як *інтэнцыійны*, ці *функцыянальны*, бо план і характар маўленчых дзеянняў (выбар фактаў і ракурс іх падачы) вызначаюцца інтэнцыяй аднаго з суразмоўцаў у інтэрактыўнай сітуацыі пры вырашэнні, як правіла, лакальнай задачы ў рамках тыповага сцэнару рэпрэзентацыі пэўнай моўнай функцыі. Паводле *CEFR*, стратэгіі як мадэлі маўленчых паводзін, звязаныя з прагматычным бокам дыскурсу, мэтазгодна разглядаць у якасці элемента *прагматычнай* кампетэнцыі, якая падразумявае ўменне карыстацца вусным і пісьмовым маўленнем для рэалізацыі канкрэтных моўных функцый.

Прыярытэт у адносінах да стратэгічнага аспекту камунікацыі ў працэсе авалодання мовай выявіўся ў сувязі з распрацоўкай у рамках еўрапейскіх моўных праектаў канцэпцыі *камунікатыўнай кампетэнцыі*. На працягу 80–90-х гадоў XX стагоддзя былі абгрунтаваны і апрабаваны розныя мадэлі камунікатыўнай кампетэнцыі. Даследуючы феномен гэтай катэгорыі, розныя вучоныя (Canale, Swain 1980; Faerch, Kasper 1983; Bachman, 1990; Ek, Trim 1992 і інш.) прыйшлі да высновы пра наяўнасць у яе структуры стратэгічнага кампанента, вызначанага як “*стратэгічная кампетэнцыя*” (*strategic competence*). У большасці мадэляў яна інтэрпрэтуецца ў кантэксце кампенсацыі недахопу моўных ведаў, маўленчага ці сацыяльнага досведу ў іншамоўным асяроддзі. Так, паводле мадэлі Canale, Swain, стратэгічная кампетэнцыя рэалізуецца як здольнасць выбіраць карэктныя (не)вербальныя камунікатыўныя

стратэгіі ў выпадках, калі камунікацыі пагражае разрыў з прычыны недахопу моўных сродкаў ці ведання сацыяльна-культурных нормаў носьбітаў мовы. Адпаведна вылучаюцца стратэгіі для кампенсацыі: а) недасканалай граматычнай кампетэнцыі (напрыклад, *перафразаванне недастаткова засвоеных граматычных структур*), б) сацыялінгвістычнай кампетэнцыі (напрыклад, у ролевых гульнях *уменне звярнуцца да незнаёмага, статус якога невядомы і пад.*) [Canale, Swain 1980]. Аналагічны падыход выяўляецца і ў іншых мадэлях, дзе стратэгічная кампетэнцыя вызначаецца як здольнасць кампенсаваць у вуснай ці пісьмовай форме недахоп інфармацыі ў выпадку, калі інфармацыя не была цалкам распазнаная адным з суразмоўцаў [Ek, Trim 1992: 103]; ці як здольнасць кампенсаваць лакуны лінгвістычных (граматычных) ці прагматычных (сацыяльна-культурных) ведаў [Faerch, Kasper 1983: 23]. У мадэлі гэтых жа аўтараў, удакладненай у пазнейшым даследаванні, функцыі стратэгічнай кампетэнцыі звязаны з асэнсаваным планам дасягнення камунікатыўнай мэты ў выпадку, калі ёсць пагроза зрыву камунікацыі праз шум, недастатковую падрыхтаванасць яе ўдзельнікаў, і як здольнасць выбіраць адэкватную лінію маўленчых паводзін дзеля павышэння эфектыўнасці камунікацыі [Faerch, Kasper 1984: 50]. У мадэлі Bachman 1990 стратэгічная кампетэнцыя разглядаецца ў больш шырокім кантэксце – з пазіцыі тэорыі дзейнасці (*планаванне, выкананне, кантроль*) у сувязі з агульным планам рэалізацыі камунікатыўнай задачы. Такім чынам, вылучэнне стратэгічнай кампетэнцыі ў складзе камунікатыўнай кампетэнцыі (пры адсутнасці на гэтым этапе адзінага падыходу да дэфініцыі апошняй, структуры і зместу яе складнікаў) грунтуецца, відавочна, на абагульненым уяўленні пра здольнасць карыстаўніка мовы ўсведамляць супярэчнасць паміж задачамі камунікацыі, уласнымі магчымасцямі і ўменнем прымяняць спосабы іх кампенсацыі.

На сённяшні дзень вызначальным у разуменні сутнасці паняцця “стратэгіі” ёсць абгрунтаванне

экспертаў Рады Еўропы, адлюстраванае ў дакуменце *CEFR* (“Агульнаеўрапейскія кампетэнцыі”, далей – АЕК). Стратэгіі разглядаюцца ў кантэксце дзейнаснай парадыгмы, арыентаванай на катэгорыю “*дасягнення*”, і з улікам іх характарыстык як складніка дыскурсу. Сістэмная і дэталёвая інтэрпрэтацыя камунікатыўных стратэгий дзеля дыдактычнай мэты, у тым ліку патрэб уніфікацыі тэрміналагічных адрозненняў, характэрных для папярэдняга этапу (70–80-ыя гады), паспрыяла ўсталяванню адзінага падыходу ў адносінах да гэтай катэгорыі, які ёсць асновай усіх сучасных дыдактычных распрацовак. Згодна з АЕК, *стратэгічная* кампетэнцыя не вылучаецца ў структуры камунікатыўнай (моўнай) кампетэнцыі (якую, як падкрэслівалася вышэй, складаюць *лінгвістычная, сацыялінгвістычная, прагматычная* кампетэнцыі), аднак удзел у камунікатыўнай дзейнасці і ўменне прымяняць камунікатыўныя стратэгіі – неабходная ўмова выканання задач, звязаных як з арганізацыяй вывучэння мовы, так і з выкарыстаннем яе ў рэальнай камунікацыі. Змест катэгорыі “*камунікатыўныя стратэгіі*” вызначаецца ў кантэксце камунікатыўнай дзейнасці з пазіцыі яе ролі для эфектыўнага вырашэння задач, якія “суб’ект сам сабе ставіць, выступаючы ў пэўнай камунікатыўнай і сацыяльнай ролі, ці якія даводзіцца вырашаць” [АЕК 2003: 135]. Даследчыкі падкрэслваюць, што кожны ўдзельнік адукацыйнага працэсу вырашае рэальныя ці ўяўныя камунікатыўныя (моўныя і не звязаныя з мовай) задачы, якія патрабуюць актывізацыі лінгвістычных, кагнітыўных, эмацыянальных рэсурсаў. Стратэгіі якраз і ёсць сродкам, неабходным “для мабілізацыі і збалансавання рэсурсаў, актывізацыі ўменняў дзеля паспяховага вырашэння пэўнай камунікатыўнай задачы найбольш поўным і адначасова эканомным і даступным шляхам у адпаведнасці з пастаўленай мэтай” [АЕК 2003: 59]. Выступаючы адмысловым элементам сувязі паміж рэсурсамі (*патэнцыйная кампетэнцыя*) навучэнцаў і тым, што яны могуць з імі рабіць (*камунікатыўная дзейнасць*), стратэгіі разглядаюцца як усвядомленая метакагнітыўная

праграма (*планаванне, выкананне, маніторынг, ацэнка і карэкцыя*), якая акрэслівае этапы выканання задач у кожным з відаў камунікатыўнай дзейнасці, рэпрэзентаваных не толькі праз традыцыйныя прадуктыўныя (*гаварэнне, пісьмо*) і рэцэптыўныя (*аўдыяванне, чытанне*) віды, а і праз інтэракцыю (*дыялог, палілог*) і медыяцыю/пасрэдніцтва (*пераклад*) як самастойныя віды вуснай і пісьмовай камунікацыі. Кожны з відаў *рэцэптыўнай, прадуктыўнай, інтэрактыўнай, медыятыўнай* камунікатыўнай дзейнасці мае адмысловы тып стратэгічнай арыентацыі, які рэалізуецца праз алгарытм дзеянняў, здольных павысіць да максімуму эфектыўнасць вырашэння задач камунікацыі. Сістэма паказчыкаў (дэскрыптар) канкрэтных дзеянняў у працэсе ўспрымання ці стварэння тэксту інфармуе пра камунікатыўныя ўменні і стратэгіі, якія чакаюцца ад навучэнца на тым ці іншым узроўні. Дзеля больш поўнага ўяўлення пра тыпы стратэгічнай дзейнасці, рэлевантныя на розных этапах яе ажыццяўлення, разгледзім іх паасобку ў сувязі з рэцэпцыяй і прадукцыяй тэкстаў.

Стратэгіі ў адносінах да розных відаў камунікатыўнай дзейнасці

У аўдыяванні і чытанні як рэцэптыўных відах дзейнасці, якія падразумяваюць асэнсаваныя дзеянні з аўтэнтчным (вусным/пісьмовым) тэкстам, стратэгіі дапамагаюць ідэнтыфікаваць аб’ект успрымання ў агульным плане (*вылучыць* праз слыхавы/зрокавы канал і *адрозніць* ад іншых) і актуалізаваць звязаныя з тэкстам веды асобы пра свет. Гэта дасягаецца праз пабудову прагнозу адносна структуры і зместу тэксту, выяўленне кантэкстуальных ключавых апор як асновы для актывацыі агульнага кірунку, які абумоўлівае алгарытм арганізацыі канкрэтных дзеянняў у залежнасці: а) ад камунікатыўнай задачы, якая вырашаецца, б) ад наяўных у навучэнца (як слухача/чытача) рэсурсаў для ўспрымання і разумення зместу тэксту. Ідэнтыфікацыя як асэнсаванае

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

ўспрыманне інфармацыі мае ступеньчаты характар, што дазваляе вылучыць розныя віды і мэты разумення ў працэсе слухання/чытання, якія дасягаюцца праз стратэгіі перцэпцыі і сэнсавай перапрацоўкі матэрыялу. Напрыклад, пры *аўдыяванні* слухач атрымлівае і апрацоўвае паведмленне, маючы на мэце: а) зразумець асноўнае ў яго змесце; б) атрымаць канкрэтную інфармацыю; в) высветліць дэталі; г) зразумець увесь сэнс выказвання. Пры *чытанні* ўспрымаецца і перапрацоўваецца тэкст з мэтай: а) атрымаць агульную арыентацыю па праблеме; б) знайсці канкрэтную інфармацыю; в) выканаць на аснове прачытанага пэўныя інструкцыі; г) атрымаць задавальненне ад чытання і пад. Стратэгіі пры вырашэнні задач, арыентаваных на дасягненне розных тыпаў разумення зместу, рэалізуюцца праз: а) *планаванне*: агульнае прагназаванне, выбар кірунку/сцэнару дзейнасці і фарміраванне чаканага; б) *выкананне*: складанне гіпотэзы, схем даных адносна інфармацыі, якую мяркуецца атрымаць, выяўленне ключавых апор і выснова зместу; в) *ацэнка*: праверка гіпотэзы (суадноснасць ключавых апор); г) *карэкцыя*: перагляд гіпотэзы [АЕК 2003: 73]. З гэтага вынікае, што разгортванне стратэгіі ўспрымання/разумення выяўляецца як актывізацыя механізмаў прагназавання на ўзроўні гіпотэзы пра змест тэксту і яго вербальны склад, ідэнтыфікацыі і асэнсавання зместу праз арыентацыю ў логіка-сэнсавай структуры (сэнсавы план) тэксту. Напрыклад, агульнае прагназаванне (антыцыпацыя) пры чытанні адбываецца праз заглавак, за кошт беглага прагляду першага абзаца ці канца тэксту, а таксама праз асэнсаванне структуры і арганізацыі тэксту, які плануецца ўспрымаць. Істотную ролю ў дзейнасці ўспрымання выконваюць кантэкстуальныя і тэкставыя апоры (*ключавыя словы і фрагменты тэксту, схемы даных, сувязі паміж часткамі інфармацыі*), якія дапамагаюць скласці ўяўленне пра сэнс тэксту і прапанаваць гіпотэзу пра камунікатыўны намер аўтара. У выніку паслядоўнага выяўлення прыблізнай адпаведнасці запаўняюцца яўныя і магчымыя лакуны ў інфармацыі

і паступова канкрэтызуецца сэнс тэксту (*выснова сэнсу, ацэнка*). Карэктнасць атрыманай мадэлі правяраецца праз тэкставыя апоры і дадатковыя вонкавыя (кантэкстуальныя) ключы, якія павярджаюць правільнасць актывізаванага кірунку дзейнасці, – тое, як рэцыпіент інтэрпрэтуе сітуацыю (*праверка гіпотэзы*). У выпадку выяўлення памылкі рэцыпіент вяртаецца на першую ступень (*агульнае прагназаванне*) і шукае альтэрнатыўную структуру, якая дазваляе лепш разабрацца ў наяўных ключавых апорах (*перагляд гіпотэзы*) [АЕК 2003: 74]. Такім чынам, пры вырашэнні задач успрымання/разумення тэксту стратэгіі акрэсліваюць паслядоўнасць дзеянняў, выступаючы ў пэўным сэнсе спосабам выяўлення і разумення падказак, ключоў для эфектыўнай ідэнтыфікацыі тэксту і сэнсавай перапрацоўкі інфармацыі.

У рамках *прадуктыўных відаў дзейнасці* (*вусныя (дыялог, маналог) і пісьмовыя тэксты*), якія патрабуюць адначасовай сэнсавай і моўнай праграмы дзеянняў, стратэгіі разглядаюцца ў якасці спосабу мабілізацыі моўных рэсурсаў і кагнітыўных прынцыпаў, што вызначаюць агульны план/“лінію” пабудовы выказвання. Стратэгіі ёсць сістэмай мэтанакіравана абраных паэтапных крокаў, накіраваных на эфектыўнае выкананне (з улікам канкрэтнай сітуацыі) задачы, якая ўключае: а) *планаванне маўленчага акта* (улік аўдыторыі; карэкціроўка задачы і зместу выказвання; зварот да даведчаных рэсурсаў); б) *выкананне задачы* (адбор моўных рэсурсаў і пошук выхаду са становішча пры іх недахопе (кампенсацыя); апора на наяўныя веды, спроба пабудаваць выказванне; в) *ацэнка вынікаў* (кантроль поспеху); г) *карэкцыя* пры неабходнасці выпраўлення памылак (самастойная карэкцыя) [АЕК 2003: 65]. Рэалізацыя задачы патрабуе дзеянняў, звязаных з падборам альтэрнатыўных варыянтаў выражэння думкі (пры недастатковым слоўніковым запасе), у тым ліку прадугледжвае асэнсаваны выбар слоўніка, кантроль граматычнай карэктнасці, сэнсавай звязнасці, завершанасці выказвання (паспяховае выкананне задачы). У працэсе прадукцыі выказвання патрабуюцца рознага характару апоры:

сэнсавыя (*пра што* гаварыць ці пісаць), вербальныя (ключавыя словы, план, тэзісы, загалоўкі і інш.), слыхавыя ці зрокавыя (малюнак, артыкул, кінафільм, аўдыятэкст і пад.). Істотным этапам стратэгічнай праграмы выступае *кантроль* навучэнца за сваім маўленнем, з улікам узаемаадносін з партнёрам/аўдыторыяй (*мера самастойнасці ў выбары моўных сродкаў, ступень патрэбы ў падтрымцы суразмоўцы*), а таксама *выпраўленне* пры неабходнасці памылак, што разглядаецца як перспектыва працы. Такім чынам, паспяховае дасягненне камунікатыўнай мэты пры стварэнні выказвання падразумявае: *планаванне* (залежна ад задачы, сітуацыйных умоў, рэсурсаў навучэнца), *выкананне* задачы як пэўны набор прыёмаў, камунікатыўных, кагнітыўных дзеянняў і моўных сродкаў, ад якіх залежыць паспяховасць дасягнення мэты, і адэкватны *кантроль*, які дазваляе арганізаваць кваліфікаванае назіранне за дзейнасцю і ацаніць якасць вынікаў у адпаведнасці з камунікатыўнай задачай і сітуацыяй.

Інтэрактыўная дзейнасць (дыялог, палілог) адрозніваецца ад простага чаргавання працэсаў слухання і гаварэння тым, што суразмоўцы могуць гаварыць і слухаць адно другога адначасова. Нават пры строгім захаванні чарговасці выказванняў слухач звычайна спрабуе прадбачыць сутнасць адрасаванага яму выказвання, актывізуючы ва ўнутраным маўленні адказ. Іншая адметнасць інтэрактыўнага дыскурсу – у сумеснай пабудове зместу суразмоўцамі на аснове поўнага ці частковага супадзення ментальных кантэкстаў, напрыклад, праз імкненне зблізіць свае пазіцыі ў разуменні сітуацыі, прагназаваць яе разгортванне, канцэнтруючы ўвагу на істотных момантах і іх рэалізацыі ў выказванні. Таму стратэгіі *інтэрактыўнай дзейнасці* інтэрпрэтуюцца як стратэгіі *кіравання дыскурсам*, што падразумявае: а) *планаванне* (дыялогу)/прагназаванне, актывізацыя сцэнару, ці выбар праксеаграмы (ад лац. *praxis* ‘дзеянне’) – пэўнай схемы (не)вэрбальных дзеянняў, адпаведнай кагнітыўнай рэпрэзентацыі, якой кіруюцца суразмоўцы ў стэрэатыпнай сітуацыі, плануючы свае дзеянні (R. Lafont);

б) *выяўленне інфармацыйных адрозненняў, (не)супадзення ў меркаваннях і поглядах суразмоўцаў* (як умова камунікацыі) з улікам камунікатыўнай дыстанцыі паміж суразмоўцамі і магчымых крокаў для абмену рэплікамі (*планаванне крокаў*); в) *выкананне*: выкарыстанне ролевых стратэгий суразмоўцамі. Умовай эфектыўнай камунікацыі выступае ўменне: а) браць на сябе ініцыятыву ў дыскурсе (*узяцце слова*); б) актывізаваць узаемадзеянне пры выкананні задачы, падтрымаць абмеркаванне (*міжасобаснае ўзаемадзеянне*); в) дапамагаць узаемаразуменню і канцэнтрацыі на выкананні бліжэйшай задачы (*узаемадзеянне паняццёвае*); г) прасіць дапамогі ў фармулёўцы (*прасьба аб дапамозе*). Ацэнка дзейнасці падразумявае праверку адпаведнасці выкарыстанага сцэнару рэальнай інтэракцыі (*кантроль: сцэнар, праксеаграма*) і ступені рэалізацыі інтэнцыі (*кантроль: эфект, поспех*). У выпадку непаразумення дарэчнай будзе прасьба растлумачыць на моўным ці камунікатыўным узроўні (*зварот на тлумачэнне/высвятленне*) ці магчымасць актыўна ўключыцца дзеля ўзнаўлення камунікацыі і вырашэння пытання (*узнаўленне камунікацыі*) [АЕК 2003: 86].

Істотнае месца ў структуры кожнай стратэгіі займае этап *маніторынгу/кантролю поспеху*, звязаны: а) са зваротнай рэакцыяй з боку рэцыпіента(ў) (суразмоўцы/аўдыторыі) і б) з самаацэнкай. Маўленчая дзейнасць, як і любая дзейнасць, – гэта мэтанакіраваная сістэма, арыентаваная заўсёды на вынік, паспяховае дасягненне якога магчыма пры ўмове наяўнасці зваротнай сувязі/арыентацыі, што складае сутнасць кантролю. Функцыя *зваротнай сувязі*, ці ацэначная функцыя кантролю, якая сведчыць пра эфектыўнасць дзейнасці, выяўляецца на кожнай яе стадыі, што дазваляе адрасанту назіраць яе на працягу ўсёй камунікацыі. Незалежна ад спосабу актывізацыі рэсурсаў рэакцыя з боку суразмоўцы (выраз твару, жэсты, ход размовы) дазваляе сачыць за вынікамі камунікацыі (*кантроль поспеху*). Здольнасць свядома сачыць за ўласным маўленнем як значны стратэгічны чынік выяўляецца праз

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

пераацэнку маўленчых дзеянняў у ходзе стварэння ці ўспрымання выказвання. Пры з’яўленні памылак навучэнец павінен/можа выпраўляць іх (*самастойнае выпраўленне памылак*), што найбольш істотна для інтэрактыўных відаў (пісьмовай і вуснай) маўленчай дзейнасці [АЕК 2003: 65].

Разглядаючы стратэгіі як пэўную рацыянальную катэгорыю ў агульнай структуры камунікатыўнай кампетэнцыі асобы, эксперты Рады Еўропы скіроўваюць увагу не толькі на адмысловы характар кожнай стратэгіі, а і на індывідуальныя якасці навучэнца (досвед, узровень кагнітыўнага развіцця, валявыя якасці, матывацыю і пад.) як рэцыпіента/прадуцэнта, якія ўплываюць на розныя стадыі працэсу ўспрымання ці стварэння дыскурсу. Агульнавядома, што асобы з высокім кагнітыўным узроўнем больш успрымальныя да разумення паведнага, бо здольныя доўга канцэнтраваць увагу і лепш разумець аргументы. Гэта азначае, што навучэнцы ў залежнасці ад кагнітыўнага стылю, ад наяўнага досведу рознай мадальнасці і пастаўленай мэты могуць прымяняць у адукацыйным кантэксце або “*стратэгіі ўхілення*” (*avoidance strategies*), адмаўляючыся ад рэалізацыі сваёй інтэнцыі, ці “*стратэгіі дасягнення*” (*achievement strategies*) – працягу маўленчага кантакту, падтрымкі суразмоўцы дзеля дасягнення мэты камунікацыі. Відавочна, апошнія больш пажаданыя, бо падразумяваюць здольнасць навучэнца выбраць канструктыўны падыход да ўласных рэсурсаў і вырашэння задачы. Стратэгіі ўхілення як адмаўленне ад уласнага намеру ці ахвяраванне часткай таго, што планавалася сказаць, сведчаць у той ці іншай ступені пра камунікатыўную няўдачу. Калі ж навучэнец развівае здольнасць асэнсавана арганізаваць свае дзеянні, то, абапіраючыся на моцныя і слабыя бакі свайго досведу, можа актывізаваць патэнцыйныя ўменні, прывёўшы іх у адпаведнасць з характарам камунікатыўнай задачы. Калі неабходныя моўныя сродкі не ўдаецца знайсці і актывізаваць, навучэнец можа спрасціць задачу (“*панізіць планку*”) і ўзяцца за больш простую задачу (напрыклад, напісаць замест ліста паштоўку). Калі патрэбная

апора знойдзена, магчыма вярнуцца да ранейшай задачы, ускладніўшы яе (“*павысіць планку*”), і больш эфектыўна сфармуляваць і выказаць сваю думку (*карэктіроўка задачы і выказвання паводле зместу*) [АЕК 2003: 187]. Зваротная сувязь пры гэтым кваліфікуецца як важная ступень выражэння катэгорыі “поспеху” ці камунікатыўнай “няўдачы”.

Такім чынам, прапанаваная АЕК стратэгічная сістэма ёсць адзінствам асабістых характарыстык навучэнца, звязаных з агульнай кампетэнцыяй, якасцямі асобы, ад якіх залежыць эфектыўнасць вырашэння задач у розных сферах і сітуацыях, і двух узаемазвязаных аспектаў дзейнасці, накіраваных на дасягненне чаканага выніку (ці пазбяганне непажаданага): а) вонкавыя рамкі, дзе стратэгіі разглядаюцца ў кантэксце праграмы планавання дыскурсу ў адпаведнасці з задачамі, мэтамі і ўмовамі камунікацыі і кіравання яго рэалізацыяй, і б) унутранае напаўненне – з пазіцыі тактык і дзеянняў, канкрэтызаваных паводле відаў камунікатыўнай дзейнасці. Усведамленне катэгорыі “стратэгіі” як неад’емнай часткі працэсу рэалізацыі задач разумення/пабудовы дыскурсу (праз выбар пэўнай лініі паводзін з мэтай павысіць эфектыўнасць да максімуму) дапамагае асэнсаваць стратэгічны характар камунікацыі, а таксама свядома ўспрымаць кагнітыўныя працэсы, якія спрыяюць развіццю агульнай *метакагнітыўнай кампетэнцыі* (ці “*ўмення вучыцца*”/“*вывучаць мову*”). Апошняя мае ўніверсальны характар, бо ляжыць у аснове развіцця ўсіх складнікаў камунікатыўнай кампетэнцыі, даючы магчымасць асобе ўдзельнічаць у новых відах дзейнасці і інтэграваць новую інфармацыю ў наяўную сістэму ведаў. У кантэксце сучаснай філасофіі адукацыі метакампетэнцыя вылучаецца ў якасці самастойнага вымярэння адукацыі, якое, паводле даследчыкаў, “падтрымлівае і дапаўняе ўсе іншыя яе вымярэнні (веды, уменні, асабістыя якасці навучэнца), фарміруючы мэты і зваротную сувязь, праз якія асоба працягвае ўдасканальвацца” [Фадель, Бялик, Триллинг 2018: 189]. Гэта дае падставы разглядаць стратэгіі ў якасці

своеасаблівага ключа, неабходнага навучэнцу, каб развіваць індывідуальныя стратэгіі эфектыўнага планавання, кантролю і ацэнкі ўласнай дзейнасці, адэкватныя ўмовам і магчымасцям.

Камунікатыўныя стратэгіі на розных узроўнях валодання беларускай мовай як замежнай

Інтэрпрэтуючы стратэгіі як кампанент камунікатыўнай дзейнасці ў розных яе відах, важна мець дакладнае ўяўленне пра дынаміку іх развіцця на розных узроўнях валодання беларускай мовай. У аснове апісання патрабаванняў да ўзроўняў беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі ляжаць, як і ў агульнаеўрапейскіх дакументах, камунікатыўныя ўменні і стратэгіі. Аднак іх структураванне ажыццяўляецца ў традыцыйным для айчыннай моўнай дыдактыкі плане: а) *слуханне* (*аўдыяванне*), б) *чытанне*, в) *пісьмо*, г) *гаварэнне*. Вылучаныя экспертамі Рады Еўропы ў якасці самастойных *інтэрактыўных* і *медыятыўных* віды дзейнасці акрэслены ў стандартах праз прадуктыўную камунікатыўную дзейнасць, адпаведна: *інтэракцыя*: вусная – праз *гаварэнне* на аснове *аўдыявання*; пісьмовая – на аснове *чытання*; *медыяцыя*: вусная – праз *гаварэнне* на аснове *аўдыявання* і *чытання*; пісьмовая – праз *пісьмо* на аснове *аўдыявання* і *чытання*. З улікам таго, што прыярытэтам ацэнкі кожнага віду маўленчай дзейнасці ёсць крытэрыі паспяховага вырашэння задач камунікацыі, стратэгіі, неабходныя для іх выканання, выступаюць базавай структурнай адзінкай апісання патрабаванняў да ўзроўняў кампетэнцыі. Напрыклад, уменні вуснага маўлення (*Гаварэнне*) праектуюцца і ацэньваюцца ў кантэксце вырашэння пэўных задач, у тым ліку праз стратэгіі: *рэагаванне на рэпліку, ініцыяванне дыялогу, кантроль за ходам размовы і пад.* Разуменне пісьмовага тэксту (*Чытанне*) прадугледжвае розныя стратэгіі і тактыкі чытання ў адпаведнасці з камунікатыўнай задачай, мэтай і патрэбамі навучэнцаў.

У залежнасці ад узроўню/этапу навучання змяняецца характар задач і стратэгіі (дзеянні і аперацыі), звязаныя з іх рэалізацыяй. Ва ўмовах вучэбнага працэсу, арыентаванага на сертыфікацыю ўзроўняў, звычайна вылучаецца чатыры стратэгічныя сістэмы (як галоўны структурны элемент) і адпаведна чатыры ўзроўні (B1 – C2) сфармаванай камунікатыўнай кампетэнцыі, што падлягаюць кваліфікацыйнай ацэнцы. На ўзроўнях элементарнай камунікацыі, якія рэалізуюць мадэль “выжывання”, стратэгіі арганізацыі дыскурсу (*планаванне, маніторынг, ацэнка*) практычна не маюць рэалізацыі ці прымяняюцца ў нязначнай ступені. Так, на ўзроўнях A1 (*Элементарны ўзровень агульнага валодання беларускай мовай*) і A2 (*Базавы ўзровень агульнага валодання беларускай мовай*) навучанне накіравана на развіццё ўмення вырашаць найбольш тыповыя камунікатыўныя задачы ў стандартных сітуацыях на аснове элементарных сродкаў моўнага выражэння. Адпаведна, стратэгіі на гэтых узроўнях разглядаюцца ў пэўным сэнсе як спосабы зніжэння дыскамфорту навучэнцаў у іншамойным для іх асяроддзі, што адлюстроўваецца праз улік умоў і шматлікіх абмежаванняў пры выкананні задач. Напрыклад, на ўзроўні A1 у задачах на *разуменне* вуснага маўлення (*Аўдыяванне*) навучэнцы паказваюць, што разумеюць кароткія, простыя паводле структуры выказванні, рэплікі дыялогу, непасрэдна выражаныя інтэнцыі адносна элементарных штодзённых патрэб (*агульнае разуменне*); могуць знайсці інфармацыю (*дэталёвае, ці селектыўнае, разуменне*) у тэкстах, “*прамоўленых павольна і вельмі выразна ў спрыяльных (блізкіх да ідэальных) акустычных умовах і інтанацыйна адаптаваных да перцептыўнай магчымасці навучэнцаў*”. У “Чытанні” стратэгіі *беглага чытання* магчымыя ў простых тэкстах тыпу *меню, кароткае газетнае паведамленне*. У прадуктыўнай дзейнасці навучэнцы паказваюць уменне “*прасігналізаваць сваё (не)разуменне, пра што ідзе размова*”; “*напрасіць паўтарыць слова ці фразу*”; “*напісаць прыватны ліст, вішаванне, запоўніць нескладаную анкету*”. На ўзроўні A2,

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

дзе прадугледжваецца пашырэнне аб'ёму маўленчай дзейнасці як у колькасным плане (колькасць інфармацыі), так і ў якасных (базавы стандарт выканання) адносінах, вынікі адрозніваюцца памерам тэкстаў, якія ўспрымаюцца ці ствараюцца, а таксама больш разгалінаванай іх кагнітыўнай і арганізацыйнай структурай.

На ўзроўнях самастойнага валодання мовай – *Сярэдні (парогавы) узровень агульнага валодання беларускай мовай (B1)* і *Сярэдні (павышаны) узровень агульнага валодання беларускай мовай (B2)* дыдактычнае напаўненне камунікатыўнай кампетэнцыі становіцца больш складаным і шматпланавым, што абумоўлена ўскладненнем дыскурсу і павелічэннем яго функцыянальнай разнастайнасці. Пашырэнне дыяпазону камунікатыўных задач і сітуацый іх рэалізацыі патрабуе ад навучэнцаў мабілізацыі ўменняў, неабходных для асэнсаванага планавання, кантролю-аналізу выканання задач у розных відах дзейнасці. Так, адметнай рысай кампетэнцыі ўзроўню B1, паводле АЕК, выступае “здольнасць *весці дыялог і дасягаць мэты камунікацыі ў шырокім коле сітуацый*”, “а таксама *магчымасць самастойна спраўляцца з задачкамі штодзённай камунікацыі ў большасці тыповых сітуацый і ў пэўных менш стандартных сітуацыях*” [АЕК 2003: 35]. Аднак, на гэтым узроўні навучэнцы могуць/павінны на прагматычным узроўні вырашаць задачы, звязаныя з іх асабістымі інтарэсамі, прымяняючы ў стандартных сітуацыях стратэгіі вуснага і пісьмовага беларускага дыскурсу. У дзейнасці рэцэпцыі (*аўдыяванне і чытанне*) на ўзроўні B1 навучэнцы разумеюць: галоўныя ідэі і інтэнцыі ў беларускіх тэкстах, якія паслядоўна апісваюць факты, агульнавядомыя падзеі (*агульнае разуменне*); вылучаюць неабходную інфармацыю (*дэталёвае разуменне*) з кароткіх тэкстаў; у аўдыяванні – з тэкстаў, “*прамоўленых у звычайным тэмпе ў добрых (аднак не ідэальных) акустычных умовах і з захаваннем стандартнага вымаўлення і інтанацыі*”. У агульных рысах навучэнцы разумеюць выразна пабудаваныя ланцужкі доказаў/аргументаў (не абавязкова ўсе дэталі) і ўмеюць рабіць

высновы ў нескладаным тэксце. Прадуктыўная дзейнасць (вусны дыкурс) падразумявае на гэтым узроўні стратэгічныя сродкі ўдакладнення інфармацыі і працягу камунікацыі (напрыклад, “*напрасіць паўтарыць фразу*” (перапытванне), “*растлумачыць незразумелы фрагмент тэксту*”), а таксама стратэгіі маніторынгу і кантролю ходу размовы “*сачыць за тым, ці правільна ўжываюцца і разумеюцца пэўныя словы і формы*”.

На ўзроўні B2 камунікатыўныя задачы становяцца ўсё больш творчымі і разнастайнымі, набліжанымі да натуральных актаў і рэальных сітуацый камунікацыі. Пунктам адліку кампетэнцыі гэтага ўзроўню ёсць “здольнасць эфектыўна *весці аргументаваную дыскусію*”, уменне “*абгрунтаваць і адстаяць свой пункт погляду*” [АЕК 2003: 36]. Новым аспектам у развіцці камунікатыўнай кампетэнцыі выступаюць стратэгіі дыскурсу і *супрацоўніцтва* як уменне мэтанакіравана і эфектыўна ўзаемадзейнічаць, выкарыстоўваць магчымасці зваротнай сувязі ў працэсе інтэрактыўнай дзейнасці: “*рэагаваць на выказванні суразмоўцы, дапамагаючы тым самым весці абмеркаванне*”. Дзеля адэкватнай рэцэпцыі беларускага маўлення на гэтым узроўні навучэнцы павінны выяўляць логіку падачы інфармацыі, разумець аргументацыю (паслядоўнасць падзей), прычынна-выніковыя ўзаемасувязі (факты, падзеі, прычыны); прагназаваць развіццё дзеяння; выказаць свае думкі, меркаванні пра пачутае ці прачытанае. Стратэгіі чытання накіраваны на хуткае і эфектыўнае мэтавае чытанне аўтэнтычных беларускіх тэкстаў як на ўзроўні *поўнага і дэталёвага* разумення, так і на ўзроўні *крытычнага/глыбокага* разумення сэнсу тэксту і яго падтэкстаў. Актуальнай становіцца здольнасць камбінаваць (згодна з камунікатыўнай задачай, мэтай і ўласнымі патрэбамі) розныя стратэгіі чытання (*разуменне з кантэксту; беглае чытанне для атрымання неабходнай інфармацыі; адаптацыя тэмпу чытання, глыбіні разумення да пастаўленых задач*) у адносінах да шырокага кола тэкстаў рознай функцыянальнай і стылёвай прыналежнасці.

Стратэгіі ў *прадукцыі выказвання і інтэрактыўнай дзейнасці* на гэтым этапе грунтуюцца на ўсведамленні агульных прынцыпаў пабудовы тэкстаў на беларускай мове: як размяшчаць інфармацыю ў тэкстах розных жанраў; як будаваць аргументацыю (у спрэчках, дыскусіях, дэбатах і пад.); як ствараць звязны пісьмовы тэкст (афіцыйны ліст, эсэ і інш.). Гэта датычыцца таксама дарэчнага выкарыстання ўстойлівых выразаў, слоў-звязак (*між тым, дарэчы*), розных відаў злучнікаў (як..., так; не толькі..., а і; або..., або; нават калі; да той пары, як... і пад.) для сувязі паміж сказамі, думкамі/ідэямі. Навучэнцы могуць/павінны паказваць уменне не проста абменьвацца інфармацыяй, а здольнасць дастаткова вольна, з апорай на ўласныя вонкавыя і ўнутраныя стымулы, звязаныя з матывам, задачай, інтэнцыяй, арыентацыяй у сітуацыі, весці дыялог з носьбітамі беларускай мовы і ўмець прыстасоўвацца да стылю, акцэнтаў у размовах. Пры гэтым *стратэгіі інтэрактыўнай дзейнасці*, якія вызначаюць (ад перадумоў да высноў) шлях дыялогу (*стратэгіі супрацоўніцтва; просьба растлумачыць; бегласць, гнуткасць, фармальная і сэнсавая звязнасць маўлення; развіццё тэмы*), і здольнасць іх прымяняць разглядаюцца як валоданне важным якасным аспектам камунікацыі. Так, *бегласць* маўлення, якая падразумяе хуткасць выканання задачы, прадугледжвае ініцыятыўнасць навучэнца, адсутнасць неабгрунтаваных паўз і паўтораў, упэўненасць ва ўжытых моўных сродках. Ступень самастойнасці ў ходзе маўлення кантакту выяўляецца праз стратэгіі *дасягнення разумення і кампенсацыі ў працэсе маніторынгу (вяртанне да сказанага, пераправерка дзеля кантролю, перафразаванне, выкарыстанне інішасказу, самакарэкцыя, выпраўленне агаворак, памылак, калі яны ствараюць непаразуменне)*, а таксама праз мінімальную патрэбу ў дадатковай дапамозе з боку суразмоўцы і ўменне выкарыстоўваць даведаны матэрыял.

Пра *стратэгіі аргументацыі*, якімі валодаюць навучэнцы, сведчыць уменне ствараць дыскурсы з улікам лагічных прычын і перадумоў (*пераканаўча*

аргументаваць сваю пазіцыю, кантраляваць выбар пэўных маўленчых дзеянняў/крокаў і іх магчымых змены ў канкрэтнай сітуацыі). Дзеля эфектыўнага вырашэння камунікатыўнай задачы навучэнцы могуць/павінны ўмець матэрыялізаваць стратэгіі аргументацыі праз: а) *абгрунтаванне* (вызначэнне прычынна-выніковых семантычных адносін); б) *цытаванне* (увядзенне ўскоснай мовы з дапамогай злучальных слоў (*згодна з, адпаведна з, паводле* + канкрэтная крыніца інфармацыі ці аўтар); в) *апеляцыя* да аўтарытэтаў, прывядзенне прыкладаў і пад. Гэтыя стратэгічныя ўменні як складнік вучэбнага і аўтэнтычнага дыскурсу ёсць важным паказчыкам валодання мовай як у вусных яе формах (*весці дыялог, гутарку з мэтай пераканаць суразмоўцу, перамовы, спрэчкі, дыскусіі*), так і ў пісьмовай форме (*аргументаваны тэкст з падмацаванымі цытатамі*).

На ўзроўні C1 (*Узровень кампетэнтнага агульнага валодання беларускай мовай*) у фокусе ўвагі знаходзіцца якасць камунікатыўнай дзейнасці з пункту гледжання яе дарэчнасці, увагі да суразмоўцы, здольнасці ўпэўнена спраўляцца з незнаёмымі тэмамі, адстойваць сваё права на слова і пад. На ўзроўні C2 (*Узровень дасканалата агульнага валодання беларускай мовай*) дэскрыптары адлюстроўваюць здольнасць эфектыўна вырашаць камунікатыўныя задачы, дасягаючы выніку, ступень паспяховасці якога ў пэўных аспектах можа быць вышэйшай, чым у дыскурсе сярэдняга носьбіта беларускай мовы. Так, навучэнец можа/павінен працаваць з тэкстамі розных жанраў, што патрабуе акадэмічнай падрыхтоўкі, напрыклад, адшукваць актуальную інфармацыю і вызначаць тэму, сэнс тэксту гэтак жа хутка, як і носьбіт мовы. Пры ўспрыманні вуснага маўлення – рэагаваць на камунікатыўныя намеры суразмоўцы, што падразумяе стратэгіі разумення тэкстаў ва ўмовах, блізкіх да натуральнай камунікацыі, і здольнасць рэалізаваць функцыі ўдзельніка беларускамоўнай камунікацыі гэтак жа, як і ў камунікацыі на роднай мове.

У якасці выніку авалодання мовай на гэтых узроўнях можа разглядацца інтэркультурная

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

кампетэнцыя, якая рэалізуецца як здольнасць і гатоўнасць карыстацца беларускай мовай у сітуацыях міжкультурнай камунікацыі. Гэта выяўляецца праз успрыманне навучэнцам/карыстальнікам беларускай культуры як пэўнай сістэмы вобразаў, разуменне нацыянальнай канцэптуальнай сферы, ўменне гнутка прымяняць стратэгіі супрацоўніцтва для ўсталявання і падтрымкі кантакту з суразмоўцам/аўдыторыяй, праз ўменне выступаць у ролі медыятара паміж прадстаўнікамі сваёй і беларускамоўнай культуры і эфектыўна прадухіляць магчымае непаразуменне ў сітуацыях, абумоўленых міжкультурнымі адрозненнямі.

Стратэгіі, неабходныя для вырашэння задач узроўню дасканаласці валодання мовай, прадугледжваюць агульнае разуменне сістэмнага моўнага механізму, які ахоплівае цалкам сферу пабудовы дыскурсу, а таксама ўменне самастойна пераадольваць цяжкасці, што ўзнікаюць у працэсе камунікацыі, эфектыўна выкарыстоўваючы наяўныя рэсурсы і магчымасці. Стратэгіі выступаюць паказчыкам: а) адекватнага планавання і выбару найбольш прыдатных канструкцый (напрыклад, з некалькіх спосабаў сінтаксічнага выражэння пэўнай інфармацыі выбар аднаго – у залежнасці ад тыпу і стылю тэксту); б) ўмення перабудоўваць элементы тэкставай структуры (напрыклад, змяняць суб'ектныя адносіны на аб'ектныя), змяняць стылёвую маркіроўку тэксту; в) ўмення ствараць другасныя тэксты ў сувязі з актуальнымі катэгорыямі (*дыскурсіўны навык, моўная інтуіцыя і здагадка, моўнае вар'іраванне*); г) разумення беларускага маўлення носбітаў розных акцэнтаў і дыялектаў. Пра ўменне будаваць дыскурс з улікам яго структурна-сэнсавай арганізацыі сведчаць дэскрыптары катэгорыі *звязнасці*, якія арыентуюць на асэнсаванае выкарыстанне кампазіцыйных мадэляў і прыёмаў забеспячэння кагезіі тэксту. У рамках разгорнутага выказвання на прапанаваную тэму навучэнцы могуць/павінны вылучаць апоры (сэнсавыя ці фармальныя): *“разгарнуць тэзіс у звязнае выказванне”, “даказаць правільнасць сваёй пазіцыі”*, разумеючы пры

гэтым, якіх вынікаў магчыма дасягнуць праз карэктна арганізаваную маўленчую дзейнасць. Паказчык *бегласці* маўлення на гэтых узроўнях адлюстроўвае здольнасць спантанна выказвацца, а таксама стратэгіі *прадохілення* і *карэкцыі* цяжкіх месцаў. Напрыклад, на ўзроўні С1 навучэнцы могуць *“вызначыць прычыну ўзнікнення цяжкасці і змяніць фармулёўку ў працэсе маўленчай дзейнасці”*; на ўзроўні С2 – могуць *“вызначыць і перафармуляваць выказванне практычна непрыкметным для суразмоўцы спосабам”*.

Актуальным на ўзроўні вольнага валодання мовай становіцца выкарыстанне базавых інструментаў рыторыкі (напрыклад, катэгорыі топасу як схемы для стварэння тэксту), валоданне прыёмамі прамоўніцкага майстэрства і тэхнікамі ўплыву на адрасата. Навучэнцы здольныя выбраць прыдатную фразу, каб прыцягнуць увагу, атрымаць слова ці выгадаць час на абдумванне выказвання, а пры неабходнасці – выступаць у ролі пасрэдніка/медыятара паміж прадстаўнікамі роднай і беларускамоўнай культуры. Ступень тэзаўруснай арганізацыі асобы на гэтым узроўні дазваляе разумець падтэксты складаных тэкстаў, ужываць вобразныя звароты, розныя тыпы ідыём, канцэптуальныя выразы, што дапамагае ўтрымліваць увагу аўдыторыі на працягу часу, неабходнага для паспяховай рэалізацыі тактычнай задумкі. Паказчыкам дасканаласці валодання мовай выступае ўменне прымяняць стратэгіі катэгарызацыі і абстрагавання, атрымліваць інфармацыю з розных крыніц і правяраць яе надзейнасць, а таксама сфармаваныя стратэгіі *маніторынгу/кантролю* за арганізацыяй дыскурсу (тэмы, ініцыятывы, ступені ўзаемаразумення) і самаацэнкі дасягненняў.

Такім чынам, эталоны патрабаванняў да ўзроўняў беларускамоўнай кампетэнцыі як выніковай ступені рэалізацыі мэты і задач навучання рэалізуюцца праз канкрэтныя ўменні і стратэгіі ў кожным з відаў маўленчай дзейнасці, якія сведчаць пра гатоўнасць і здольнасць навучэнца карыстацца імі ў адпаведных сітуацыях і сферах беларускага камунікатыўнага кантэксту. У выніку

ўзровень кампетэнцыі навучэнцаў вызначаецца праз тое, наколькі асэнсавана яны могуць разумець і/ці будаваць дыскурс, плануючы яго згодна з камунікатыўнай задачай і ўласным намерам, і выказаць свае адносіны да фактаў, падзей, аргументаваць сваё бачанне сітуацыі, ажыццяўляючы пры гэтым маніторынг і рэфлексію ўласнай дзейнасці ў адпаведнасці з мэтай і сітуацыяй. Веданне суб'ектамі навучання (выкладчыкам і навучэнцам) стратэгічнага зместу маўленчай дзейнасці на розных узроўнях стварае ўмовы для іх свядомага прымянення дзеля мадэлявання і рэалізацыі вучэбнага і аўтэнтычнага беларускага дыскурсу адэкватна пастаўленым мэтам, патрэбам навучэнцаў і ўзроўню камунікатыўных задач.

Падыходы да развіцця ў навучэнцаў умення прымяняць камунікатыўныя стратэгіі

Пытанні арганізацыі вучэбнага працэсу з арыентацыяй на камунікатыўныя стратэгіі, вынікам навучання якім павінна стаць павелічэнне колькасці пазнавальных прыёмаў і спосабаў вырашэння канкрэтных адукацыйных задач, неабходных для засваення мовы і эфектыўнага ўдзелу ў камунікацыі [АЕК 2003: 135, 138], мэтазгодна разглядаць непасрэдна ў сувязі з пастаноўкай задач, пад якімі разумеюцца “камунікатыўныя дзеянні – матываваныя і арыентаваныя на дасягненне пастаўленай мэты” [АЕК 2003: 153]. Праз вырашэнне рознага тыпу камунікатыўных задач, звязаных з успрыманнем, стварэннем тэкстаў, іх інтэрпрэтацыяй, перакладам, ствараюцца ўмовы для рэалізацыі навучэнцам як дзейнасці камунікацыі, так і вучэбнай дзейнасці і забяспечваецца магчымасць быць яе суб'ектам, які павінен развіваць адпаведныя кампетэнцыі і стратэгіі. У метадычным плане варта адрозніваць камунікатыўныя задачы: а) аўтэнтычныя, якія *павінны/могуць* выконваць навучэнцы як карыстальнікі мовы, і б) вучэбныя і/ці метакагнітыўныя, якія ёсць часткай адукацыйнага працэсу, выступаючы

сродкам планавання і кантролю за яго ходам. Камунікатыўныя *аўтэнтычныя* задачы маюць творчы ці праблемны характар і прадугледжваюць мадэляванне сітуацый рэальнай камунікацыі (або імітацыі яе) з апорай на ўласны досвед навучэнцаў ці аўтэнтычныя беларускія тэксты з актуальных для іх сфер дзейнасці. *Вучэбныя* камунікатыўныя задачы, накіраваныя на развіццё камунікатыўнай кампетэнцыі, датычацца розных аспектаў вучэбнага працэсу і дасягнення пастаўленай мэты (напрыклад, вызначэнне *тыпу задачы* (мадэляванне сітуацыі, ролевая гульня, дыялогі паміж навучэнцамі і пад.), акрэсленне *мэты* (вучэбныя мэты для ўсёй групы ці канкрэтных навучэнцаў, з улікам досведу ў вырашэнні задачы), разуменне пэўнай стратэгіі ў сувязі з працэсамі стварэння/разумення тэксту; а таксама кантроль і ацэнка вынікаў навучання.

Стратэгічныя этапы фарміравання кожнага з відаў камунікатыўных уменняў у працэсе выканання задачы (*азнаямленне, трэніроўка, прымяненне вучэбнага матэрыялу і кантроль*) рэалізуюцца праз заданні як структурную адзінку вучэбнага працэсу і непасрэдна звязаныя з імі пэўныя тыпы практыкаванняў, якія мэтазгодна класіфікаваць (гэтак жа, як і стратэгіі) паводле мэтавых відаў маўленчай дзейнасці: заданні (і практыкаванні) у *аўдыяванні, чытанні, гаварэнні, пісьме*. У аснове камунікатыўных заданняў звычайна ляжаць рознага тыпу “інфармацыйныя прабелы” (information gap), запаўненне якіх патрабуе ад навучэнца ўмення праяўляць актыўнасць і прымяняць стратэгіі дзейнасці (*зразумець інфармацыю, задаць пытанне, абмеркаваць план дзейнасці з суразмоўцам і пад.*) дзеля паспяховага вырашэння задачы (напрыклад, разуменне ці стварэнне вуснага/пісьмовага тэксту, абмеркаванне праблемы, ажыццяўленне творчага праекта).

Пры адборы/пастаноўцы задач і распрацоўцы сістэмы заданняў важна ўсведамляць, што параметры (умовы, абмежаванні) задач, для вырашэння якіх прымяняюцца стратэгіі, адрозніваюцца на розных узроўнях. Напрыклад, ступень складанасці задач у прадуктыўнай дзейнасці, умовы

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

іх выканання адрозніваюцца як паводле аб'ёму і працягласці дыялогу/выказвання, колькасці часу на планаванне і выкананне задачы, так і па колькасці тыпаў апорнага матэрыялу (*ключавых слоў, візуальных фонаў, падказак, табліц, графікаў і інш.*), а таксама паводле ўзроўню кагнітыўнай напоўненасці тэксту. У кожным канкрэтным выпадку патрабавецца ўлік стратэгічнай узаемасувязі паміж узроўнем кампетэнцыі навучэнцаў і параметрамі задач. Гэта вымагае ад выкладчыка: а) дакладнага аналізу адукацыйных патрэб і рэсурсаў навучэнцаў; б) выразнай фармулёўкі задання; в) вызначэння актуальных для рэалізацыі задачы ўменняў (*што можа/павінен умець/разумець* навучэнец); г) адбору аўтэнтычнага матэрыялу (*якія тэксты* навучэнец *можа/павінен успрымаць/ствараць* на тым ці іншым узроўні); д) акрэслення таго, якія *стратэгіі* магчыма прымяніць для эфектыўнай рэалізацыі задачы і пры якіх умовах і абмежаваннях. Напрыклад, сістэма заданняў у рэцэптыўных відах дзейнасці (*аўдыяванне і чытанне*) павінна ўлічваць розныя віды разумення (*агульнае, выбарчае, поўнае*) і забяспечваць адпаведнасць формы *кантролю* пастаўленай задачы і віду разумення. Так, пры выкананні, напрыклад, задачы на *агульнае* разуменне зместу дастаткова вызначыць, пра што ідзе размова, нельга патрабаваць ад навучэнца падрабязнага пераказу тэксту.

Стратэгічная актыўнасць навучэнца як слухача/чытача рэалізуецца, як падкрэслівалася вышэй, праз выкарыстанне механізмаў прагназавання, ідэнтыфікацыі, асэнсавання, кантролю. Прагназаванне зместу і пабудова (змяненне, пацвярджэнне/адхіленне) гіпотэзы пра сэнс і моўную структуру палягчаецца праз рознага тыпу апоры для ўспрымання і сэнсавай апрацоўкі інфармацыі. Напрыклад, *загалоўак, першы сказ, абзац, канец тэксту* ствараюць неабходны кірунак думкі і дазваляюць прадбачыць сэнс выказвання; *маўленчыя і этыкетныя формулы* паляпшаюць успрыманне і разуменне тэксту; *рытарычныя пытанні, пабочныя словы, паўторы* і пад. акцэнтуюць увагу на галоўным, на пераходзе

ад адной думкі да іншай, выступаючы апорай для запамінання. Дзея разумення ўсяго паведамлення на этапе сэнсавай апрацоўкі тэксту патрабавецца механізм *сегментацыі*, ці падзел тэксту на сэнсавыя часткі: вылучыць фрагменты (словы, сінтагмы, фразы) з мэтай зразумець сэнс кожнага з іх; вылучыць галоўную сэнсавую інфармацыю; чытаць *па ключавых словах* (узорах) як апорах для разумення па аналогіі. У працэсе *асэнсавання* тэксту фарміруецца стратэгічнае ўменне згортваць/канспектаваць інфармацыю праз выключэнне пэўных элементаў, непасрэдна не звязаных са зместам фрагментаў тэксту; праз сінанімічныя замены; за кошт сэнсавога “сціскання” інфармацыі. Кампрэсія фраз, фрагментаў ці ўсяго тэксту за кошт пропуску ці згортвання “збыткоўнай” інфармацыі спрыяе захаванню ў памяці асноўнага сэнсу. Гэта азначае, што ўменне канцэнтраваць увагу на інфармацыі, якую можна зразумець, не прымаючы пад увагу другарадных элементы, дапамагае навучэнцам асэнсавальна цяжкасці ва ўспрыманні тэксту і стратэгіі іх пераадолення/кампенсавання, у тым ліку праз: а) пазбяганне цяжкіх месцаў (напрыклад, на ўзроўні элементарнай кампетэнцыі ўспрымаць тэкст без уліку незнаёмых слоў, выказаць, якія не ўплываюць на разуменне асноўнага зместу); б) здагадку: лагічную (з апорай на кантэкст), моўную – пра значэнне новых слоў і выказаць (на аснове словаўтваральных элементаў, падабенства з роднай мовай); в) карыстанне слоўнікамі, энцыклапедыямі, іншымі даведнікамі і белару-сознаўчымі крыніцамі. На этапе *інтэрпрэтацыі* тэксту ставяцца задачы не толькі зразумець сэнс, а і пранікаць у падтэкст праз вызначэнне адносінаў адрасанта да выкладзеных фактаў, падзей і персанажаў, а таксама ад навучэнцаў патрабавецца ўменне выказваць уласныя адносіны да інфармацыі, рэагаваць на камунікатыўны намер аўтара і пад.

Вырашэнне задач *прадуктыўнай* (вуснай і пісьмовай) камунікатыўнай дзейнасці актуалізуе стратэгіі прагназавання, абагульнення і супастаўлення інфармацыі з розных крыніц з апорай на памяць, асацыяцыі, на правілы і шматлікія

(не)вербальныя падказкі (*ключавыя словы, пытанні да тэксту, маўленчыя ўзоры, клішэ, стэрэатыпы, малюнкi* і пад.). Пры пабудове выказвання навучэнцы павінны захоўваць адпаведныя стратэгічныя этапы: а) вызначаць мэты камунікацыі, плануючы прадмет паведамлення (пра што гаварыць/пісаць), і прытрымлівацца іх у выказванні; б) фармуляваць задачы, якія неабходна вырашыць, і вызначаць стратэгіі іх рэалізацыі; в) абіраць (з доўгатэрміновай памяці) моўныя сродкі, неабходныя для вырашэння пастаўленай задачы; г) ажыццяўляць адначасовую сэнсавую і моўную праграму (лагічна раскрыць думку, выказаць яе рознымі спосабамі, вылучыць галоўнае, падгульняць і рабіць высновы (з выкарыстаннем рознага тыпу фармальных і сэнсавых апор ці абпіраючыся на свой моўны досвед і асацыяцыі); д) будаваць выказванне з улікам яго прагматычнай вартасці і ўласнага намеру, выказваць адносіны да сітуацыі (фактаў, падзей) і даваць ім ацэнку, прымяняючы стратэгіі аргументацыі.

З улікам таго, што акцэнт у задачах робіцца на эфектыўнасці іх выканання, важна, якім спосабам навучэнцы рэалізуюць на тым ці іншым узроўні камунікатыўны намер і прымяняюць стратэгіі, звязаныя з адаптацыяй, узгадненнем (мэты, умовы, абмежаванні) задачы і карэкцыяй яе ў адносінах да сваіх патрэб, да ўласнага кагнітыўнага стылю, а таксама як мабілізуюць кампетэнцыі, неабходныя для планавання, кантролю-аналізу выканання [АЕК 2003: 65]. Дзеля гэтага варта звяртаць увагу на адмысловасць кожнага стратэгічнага этапу прадукцыі маўлення з улікам узроўневых умоў і абмежаванняў пры выкананні задачы. Так, на этапе *планавання* выказвання неабходна ўлічваць асаблівасці аўдыторыі, карэктаваць задачы (паводле зместу выказвання), звяртацца да даведчаных рэсурсаў. Пры гэтым, калі на ўзроўні B2 навучэнец павінен планаваль, *што* і *як* сказаць, з улікам эфекту, які акажа выказванне на слухача/суразмоўцу, то на ўзроўні A2 навучэнец можа пры планаванні толькі “ўспомніць і паўтарыць пэўны набор фраз з таго, што ёсць у наяўнасці”. На этапе *выканання*,

калі актуалізуюцца *стратэгіі кампенсацыі, апоры на наяўныя веды* і пад., кампетэнцыя навучэнца ўзроўню B1 дазваляе (пры неабходнасці) запоўніць у выказванні прабел, пералічыць, напрыклад, характэрныя рысы канкрэтнага прадмета, назва якога не запамнілася (*пасудзіна для піццы з гліны, керамікі = кубак*), ці перадаць значэнне слова праз блізкія паводле сэнсу словы (*упрыгожанне для рукі = бранзалет*), а на ўзроўні B2 становіцца магчымым запаўняць прабелы ў слоўніковым запасе ці структуры выказвання праз *перабудову, іншасказ, перафразаванне* і пад.

У працэсе вырашэння аўтэнтычных задач у рэальных (не)знаёмых сітуацыях камунікацыі навучэнцы павінны самастойна будаваць дыкурс, захоўваючы стратэгічныя этапы і сінхранізуючы ўсе дзеянні. Характэрная рыса гэтага тыпу заданняў – меншая рэгламентацыя адносна выбару зместу і формы выказвання, што дасягаецца праз змену фокусу ўвагі з моўнага афармлення тэксту на яго змест, паступовае зняцце апор (інфармацыйных, сэнсавых, вербальных) і актывізацыю ўласных рэсурсаў навучэнцаў, іх стратэгічнага ўмення самастойна і эфектыўна пераадольваць цяжкасці.

Інтэрактыўнае маўленне як сітуацыйны від дзейнасці падразумявае стратэгіі супрацоўніцтва, якія актуалізуюць выкарыстанне формул ветлівасці, адэкватных ініцыятыўных рэплік, сітуацыйных клішэ, рэплік-рэакцый, неабходных для ўсталявання і падтрымкі маўленчага кантакту: *пачаць размову; матываваць суразмоўцу да працягу размовы* з дапамогай рэплік-стымуляў ці заахвочванняў; *рэагаваць на маўленчы стымул* (рэплікі-рэакцыі); *“разгарнуць” рэпліку; закончыць размову*. Так, пастаноўка задач, накіраваных на праверку пэўных моўных навыкаў і адначасовае дасягненне ўзаемаразумення пры рэалізацыі інтэнцыі, звернутага да адрасата, дазваляе актуалізаваць стратэгіі *кампенсацыі і супрацоўніцтва*. Напрыклад, на ўзроўні B1 магчымыя сітуацыйныя заданні тыпу: складанне навучэнцамі і самастойная рэалізацыя плана камунікатыўнай задачы на ўзроўні інтэрактыўнай

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

дзеінасці: просьба інтанацыйна правільна аформіць думку; просьба паўторна прачытаць фразу/фрагмент з захаваннем пэўнага тэмпу чытання; на аснове паведамлення/тэксту на штодзённую тэматыку выказаць здагадку/зрабіць высновы пра магчымы сэнс незнаёмых слоў і пад.). Ступень самастойнасці навучэнцаў у ходзе маўленчага кантакту магчыма выявіць праз стратэгіі *дасягнення* разумення ў працэсе маніторынгу (*вяртанне да сказанага, дэманстрацыя, сігналы неразумення, пераправярка дзеля кантролю* і пад.). На ўзроўні В2 навучэнцы павінны/могуць прымяняць стратэгіі *“манеўравання”* і *“рэагавання”* дзеля *дасягнення* разумення (у тым ліку пры слуханні з мэтай вылучыць важныя палажэнні, вызначаць сэнс і намеры суразмоўцы па тэкставых апорах). Аднак, на гэтым узроўні прыдатныя сітуацыйныя заданні: а) *“на яўнае неразуменне”* выказвання/рэплікі суразмоўцы і *просьба* ўдакладніць інфармацыю; праверыць яе правільнасць па кантэкстуальных апорах; б) *карэктна пабудова пытанне/адказ*, дакладна выкарыстаць пэўныя маўленчыя формулы, моўныя сродкі з улікам жанравых характарыстык дыскурсу і тэкставых катэгорый (кагезія, кагерэнтнасць, прыдатнасць); в) даць *ацэнку/самаацэнку* ступені дасягнення мэты пры вырашэнні задачы, выказваючы думку рознымі спосабамі. У працэсе выканання камунікатыўных заданняў навучэнец узаемадзеінічае з выкладчыкам, з іншымі навучэнцамі, што стварае ўмовы і патрэбы для спантаннага маўлення. Апошняе актуалізуе як парадак маўленчых крокаў, накіраваных на дасягненне мэты (напрыклад, карэктная пабудова пытання), так і маўленчыя тактыкі, арыентаваныя на стратэгіі супрацоўніцтва, якія, у сваю чаргу, развіваюць у навучэнцаў інтуіцыю ў камунікацыі, уменне ўсталяваць кантакт з суразмоўцам і асэнсавана засвойваць моўныя сродкі. Рэлевантнымі з’яўляюцца таксама заданні з сітуацыямі маўлення літаратурных персанажаў ці іх імітацыя (абмеркаванне кнігі, фільма, правядзенне экскурсіі на беларускай мове і пад.), арганізаваныя праз драматызацыю, з дапамогай якой магчыма перадаць

змест тэксту ў форме інтэрактыўнай дзейнасці. Узнаўленне тэксту па ролях з захаваннем дынамікі дыялогаў, у якіх удзельнікі абмяркоўваюць пэўныя праблемы ці сітуацыі, патрабуе ад навучэнцаў не толькі разумення зместу, а і ўмення ўважліва сачыць за рэплікамі, інтанацыяй партнёра і своєчасова прымяняць стратэгіі рэагавання, каб пазбягаць несупадзення рэплік, працяглых паўз паміж імі.

Праз мадэляванне сітуацый на аснове сфармуляванай камунікатыўнай задачы, набліжанай да рэальнай камунікацыі (*стандартная ролевая сітуацыя*), і стратэгіі яе выканання ствараюцца ўмовы для больш глыбокага асэнсавання навучэнцамі стандартных мадэляў паводзін прадстаўнікоў розных сацыяльных груп (настаўнік – вучань, прафесар – студэнт, пасажыр – кіроўца, лекар – пацыент і пад.) і засваення сістэмы стратэгічных моўных сродкаў, як, напрыклад, маўленчыя клішэ, разнастайныя выразы, якія запаўняюць паўзы (*conversational fillers*) у камунікацыі. Апошнія выконваюць розныя функцыі і прымяняюцца: а) у выпадках, калі трэба выгадаць час і сфармуляваць адказ (*так; дай падумаць; добрае пытанне; ведаеш, я мяркую, што...; хвілінку, верціцца на языку; рэч у тым, што; цяжка сказаць; пачакай і пад.*); б) для падтрымкі кантакту (*ага; так; разумею; няўжо? праўда? выдатна! згодзен; маеш рацыю і інш.*); в) для ўдакладнення сказанага (*што вы маеце на ўвазе? дык ты кажаш, што...; ён сказаў..., так? не зусім разумею; ці не маглі б вы ўдакладніць? паслухайце ўважліва; вы мяркуеце, што...? гэта праўда, што...? менавіта так і пад.*); г) для выражэння адносінаў да сказанага суразмоўцам ці да прадмета маўлення (*гэта так; зразумела; добра; цудоўна; не думаю, што...; мала там што; марная справа; гэта кепска; магчыма; няма падстаў для...; дазволь не пагадзіцца і пад.*).

Для вырашэння аўтэнтычных камунікатыўных задач дарэчныя разнастайныя формы прэзентацыі як творчага віду дзейнасці, які інтэгруе традыцыйныя віды вучэбнай дзейнасці (вуснае выказванне, тэзісы, табліцы, схемы і пад.) і прадугледжвае прымяненне стратэгічных

уменняў і рытарычных прыёмаў. Напрыклад, пры завяршэнні пэўнай тэмы можа ставіцца задача навучэнцам: падрыхтаваць прэзентацыю, падабраўшы праблемную інфармацыю па тэме, прыдатную для абмеркавання, і (не)пагадзіцца з ёю, прыняць да ведама ці аспрэчыць, аргументуючы сваё меркаванне з дапамогай фактаў, наглядных сродкаў, розных прыёмаў. Паводле рэкамендацый даследчыкаў, прэзентуючы матэрыял, мэтазгодна выкарыстоўваць трохразовае паўтарэнне ключавой думкі, уключаць прыклады з сітуацый штодзённай камунікацыі, параўноўваць супрацьлеглыя катэгорыі, ужываць альтэрнатыўныя і рытарычныя пытанні, невербальныя сродкі (жэсты, міміка) [Williams 2008]. Праз выкананне творчых задач навучэнцы ўключаюцца ў актыўны пазнавальны працэс, асэнсавана прымяняючы формулы маўленчага этыкету, арыентаваныя на стратэгіі супрацоўніцтва ў стандартных сітуацыях (напрыклад, *зварот да аўдыторыі, візуальны кантакт, ветлівасць, рытмічнае і інтанацыйнае афармленне выказвання*), а таксама мабілізуюць кампетэнцыі, неабходныя для планавання, аналізу выканання і рэфлексіі ўласных дасягненняў. Уменне прымяняць стратэгіі, якія стымулююць навучэнцаў да аналізу сваіх дзеянняў, спрыяе ўсведамленню ўласнай пазнавальнай здольнасці і развіццю індывідуальнай дзейнасці стратэгічнага характару.

Высновы. Пасля аналізу катэгорыі “камунікатыўныя стратэгіі” як складніка мадэлі камунікатыўнай кампетэнцыі і актуальнай дыдактычнай катэгорыі ў працэсе вывучэння/выкладання беларускай мовы як замежнай магчыма зрабіць наступныя высновы. Разуменне працэсу авалодання мовай як “кампетэнцыяй у дзеянні” звярнула асаблівую ўвагу ў моўнай дыдактыцы да камунікатыўных стратэгій як аспекту камунікацыі і дыдактычнай катэгорыі, праз якую магчыма адлюстраваць працэс вучэбнай камунікатыўнай дзейнасці – ад прагназавання да кантролю. Згодна з АЕК, стратэгіі варта класіфікаваць паводле відаў маўленчай дзейнасці на *рэцэптыўныя,*

прадуктыўныя, інтэрактыўныя, медыятыўныя, а паводле этапаў ажыццяўлення дзейнасці – на стратэгіі *планавання, выканання, кантролю/ацэнкай, карэкцыі/самакарэкцыі*. Адметнасць іх сутнасных характарыстык як складніка кагнітыўнай праграмы планавання і рэалізацыі дыскурсу (вучэбнага і аўтэнтычнага) дазваляе разглядаць стратэгіі ў якасці аптымальнага спосабу арганізацыі працэсу моўнага навучання, які павышае яго асэнсаванасць, стымулюе навучэнца да рэалізацыі свайго творчага патэнцыялу і развіцця самакіравання ў вывучэнні мовы.

Арыентацыя ў працэсе фарміравання беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі навучэнцаў на стратэгіі, істотныя для паспяховага вырашэння камунікатыўных задач і выканання практычных дзеянняў, патрабуе ад выкладчыка стварэння на занятках прыдатнага маўленчага асяроддзя, арганізацыі рознага тыпу дыскусій, камунікатыўных ролевых гульняў сацыяльнай і культурнай накіраванасці, у ходзе якіх мэта – навучыцца выбіраць неабходны кірунак маўленчай дзейнасці, рэлевантныя спосабы яе планавання і кіравання ўласным моўным рэсурсам у адпаведнасці з пастаўленай камунікатыўнай задачай. Праз спалучэнне стратэгічнага падыходу з дастатковым аб’ёмам практыкі ў адмыслова створаных умовах інтэрактыўнага выкарыстання мовы магчыма зрабіць “працэс авалодання мовай менш працаёмкім, спрыяючы пры гэтым аўтаматызацыі навыкаў гаварэння і пісьма, граматычнай карэктнасці маўлення, што ў выніку дазваляе навучэнцам засяродзіцца на камунікатыўных задачах і стратэгіях больш высокага ўзроўню” [АЕК 2003: 137]. Прымяняючы стратэгіі, якія палягчаюць працэс пазнавальнай і камунікатыўнай дзейнасці, навучэнцы развіваюць асэнсаванае стаўленне да структуры камунікацыі, гатоўнасць працаваць у розных рэжымах і набываюць здольнасць пераадольваць цяжкасці (моўныя, інфармацыйныя), магчымыя ў іх беларускамоўнай камунікацыі. Увага да таго, якія стратэгіі навучэнцы прымяняюць у роднай мове і якіх варта выкарыстаць пры вывучэнні замежнай

Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай...

для іх беларускай мовы, дапамагае ўдасканаліваць інтэркультурную камунікатыўную кампетэнцыю навучэнцаў. Актывізацыя стратэгічнага аспекту дзейнасці ў працэсе вывучэння/выкладання беларускай мовы, безумоўна, паспрыяе развіццю ў навучэнцаў здольнасці эфектыўна выкарыстоўваць уласны досвед рознай мадальнасці, выбіраць найбольш рацыянальны варыянт паводзін у розных сітуацыях, праяўляць ініцыятыву і крэатыўнасць як у працэсе вывучэння беларускай мовы, так і ў непасрэднай камунікацыі з яе носьбітамі.

Літаратура

- Ирисханова К. (пер. с англ., ред.), 2003, *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*, Москва [Irishanova K., (per., red.), 2003, *Obšeevropskie kompetencii vladenija inostrannym âzykom: Izučenie, obučenie, ocenka*, Moskva].
- Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б., 2018, *Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха*, Москва, (пер. с англ.) Center for Curriculum Redesign, 2015 [Fadel' Č., Bâlik M., Trilling B., 2018, *Četyrehmernoe obrazovanie: Kompetencii, neobhodimye dlâ uspeha*, (per. s angl.) Center for Curriculum Redesign].
- Bachman L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*, "Applied Linguistics", vol. I, no. 1, p. 1–48.
- Council of Europe, *Comon European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*,

- CEFR / Council of Europe, [online] <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [доступ 11.10.2023] (у тэксце АЕК).
- Ek J. van, Trim L., 1992, *Threshold Level Cambridge, Great Britain*: CUP.
- Faerch C., Kasper G., 1983, *Strategies in interlanguage communication*, NY: Longman.
- Faerch C., Kasper G., 1984, *Two ways of defining communication strategies*, // *Language Learning*, № 34, p. 45–63.
- Trenholm S., Jensen A., 2004, *Interpersonal Communication*. Oxford: University Press.
- Williams E., 2008, *Presentations in English*, Macmillan.

Выбраныя публікацыі / Wybrane publikacje / Selected Publications

- Сямешка Л., 2021, *Беларуская мова для кітайскіх студэнтаў: пачатковы ўзровень: навучальны дапаможнік* = 白俄罗斯语（面向中国学生）（初级），навуковы рэдактар Лю Сінфэн, Мінск.
- Сямешка Л., 2021, *Вучэбны дапаможнік “Беларуская мова для кітайскіх студэнтаў”: метадычная канцэпцыя выдання, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 5–10.*
- Сямешка Л.І., 2022, *Беларуская мова як замежная: вывучэнне, выкладанне, ацэнка*, [у:] Е. Любецкая і др. (рэд.), *Актуальныя праблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования. Вып. 4 : [34] [Электронный ресурс] : сб. ст., посвящ. 60-летию системной подготовки иностр. граждан в Белорус. гос. ун-те, вып. 4*, Минск [online] <https://elib.bsu.by/handle/123456789/298499> [доступ 11.10.2023].

Івана Слівкова
Ivana Slivková

Прэшаўскі ўніверсітэт, Славакія

University of Presov, Slovakia

e-mail: ivana.slivkova@unipo.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6168-1327>

Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы: міжкультурныя кампетэнцыі

Storytelling as an Element of Foreign Language Teaching: Intercultural Competencies

Abstract: This article focuses on intercultural competencies, which can be identified during reading comprehension activities and in the subsequent process of speaking on a given topic, as a part of second-language learning. During the process of interpreting a text in a foreign language, attention is focused on cognitive and affective competencies, in particular the student's ability to find and characterize the emotional aspect of the statement. Storytelling (re-telling of material) used in the teaching of a foreign language demonstrates that both cognitive and affective components are an essential part of intercultural competence in language education, because they strengthen grammatical and stylistic abilities as well as the ability to think critically and to choose appropriate language tools in specific situations, i.e. 'cultured' and 'culturally correct' speech. The use of literary texts from different historical periods, including contemporary literature, plays an extremely important role in language education and cultural transfer.

Keywords: foreign language teaching, intercultural competences, reading, interpretation, storytelling.

Рэзюмэ: Артыкул прысвечаны міжкультурным кампетэнцыям, якія можна выявіць падчас навучання замежнай мове пры чытанні са зразуменнем і ў наступным працэсе выказвання на пэўную тэму. У працэсе інтэрпрэтацыі іншамовнага тэксту ўвага акцэнтуюцца на кагнітыўнай і афектыўнай кампетэнцыях, прычым перш за ўсё гаворка ідзе пра ўменне навучэнца знаходзіць і характарызаваць эмацыянальны аспект выказвання. Пераказ прачытанага, які выкарыстоўваецца пры навучанні замежнай мове, паказвае, што як кагнітыўны, так і афектыўны кампанент з'яўляюцца абавязковымі складнікамі міжкультурнай кампетэнцыі ў моўнай адукацыі, паколькі яны ўмацоўваюць граматыка-стылістычныя здольнасці, здольнасць крытычна мысліць, а таксама выбіраць адпаведныя моўныя сродкі ў канкрэтных сітуацыях, г. зн. вытанчана і культурна, карэктна выказвацца як моўца. Мастацкія тэксты розных гістарычных перыядаў, у тым ліку сучасная літаратура, у навучанні замежнай мове з'яўляюцца надзвычай важнымі элементамі моўнай адукацыі і культурнага трансферу.

Ключавыя словы: выкладанне замежнай мовы, міжкультурныя кампетэнцыі, чытанне, інтэрпрэтацыя, пераказ.

Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы...

Замацаванне міжкультурных кампетэнцый пры навучанні замежнай мове адбываецца на некалькіх узроўнях. Неабходнасць пашырэння ведаў пра рэаліі, культурную спецыфіку і інш., напр. гістарычны і геапалітычны кантэкст пры навучанні замежнай мове, паказвае, што набыццё моўных кампетэнцый не можа абмяжоўвацца толькі валоданнем граматычнымі і сінтаксічнымі структурамі. Паступовае ўключэнне разнастайных ведаў па культуры, якая вывучаецца, спрыяе разуменню кантэкстаў, якія прыводзяць да правільнага выкарыстання замежнай мовы, г. зн. не толькі граматычна і стылістычна дакладнага, але адэкватнага камунікатыўнай сітуацыі.

Культываванне выказванне на замежнай мове ўключае кагнітыўную і афектыўную сферы і з'яўляецца вынікам моўнай і культурнай адукацыі. Вынікам адукацыі ў кагнітыўнай сферы, паводле Анны Зеленавай, павінна быць веданне і пералік асноўных геаграфічных звестак аб мэтавай культуры, веданне і засваенне асноўных гістарычных падзей, інстытутаў і прынцыпаў іх функцыянавання, а таксама веданне і пералік асноўных прадстаўнікоў мастацтва, інтэрпрэтацыя святаў, звычаяў, нормаў паводзін, а таксама апісанне мадэляў паводзін прадстаўнікоў іншай культуры. У афектыўнай сферы мэты навучання ўключаюць прыняцце (усведамленне адрозненняў, успрыманне і ўсведамленне складнікаў сваёй і чужой культуры, усведамленне небяспекі стэрэатыпаў), рэагаванне (уваходжанне ў становішча іншаземца ў другой культуры, здагадка пра рэакцыю, эмацыйная рэакцыя), каштоўная ацэнка (стварэнне пазітыўнага стаўлення да іншых культур, ацэнка культурных каштоўнасцей, павага і ўспрыняцце, ацэнка павагі і талерантнасці), інтэграцыя каштоўнасцей у сістэму каштоўнасцей (стварэнне асобаснай сістэмы каштоўнасцей, канцэптуалізацыя каштоўнасці, выражэнне зацікаўленасці і перакананасці дзейнічаць талерантна), інтэрналізацыя каштоўнасцей у характары (уклучэнне каштоўнасці ў структуру характару асобы) [Zelenková 2010: 33–39]. Да моўных кампетэнцый у міжкультурнай камунікацыі

належаць таксама разуменне асобных з'яў у форме супастаўлення, абмеркавання і інтэрпрэтацыі, а таксама іх прымяненне ў якасці дэманстрацыі здольнасцей, ілюстрацыі, прапановы рашэнняў, вырашэння праблемных сітуацый. Істотнымі навыкамі ў міжкультурнай камунікацыі ў рамках моўнай адукацыі з'яўляюцца і аналіз (тлумачэнне, удакладненне), сінтэз (фармуляванне высноў, пераасэнсаванне гіпотэз) і працэс ацэнкі (успрыманне, параўнанне, ацэнка ўкладу, выяўленне паходжання каштоўнасцей).

У сувязі з міжкультурнымі кампетэнцыямі пры навучанні замежнай мове Луцыя Данчышынава і Ірына Козарава указваюць на г. зв. канцэпцыю культурнага інтэлекту, які можна асвоіць і культываваць гэтак жа, як і здольнасць карыстацца замежнай мовай на ўзроўні носьбіта, г. зн. каб рэцыпіент не здагадаўся, што мы выкарыстоўваем чужую для нас мову. Акрамя першаснага авалодвання граматычнай і лексічнай структурай замежнай мовы, гэтая здольнасць выяўляецца менавіта ў адпаведным выкарыстанні шматсэнсавых канцэптаў, ідыяматычных фраз і канатаўнай лексікі, г. зн. у культываваным карыстанні мовай [Dančišinová, Kozárová 2021: 82]. Культываванаму карыстанню мовай садзейнічае працэс чытання. Чытанне на любой мове дазваляе развіваць веды, распаўсюджваць інфармацыю, перадаваць ідэі, можа прапанаваць альтэрнатыўныя погляды і перспектывы. Яно таксама развівае слоўніковы запас і стымулюе спосабы мыслення, і гэта з'яўляецца складаным працэсам навучання і ацэнкі адначасова.

Пры навучанні замежнай мове чытанне садзейнічае спасціжэнню свету мэтавай мовы і служыць сродкам яе паступовага засваення і культывавання на розных узроўнях валодання ёю. Эва Страноўска і Аніко Фіцэрэ наступным чынам ацэньваюць важнасць чытання са зразуменнем: "...чытанне выяўляецца ў пераўтваральным вопыце, які ўплывае на мысленне і пазнанне асобы. Новыя словы, значэнні і моўныя структуры падтрымліваюць існуючыя веды, тым самым адначасова стымулююць кагнітыўныя працэсы, якія

падтрымліваюць разуменне прачытанага тэксту і рэалізацыю метакагнітыўных працэсаў. Пры працы з тэкстам задзейнічаны не толькі комплекс кагнітыўных і метакагнітыўных працэсаў, але і феномены на афектыўным і сацыяльным узроўнях” [Stranovská, Ficzer 2020: 9]. Такім чынам, яны адлюстроўваюць сутнасць ідэі выкарыстання тэкставай базы для павышэння моўнай кампетэнцыі вучняў на ўзроўні кагніцыі (распазнаванне новых слоў і граматычных канструкцый, паглыбленне ведаў пра аб’ект тэксту), а таксама на ўзроўні афектыўнасці (арыентацыя на культурныя асаблівасці і іх моўныя характарыстыкі ў выглядзе эмацыянальна афарбаванай лексікі).

Праблемнымі момантамі чытання на замежнай мове з’яўляюцца не толькі моўныя сродкі або веданне стылістыкі, але і сацыяльна-культурныя веды. Носьбіт мовы на ўзроўні аўтэнтчнага карыстальніка набывае культурныя веды паступова і натуральна ў працэсе выхавання. Гэтыя веды з’яўляюцца часткай культурнай памяці супольнасці і часта застаюцца нявыказанымі ў тэкстах, таму што прадбачыцца іх агульнае веданне. Адрыяна Амір [Amir 2019] падкрэслівае ролю культурнай памяці, зафіксаванай у тэкставых базах, як асновы асабістай і сацыяльнай ідэнтыфікацыі і разглядае мастацкія тэксты як сувязь паміж мінулым і сучаснасцю¹. Культурная памяць, зафіксаваная ў тэкстах, мае сімвалічную форму, і калі для носьбітаў мовы гэта

перш за ўсё азначае натуральную ўкаранёнасць у культурны кантэкст, то для іншаземцаў, якія вывучаюць мову, расшыфраваць культурныя сімвалы ў тэкстах даволі складана. Пры ўспрыманні тэксту іншаземец мае патрэбу ідэнтыфікаваць значэнне слова, сінтаксічную структуру і нярэдка пры гэтым у думках параўноўвае замежную мову і яе канкрэтныя праявы з роднай мовай. Такое параўнанне ўласных і чужых культурных кодаў можа прывесці да неадназначнасці ў разуменні прачытанага. Таму талерантнасць да неадназначнасці з’яўляецца вельмі важным складнікам вывучэння замежнай мовы, паколькі кожны навучэнец рэгулярна сутыкаецца з незнаёмымі значэннямі, вымаўленнем і граматычнымі правіламі. Уменне ўспрымаць неадназначнасць пры чытанні дае магчымасць дадумаць значэнне, інтэрпрэтаваць сэнс, знайсці сувязі паміж апісанымі з’явамі і спосабам іх апісання².

Вывучыць замежную мову азначае не толькі засвоіць значэнні яе сімвалаў (слоў, словазлучэнняў) і авалодаць іх правільным ужываннем, але і разумець сувязі паміж асобнымі сімваламі і сэнсам, якім яго напаяюць носьбіты мовы. Як азначае Ранды Клувер [Kluver 2004: 436–437], культура – гэта сімвалічная сістэма, а вывучэнне сімвалаў, іх розных форм і ўплыву можа падрыхтаваць рэцыпіента да фарміравання і разумення быцця. Сімволіка ў мастацкіх тэкстах бярэ свой пачатак ад сапраўдных падзей, рэагуе на рэальны стан грамадства. Скіраваныя ўнутр сімвалы

¹ “Сукупніць тэкст, зображэнне, які прытанні суспільству в кожным перыяд гісторыі, формуюць пам’яць колектыву про мінуле і впливають на майбутні генерації. Посередництвом них передається в майбутне власне бачення себе та зовнішніх подій, і це впливає на колективну пам’яць. Художні або документальні тексти є тією наративною основою, що пов’язує минуле із сучасним.” [Amir 2019: 297] // “Набор тэкстаў і вобразаў, характэрных для грамадства ў кожны перыяд гісторыі, фармуюць калектыўную памяць пра мінулае і ўплываюць на будучыя пакаленні. Праз іх уласнае бачанне сябе і знешніх падзей перадаецца ў будучыню, а гэта ўплывае на калектыўную памяць. Мастацкія або дакументальныя тэксты з’яўляюцца апавадальнай рамкай, якая звязвае мінулае з сучаснасцю”.

² Страноўска і Фіцэрэ сцвярджаюць: “Сінтаксіс у тэксце складае фармальную сістэму, а семантыку – інтэрпрэтацыя, якая дадае змест фармальнай сістэме. Што тычыцца змястоўнай характарыстыкі тэксту, то ўспрымання значэння ажыццяўляецца паралельна на двух узроўнях. Прычым гэта значэнне ў больш вузкім сэнсе слова адпаведнае лексічнаму значэнню выкарыстаных выразаў. Аднак разумець тэкст не азначае ўспрымаць толькі літаральнае значэнне тэксту, у сэнсе сінтэзаваць словы ў сказы. Разуменне патрабуе ўвесці гэтае значэнне ў кантэкст нашых папярэдніх ведаў і вопыту. Сапраўднае разуменне ўзнікае ў пэўным пазнавальным, г. зн. сацыяльным і культурным кантэксце” [Stranovská, Ficzer 2020: 86–87].

Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы...

мелі інтэграцыйны эфект, а скіраваныя вонкі – выконвалі вылучальную функцыю [Škvarna 2004], яны маглі служыць формай канфрантацыі з адрозненнем, а ў мадыфікацыях – таксама формай талерантнасці да іншасці. Літаратурныя тэксты рэфлектуюць сацыяльныя, гістарычныя, палітычныя і іншыя абставіны, якія выпрацоўваюць формы грамадства і яго стаўленне да мовы – як сваёй, так і чужой. Тэкст з’яўляецца адлюстраваннем нацыянальнай культуры, а таксама сведчаннем напластавання сацыяльных з’яў і вопыту, якія дапамагаюць інтэрпрэтацыі культурнай спецыфікі.

Літаратурныя помнікі захоўваюць вызначальныя рысы культурнай самабытнасці, а беларуская літаратура адлюстроўвае, акрамя іншага, сваё існаванне ў поліэтнічных аб’яднаннях, якія доўгі час карэктавалі моўнае ці рэлігійнае пытанне нацыі. Канцэптуалізаваныя асабістыя перажыванні індывіда, а таксама гістарычны вопыт грамадства ствараюць літаратурны вобраз, які своеасабліва, праз змястоўнае напаўненне акцэнтуюць эмацыянальную легітымізацыю нацыянальных элементаў. Выкарыстанне, аналіз і інтэрпрэтацыя мастацкіх тэкстаў пры навучанні замежнай мове з’яўляецца мэтазгоднай дадатковай працэдурай для павышэння моўнай кампетэнцыі навучэнца. Інтэрпрэтацыя тэксту азначае вычлененне яго з пэўнага кантэксту і перанясенне ў іншы гістарычна арыентаваны (кантэкст – І. С.), пры гэтым адбываецца спроба “рэканструкцыі першапачатковага сэнсу” [Horváth 2021: 12]. Дзякуючы інтэрпрэтацыі сэнсу мастацкага тэксту ствараецца прастора для кагнітыўнага засваення новай лексікі і ведаў у цэлым, а таксама для працэсу афектыўнай ацэнкі ў форме ўзбагачэння існуючай аксіялагічнай шкалы або кантэкстуальнага ўспрымання асобы/рэчы/месца/сітуацыі ў больш шырокай культурнай прасторы.

Гістарычны вопыт індывіда як складнік вопыту супольнасці ініцыюе змены ў разуменні канкрэтных элементаў культуры, падобны да намаганняў стварыць нетрадыцыйныя знакі нацыянальнай ідэнтычнасці і іх вобраз у літаратурных творах, функцыя якіх не толькі эстэтычная

ці апелятыўная, але таксама правакацыйная і палемічная. Гэтыя функцыі “дублююць” прымірэнне з “праблемнасцю”, напрыклад, акрамя іншага, пры поглядзе звонку, праз спробу вызначыць становішча, напр., беларускай літаратуры паміж славянскім Усходам і Захадам, што цыклічна паўтараецца ў ацэнках беларускай літаратуры.

У беларускім мастацкім кантэксце працяглы час культывуецца нацыянальны канон з адраджэнскім падтэкстам, цэнтральнай ідэяй якога з’яўляецца адраджэнне, рэнесанс, вызначэнне месца пад сонцам, а ў цэнтры ўвагі знаходзяцца знакамітыя асобы – класікі Я. Купала, Я. Колас, М. Багдановіч і спецыфічныя сімвалы-вобразы (напрыклад, *тутэйшы, абразок, Пагоня*), створаныя імі і перанесеныя таксама ў іншыя літаратурныя перыяды і сімвалы, якія іншаземцу вельмі цяжка зразумець без дастатковай культурнай падрыхтоўкі. Пры гэтым “стылістычны аспект традыцыйных слоў у беларускіх (і славацкіх – І. С.) тэкстах звязаны з суадносным генезісам паэтычнага маўлення, фальклорная стыхія ў якім пакінула шмат эквівалентных слоў-вобразаў. Разам з тым іх уключэнне ў тэкст падпарадкоўваецца ўласным структурна-сістэмным параметрам у межах кожнай мовы і яе культурнай прасторы” [Lašuk 2008: 163].

Дамінантнае месца ў гэтай культурнай сімволіцы займае сімвал мовы, які найчасцей выступае ў форме сацыяльнай стратыфікацыі, рэлігійнай прыналежнасці, сацыяльнай заангажаванасці, рэакцыі на паваротныя падзеі, праблематызацыі рэцэпцыі мастацкай/культурнай творчасці. Сваімі творамі беларускія аўтары склалі яскравы вобраз роднай мовы і вызначылі спецыфіку адпаведнага слова: “Своеасаблівае месца ў паэтычным маўленні займае лексема *мова*. Яго актывізацыя ў паэзіі канца XIX – пачатку XX ст. адлюстроўвае барацьбу паміж пазітыўнымі і рэакцыйнымі сіламі пры вызначэнні статусу і перспектывы беларускай мовы” [Ляшук 2012: 59]; як рэакцыя на сітуацыю з нацыянальнай мовай адпаведнае слова сталі актыўна ўжываць беларускія пісьменнікі, стварыўшы “паэтычную анталогію, прысвечаную

роднай мове, з мэтай давесці да грамадства яе важнасць і культурную каштоўнасць” [Ляшук 2012: 125]. Апрача тэкстаў названых вышэй класікаў, творы У. Караткевіча, І. Мележа, В. Быкава, А. Разанава, а таксама сучасных, часта перакладаных аўтараў, такіх як І. Бабкоў, Е. Вежнавец, А. Брава, А. Бахарэвіч і інш., з’яўляюцца прыдатным матэрыялам для навучання беларускай мове не толькі з лексічнага, але і з інтэрпрэтацыйнага пункту гледжання.

Беларуская літаратура ва ўспрыняцці іншых культур часта ўяўляецца як “поўная бедстваў і лабірынтаў” [Vasiuŭŭenka 2000], але таксама насычаная зменлівасцю і маруднай нязменнасцю, як “балота”, якое ўяўляе сабой сусвет са сваімі ўласнымі законамі [Hryŭŭŭuk 2021]³ і нясе ў сабе вызначальныя рысы культурнай самабытнасці ў вобразе працяглага адлюстравання асноўных рыс нацыянальнага менталітэту. Таму для чытання са зразуменнем пры навучанні беларускай мове як замежнай вельмі дарэчы выкарыстоўваць тэксты з сімволікай *белага колеру, балота, слова, змагання, шляху, вады*, а таксама вобразы з фразеалагічнай або, шырэй, народнай, язычніцкай асновай. Гэтая сімволіка ў тэкстах адлюстроўвае геапалітычнае становішча краіны, якая функцыянуе ў шматнацыянальных утварэннях, што таксама ўплывала на моўную ці рэлігійную сітуацыю. Яна раскрывае шматслойнасць і шматвектарнасць культурнай гісторыі Беларусі. Паводле Шкварны [Škvarna 2004], набор нацыянальных сімвалаў уключае розныя прадметы, асоб, падзеі, з’явы, якія для дадзенага народа з’яўляюцца ідэнтыфікацыйнымі і маркіраванымі (напрыклад, *святая Еўфрасіння, ВКЛ – Вялікае Княства Літоўскае, Пагоня, мова, тутэйшасць, дарога...*). Ступень важнасці, прыцягальнасці і частата іх выкарыстання розныя, як і спосабы іх распаўсюджвання

і культывавання. Яны маглі быць падтрыманымі альбо замаруджанымі грамадска-палітычнымі ўмовамі, маглі знайсці сваё ўвасабленне ў мастацтве або прыняць публічную форму, як, напр., сустрэчы, мерапрыемствы, дэманстрацыі.

У выпадку нацый, якія сфарміраваліся ва ўмовах адсутнасці незалежнай дзяржаўнасці, сімвалы былі больш складанымі, іх літаратурны вобраз, як і яго інтэрпрэтацыя, таксама ўяўляюць больш складаны працэс, але менавіта гэтая разнастайнасць развівае моўную кампетэнцыю навучэнца ў глыбіню, таму што спалучае веды, іх частотнасць, іх інтэрпрэтацыю, а таксама сучаснае ўспрыняцце і стабільнасць моўных элементаў. На пачатковым этапе стварэння мастацкай літаратуры “беларуская мова з дапамогай фальклору ўключалася ў грамадскі кантэкст” [Lašuková 2009: 222].

Разуменне навучэнцам прапанаванага тэксту, а таксама звязаных з ім заданняў з’яўляецца вынікам сінтэзу вывучанага і перажытага, пры гэтым перажытае ў значнай ступені ўплывае на этап культурнай адаптацыі. Студэнт, што мае досвед, напр., пра балота як культурны канцэпт – напр., у рамана Івана Мележа *Людзі на балоце*; у прыгодніцкай аповесці Янкі Маўра *Палескія рабінзоны* або ў фантастычнай аповесці Уладзіміра Караткевіча *Дзікае паляванне караля Стаха* – успрымае тэкставую базу пра гэты сімвал як зразумелую, нягледзячы на магчымае недастатковае валоданне лексікай. Аднак іншаземец без гэтага базавага досведу з пачатковай адукацыі ўспрымае толькі лексічнае значэнне слова *балота*, без яго сімвалічнага сэнсу *таямніцы, барацьбы, пераадолення, закадзіраванага ў культурнай памяці*. Тут можна звярнуцца да разумення сувязі паміж культурай і лінгвістыкай паводле Фарзада Шарыфіяна [Sharifian 2017], згодна з якім культурная лінгвістыка складаецца з тэарэтычнага і аналітычнага планаў, прычым да тэарэтычнага належыць перш за ўсё культурная кагніцыя і культурная канцэптуалізацыя (культурныя схемы, катэгорыі, метафары), а ў аналітычны таксама ўключаецца канцэптуалізацыя, але ва ўзаемадзеянні

³ У гісторыі беларускай літаратуры вобраз балота паўтараецца: “Архетып балота не існуе ізалявана: гэта частка беларускай міфапаэтыкі. Бачыць у ім крыніцу зла было б памылкай. Ад яго і жыццёвая сіла, і смерць” [паводле Hryŭŭŭuk 2021: 37].

Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы...

з мовай (марфалогіяй, сінтаксісам, семантыкай, тэксталагіяй).

Ужыванне гістарычна маркіраванай лексікі (архаізмы, гістарызмы, кніжныя словы, неалагізмы), прафесійнай (тэрміны, прафесіяналізмы), экспрэсіўнай (эўфемізмы, дысфемізмы, пеяратывы, вульгарызмы, дэмінітывы, аугментатывы, часціцы, выклічнікі), а таксама лексікі іншамоўнага паходжання (запазычаныя словы, біблізізмы, інтэрнацыяналізмы, англіцызмы і інш.) і фразеалагічнага фонду (фразеалагізмы, крылатыя выразы, цытатныя выразы) уваходзіць у склад культываванага моўнага выражэння і, акрамя іншага, даказвае здольнасць карыстальніка выбіраць камунікатыўную стратэгію адпаведна канкрэтнай моўнай сітуацыі. У прыватным маўленні, больш нязмушаным, выкарыстоўваюцца, напр., фамільярныя, дыялектныя, слэнгавыя словы, магчыма, жарганізмы, аргатызмы або асаблівыя індывідуальныя словы. Як правіла, гэта сродкі, вядомыя толькі геаграфічна або сацыяльна абмежаваным групам людзей, але яны таксама часта выкарыстоўваюцца для характарыстыкі персанажа або асяроддзя ў мастацкай літаратуры. Разуменне, як і неразуменне культурнай спецыфікі ў выпадку маркіраванай лексікі, звязана з гібкасцю мыслення індывіда, з яго інтэлектаўльнай здольнасцю мысліць крытычна – інтэрпрэтаваць і інтэграваць ідэі і інфармацыю з тэксту, ацэньваць іх змест, рэфлексію іх апрацоўваць. Менавіта пры выяўленні, разуменні і ў далейшым выкарыстанні маркіраванай лексікі ў моўным выказванні навучэнцаў, якія авалодваюць замежнай мовай, назіраецца павышэнне не толькі кагнітыўнай, але і афектыўнай міжкультурнай кампетэнцыі.

Міжкультурныя кагнітыўныя і афектыўныя кампетэнцыі можна выявіць у разуменні прачытанага і ў наступным працэсе прадуквання выказвання на прапанаваную тэму на замежнай мове. У працэсе інтэрпрэтацыі тэкставай базы неабходна акцэнтаваць увагу на апісальна-ацэначным кампаненце, бо ў выказваннях навучэнцаў, акрамя лексічных недахопаў, узнікаюць праблемы

з выяўленнем эмацыянальных аспектаў інтэрпрэтаванага мастацкага тэкстаўтварэння. Моўнае выказванне студэнта на конт прачытаных тэкстаў на семінары перад іншымі навучэнцамі не толькі ўзмацняе імкненне абмежаваць у сваім выказванні памылкі, але часта прыводзіць да дыскусіі як выніку крытычнага мыслення індывідуума і наяўнасці спектра меркаванняў па тэме ў навучальнай групы. Гэты моўны вопыт (і ўражанні) вядзе да натуральнага засваення слоўнікавага запasu, а таксама культурных асаблівасцей, якія студэнт можа пасля адпаведным чынам выкарыстоўваць у іншым моўным выказванні. Папярэдні вопыт чытання і абмеркавання паказвае навучэнцу, што не толькі веды (значэнне), але і іх правільная ацэнка (выбар значэння, інтэрпрэтацыя сэнсу) або мэтазгоднасць выкарыстання пэўнай функцыі мовы (камунікатыўная, эстэтычная, экспертная) з'яўляюцца важнымі элементамі валодання ім замежнай мовай.

У прачытаных гісторыях – аповесцях, міфах, легендах – перадаецца інфармацыя, але яны, акрамя гэтага, выклікаюць уражанні. Чытанне літаратурных тэкстаў, а затым “...расказванне гісторый можа быць карысным для разбурэння актуальных (і часта няправільных) стэрэатыпаў аб дадзенай культуры. Дзякуючы гісторыям, якія рэальна адбыліся, можна наблізіць культуру аднаго народа да культуры іншага, паказаць «герояў»/прадстаўнікоў у добрым святле і абвергнуць памылковыя ўяўленні” [Slobodová 2022: 206].

Практыка выкладання замежных моў з выкарыстаннем чытання са зразуменнем паказвае, што як кагнітыўны, так і афектыўны кампанент з'яўляюцца важнымі складнікамі міжкультурнай кампетэнцыі ў моўнай адукацыі, паколькі яны ўмацоўваюць граматычныя і стылістычныя навыкі, здольнасць да крытычнага мыслення, у тым ліку і дэдукцыю, фарміруюць упэўненасць ва ўласным меркаванні і сістэмнасць у працы з інфармацыяй, пошуку адпаведных звестак і пераацэнцы меркаванняў і альтэрнатыв, а таксама вызначаюць уменне выбіраць адпаведныя

моўныя сродкі ў канкрэтных сітуацыях на аснове засваення культурнага кантэксту. Сінтэз кагнітыўнай і афектыўнай кампетэнцыі пры вывучэнні і асваенні замежнай мовы з’яўляецца праяўленнем культурнага інтэлекту, здольнасці да авалодання прынцыпамі міжкультурнай камунікацыі і культывавання і культурна карэктнага маўлення навучэнца на замежнай мове. Вобраз мовы як этнаідэнтыфікацыйнай каштоўнасці застаецца пастаянным элементам каштоўнасцей сістэмы, пры гэтым мова як прадстаўніца нацыянальнай ідэнтычнасці захоўвае важныя і здольныя быць гістарычна верыфікаванымі адзнакі культуры [Žeňuch 2022]. Чытанне ключавых тэкстаў беларускай культуры, нягледзячы на магчымую маркіраваную лексіку, з’яўляецца важным складнікам навучання беларускай мове як замежнай, паколькі дапамагае зразумець унутраныя заканамернасці культурных працэсаў, зафіксаваных у культурнай памяці супольнасці. Аднак па гэтай жа прычыне варта выкарыстоўваць і новую актуальную тэкставую базу, у якой адлюстроўваецца цяперашні моўны профіль супольнасці і зменлівасць культурна-ідэнтыфікацыйных элементаў.

Літаратура

- Ляшук В.М., 2012, *Развіццё лексічных сродкаў беларускай паэзіі*, Мінск [Lášuk V.M., 2012, *Razvícčė leksičnyh srodkaŭ belaruskaj paėzìi*, Minsk].
- Ляшук В.М., 2009, *Фольклорный элемент в художественной литературе: белорусский, русский и словацкий векторы* [Lášuk V.M., 2009, *Fol'klornyj èlement v hudožestvennoj literature: beloruskij, russkij i slovackij*], [w:] M. Kováčová (před.), *Literatúra v kontexte slovanskej kultúry 20. storočia. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie dňa 16. októbra 2009*, Banská Bystrica, s. 37–42.
- Amir A., 2019, *Рефлексия культурной памяти в повести Юлиуса Панька “Полный мешок правды”, “Мова і культура”* 22, ч. 3, с. 296–301 [Amir A., 2019, *Refleksia kul'turnoj pam'ati v povesti Ŭliusa Pan'ka “Polnyj mešok pravdy”, “Mova i kul'tura”* 22, č. 3, s. 296–301].
- Dančišinová L., Kozárová I., 2021, *Globalizácia, kultúra, interkultúrna komunikácia a kultúrna inteligencia vo vzájomných súvislostiach*. Prešov.
- Horváth T., 2021, *Interpretácia, naratív, reprezentácia*. Bratislava.
- Hryščuk N., 2021, *Vlci a psi východní Evropy*, “Host”, č. 10, s. 36–41.
- Kluver R., 2004, *Globalization, Informatization, and Intercultural Communication*, [in:] F. Jandt (ed.), *Intercultural Communication: A Global Reader*, London, p. 425–437.
- Lašuk V., 2008, *Стылістычныя аспекты традыцыйных слоў у беларускіх і славацкіх паэтычных тэкстах*, [y:] D. Slančová, J. Zimmermann (red.), *Výraz a význam v jazyku*, Prešov, c. 156–164.
- Lašuková [Ляшук] V., 2009, *Folklórny vektor v kodifikácii bieloruského a slovenského jazyka*, Prešov.
- Sharifian F., 2017, *Cultural Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia.
- Slobodová Z., 2022, *Rozprávanie príbehov – storytelling – ako prostriedok interkultúrnej komunikácie v oblasti cestovného ruchu* [v:] *Kultúrny transfer v zjednotenej Európe*, Tallin Teadmus, s. 197–210.
- Stranovská E., Ficzer A., 2020, *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*, Praha.
- Škvarna D., 2004, *Začiatky moderných slovenských symbolov*, Banská Bystrica.
- Vasiučenko P., 2000, *Literatúra katastrof a labyrintov*, “Revue svetovej literatúry” 1, roč. 36, Bratislava, s. 64–66.
- Zelenková A., 2010, *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole: metódy a ich reflexia*, Banská Bystrica.
- Žeňuch P., 2022, *Slováci & slovenčina v jazykovo-historických a konfesionálnych súvislostiach*, Bratislava.

Выбраныя публікацыі / Wybrane publikacje / Selected Publications

- Slivková I., 2021, *Spisovný jazyk ako aspekt kultúrnej identity : (slovensko-bieloruský kontext na základe prác S. Cambela a J. F. Karského)*, Prešov.
- Slivková I., 2022, *Východiská interpretácie jazyka ako národného symbolu v bielorúskej literatúre = The origins of the interpretation of language as a national symbol*

Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы...

in Belarusian literature, [v:] S. Šašerina, P. Žeňuch, M. Hríbová (ed.), *Interdisciplinárny výskum prameňov o jazyku a duchovnej kultúre: Slovensko-slovanské súvislosti*, Bratislava, s. 137–149.

Slivková I., 2023, *Odborný preklad ako súčasť jazykového vzdelávania: tematika kultúry v cestovnom ruchu vo*

výučbe slovenského jazyka ako cudzieho = *Professional translation as a part of language education: the topic of culture in tourism in teaching slovak language as a foreign language*, [v:] L. Dančišinová, I. Kozárová (ed.), *Jazyk a manažment: ročenka Katedry interkultúrnej komunikácie FMEO PU*, Prešov, s. 70–78.

Вольга Трацяк
Volha Tratsiak

Варшаўскі ўніверсітэт, Польшча

University of Warsaw, Poland

e-mail: vtratsiak@uw.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8803-7075>

Выкладанне прадмета “Тэорыя і практыка польска-беларускага і беларуска-польскага перакладу” для студэнтаў II ступені навучання на кірунку *беларуская філалогія з вывучэннем англійскай мовы*

Teaching the Course “Theory and Practice of Polish-Belarusian and Belarusian-Polish Translation” within the MA Program *Belarusian Philology with English Language Study*

Abstract: This article discusses a method of teaching literary translation as part of the course “Theory and Practice of Polish-Belarusian and Belarusian-Polish Translation” for MA students in the program *Belarusian philology with English language study*. The article provides an example of the analysis of a Belarusian text and selected fragments of students’ translations into Polish.

Keywords: Polish-Belarusian and Belarusian-Polish translation, literary translation, translation, Belarusian Philology, teaching.

Рэзюмэ: Артыкул дэманструе спосаб выкладання мастацкага перакладу на занятках па “Тэорыі і практыцы польска-беларускага і беларуска-польскага перакладу” для студэнтаў II ступені навучання на кірунку *беларуская філалогія з вывучэннем англійскай мовы*. У рабоце прыводзіцца прыклад аналізу беларускага тэксту і выбраных фрагментаў студэнцкіх перакладаў на польскую мову.

Ключавыя словы: польска-беларускі і беларуска-польскі пераклад, мастацкі пераклад, перакладчыцкія навыкі, беларуская філалогія, выкладанне.

Выкладанне прадмета “Тэорыя і практыка польска-беларускага...”

Прадмет “Тэорыя і практыка польска-беларускага і беларуска-польскага перакладу” ў праграме кафедры беларусістыкі Варшаўскага ўніверсітэта пачаў выкладацца з 2012/2013 акадэмічнага года. Ад пачатку прадмет быў скіраваны да старшых курсаў студэнтаў беларусістыкі. Спецыфіка прадмета патрабуе ад студэнтаў кампетэнцыі не толькі на ўзроўні мовы, але і добрай арыентацыі ў культуры моўнага асяроддзя, з якой бярэцца тэкст або на якую перакладаецца. Крытэрыі ўдзелу ў прадмеце акрэсліваюцца ўзроўнем валодання мовы, які не можа быць ніжэйшы за B2 (паводле еўрапейскага стандарту).

Галоўнай мэтай прадмета з’яўляецца азнаямленне студэнтаў з асноўнымі сусветнымі кірункамі ў тэорыі мастацкага перакладу і практычнае выкарыстанне здабытых ведаў ва ўласных працах над перакладам. Наўмысным эфектам заняткаў з’яўляецца развіццё ў студэнтаў перакладчыцкіх навыкаў і кампетэнцый, асэнсаванне ролі аўтара арыгіналу і творчасці перакладчыка, усведамленне намаганняў і аб’ёму працы, а таксама прафесійнай этыкі і адказнасці за інтэлектуальную ўласнасць.

Прадмет разлічаны на 60 акадэмічных гадзін і рэалізуецца на працягу двух семестраў. Прыкладныя тэмы заняткаў:

1. Пераклад паэзіі для дарослых і дзяцей.
2. Пераклад пражаных твораў.
3. Пошукі сэнсу ў тэксце.
4. Культурны код у перакладзе.
5. Змест імплісітэ (*implicite*) і эксплісітэ (*explicite*).
6. Гісторыя перакладу Бібліі на беларускую і польскую мовы.
7. Пераклады літаратуры для дзяцей.
8. Лакалізацыя камп’ютарных гульняў.
9. Аўдыёвізуальны пераклад.

Практычнай мэтай прадмета з’яўляецца прадстаўленне студэнтам магчымасці асабіста адчуць варштат перакладчыка і адказаць сабе на пытанне, ці такі від дзейнасці яны хацелі б абраць у будучыні. Заняткі праводзяцца ў выглядзе міні майстар-класаў і суправаджаюцца

дыскусіямі па пытаннях выкананай дамашняй работы. Выкладчык пакідае студэнтам аўтаномію ў выбары розных перакладчыцкіх рашэнняў пры ўмове, што студэнт здолее іх аргументаваць.

Так, з самага пачатку існавання прадмета было закладзена, што кожная тэма, якая прапісана ў праграме прадмета, найчасцей звязана з практычнай работай – перакладам тэксту. Працы студэнтаў заўсёды рэалізуюцца ў некалькі этапаў і абавязкова на дыскусіі, абмен думкамі, ідэямі ці спосабамі пошуку моўнай эквівалентнасці. Галоўнай і вядучай мэтай прадмета з’яўляецца не сам тэкст перакладу, хоць ён і важны пры ацэнцы ўсёй зробленай работы. Ацэньваецца, перш за ўсё, праца над перакладам, творчыя пошукі студэнта, яго падыход да працы з тэкстам і словам. Значыць, пераклад ацэньваецца з улікам праведзенай студэнтам работы над тэкстам.

Для практычнай часткі заняткаў выкарыстоўваюцца пражаных і аўдыёвізуальных тэксты, дзе першыя – гэта кароткія апавяданні на мове арыгінала, а для рэалізацыі задання па аўдыёвізуальным перакладзе студэнты самі выбіраюць кароткі фільм, праграму ці гумарэску, якія павінны быць не даўжэйшыя за 10 хвілін.

Чаму кароткія апавяданні? Ідэя была такая, каб студэнты маглі працаваць з закрытай формай, якая мае пачатак, развіццё і заканчэнне. Кароткая форма тэксту мае быць узорам для рэалізацыі больш аб’ёмных твораў у будучыні. На працягу адзінаццаці гадоў выкладання прадмета была распрацавана пэўная база тэкстаў, якая прапануецца студэнтам на пачатковым этапе працы з перакладам. Напрыклад, Ліна Багданава “Палёт магчымасцей, намераў і пачуццяў. Апавяданне-кур’ёз”, Янка Брыль “Memento Mori”, Барыс Сачанка “Дарога праз лес”, Славамір Мрожек (польск. *Ślawomir Mrozek*) „*Słoń*”, „*Zero*” і іншыя. Ніжэй дэманструецца праца над адным з тэкстаў, з якім сустракаюцца студэнты на першых занятках па беларуска-польскім перакладзе.

Першым тэкстам, над якім працуюць студэнты, з’яўляецца апавяданне Барыса Сачанкі “Дарога праз лес” [Сачанка 1981]. Падчас першага

знаёмства з тэкстам студэнты ўсведамляюць, што яго аналіз, які трэба правесці да перакладу на іншую мову, звязаны не толькі з разуменнем зместу, але і стылем твора, яго жанрам, лексічнымі асаблівасцямі (уласнымі назвамі, безэквівалентнай лексікай, размоўнымі словамі, устарэлай лексікай і інш.). Такі аналіз значна адрозніваецца ад таго, з якім студэнты сустракаліся раней, і патрабуе адказаў на пытанні, якія развіваюць крытычнае мысленне [Winiarek 2022]. Студэнты ў працэсе аналізу робяць уласныя высновы, а ў далейшым прымаюць самастойныя рашэнні. Прыкладныя пытанні да ўступнага аналізу тэксту:

1. З якой формай тэксту мы маем справу?
2. Ці звязаны загалоўкі і форма тэксту з яго зместам?
3. Ці моцна тэкст звязаны з культурай мовы, на якой напісаны?
4. Ці магчыма адаптацыя прадстаўленага твора ў культуры мовы перакладу?
5. Калі ёсць магчымасць адаптацыі тэксту-арыгінала да культуры мовы-перакладу, якія сэнсы або словы ў тэксце могуць быць зменены (адаптаваны)?
6. Ці сустракаецца ў тэксце безэквівалентная лексіка?
7. Ці ёсць у тэксце крылатыя словы, ідыёмы?
8. Ці назіраецца ў тэксце з'ява імплісітэ (*implicite*) і эксплісітэ (*explicite*)?
9. Ці напісаны тэкст ў адным стылі?
10. Што абавязкова павінна быць захавана ў перакладзе аналізаванага тэксту?

Уступны аналіз тэксту Барыса Сачанкі “Дарога праз лес” паказвае, што гэта твор з нескладаным зместам. Пабудаваны па прынцыпе рэтраспекцыі, з невялікай колькасцю дыялогаў і зместам, які можна лёгка адаптаваць да польскай культуры. Уласныя назвы – імёны і назвы мясцовасцей – вельмі сугучныя з польскімі, патрабуюць дробнай карэктуры, каб загучалі аўтэнтычна па-польску. У апавяданні сустракаецца безэквівалентная лексіка і сітуацыя імплісітэ (*implicite*).

Змест апавядання “Дарога праз лес” адносіцца да неакрэсленай сучаснасці, якая пераплятаецца

з эпохай II сусветнай вайны, калі галоўны герой апавядання Леанід быў партызанам, маладым хлопцам, закаханым у школьную сяброўку Ніну. На адным са школьных вечароў Леанід выкраў Нінін фотаздымак і ўвесь час насіў яго пры сабе, у кішэні гімнасцёркі. Аднойчы падчас ваенных дзеянняў Леаніду давялося ўцякаць ад немцаў і, каб іх ашукаць, яму прыйшлося скінуць гімнасцёрку, у якой застаўся фотаздымак. Па фотаздымку немцы адшукалі Ніну. Хацелі катаваннямі прымусіць дзяўчыну сказаць ім, кім быў той уцякач. Дзяўчыну расстралялі, нічога ад яе не даведаўшыся. Пра смерць Ніны Леанід даведаўся толькі праз некалькі тыдняў. Зразумела было, што, ратуючы сябе, Леанід загубіў сваю каханую.

У пасляваенным жыцці галоўны герой працуе настаўнікам у вясковай школе. Кожны дзень ён ходзіць той самай дарогай, па якой на расстрэл вялі Ніну. Людзі з вёскі не разумеюць, чаму Леанід у школу ходзіць сцежкай праз лес, калі ўжо даўно ў іх мясцовасці пабудавалі новую і зручную дарогу.

Аб’ём тэксту “Дарога праз лес” складае 742 словы. Для працы над перакладам апавядання дзеліцца на чатыры часткі, над якімі студэнты працуюць на працягу чатырох заняткаў (чатырох тыдняў). На кожнай сустрэчы студэнты зачытваюць свае пераклады, пасля чаго абмяркоўваюць самыя складаныя моманты ў рабоце. Выкладчык за кожным разам просіць студэнтаў дзяліцца ідэямі пошуку найлепшых эквівалентаў, стратэгіямі перакладу асобных фрагментаў твора. Аналагічна праходзяць усе чатыры сустрэчы. Пятая сустрэча – гэта прэзентацыя фінальнай версіі перакладу на форуме групы. Аб’ём штотыднёвай працы невялікі, але патрабуе ад студэнта паслядоўнасці і цярплівасці ў адносінах да перакладу і карэктуры, сістэматычнасці ў рабоце. Дадатковым досведам, які здабываюць студэнты на гэтых занятках, з’яўляецца ўменне прымаць канструктыўную крытыку на тэму зробленай працы ад выкладчыка і калег, з іншага боку, навучэнцы практыкуюць асабістую культуру маўлення, вучацца крытыкаваць суразмоўцаў, не крыўдзячы іх.

Выкладанне прадмета “Тэорыя і практыка польска-беларускага...”

Кожная частка апавядання “Дарога праз лес” мае свае асаблівасці і пры перакладзе на польскую мову патрабуе розных творчых падыходаў. Першая частка – гэта два першыя абзацы, якія складаюцца са 127 слоў і канцэнтруюцца на апісанні прыроды і стварэнні атмасферы апавядання, дзе вялікую ролю адыгрывае лясная дарога, па якой ходзіць галоўны герой. Складанасці ў гэтай частцы ўзнікаюць пры спробе перакладу наступных сказаў:

[...] *дзе-нідзе пракідаюцца танклявыя беластвольныя бярозкі;*

То тут, то там на дарозе плеснеюць, гніюць доўгія дрыгвяністыя брады з жабама ў стаячай, цвілой вадзе; Дрэвы адно ў адно: тоўстыя, старыя, з бародамі сівога моху на ствалах.

Задачай студэнта з’яўляецца спроба зразумець тэкст не праз значэнні слоў, а праз вобразы. У гэтым месцы студэнтам дазваляецца нязначна парушыць змест, каб захаваць вобразнасць, якую стварыў аўтар. Прыкладзём тры прыклады рэалізацыі перакладу выбраных сказаў студэнтамі розных гадоў:

[...] *gdzieniegdzie przenikają chuderlawe brzoźki; To tu, to tam na drodze pleśnieją, gniją długie błotniste bajora z żabami w stojącej, zatęchłej wodzie; Drzewa jedno obok drugiego: grube, stare, z brodami siwego mchu zdobiącymi pnie.* (пераклад Барбары Ружэк)

* * *

[...] *gdzieniegdzie przebijają się cienkie, białopniowe brzoźki;*

To tu, to tam, po drodze pleśnieją i gniją pociągłe, grzaskie kałuże, z ropuchami co rechoczą w stojącej, zzieleniałej wodzie;

Drzewa bliźniaczo podobne – grube, stare, z zarostem szarego mchu na pniach. (пераклад Альберта Вяжбіцкага)

* * *

[...] *gdzieniegdzie prześwitują drobne brzoźki o białych pniach;*

Na drodze to tu, to tam da się zauważyć pleśniejące, gnijące, długie błotniste brody z żabami w stojącej, pokrytej rzęsą wodzie.

Drzewa wyglądają identycznie: grube, stare, z pniami pokrytymi siwym mchem. (пераклад Караліны Баркоўскай)

Гэты кароткі фрагмент патрабуе ад студэнтаў творчага пошуку, выбар эквівалентаў часта залежыць ад асабістых магчымасцей студэнта, яго слоўнікавага запasu, начытанасці і эстэтычных уражанняў. Перакладаючы гэтыя сказы, студэнты маюць магчымасць праявіць сваё красамоўства або папоўніць слоўнікавы запас і пазнаёміцца з новымі лексэмамі як у беларускай, так і ў польскай мове.

Цікавым фрагментам у тэксце з’яўляецца таксама дыялог паміж настаўнікам і жыхаром вёскі, дзе выкарыстоўваюцца два розныя стылі маўлення:

– *Чого гэта, Акімавіч, брадамі ходзіце? Ёсцэка ж дарога праз сенажаць... Куды прамей...*

Настаўнік усміхаўся, хутчэй сабе, чым субяседніку, і задуменна казаў:

– *Лес люблю... Ды і прывык хадзіць па гэтай дарозе...*

Часам студэнты вырашаюць адмыслова падкрэсліць розніцу ў сацыяльным статусе суразмоўцаў, і тады некаторыя з іх выкарыстоўваюць вядомыя ім дыялекты польскай мовы або памылкі, якія дапускаюць палякі ў гутарковым стылі. Гэты ж фрагмент у перакладах студэнтаў:

– *Czytu tu, Leonid, bajorami leziesz? Je przecā droga przyz lonke.. tędy szybcij...*

Nauczyciel uśmiechał się, prędeż do samego siebie, niż do współ rozmówcy, i zamyślenie powiedział:

– *Las lubię... I też przywykłem do chodzenia po tej drodze.* (пераклад Барбары Ружэк)

* * *

– *A co to, Akimawicz, brodami chodziecie? Przecie je droga przez łąke. Ile to prościej.*

Nauczyciel uśmiechał się, bardziej do siebie, niż do współ rozmówcy i z zadumą mówił:

– *Las lubię... I w ogóle się przyzwyczaiłem do tej drogi...* (пераклад Альберта Вяжбіцкага)

* * *

– *Co wy, Akimowicz, przez brody chodzicie? Przecież jest droga przez łąkę... O ile prościej...*
Nauczyciel uśmiechał się, bardziej do siebie, niż do rozmówcy i odpowiadał:
 – *Lubię las... No i przywykłem do chodzenia tą drogą...*
 (пераклад Караліны Баркоўскай)

Важнымі момантамі пры перакладзе апавядання “Дарога праз лес” з’яўляюцца дбаласць аб захаванні формы тэксту і аўтарскіх сэнсаў, недапушчэнне надінтэрпрэтацыі і дадання інфармацыі “ад сябе”. Дадатковай увагі патрабуе сітуацыя імплісітэ і спроба захавання гэтага сэнсу там, дзе запланаваў яго аўтар:

“Ніна... Ты нічога не ведала. Я не асмеліўся падысці да цябе ні на адным школьным вечары, не рашыўся нават пра ўсё напісаць. Не ведала ты і пра тое, хто выкраў у цябе з партфеля твой здымак...”. Ці не ён, той здымак, і загубіў усё – мару, каханне. А ён, Леанід, так бярог яго. І ў цяжкіх, крываваых баях пры адступленні, і ў школе той, куды трапіў неўзабаве пасля ранення, – усюды здымак быў з ім, як напамінак аб далёкім ішчасці.

У перакладзе Барбары Ружэк:

„Nino... Ty o niczym nie wiedziałaś. Nie ośmieliłem się do ciebie podejść na ani jednym szkolnym wieczorze, nie zdecydowałem się nawet o wszystkim napisać. Nie wiedziałaś i o tym, że ukradłem z twojego tornistra twoje zdjęcie...”. Czy nie ono, to zdjęcie, i zniszczyło wszystko – marzenie, miłość. A on, Leonid, chronił go. I w ciężkich, krwawych bitwach, podczas odwrotów i w szkole, tej, do której trafił po tym, jak został raniony, wszędzie fotografia była z nim, jak przypomnienie o odległym szczęściu.

Студэнты ўдалося вельмі блізка перадаць змест, стыль і настрой прадстаўленага фрагмента, а дадаткова захаваць недасказанасць (імплісітэ), інфармацыю, якая ў гэтым месцы павінна быць схаваная, а раскрытая толькі ў фінальнай частцы апавядання.

У трэцяй частцы твора студэнты сустракаюцца са словам *гімнасцёрка*, якое ў беларуска-польскім перакладзе належыць да безэквівалентнай лексікі. Эквіваленты, якія прапаноўваліся студэнтамі, былі вельмі розныя. Гімнасцёрка перакладалася як *kurtka*, *bluza*, *kurtka wojskowa*, была таксама прапанова транслітарацыі гэтага слова са спасылкай пад тэкстам: **gimnastiorka – luźna bluza, element sowieckiego munduru*.

Праца з тэкстам Барыса Сачанкі “Дарога праз лес” дазваляе на практыцы сустрэцца з такімі паняццямі агульнай тэорыі перакладу, як адэкватнасць, эквівалентнасць, безэквівалентнасць і перакладальнасць [Чарота 2010: 13–22]. На аснове твора разглядаюцца пытанні спосабаў і традыцый перадачы ўласных імёнаў, стылістыка мовы і складаныя моманты беларуска-польскага перакладу.

На працягу двух семестраў студэнты выконваюць чатыры пераклады літаратурных твораў і аднаго аўдыёвізуальнага тэксту. Практыка паказвае, што да кожнай работы студэнты падыходзяць з вялікім энтузіязмам і зацікаўленнем. Вельмі часта здараецца так, што на гэтых занятках раскрываюцца таленты, пра якія не ведалі ні выкладчык, ні самі студэнты.

Прадмет “Тэорыя і практыка мастацкага перакладу” дасканала ўпісваецца ў праграму II ступені навучання на кірунку беларуская філалогія з дадатковым вывучэннем англійскай мовы. На працягу двух семестраў студэнтам даецца магчымасць азнаёміцца з тэорыяй перакладу і перакладчыцкімі тэндэнцыямі, даведацца пра найбольш папулярныя напрамкі і вядучыя школы перакладу. Для навучэнцаў ствараюцца ўмовы практычна выкарыстаць здабытыя веды і прадэманстраваць іх. У сваіх работах студэнты маюць магчымасць аднесціся да пастулатаў тэорыі Станіслава Бараньчака па пытаннях узаемадзеяння формы і зместу [Вараўчак 1992: 13–21], прымяніць і замацаваць веды па праблемах адаптацыі і трансфармацыі безэквівалентнай лексікі [Nida 2009: 64–69; Чарота 2010: 20–24; Liseling Nillsson 2012: 16–28], выкарыстаць паняцці сэнсу ў тэксце

Выкладанне прадмета “Тэорыя і практыка польска-беларускага...”

[Pisarska, Tomasziewicz 1998: 74–92] і прымяніць яго на розных узроўнях перакладу.

Практычны складнік заняткаў дазваляе студэнтам усвядоміць, з якім аб’ёмам працы звязаны пераклад і якія патрабаванні ставяцца да перакладчыка. Дадаткова гэты прадмет дапамагае развіваць крытычнае мысленне і дае вопыт выканання самастойнай творчай работы.

Літаратура

- Сачанка Б., 1981, *Апавяданні, аповесці*, т. 1, Мінск [Sačanka B., 1981, *Apavâdannî, apovesci*, t.1, Minsk].
- Чарота І.А., 2010, *Тэорыя і практыка мастацкага перакладу*, Мінск [Čarota Ĭ.A., 2010, *Tëoryâ i praktyka mastackaga perakladu*, Minsk].
- Barańczak S., 1992, *Ocalone w tłumaczeniu*, Poznań.
- Liseling Nilsson S.A. L., 2012, *Kod kulturowy a przekład : na podstawie wybranych utworów Astrid Lindgren i ich*

polskich przekładów = The cultural code and translation : the case of selected works by Astrid Lindgren into Polish, Stockholm.

Nida E.A., 2009, *Zasady odpowiedności*, przekł. A. Skucińska, [w:] P. Bukowski, M. Hydel (red.), *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, Kraków, s. 51–69.

Pisarska A., Tomasziewicz T., 1998, *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań.

Winiarek M. (red.), 2022, *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym*, Warszawa.

Выбраныя публікацыі / Wybrane publikacje / Selected Publications

- Tratsiak V., 2020, *Współczesna polityka językowa na Białorusi*, [w:] B. Jagusiak, A. Jagiełło-Tondera (red.), *Język w dyskursie o bezpieczeństwie*, Warszawa, s. 148–160.

Радаслаў Калета
Radosław Kaleta

Варшаўскі ўніверсітэт, Польшча

University of Warsaw, Poland

e-mail: rkaleta@uw.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6892-9332>

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай мове як замежнай (2018–2023 гг.)

**Selected Academic and Pedagogical Publications on the Study of Belarusian
as a Foreign Language (2018–2023)**

Abstract: This article reviews academic articles, monographs, reviews and pedagogical materials (textbooks, exercise books, curricula) in the field of Belarusian as a foreign language, published between 2018 and 2023 in Belarus and other countries.

Keywords: Belarusian as a foreign language, bibliography, academic article, monograph, pedagogical materials.

Рэзюмэ: Артыкул уяўляе сабой агляд навуковых публікацый, манаграфій, рэцэнзій і дыдактычных матэрыялаў (дапаможнікаў, праграм) па беларускай мове як замежнай, выдадзеных у 2018–2023 гг. у Беларусі і іншых краінах.

Ключавыя словы: беларуская мова як замежная, бібліяграфія, навуковы артыкул, манаграфія, дыдактычныя матэрыялы.

Дадзены артыкул быў напісаны аўтарам як працяг бібліяграфічных даследаванняў у галіне беларусістычнай глотадыдактыкі, якія вядуцца ў майстэрні беларусістычнай глотадыдактыкі, што з 1 снежня 2015 г. працуе на кафедры беларусістыкі Варшаўскага ўніверсітэта [гл. Калета 2018 і 2020]. Гэты артыкул змяшчае спіс са 156 розных публікацый: навуковых артыкулаў (115), манаграфій (3), рэцэнзій (5), дапаможнікаў і дыдактычных матэрыялаў (22), паведамленняў пра новыя

выданні (11) па беларускай мове як замежнай (БМЗ) 68 аўтараў з Беларусі (40), Польшчы (13), Кітая (8), Украіны (5), Славакіі (1), Японіі (1), што пабачылі свет у Беларусі, Польшчы і Чэхіі. Некаторыя беларускія аўтары цяпер жывуць і працуюць па-за межамі Беларусі, напр. у Славакіі, Чэхіі, Вугоршчыне і ў Польшчы. Тэкст артыкула не ахоплівае матэрыялаў, не даступных у сеціве, бо быў падрыхтаваны аўтарам на падставе яго прыватных крыніц інфармацыі, інтэрнэт-партала

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай...

Google Акадэмія, каталогаў Нацыянальнай бібліятэкі Беларусі і электронных бібліятэк універсітэтаў у Мінску, Гродне, Брэсце, Пінску, Баранавічах, Магілёве, Гомелі, Мазыры, Віцебску, Полацку. Большасць тэкстаў, згаданых у артыкуле, ёсць у інтэрнэце ў поўнай версіі ў свабодным доступе.

2018

Навуковыя артыкулы

- Барысенка В.У., 2018, *Беларуская мова ў сістэме вышэйшай адукацыі. Вопыт выкладання кітайскім студэнтам*, [у:] П.В. Васючэнка і інш. (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі. Зборнік навуковых артыкулаў па выніках міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 3–4 лістапада, 2016 г., Мінск, с. 38–42.
- Барысенка В.У., 2018, *Песня як тэкст для аўдыявання на занятках па беларускай мове як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 37–43.
- Барысенка В.У., 2018, *Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі на занятках па беларускай мове як замежнай*, [у:] М.И. Конюшкевич и др. (рэд.), *Славянский мир и национальная речевая культура в современной коммуникации : сб. науч. тр.*, Гродно, с. 283–286.
- Казакевіч Т.Г., 2018, *Лінгваметадычныя аспекты вывучэння фразеалогіі пры выкладанні беларускай мовы як замежнай*, [у:] П.В. Васючэнка і інш. (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі. Зборнік навуковых артыкулаў па выніках міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 3–4 лістапада, 2016 г., Мінск, с. 43–45.
- Калета Р., 2018, *Выбраныя матэрыялы па вывучэнні беларускай мовы як замежнай (1973–2017 гг.)*, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 28–36.
- Калета Р., 2018, *Часопіс “Беларуская мова як замежная” як прыклад польска-беларускага супрацоўніцтва ў галіне глатадыдактыкі*, [у:] І.Э. Багдановіч, М.І. Свістунова (рэд.), *Беларуска-польскія моўныя, літаратурныя, гістарычныя і культурныя сувязі: да 220-годдзя з дня нараджэння Адама Міцкевіча : зборнік артыкулаў па матэрыялах міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 21–23 чэрвеня 2018 г., Мінск, 2018, с. 271–279.
- Калечыц А., 2018, *3 досведу выкладання беларускай мовы як замежнай (ва ўмовах падрыхтоўкі спецыялістаў на праграме “Усходнеславянскія мовы і культуры” ва Універсітэце імя Канстанціна Філасафа ў Нітры (Славакія))*, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 44–48.
- Капцова Ю.А., 2018, *Некаторыя аспекты фарміравання навываў аўдзіравання ў студэнтаў-замежнікаў пры вывучэнні дысцыпліны “Беларуская мова як замежная”*, [у:] О.Б. Переход (ред.), *Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе : сборник научных статей*, Брест, с. 63–66.
- Кныш Л., 2018, *Дзеяслоў: некаторыя цяжкасці пры навучанні беларускай мове замежных студэнтаў (праз пасярэдніцтва рускай мовы)*, [у:] П.В. Васючэнка і інш. (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі. Зборнік навуковых артыкулаў па выніках міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 3–4 лістапада 2016 г., Мінск, с. 51–55.
- Кныш Л., 2018, *Праца з лексікай: адбор, спосабы ўвядзення і семантызацыі (пры навучанні беларускай мове як замежнай)*, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 19–24.
- Рамза Т., 2018, *Беларуская мова як замежная на філалагічным факультэце БДУ*, [у:] Е.А. Пригодич (ред.), *Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания. Материалы международной научно-практической конференции*, Минск, 22–23 марта 2018 г., Минск, с. 51–67.
- Старавойтава Н., 2018, *Выкарыстанне інтэрнэт-рэсурсаў у выкладанні беларускай мовы як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 25–27.
- Старавойтава Н.П., 2018, *Методыка выкладання беларускай мовы як замежнай з дапамогай скайпу*, [у:] П.В. Васючэнка і інш. (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі. Зборнік навуковых артыкулаў па выніках міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 3–4 лістапада, 2016 г., Мінск, с. 62–64.
- Старавойтава Н., Тэадаровіч А., 2018, *Гісторыя і практыка арганізацыі размоўных клубаў (на*

- матэрыяле працы Беларускага размоўнага клуба ў Кіеве), “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 49–52.
- Сямешка Л., 2018, *Лексічны мінімум у сістэме навучання беларускай мове як замежнай: ад лексемы да канцэпта*, [у:] П.В. Васючэнка і інш. (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі. Зборнік навуковых артыкулаў па выніках міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 3-4 лістапада 2016 г., Мінск, с. 71–80.
- Сямешка Л., 2018, *Міжнародная летняя школа беларусістыкі: мэты і матывы вывучэння беларускай мовы. Інтэрв’ю з кіраўніком адукацыйна-культурніцкага праекта Міжнародная летняя школа беларусістыкі* Лідзія Сямешка, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 13–18.
- Сямешка Л., 2018, *Праграма Беларускай мовы як замежная ў кантэксце сучаснай культурна-філасофскай інтэрпрэтацыі мовы і кампетэнтнаснай адукацыйнай парадыгмы*, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 66–76.
- Якуба С., 2018, *Тэсціраванне ў сістэме навучання беларускай мове як замежнай*, [у:] П.В. Васючэнка і інш. (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі. Зборнік навуковых артыкулаў па выніках міжнароднай навуковай канферэнцыі*, Мінск, 3-4 лістапада 2016 г., Мінск, с. 80–84.

Манаграфіі

- Kaleta R., 2018, *Błędologia w glottodydaktyce białorutenskiej*, Warszawa.

Рэцэнзіі

- Глушкоўска-Бабіцка Я., Ясіньска-Сохы Т., 2018, Л. І. Сямешка, В. У. Барысенка, Л. С. Кныш, С. М. Якуба, *Тэсты па беларускай мове як замежнай. Элементарны ўзровень (А 1). Агульнае валоданне. Базавы ўзровень (А 2). Агульнае валоданне*, РІВШ, Мінск 2017, 112 с.; Л. І. Сямешка, В. У. Барысенка, Л. С. Кныш, Т. Р. Рамза, С. М. Якуба, *Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай. Базавы ўзровень (А 2). Агульнае валоданне*, РІВШ, Мінск 2017, 112 с., “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 82–84.
- Любецкая К., Л. І. Сямешка, В. У. Барысенка, Л. С. Кныш, Т. Р. Рамза, С. М. Якуба, 2018, *Лексічны мінімум па*

беларускай мове як замежнай. Базавы ўзровень (А2). Агульнае валоданне, РІВШ, Мінск 2017, 112 с., “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 80–81.

- Рамза Т., 2018, Сомин А. А., *Белорусский язык. Самоучитель. М. : Живой язык*, 2017, 224 с., “Журнал Белорусского государственного университета. Филология = Journal of the Belarusian State University. Philology”, № 1, с. 84–87.

Паведамленні

- Тэсты па беларускай мове як замежнай. Сярэдні (парогавы ўзровень) В1. Агульнае валоданне. Сярэдні (павышаны) ўзровень В2. Агульнае валоданне*, склад.: Л.І. Сямешка, В.У. Барысенка, Л.С. Кныш, РІВШ, Мінск 2018, 114 с., “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 86.
- Ясіньска-Сохы Т., 2018, T. Jasińska-Socha przy współpracy T. Chylak-Schroeder i J. Głuszkowskiej-Babickiej, *Język białoruski (poziom podstawowy i średnio zaawansowany)*, pod red. R. Kalety, Warszawa 2017, “Беларуская мова як замежная”, № 2, с. 85.
- Duszyński-Karabasz H., Joachimiak-Prażanowska J., 2018, *III Міжнародная летняя школа беларусістыкі*, Мінск, 1–16 ліпеня 2017 г., „Studia Wschodniosłowiańskie”, т. 18, с. 347–349.

Дыдактычныя матэрыялы

- Старавойтава Н., 2018, *Трэцяя замежная мова (беларуская): электронны вучэбна-метадычны комплекс для студэнтаў спецыяльнасці 1-23 01 02 “Лінгвістычнае забеспячэнне міжкультурных камунікацый” (па напрамках)*, Мінск.

- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С. (склад.), 2018, *Тэсты па беларускай мове як замежнай. Сярэдні (парогавы ўзровень) В1. Агульнае валоданне. Сярэдні (павышаны) ўзровень В2. Агульнае валоданне*, Мінск.

2019

Навуковыя артыкулы

- Арцямёнак Г., Півавара К., 2019, *Краіназнаўства ў лютэрку лінгвістыкі: лексікаграфічнае вымярэнне*, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 43–50.

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай...

- Барысенка В.У., 2019, *Беларуская мова і літаратура як аснова фарміравання полікультурнай кампетэнтнасці замежных студэнтаў у Рэспубліцы Беларусь*, [у:] *Политика и культура: проблемы взаимодействия в современном мире*, Будапешт, с. 489–495.
- Барысенка, В.У., 2019, *Культуралагічны аспект выкладання беларускай мовы кітайскім навучэнцам*, [у:] Л.А. Тарасевич и др. (рэд.), *Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 18–19 апреля 2019 г. : в 5 ч., ч. 5*, Минск, с. 3–5.
- Валочка Г.М., 2019, *Асаблівасці навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў : пачатковы этап*, “Родная мова: штомесячны навуковы і метадычны часопіс”, № 5, с. 49–54.
- Валочка Г.М., 2019, *Асноўныя прынцыпы навучання беларускай мове як замежнай і іх рэалізацыя ў працэсе навучання кітайскіх студэнтаў*, “Педагогическая наука и образование : ежеквартальный научный журнал”, № 4, с. 32–39.
- Валочка Г.М., 2019, *Рэалізацыя асноўных метадычных прынцыпаў навучання ва ўступным курсе беларускай мовы як замежнай*, [у:] В.Д. Стариченко (рэд.), *Язык и межкультурные коммуникации : сб. науч. ст.*, Минск, с. 34–38.
- Воінава-Страха М.М., 2019, *Адметнасці беларуска-кітайскіх культурна-моўных узаемасувязей у кантэксце глабалізацыі (з вопыту Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта)*, [у:] В.И. Коваль и др. (рэд.), *Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов. Сборник научных статей*, вып. 2, Гомель, с. 33–38.
- Калета Р., 2019, *Беларусістычная глотадыдактыка як паўнавартасная галіна навукі*, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 7–18.
- Калеснікава А.А., 2019, *Фарміраванне лінгвакультурнай кампетэнцыі на аснове парэміялагічных адзінак пры вывучэнні беларускай мовы як замежнай*, [у:] *Беларуская мова і літаратура ў славянскім этнакультурным кантэксце : матэрыялы III Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі*, Віцебск, 20–21 лістапада 2019 г., Віцебск, с. 215–217.
- Калечыц А., 2019, *Вывучэнне фразеалагізмаў на занятках па беларускай мове як іншаславянскай*, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 19–25.
- Кныш Л.С., 2019, *Лінгвакультуралагічны аспект пры выкладанні беларускай мовы як замежнай*, [у:] Л.А. Тарасевич и др. (рэд.), *Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 18–19 апреля 2019 г. : в 5 ч., ч. 5*, Минск, с. 17–19.
- Кныш Л.С., 2019, *Папулярныя беларускай спадчыны сродкамі адукацыйнага турызму*, [у:] У.І. Куліковіч, В.В. Шахаб (рэд.), *Літаратура ў культурнай прасторы Беларусі і Кітая : зборнік навуковых артыкулаў па матэрыялах Міжнар. канф., прысвечанай народнаму паэту Беларусі Я. Коласу, г. Цяньцзін, Кітайская Народная Рэспубліка, 17–18 мая 2019 г.*, Мінск, с. 92–97.
- Лапкоўская А.М., 2019, *Цяжкасці навучання беларускай мове замежных студэнтаў*, [у:] [Электронны рэсурс] *Язык. Общество. Медицина: материалы XVIII Респуб. науч.-практ. студенческой конф. и XV Респ. науч.-практ. семинара “Формирование межкульт. компетентности в учр. высшего обр. при обучении языкам”*, Гродно 22 нояб. 2018 г., Гродно, с. 322–325.
- Пагрэбняк А., 2019, *Вывучэнне беларускай літаратуры ў Кіеўскім нацыянальным універсітэце імя Тараса Шаўчэнкі: традыцыі і перспектывы*, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 27–31.
- Праскаловіч В.У., 2019, *Эўрыстычныя метады пры навучанні кітайскіх студэнтаў беларускай мове як замежнай*, [у:] Н.Н. Хмельницкий и др. (рэд.), *Китайско-белорусские языковые, литературные и культурные связи: история и современность : материалы междунар. науч. конф.*, Минск, 17–18 мая 2019 г., Минск, с. 262–269.
- Прыгун В.А., 2019, *Выкладанне беларускай літаратуры кітайскім студэнтам як частка інтэгравання ў беларускае культуралагічнае асяроддзе*, [у:] В.И. Куликович, О.В. Шахаб (рэд.), *Скориновские чтения – 2019: современные тенденции развития издательского дела: материалы IV Международного форума*, Минск, 24–25 сентября 2019 г., Минск, с. 255–261.

- Сівіцкая Н., 2019, Асаблівасці навучання роднай мове ў кантэксце этнапедагагічнай традыцыі беларусаў, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 51–54.
- Старавойтава Н., 2019, Методыка працы з “аб’ектамі словаў” на занятках беларускай мовы як замежнай, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 33–41.
- Старавойтава Н., 2019, Унікальныя прыродныя мясціны Беларусі ў навучанні беларускай мове студэнтаў-ініцыянтаў (лінгвакраіназнаўчы аспект), [у:] М.В. Макарыч (уклад.), Тэарэтычныя і прыкладныя аспекты этналагічных даследаванняў: зборнік навуковых артыкулаў, Мінск, с. 144–152.
- Сямешка Л.І., 2019, Узроўні валодання беларускай мовай як замежнай: канцэпцыя адукацыйных стандартаў, [у:] Н.П. Мартысюк (рэд.), Тэарэтычныя і прыкладныя аспекты этналагічных даследаванняў: зб. навук. арт., Мінск, с. 153–160.
- Чжао Синь, 2019, Языковая политика Китая в области обучения иностранным языкам (на примере белорусского языка), “Педагогическая наука и образование”, № 4, с. 27–31.
- Шахаб В.В., 2019, Беларуская мова ў Кітаі як краіназнаўчы рэсурс, [у:] Н.Н. Хмельницкий и др. [рэд.], Китайско-белорусские языковые, литературные и культурные связи: история и современность: материалы междунар. науч. конф., Минск, 17–18 мая 2019 г., Минск, с. 225–228.
- Шахаб В.В., 2019, Лінгвакультуралагічныя асаблівасці выкладання курса “Краіназнаўства Беларусі” ў Кітаі, [у:] М. В. Мишкевич и др. [рэд.], Картина мира через призму китайской и белорусской культур. Сборник статей международной научно-практической конференции, Минск, 14 декабря 2018 г., Минск, с. 22–26.
- Шахаб В.В., 2019, Цэнтр Якуба Коласа ў Кітаі: мэты, задачы і перспектывы развіцця, [у:] В.И. Куликович, О.В. Шахаб (рэд.), Скориновские чтения – 2019: современные тенденции развития издательского дела. Материалы IV Международного форума, посвященного Году малой родины и 20-летию кафедры редакционно-издательских технологий БГТУ, 24–25 сентября 2019 г., Минск, с. 284–287.
- Шахаб О.В., Инин Ли, 2019, Языковые инвестиции Китая в Беларусь, “Педагогическая наука и образование. Ежеквартальный научный журнал”, № 4, с. 9–14.
- Якуба С.М., 2019, Творчая спадчына Якуба Коласа пры вывучэнні беларускай мовы кітайскімі студэнтамі, [у:] У.І. Куліковіч, В.В. Шахаб (рэд.), Літаратура ў культурнай прасторы Беларусі і Кітая. Зборнік навуковых артыкулаў на матэрыялах Міжнароднай канферэнцыі, прысвечанай народнаму паэту Беларусі Я. Коласу, г. Цяньцзінь, Кітайская Народная Рэспубліка, 17–18 мая 2019 г., Мінск, с. 222–227.
- Kaleta R., 2019, O specyfice nauczania języka białoruskiego, [у:] L. Frolyak, S. Szaszkowa, L. Mikrut (рэд.), Języki słowiańskie na neofilologiach i innych kierunkach studiów. Славянские языки на неофилологиях и других университетских специальностях, Lublin, с. 59–68.
- Kozłowska-Doda J., 2019, Egzemplifikacje w podręcznikach języka białoruskiego jako obcego wydanych w Polsce, [у:] L. Frolak, L. Mikrut, S. Szaszkowa (рэд.), Języki słowiańskie na neofilologiach i innych kierunkach studiów. Славянские языки на неофилологиях и других университетских специальностях, с. 79–98.

Паведамленні

- Калета Р., 2019, R. Kaleta, Błędologia w glottodydaktyce białorutenistycznej, Warszawa 2018, “Беларуская мова як замежная”, № 3, с. 75.

Дыдактычныя матэрыялы

- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С., Рамза Т.Р., Якуба С.М. (склад.), 2019, Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай: базавы ўзровень (A2). Агульнае валоданне: для замежных навучэнцаў, Мінск.
- Погребняк О.А., Георгіева Петрова Ц., Дзюба-Погребняк О.І., Деркач О.М., Палій О.П., 2019, Історія слов’янських літератур (сербська, хорватська, словенська, болгарська, чеська, білоруська): навчально-методичний комплекс для студентів освітнього рівня “бакалавр” кафедри слов’янської філології, під ред. О.Л. Паламарчук, Київ
- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С., Якуба С.М. (склад.), 2019, Тэсты па беларускай мове як замежнай: элементарны ўзровень (A1). Агульнае валоданне. Базавы ўзровень (A2). Агульнае валоданне: (з электронным дадаткам): для замежных навучэнцаў, Мінск.

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай...

Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С. (склад.), 2019, *Тэсты па беларускай мове як замежнай: сярэдні (парогавы) узровень (В1). Агульнае валоданне. Сярэдні (навышаны) узровень (В2). Агульнае валоданне*, Мінск.

2020

Навуковыя артыкулы

- Барысенка В., 2020, *Асаблівасці апрацоўкі аўтэнтычных тэкстаў для выкарыстання іх падчас выкладання беларускай мовы як замежнай*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 180–183.
- Барысенка В., 2020, *Выкладанне беларускай літаратуры ў Кітаі*, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 19–26.
- Валочка Г., 2020, *Кампаненты сістэмы навучання беларускай мове як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 5–12.
- Валочка Г., 2020, *Маўленчы этыкет ва ўводным курсе беларускай мовы як замежнай*, [у:] А.А. Радзевіч і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча*, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г., Мінск, с. 249–254.
- Калета Р., 2020, *Выбраныя навуковыя працы па беларускай мове як замежнай (спіс літаратуры за 1994–2019 гг.)*, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 37–48.
- Калета Р., 2020, *Беларуская мова як замежная з польскае перспектывы*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 161–172.
- Кіёсава С., 2020, *Вывучэнне беларускай мовы ў Японіі: праблемы і перспектывы*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 190–195.
- Любецкая К.П., 2020, *Лексіграфічнае забеспячэнне ў сістэме сродкаў навучання беларускай мове як замежнай*, [у:] М.Р. Прыгодзіч, М.І. Свістунова (рэд.), *Пісьменнік – мова – стыль : матэр. III Міжнар. навук. канф.*, Мінск, 29–30 верас. 2005 г., Мінск, с. 560–563.
- Ляшчынская В., 2020, *Фразеалагізмы – крыніца пазнання і сродак развіцця культурна-моўнай кампетэцыі*, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 13–18.
- Півавара К., 2020, *Набыткі лінгвакраіназнаўства і лінгвакультуралогіі пры выкладанні беларускай мовы як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 27–30.
- Пісарэч Л., 2020, *Пра вынікі працы блока “Беларуская мова як замежная”*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 215–220.
- Рамза Т.Р., 2020, *Унёсак А.Я. Міхневіча ў папулярызацыю беларускай мовы як замежнай*, [у:] А.А. Радзевіч і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча*, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г., Мінск, с. 35–41.
- Семянькевіч А., 2020, *Методыка і практыка складання тэставых заданняў адкрытай формы для навучання беларускай мове як замежнай*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 184–189.
- Станкевіч Л., 2020, *Выкладанню беларускай мовы ў Будапешцкім універсітэце імя Лоранда Этвеша 20 гадоў*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 196–199.
- Старавойтава Н., 2020, *Гісторыя і сучаснасць вывучэння беларусістыкі ва Украіне*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларусіка=Albaruthenica 40, Мінск, с. 200–206.

- Старавойтава Н., 2020, *Канцэптуальная мапа беларускага маўленчага этыкету*, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 31–36.
- Сямешка Л., 2020, *Праблемы стандартызацыі і сертыфікацыі ўзроўняў валодання беларускай мовай як замежнай*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларуска=Albaruthenica 40, Мінск, с. 173–179.
- Сямешка Л.І., 2020, *Сістэма сертыфікацыі ўзроўняў валодання беларускай мовай як замежнай: адукацыйны патэнцыял у развіцці міжнароднага супрацоўніцтва ў галіне дадатковай адукацыі*, [у:] *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы V Междунар. науч.-метод. конф.*, Мінск, 23 окт. 2020 г., Мінск, с. 194–197.
- Сямешка Л.І., 2020, *Узроўні валодання беларускай мовай як замежнай: структура апісання і спосабы вымярэння*, [у:] А.А. Радзевіч і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча*, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г., Мінск, с. 164–169.
- Чахоўская Т.Л., 2020, *Мэты і задачы навучання беларускай мове як замежнай у кантэксце сучасных лінгвадыдактычных парадыгм*, [у:] А.А. Радзевіч і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча*, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г., Мінск, с. 274–280.
- Чжао Синь, 2020, *Состояние и развитие белорусского языка в Китае (на примере обучения в ПУИЯ)*, [у:] *Мова, літаратура і культура ў адукацыйнай прасторы Беларусі і Кітая : зб. навук. арт.*, Мінск, с. 296–299.
- Шахаб В.В., Шахаб К.С., 2020, *Навучанне аўдыяванню ў кантэксце фанетычных сістэм беларускай і кітайскай мовы*, [у:] А.А. Радзевіч і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча*, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г., Мінск, с. 281–286.
- Шахаб В.В., Лі Інін, 2020, *Інтэгральнае пытанне навучання беларускай мове*, “Веснік адукацыі : штомесячны навукова-практычны і інфармацыйна-метадычны часопіс”, № 9, с. 50–56.
- Якуба С., 2020, *Словаўтваральны аспект у выкладанні беларускай мовы як замежнай*, [у:] А.А. Радзевіч і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча*, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г., Мінск, с. 286–291.
- Goral A., 2020, *Polskie podręczniki do nauki języka białoruskiego dla studentów kierunków filologicznych – analiza porównawcza*, [у:] І.Э. Багдановіч і інш. (рэд.), *Актуальныя праблемы беларусістыкі. Матэрыялы VI Міжнароднага кангрэса беларусістаў*, Мінск, 27–29 мая 2015 года. *Зборнік артыкулаў*, Беларуска=Albaruthenica 40, Мінск, с. 207–215.

Паведамленні

- Калета Р., 2020, *50 ćwiczeń z języka białoruskiego (poziomy: A1-B1+). Z odpowiedziami*, red. R. Kaleta, Warszawa 2020, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 52.
- Ясіньска-Соха Т., Калета Р., 2020, *T. Jasińska-Socha przy współpracy T. Chylak-Schroeder i J. Głuszkowskiej-Babickiej, Język białoruski (poziom podstawowy i średnio zaawansowany). Z odpowiedziami do ćwiczeń, pod red. R. Kalety*, Warszawa 2020, “Беларуская мова як замежная”, № 4, с. 52.

Дыдактычныя матэрыялы

- Валочка Г.М., Фу Мэйянь, Юань Хаа, 2020, *Беларуская мова як замежная. Уводны курс для кітайскіх навучэнцаў* = 白俄罗斯语入门教程, Мінск.
- Шахаб В.В., 2020, *Краіназнаўства Беларусі. Хрэстаматыя*, Guangzhou: 出版社: 广州 世界图书出版广东有限公司
- Jasińska-Socha T. przy współpracy T. Chylak-Schroeder i J. Głuszkowskiej-Babickiej, 2020, *Język białoruski (poziom podstawowy i średnio zaawansowany). Z odpowiedziami do ćwiczeń*, pod red. R. Kalety, Warszawa.
- Kaleta R. (red.), 2020, *50 ćwiczeń z języka białoruskiego (poziomy: A1-B1+). Z odpowiedziami*, Warszawa.

2021

Навуковыя артыкулы

- Валочка Г.М., Зелянко В.У., 2021, *Культуралагічны аспект навучання беларускай мове як роднай і замежнай* [у:] М.М. Воінава-Страха (рэд.), *Беларуская*

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай...

- мова, літаратура, культура і свет : праблемы рэпрэзентацыі : зб. навук. артыкулаў па выніках III Міжнар. навук. канф., прысвечанай памяці Пятра Васючэнкі, Мінск, 19 лістап. 2020 г., Мінск, с. 278–282.
- Нечыпарук Д.Б., 2021, Уплыў творчасці беларускіх паэтаў на вывучэнне беларускай мовы студэнтамі Сіаньскага ўніверсітэта замежных моў (на прыкладзе ўрыўка з паэмы Янкі Купалы “Курган”), [у:] С.А. Важнік і інш. (рэд.), *Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай : матэрыялы XIII Міжнар. навук. канф., прысвеч. 100-годдзю БДУ і 90-годдзю з дня нараджэння члена-карэспанд. НАН Беларусі, праф. А.А. Лойкі*, Мінск, 28–29 кастр. 2021 г., Мінск, с. 414–416.
- Жаброўская Г., 2021, *Песня як мастацкі тэкст на занятках па беларускай мове як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 24–29.
- Калета Р., 2021, *Аб патрэбе польска-беларускіх параўнальных глотдыдактычных даследаванняў*, [у:] М.М. Воінава-Страха (рэд.), *Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі : зб. навук. артыкулаў па выніках III Міжнар. навук. канф.*, Мінск, 19 лістап. 2020 г., с. 8–13.
- Калета Р., 2021, *Пра тэрмны беларуская мова як замежная і беларусістычная глотдыдактыка*, [у:] І.Л. Капылоў (рэд.), *Беларуская мова – галоўная гісторыка-культурная каштоўнасць нацыі і дзяржавы (да 90-годдзя Інстытута мовазнаўства імя Якуба Коласа)*. Зборнік навуковых артыкулаў, у 2-х ч., ч. 1, Мінск, с. 200–207.
- Калечыц А., 2021, *Імпліцытны характар формул прабачэння ў маўленчых наводзінах беларусаў*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 18–23.
- Кныш Л.С., 2021, *Інтэрактыўныя формы як дыдактычны элемент актывізацыі навучання (пры выкладанні беларускай мовы як замежнай)*, [у:] А.І. Бельскі (рэд.), *Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай: матэрыялы XIII Міжнароднай навуковай канферэнцыі, прысвечанай 100-годдзю БДУ і 90-годдзю з дня нараджэння члена-карэспандэнта НАН Беларусі, прафесара А. А. Лойкі*, Мінск, 28–29 кастрычніка 2021 г., с. 404–407.
- Кныш Л.С., 2021, *Партрэт чалавека: некаторыя фрагменты ўрока (пры вывучэнні беларускай мовы як замежнай)*, [у:] М. М. Воінава-Страха (рэд.) і інш., *Матэрыялы Міжнароднай канферэнцыі “Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі”. Зборнік навуковых артыкулаў па матэрыялах III Міжнароднай навуковай канферэнцыі, прысвечанай памяці Пятра Васільевіча Васючэнкі*, Мінск, МДЛУ, 19 лістапада 2020 г., Мінск, с. 59–64.
- Кныш Л.С., 2021, *Чытанне як складнік навучання беларускай мове як замежнай: праца з тэкстам*, [у:] М.М. Воінава-Страха (рэд.) і інш., *Матэрыялы Міжнароднай канферэнцыі “Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі” : зб. навук. артыкулаў па выніках Міжнар. навук. канф.*, Мінск, 15–16 лістап. 2018 г., Мінск, с. 26–30.
- Пагрэбняк А., Палій А., 2021, *Канцэпцыя адукацыйна-прафесійнай праграмы “Беларуская мова і літаратура, украінская мова і літаратура, англійская мова” для студэнтаў Кіеўскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Тараса Шаўчэнкі*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 36–43.
- Півавар К., 2021, *Беларуская мова як нацыянальна-культурны феномен: рэпрэзентацыя ў лінгвакультуралагічным слоўніку*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 30–35.
- Сомин А.А., 2021, *“Няма такога слова!” : учебник белорусского как иностранного между лексикографией и социолингвистикой*, [у:] Е.А. Юрина, Земичева С.С. (ред.), *Лексикография цифровой эпохи. Сборник материалов Международного симпозиума (24–25 сентября 2021 г.)*, Томск, с. 259–261.
- Сямешка Л., 2021, *Вучэбны дапаможнік “Беларуская мова для кітайскіх студэнтаў”: метадычная канцэпцыя выдання*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 5–10.
- Шахаб В., 2021, *Асаблівасці навучання кітайскіх студэнтаў беларускаму вымаўленню*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 11–17.
- Kaleta R., 2021, *O poziomowym programie nauczania języka białoruskiego jako obcego*, “Studia Białorutenistyczne”, t. 15, s. 309–324.

Манаграфіі

- Валочка Г.М., Сямешка Л.І., Шахаб В.В., Якуба С.М., 2021, *Тэарэтыка-метадычныя аспекты навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў*, Мінск.

Каліта І., Садоўская А., Старавойтава Н., 2021, *Фразеалагічны мінімум беларускай мовы: задачы і перспектывы*, пад аг. рэд. І. Каліты, Л. Яўдошынай, Р. Калеты, *Ŭstí nad Labem*.

Рэцэнзіі

Баршчэўская Н., 2021, *Radosław Kaleta, Popularna gramatyka białoruska dla obcokrajowców*, Warszawa 2021, 106 с., “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 45–46.

Рамза Т.Р., Сюй Байлун, 2021, *Сямешка Л., Беларуская мова для кітайскіх студэнтаў. Пачатковы ўзровень = 白俄罗斯语 (面向中国学生) (初级)*. Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2021. 288 с., “Журнал Белорусского государственного университета. Филология = Journal of the Belarusian State University. Philology”, № 2, с. 107–109.

Паведамленні

Валочка Г., 2021, Г. М. Валочка, Фу Мэйянь, Юань Хаа, *Беларуская мова як замежная. Уводны курс для кітайскіх навучэнцаў = 白俄罗斯语入门教程* /. – Мінск: Вышэйшая школа, 2020. – 94 с., “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 49–50.

Калета Р., 2021, *Да 5-годдзя часопіса Беларуская мова як замежная*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 50–51.

Каліта І., 2021, І. Каліта, А. Садоўская, Н. Старавойтава, *Фразеалагічны мінімум беларускай мовы: задачы і перспектывы*, пад аг. рэд. І. Каліты, Л. Яўдошынай, Р. Калеты, *Ŭstí nad Labem* 2021, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 47–48.

Дыдактычныя матэрыялы

Сямешка Л., 2021, *Беларуская мова для кітайскіх студэнтаў. Пачатковы ўзровень : навучальны дапаможнік = 白俄罗斯语 (面向中国学生) (初级)*, навуковы рэдактар Лю Сінфэн, Мінск.

Kaleta R., 2021, *Popularna gramatyka białoruska dla obcokrajowców*, Warszawa.

Taranov A., 2021, *Belarussian vocabulary for English speakers: English-Belarussian; 9000 words: the most useful words to expand your lexicon and sharpen your language skills*, T&P Books.

2022

Навуковыя артыкулы

Валочка Г., 2022, *Дыдактычныя ролевыя гульні ў навучанні беларускай мове як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 30–38.

Валочка Г.М., Зелянко В.У., 2022, *Фарміраванне каштоўнасных арыентацый навучэнцаў у працэсе навучання беларускай мове*, [у:] О.В. Проскалович (рэд.), *Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего [Электронный ресурс] : материалы международной науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения проф. Л.А. Муриной*, Минск, 22–23 марта 2021 г., Минск, с. 25–31.

Калеснікова А.А., 2022, *Сродкі фарміравання лінгвакультурнай кампетэнцыі на занятках па беларускай мове як замежнай*, [у:] С.В. Мартынкевіч і інш. (рэд.), *Студзеньскія рэспубліканскія навуковыя чытанні “Жыццё, аддаанае слову” (памяці кандыдата філалагічных навук дацэнта Генадзя Антонавіча Арцямёнка) : матэрыялы рэспубліканскай навуковай канферэнцыі*, Віцебск, 26 студзеня 2022 г., Віцебск, с. 153–156.

Ляшук В., 2022, *Камплементарнае выкладанне беларускай мовы ў навучанні славацкіх студэнтаў*, “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 18–29.

Прыгун В.А., 2022, *З вопыту работы: спецыфіка выкладання беларускай мовы як замежнай у кітаямоўным асяроддзі*, [у:] С.В. Адамовіч (рэд.), *Язык. Коммуникация. Культура : сборник научных статей*, Гродно, с. 233–237.

Свістунова М., 2022, *Тэатын Рот-Жэброўскі і яго дапаможнікі па беларускай мове*, “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 7–17.

Сямешка Л.І., 2022, *Беларуская мова як замежная: вывучэнне, выкладанне, ацэнка*, [у:] Е.П. Любецкая, П.И. Навойчик (рэд.), *Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования. Вып. 4 : [34] [Электронный ресурс] : сборник статей, посвящённый 100-летию Белорусского государственного университета и 60-летию системной подготовки иностр. граждан в Белорус. гос. ун-те*, вып. 4, Минск, с. 16–26.

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай...

Чахоўская Т.Л., 2022, *Фанетычныя сістэмы беларускай і англійскай моў у ракурсе лінгвадыдактыкі*, [у:] М.І. Свістунова і інш. (рэд.), *Беларускае слова: на хвалях часу : матэрыялы навуковых чытанняў, прысвечаных памяці дацэнта І.М. Шчарбакавай*, г. Мінск, 23 лютага 2022 г., Мінск, с. 123–135.

Шахаб В., 2022, *Метадычная спадчына В.У. Протчанкі ў практыцы навучання беларускай мове як замежнай*, “Веснік адукацыі : штомесячны навукова-практычны і інфармацыйна-метадычны часопіс”, № 1, с. 10–16.

Шахаб В., 2022, *Навучанне кітайскіх студэнтаў дыялягічнаму маўленню на беларускай мове*, [у:] О.В. Проскалович и др. (рэд.), *Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения проф. Л.А. Муриной*, Минск, 22–23 марта 2021 г., Минск, с. 174–180.

Шахаб В., 2022, *Чытанне ў сістэме навучання кітайскіх студэнтаў беларускай мове*, “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 48–56.

Якуба С., 2022, *Праца з мастацкім тэкстам як сродак фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі пры навучанні беларускай мове як замежнай (на матэрыяле твораў Янкі Купалы)*, [у:] А.І. Бельскі і інш. (рэд.), *Мова – літаратура – культура : матэрыялы Х Міжнар. навук. канф., прысвеч. 140-годдзю з дня нарадж. Янкі Купалы і Якуба Коласа*, Мінск, 29–30 верас. 2022 г., Мінск, с. 225–229.

Якуба С., 2022, *Тыпавыя вучэбна-трэніровачныя тэсты ў навучанні беларускай мове як замежнай*, “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 39–47.

Паведамленні

Калета Р., 2022, Т.Р. Рамза, *Беларуская мова? З задавальненнем! Для замежных студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі з электронным дадаткам*, 2-е выд., дапрацаванае і дапоўненае, *Вышэйшая школа*, Мінск 2022, 311 с., “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 60.

Шахаб В., 2022, Г.М. Валочка, Л.І. Сямешка, В.В. Шахаб, С.М. Якуба, Лі Інін, Фу Мэйянь, У Бо, Юань Хаа, *Тэарэтыка-метадычныя аспекты навучання*

беларускай мове кітайскіх студэнтаў, Нацыянальны інстытут адукацыі, Мінск 2021, 264 с., “Беларуская мова як замежная”, № 6, с. 59.

Дыдактычныя матэрыялы

Рамза Т.Р., 2022, *Беларуская мова? З задавальненнем! Для замежных студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі з электронным дадаткам*, 2-е выд., дапрацаванае і дапоўненае, Мінск.

Валочка Г.М., Шахаб В.В., Шахаб К.С., Фу Мэйянь, Лю Івэнь, 2022, *Беларуская мова як замежная : дапаможнік па чытанні: для кітайскіх студэнтаў*, Мінск.

2023

Навуковыя артыкулы

Валочка Г.М., 2023, *Праблема адбору тэкстаў для фарміравання сацыякультурнай кампетэнцыі замежных навучэнцаў*, [у:] В.Д. Стариченок (отв. ред.), *Язык и межкультурные коммуникации : сборник научных статей*, Минск, с. 47–52.

Валочка Г.М., Якуба С.М., 2023, *Фанетычныя практыкаванні ў навучанні беларускай мове як замежнай*, [у:] И.М. Санникович и др. (рэд.), *Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 35-летию создания каф. риторики и методики преподавания языка и литературы*, Минск, 20–21 марта 2023 г., Минск, с. 32–38.

Калета Р., 2023, *Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай мове як замежнай (2018–2023 гг.)*, “Беларуская мова як замежная”, № 7, с. 40–51.

Кныш Л.С., 2023, *Беларуская мова як замежная (з вопыту выкладання)*, [у:] Н.Е. Лаптева и др. (рэд.), *Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета*, 16–19 мая 2023 г. : в 4 ч., ч. 2., Минск, с. 280–282.

Кныш Л.С., 2023, *Дыялог у сістэме навучання беларускай мове (беларуская мова як замежная: з практыкі выкладання)*, [у:] Н.Е. Лаптева и др. (рэд.), *Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета*, 16–19 мая 2023 г. : в 4 ч., ч. 2., Минск, с. 149–153.

- Праскаловіч В., 2023, *Рэалізацыя прынцыпу камунікатыўнасці ў працэсе навучання кітайскіх студэнтаў беларускай мове як замежнай*, “Роднае слова”, № 4, с. 56–58.
- Слівкава І., 2023, *Пераказ прачытанага як элемент выкладання замежнай мовы: міжкультурныя кампетэнцыі*, “Беларуская мова як замежная”, № 7, с. 26–33.
- Сямешка Л., 2023, *Стратэгіі як складнік мадэлі беларускамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі замежных навучэнцаў*, “Беларуская мова як замежная”, № 7, с. 7–25.
- Трацяк В., 2023, *Выкладанне прадмета “Тэорыя і практыка польска-беларускага і беларуска-польскага перакладу” для студэнтаў II ступені навучання на кірунку беларуская філалогія з вывучэннем англійскай мовы*, “Беларуская мова як замежная”, № 7, с. 34–39.
- Філімонава Г. Ф., Лю Цзын, 2023, *Накірункі распаўсюджвання беларускай мовы ў КНР [Электронны рэсурс]*, [у:] А.І. Жишкевич (ред.), *Актуальные вопросы филологического образования в XXI веке: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, Минск, 19 апр. 2023 г., Минск, с. 86–90.
- Чахоўская Т.Л., 2023, *Інтэрактыўнае навучанне фанетыцы беларускай мовы як замежнай*, [у:] В.Д. Старичёнок и др. (ред.), *Язык и межкультурные коммуникации : сб. науч. ст.*, Минск, с. 495–500.
- Чахоўская Т.Л., 2023, *Лінгвакраіназнаўчая кампетэнцыя выкладчыка беларускай мовы як замежнай*, [у:] М.І. Свістунова і інш. (ред.), *Пісьменнік – мова – стыль : матэрыялы III Міжнар. навук. канф., прысвеч. праф. Ц.П. Ломцеву*, Минск, 21–22 верас. 2023 г., Минск, с. 538–545.
- Шахаб В.В., 2023, *Беларуская мова ў кітайскай адукацыйнай прасторы: агляд вучэбных і навуковых выданняў*, [у:] М.І. Свістунова і інш. (ред.), *Пісьменнік – мова – стыль : матэрыялы III Міжнар. навук. канф., прысвеч. праф. Ц. П. Ломцеву*, Минск, 21–22 верас. 2023 г., Минск, с. 546–553.
- Шахаб В.В., 2023, *Фарміраванне лексічнай кампетэнцыі пры навучанні кітайскіх студэнтаў беларускай мове*, [у:] В.Д. Старичёнок и др. (ред.), *Язык и межкультурные коммуникации : сб. науч. ст.*, Минск, с. 518–524.
- Якуба С.М., 2023, *Мастацкі тэкст на занятках па беларускай мове як замежнай (на матэрыяле твораў Якуба Коласа)*, [у:] В.А. Мандзік, В.П. Русак (ред.), *Вялікі пясняр беларускага народа Якуб Колас – адзін са стваральнікаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы : зборнік артыкулаў, прысвечаны 140-годдзю з дня нараджэння Якуба Коласа*, Мінск, с. 310–317.
- Siwirska A., 2023, *30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce*, “Беларуская мова як замежная”, № 7, с. 52–61.

Дыдактычныя матэрыялы

- Барысенка В.У., Сандава Т.А., Воінава-Страха М.М., Сігаева С.А., 2023, *Методыка выкладання беларускай мовы як замежнай : вучэб. праграма ўстановы выш. адукацыі па вучэб. дысцыпліне для спецыяльнасці 1-21 06 01 “Сучасныя замежныя мовы (па напрамках)”*; *напрамку спецыяльнасці 1-21 06 01-01 “Сучасныя замежныя мовы (выкладанне)”*; *спецыялізацыі: 1-21 0601-01 04 “Беларуская мова як замежная”*, Мінск.
- Жилевич О.Ф., Селюжичкая Л.Н., 2023, *Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский, русский как иностранный, белорусский как иностранный) : методические рекомендации для второй ступени высшего образования*, Пинск.
- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С., Рамза Т.Р., Якуба С.М. (склад.), 2023, *Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай. Базавы ўзровень (A2). Агульнае валоданне*, 3-е выд., Мінск.
- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С., Рамза Т.Р., Якуба С.М. (склад.), 2023, *Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай. Элементарны ўзровень (A1). Агульнае валоданне*, 3-е выд., Мінск.
- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С. (склад.), 2023, *Тэсты па беларускай мове як замежнай. Сярэдні (парагавы) узровень (B1). Агульнае валоданне. Сярэдні (павышаны) узровень (B2). Агульнае валоданне*, 3-е выд., Мінск.
- Сямешка Л.І., Барысенка В.У., Кныш Л.С., Якуба С.М. (склад.), 2023, *Тэсты па беларускай мове як замежнай. Элементарны ўзровень (A1). Агульнае валоданне. Базавы ўзровень (A2). Агульнае валоданне*, 3-е выд., Мінск.
- Шахаб В.В., Шахаб-Касцеецкая К.С., У Бо, Лю Івэнь, Фу Мэйянь, 2023, *Беларуская мова як замежная. Дапаможнік па аўдыяванні* = 白俄罗斯语视听说教程, Мінск.

Выбраныя навуковыя і дыдактычныя публікацыі па беларускай...

Як падсумаванне ў табліцы змешчаны даныя, якія датычаць колькасці публікацый, прысвечаных

пытанням БМЗ, з падзелам на канкрэтныя гады.

Від публікацыі	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Артыкулы	18	28	25	15	13	16
Манаграфіі	1	-	-	2	-	-
Рэцэнзіі	3	-	-	2	-	-
Паведамленні	3	1	2	3	2	-
Дыдактычныя матэрыялы	2	4	4	3	2	7
Усяго 156	27	33	31	25	17	23

Зразумела, вышэйзгаданыя звесткі ахопліваюць толькі адкрытыя крыніцы інфармацыі, але ўжо на іх падставе можна сцвярджаць, што зацікаўленне тэматыкай БМЗ існуе і даследаванні ў гэтай галіне працягваюць развівацца. Бачнае змяненне колькасці публікацый пасля 2020 г. у параўнанні з 2018–2020 гг., але яно нязначнае. Важная не колькасць, а якасць публікацый і працяг навуковых даследаванняў па БМЗ, што і адбываецца. Варта папулярызаваць і паказваць шырэйшаму кругу даследчыкаў і чытачоў дасягненні па БМЗ, каб публікацыі былі даступныя ў інтэрнэце, што паспрыяе яшчэ большаму навуковаму абмену думкамі і ўзаемнаму цытаванню артыкулаў даследчыкаў БМЗ. Добра было б, каб кожны аўтар новых публікацый па БМЗ паказваў вынікі не толькі сваёй навуковай працы, але таксама іншых даследчыкаў і дзякуючы гэтаму спрыяў папулярызацыі тэматыкі БМЗ, даказваў яе шырокае развіццё, падтрымліваў ідэю такіх даследаванняў і дзяліўся з іншымі каштоўнай бібліяграфічнай інфармацыяй, дзеля чаго і быў напісаны гэты артыкул.

Літаратура

Калета Р., 2018, *Выбраныя матэрыялы па вывучэнні беларускай мовы як замежнай* (1973–2017 гг.), “Беларуская мова як замежная” № 2, с. 28–36 [Kaleta R.,

2018, *Vybranyâ materyâly pa vyvučennî belaruskaj movy âk zamežnaj* (1973–2017 gg.), “Belaruskâ mova âk zamežnaâ”, № 2, s. 28–36].

Калета Р., 2020, *Выбраныя навуковыя працы па беларускай мове як замежнай* (спіс літаратуры за 1994–2019 гг.), “Беларуская мова як замежная” № 4, с. 37–48 [Kaleta R., 2020, *Vybranyâ navukovyâ pracy pa belaruskaj move âk zamežnaj* (spis litaratury za 1994–2019 gg.), “Belaruskâ mova âk zamežnaâ”, № 4, s. 37–48].

Выбраныя публікацыі / Wybrane publikacje / Selected Publications

Калета Р., 2021, *Да 5-годдзя часопіса “Беларуская мова як замежная”*, “Беларуская мова як замежная”, № 5, с. 50–51.

Калета Р., 2021, *Пра тэрміны беларуская мова як замежная і беларусістычная глотдыдактыка*, [у:] І.Л. Капылоў (рэд.), *Беларуская мова – галоўная гісторыка-культурная каштоўнасць нацыі і дзяржавы* (да 90-годдзя Інстытута мовазнаўства імя Якуба Коласа). *Зборнік навуковых артыкулаў*, У дзвюх частках, Ч. 1, Мінск, с. 200–207.

Kaleta R., 2021, *Popularna gramatyka białoruska dla obcokrajowców*, Warszawa.

Калета Р., 2022, *Беларуская мова, літаратура і культура ў найнавейшых падручніках для дзяцей беларусаў Падляшша (Польшча), выдадзеных Аб’яднаннем “АБ-БА”, “Культура. Нацыя”, № 30, с. 133–145.*

Anna Berenika Siwirska

Uniwersytet Warszawski, Polska

University of Warsaw, Poland

e-mail: a.siwirska@uw.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8159-8232>

30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce

30 Years of the Belarusian Language Olympiad in Poland

30 гадоў Алімпіяды па беларускай мове ў Польшчы

Abstract: This article discusses the thirty-year history of the Belarusian Language Olympiad in Poland. The author notes the most important moments in the history of the Olympiad, describes the organizational structure of the competition, characterizes the individual stages and topics of the competition, and lists all entities involved in preparing, organizing and conducting the Belarusian Language Olympiad in Poland. In addition, the article discusses in detail the role and importance of the Olympiad for participants, for schools that offer supplementary study of Belarusian as a foreign language, for the Belarusian minority in Poland and for teachers working with particularly talented students.

Keywords: Belarusian language, olympiad, Belarusian education in Poland, Department of Belarusian Studies of the University of Warsaw, anniversary.

Рэзюмэ: У артыкуле прадстаўлены доўгі перыяд існавання алімпіяды па беларускай мове ў Польшчы. Пералічваюцца найбольш важныя моманты трыццацігадовай гісторыі алімпіяды па беларускай мове, характарызуецца арганізацыйная структура конкурсу, аналізуюцца асобныя этапы і тэматыка конкурсу, апісваюцца ўсе суб'екты, якія ўдзельнічаюць у падрыхтоўцы, арганізацыі і правядзенні алімпіяды па беларускай мове ў Польшчы. Акрамя таго, у артыкуле падрабязна разглядаецца роля і значэнне алімпіяды для ўдзельнікаў спаборніцтваў, школ з дадатковым вывучэннем беларускай мовы, беларускай нацыянальнай меншасці ў Польшчы і настаўнікаў, якія працуюць з асабліва таленавітай моладдзю.

Ключавыя словы: беларуская мова, алімпіяда, беларуская адукацыя ў Польшчы, кафедра беларусістыкі Варшаўскага ўніверсітэта, юбілей.

Olimpiada Języka Białoruskiego dla uczniów szkół średnich została zorganizowana po raz pierwszy w roku szkolnym 1994/1995 zgodnie z Zarządzeniem nr 28 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 1992 r. w sprawie organizacji oraz zasad

przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad przedmiotowych [Dz.Urz.MEN. 1992]. Dziś podstawę prawną istnienia Olimpiady Języka Białoruskiego i zasad jej działania stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia

30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce

29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad [Dz.U. 2002 nr 13 poz. 125].

Od samego początku organizatorem merytorycznym Olimpiady jest Katedra Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego; pośród pracowników KB wybierani są członkowie Komitetu Głównego, którzy odpowiadają za przygotowanie, organizację i przeprowadzenie zawodów oraz rozliczenie dotacji otrzymanej z Ministerstwa Edukacji Narodowej na ten cel. Pierwszym Przewodniczącym Komitetu Głównego Olimpiady Języka Białoruskiego był prof. dr hab. Aleksander Barszczewski, pisarz, poeta, naukowiec, wieloletni kierownik Katedry Białorutenistyki. Dziś Olimpiadzie przewodniczy dr Volha Tratsiak, także wieloletnia pracownica KB UW, która w roku szkolnym 2021/22 zastąpiła wcześniejszego Przewodniczącą KB OJB, prof. dr. hab. Mikołaja Chaustowicza [<http://kb.uw.edu.pl/olimpiada/komitet-glowny>].

Głównym celem Olimpiady Języka Białoruskiego jest szerzenie wiedzy białorusoznawczej z zakresu literatury, języka, kultury, folkloru, nauki o społeczeństwie, a także poznawanie polsko-białoruskich związków literackich, językowych i kulturowych. Cel główny realizowany jest poprzez szereg celów operacyjnych, które prowadzą do poszerzenia wiedzy białorutenistycznej zawodników, lepszego rozumienia procesów kulturowo-historycznych, literaturoznawczych i językowych, umiejętności posługiwania się literackim językiem białoruskim oraz rozróżniania cech dialektalnych na obszarze Polski północno-wschodniej, a także wykorzystywania nabytej wiedzy na temat wielokulturowości pogranicza polsko-białoruskiego w dyskursie humanistycznym.

Tematyka zawodów przygotowująca jest w oparciu o elementy podstawowych treści programowych oraz zasugerowane przez organizatora dodatkowe lektury pozaprogramowe, związane z tematem przewodnim Olimpiady. Zarówno część pisemna, jak i ustna mają na celu aktywizację uczestników w zakresie samodzielnych analiz i charakterystyk wybranych zagadnień z literatury białoruskiej z uwzględnieniem piśmiennictwa emigracyjnego oraz twórczości „Białowieżan”. Sprawdza również znajomość języka

białoruskiego, wiadomości z zakresu kultury białoruskiej, a także polsko-białoruskich związków literackich i kulturowych.

Olimpiadzie Języka Białoruskiego towarzyszy co roku hasło przewodnie, nie tylko warunkujące tematykę zadań olimpijskich, lecz także mobilizujące uczniów do pogłębienia wiedzy w zakresie historii literatury i kultury białoruskiej. Przez 30 lat OJB tematem poszczególnych edycji była twórczość m.in.: Maksima Bagdanowicza, Maksima Tanka, przedstawicieli ugrupowania „Białowieża”, Konstantego Kalinowskiego, Wasila Bykaua, twórców Naszej Niwy, Janki Kupały, Wincenta Dunina-Marcinkiewicza, Maksima Hareckiego i Wasyla Pietruczuka, Uładzimir Karatkievicza, Łarysy Geniusz, Alesia Barskiego i Uładzimir Arłoua. Zazwyczaj temat przewodni jest wybierany ze względu na przypadającą w danym roku szkolnym rocznicę śmierci lub narodzin danego autora, bądź powstania danego ugrupowania literackiego. W roku szkolnym 2022/23 Olimpiada Języka Białoruskiego była poświęcona twórczości Aleksandra Barszczewskiego (pseudonim literacki Aleś Barski), inicjatora powołania do życia Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce i pierwszego Przewodniczącego Komitetu Głównego OJB, zmarłego w 2022 roku [Archiwum OJB].

Dla uczniów wykazujących szczególne zaangażowanie i zdolności w zakresie nauki języka i wiedzy o literaturze białoruskiej udział w zawodach olimpijskich jest możliwością rozwoju i dalszego pogłębiania swoich zainteresowań. Na dodatkowych zajęciach przygotowujących do udziału w Olimpiadzie Języka Białoruskiego nauczyciele mają możliwość poświęcenia większej ilości czasu i tym samym okazania większego wsparcia szczególnie utalentowanej młodzieży. Organizacja OJB jest więc też jednym z narzędzi pracy z uzdolnionymi uczniami, którymi dysponują nauczyciele w szkole średniej.

Uczniowie biorący udział w zawodach, poza poszerzeniem własnej wiedzy, osiągają jeszcze dodatkowe, bardziej materialne korzyści. Wszyscy finaliści otrzymują atrakcyjne nagrody rzeczowe, a laureaci, a więc uczniowie, którzy osiągnęli najlepsze rezultaty, mogą liczyć także na ulgi w postępowaniu rekrutacyjnym

na wielu kierunkach studiów oraz na specjalne stypendium na pierwszym roku studiów.

Olimpiada Języka Białoruskiego realizowana jest w trzech etapach:

I stopnia – zawody szkolne

II stopnia – zawody okręgowe

III stopnia – zawody centralne.

Zawody pierwszego stopnia składają się z części pisemnej i są przygotowywane i przeprowadzane oraz sprawdzane przez nauczycieli języka białoruskiego w szkołach, w których uczniowie uczą się języka białoruskiego. Zawody okręgowe i centralne składają się z dwóch części: pisemnej i ustnej. Są przygotowywane, przeprowadzane i sprawdzane przez członków Komitetu Głównego OJB, czyli przez osoby niezaangażowane w kształceniu uczestników OJB [<http://kb.uw.edu.pl/olimpiada/dokumenty/>]. Zawody zwieńczone zostają uroczystym finałem w siedzibie Katedry Białorutenistyki UW, podczas którego dla laureatów i finalistów przygotowywane są liczne atrakcje, wycieczki, nagrody i dyplomy.

Organizacja Olimpiady Języka Białoruskiego byłaby niemożliwa bez pomocy nauczycieli, administracji i dyrekcji szkół średnich. Od samego początku szczególnie zaangażowane w organizację Olimpiady Języka Białoruskiego są dwa podlaskie licea: II Liceum Ogólnokształcące z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce i II Liceum Ogólnokształcące z Białoruskim Językiem Nauczania w Bielsku Podlaskim. Od pierwszego roku istnienia Olimpiady obydwa szkoły są współorganizatorami olimpijskich zmagani: etap okręgowy jest przeprowadzany tradycyjnie w II Liceum Ogólnokształcącym z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce, a etap centralny w II Liceum Ogólnokształcącym z Białoruskim Językiem Nauczania w Bielsku Podlaskim, dokąd przyjeżdżają wszyscy uczniowie, nauczyciele oraz członkowie komitetu głównego OJB.

Wybór Liceów Ogólnokształcących w Hajnówce i Bielsku Podlaskim na miejsce przeprowadzania zawodów Olimpiady Języka Białoruskiego był nieprzypadkowy. Obydwa licea mają długą historię i ogromne zasługi w podtrzymywaniu białoruskiej

kultury i propagowaniu białoruskiej literatury i języka. Szkoła średnia w Bielsku Podlaskim została uruchomiona już we wrześniu 1944 roku jako Dwuletnie Białoruskie Liceum [Romanowska 2010: 87]. W tym samym roku w Hajnówce zostało stworzone Białoruskie Gimnazjum Państwowe, przekształcone w 1949 roku w Liceum Ogólnokształcące z Białoruskim Językiem Nauczania [<http://bialorushajnowka.pl/historia-szkoly>]. Od tej pory nieprzerwanie obydwa licea kształcą młodzież w zakresie języka i literatury białoruskiej, a z czasem białoruskie szkoły średnie stały się ważnymi ośrodkami, podtrzymującymi poczucie tożsamości etnicznej wśród białoruskiej mniejszości mieszkającej w Polsce. Jak można przeczytać na stronie Liceum w Bielsku Podlaskim <https://www.lozbn.edu.pl/?strona=historia>]:

„Wyniki dydaktyczne nigdy nie przysłoniły białoruskiego charakteru szkoły, która przez dziesięciolecia propaguje kulturę białorską wśród młodzieży i w lokalnym środowisku. Zorganizowano niezliczoną ilość spotkań z ludźmi kultury, zespołami, pisarzami i poetami białorskimi, Białostoczczyzny i Białorusi. Obrzędowość białorska była i jest jednym z podstawowych tematów w programie nauczania języka białoruskiego”.

O roli, jaką odgrywają szkoły średnie dla białoruskiej mniejszości najlepiej świadczy fakt, że liczba uczniów obydwu liceów z językiem białorskim nie ulega znaczącym zmianom, mimo stałego spadku zainteresowania nauką języka białoruskiego na poziomie szkół podstawowych, w których liczba uczniów przez ostatnie 50 lat zmniejszyła się dziesięciokrotnie – dla porównania w roku szkolnym 1969/70 w ówczesnym województwie białostockim działały 164 szkoły podstawowe z 11 302 uczniami, w roku szkolnym 1987/88 zostało 58 dwujęzycznych szkół podstawowych, w których języka białoruskiego uczyło się łącznie 3690 dzieci, a w roku szkolnym 2004/2005 funkcjonowały ostatnie 23 szkoły podstawowe, w których jest organizowana nauka języka białoruskiego, przede wszystkim w ramach dodatkowego przedmiotu dla 1768 uczniów. W szkołach średnich z kolei po ustabilizowaniu się sytuacji

30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce

demograficznej na Podlasiu, liczba uczniów uczących się języka białoruskiego wahała się nieznacznie i trend zmiany tej liczby nie był jednoznacznie spadkowy – najpierw liczba młodzieży uczącej się języka białoruskiego na poziomie szkoły średniej rosła od 494 osób w roku szkolnym 1960/61 do 724 osób w roku szkolnym 1965/66, aby nieznacznie opaść do 560 osób w roku 1982/83 i znów zacząć się podnosić aż do 657 osób w roku szkolnym 1988/89 [Romanowska 2010: 96–100]. Świadczy to o silnej pozycji w lokalnej społeczności dwóch szkół średnich z nauką języka białoruskiego, tradycji i szacunku, jakim cieszy się w wśród miejscowych kadra pedagogiczna. Dzięki bliskiej współpracy Komitetu Głównego i dyrekcji Liceów w Bielsku Podlaskim i Hajnówce możliwe jest kontynuowanie zadania, jakim jest propagowanie znajomości białoruszczyzny wśród młodzieży mieszkającej na Podlasiu, podnoszenie prestiżu białoruszczyzny w środowisku i nagradzanie uczniów szczególnie zaangażowanych i pilnych w nauce języka i literatury białoruskiej.

Chociaż Olimpiada Języka Białoruskiego jest organizowana przede wszystkim dzięki wsparciu finansowemu Ministerstwa Edukacji Narodowej i staraniom Katedry Białorutenistyki UW, II LO w Bielsku Podlaskim oraz II LO w Hajnówce, to przez 30 lat istnienia OJB zachodziły różne zmiany w składzie podmiotów współpracujących z głównymi organizatorami i liczbie uczniów, a także szkół, do których uczęszczają uczniowie będący uczestnikami Olimpiady Języka Białoruskiego. W pierwszym okresie funkcjonowania OJB poza Ministerstwem Edukacji Narodowej przeprowadzenie zawodów finansowało Stowarzyszenie Polska-Białoruś. Osobne nagrody dla laureatów i finalistów fundował także Białoruski Związek Towarzystw Przyjaźni i Współpracy Kulturalnej z Zagranicą, który organizował także uroczysty finał Olimpiady w Mińsku na Białorusi. Podczas wyjazdu uczestnicy OJB mogli wziąć udział w wielu kulturalnych atrakcjach i wycieczkach po białoruskiej stolicy, a uroczysty finał swoją obecnością w poszczególnych latach zaszczycali kolejni Ambasadorowie RB w Polsce, przedstawiciele białoruskiego ministerstwa edukacji, wykładowcy i władze Białoruskiego

Uniwersytetu Państwowego, a także białoruscy pisarze i artyści [Archiwum OJB].

Wiele zmian w organizacji OJB przyniósł rok szkolny 2008/2009, w którym cały ciężar organizacyjny spadł na Katedrę Białorutenistyki UW – współpraca ze stroną białoruską została w tym roku zerwana, co oznaczało także rezygnację z organizacji uroczystego finału w Mińsku. Od tego czasu wycieczkę na Białoruś dla finalistów i laureatów Olimpiady Języka Białoruskiego zastąpił wyjazd do Warszawy, do budynku Uniwersytetu Warszawskiego i Ambasady RB. Z kolei grono uczniów tradycyjnie biorących udział w zawodach, którzy wywodzili się przede wszystkim z dwóch szkół pomagających w organizacji zawodów, czyli II Liceum Ogólnokształcącego z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce i II Liceum Ogólnokształcącego z Białoruskim Językiem Nauczania w Bielsku Podlaskim, poszerzyło się o uczniów II LO im. K. Baczyńskiego w Białymstoku i to od razu z sukcesami – aż 4 z 7 laureatów było uczniami białostockiego liceum [Archiwum OJB]. Niestety uczniowie z Białegostoku po kilku latach stracili zainteresowanie nauką języka białoruskiego – w szkole zaprzestano organizowania dodatkowych zajęć z języka białoruskiego i przez kilka lat białostockie liceum nie delegowało swoich uczniów do udziału w Olimpiadzie Języka Białoruskiego. Sytuacja ponownie poprawiła się w roku szkolnym 2022/23, gdy w II LO im. K. Baczyńskiego zostały uruchomione lekcje z języka białoruskiego, w których mogą uczestniczyć uczniowie ze wszystkich szkół średnich w Białymstoku. Dzięki temu białostoccy licealiści ponownie biorą udział w olimpijskich zmaganiach.

Zainteresowanie udziałem w OJB od kilku lat wykazują też pojedynczy uczniowie ze szkół, w których nie jest prowadzona nauka języka białoruskiego. Jest to związane z sytuacją gospodarczo-polityczną i spowodowanym przez nią nasileniem emigracji z Białorusi do Polski. Kluczowym w tym kontekście był rok 2020, w którym w wyniku represji politycznych z Białorusi do Polski uciekły setki tysięcy Białorusinów. Represje polityczne zdecydowały także o zerwaniu jakichkolwiek stosunków Komitetu

Głównego OJB z Ambasadą Republiki Białorusi w Polsce. Do tego roku ambasada zwyczajowo zapraszała do siebie laureatów i finalistów OJB oraz fundowała dla nich przynajmniej symboliczne nagrody rzeczowe. Od 2020 roku laureaci i finaliści Olimpiady Języka Białoruskiego nie odwiedzają już Ambasady RB.

Udział uczniów ze szkół, w których nie jest prowadzona nauka języka białoruskiego jest możliwy, chociaż bardziej skomplikowany ze względów logistycznych. I etap zawodów OJB jest przeprowadzany przez nauczyciela języka białoruskiego w szkole, do której uczęszcza uczeń. Jeśli w danej placówce edukacyjnej nie ma nauczyciela języka białoruskiego, uczeń zainteresowany udziałem w OJB może się zgłosić do Komitetu Głównego, który skieruje go do najbliższej szkoły, w której organizowane są zawody na poziomie szkolnym. W praktyce jednak I etap zawodów odbywa się tylko w Białymstoku, Hajnówce i Bielsku Podlaskim, a dojazd do tych miejscowości jest uciążliwy dla uczniów spoza Podlasia. Aby znaleźć rozwiązanie tej sytuacji Komitet Główny, jeśli zachodzi taka potrzeba, organizuje etap szkolny w swojej siedzibie, w budynku Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW w Warszawie. W etapie szkolnym organizowanym w Warszawie biorą udział pojedynczy uczniowie z Warszawy, Gdyni, Kielc i innych miejscowości oddalonych od Hajnówki, Bielska Podlaskiego i Białegostoku. Uczniowie z Dąbrowy Białostockiej i Terespoła okazjonalnie przystępują z kolei do etapu szkolnego w Hajnówce lub Bielsku Podlaskim. W rezultacie z roku na rok rośnie liczba szkół, z których pochodzą uczniowie biorący udział w Olimpiadzie Języka Białoruskiego. Do dwóch tradycyjnie zaangażowanych w Olimpiadę liceów – w Hajnówce i Bielsku Podlaskim, od roku szkolnego 2018/19 stale dołączają nowe szkoły. Najpierw do zmagania olimpijskich dołączyli pojedynczy uczniowie z II LO Klaszyk w Warszawie, następnie uczniowie z III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, I Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. M. Kopernika w Krośnie, Liceum Ogólnokształcącego w Dąbrowie Białostockiej, a od roku 2022/23 wspomniani już uczniowie trzech liceów białostockich.

W rezultacie, dzięki wzajemnym staraniom Komitetu Głównego i szkół, a przede wszystkim nauczycieli języka białoruskiego, udaje się utrzymać zainteresowanie udziałem w zawodach Olimpiady Języka Białoruskiego na podobnym poziomie przez kilkanaście ostatnich lat, a terytorialnie zasięg Olimpiady nawet się zwiększył, bo bierze w niej udział młodzież nie tylko z Podlasia, ale także z innych regionów Polski. Jak zmieniała się dokładnie liczba uczestników Olimpiady prezentuje poniższa tabela.

Zaprezentowana tabela nie jest kompletna – niestety w wyniku zmian organizacyjnych i przenoszenia archiwum Komitetu Głównego OJB część dokumentów zaginęła i niemożliwe jest dotarcie do danych z niektórych lat. Niemniej zebrane informacje pokazują dynamikę zmiany liczby uczestników Olimpiady. W tym momencie liczba uczestników OJB jest niższa niż w szczytowym okresie (lata 2002–2008), utrzymuje się ona jednak na zbliżonym poziomie od ostatnich 10 edycji. To pozwala założyć, że gwałtowny spadek uczestników, który miał miejsce w latach 2008–2010 został zahamowany i był spowodowany czynnikami niezależnymi od organizatorów Olimpiady. Od roku szkolnego 2013/14 pomniejszeniu uległa też liczba uczniów, którzy otrzymywali tytuł laureata. Było to jednak podyktowane jedynie zmianami regulaminowymi, a nie obniżeniem się poziomu wiedzy uczestników zawodów – zgodnie z nowymi zasadami OJB tytuł laureata może otrzymać maksymalnie 20% finalistów. Poza tymi zmianami widać, że liczba uczniów biorących udział w zawodach II i III stopnia pozostaje na zbliżonym poziomie.

Wspomniany już wcześniej rok 2020 był też znaczący dla OJB nie tylko ze względu na represje polityczne na Białorusi. W związku z ogłoszeniem stanu zagrożenia epidemiologicznego i wprowadzeniem nauki zdalnej w szkołach w roku szkolnym 2019/20 nie odbył się centralny etap Olimpiady Języka Białoruskiego i podjęto decyzję, że ostatecznymi wynikami OJB są wyniki zmagania na etapie okręgowym – każdy uczestnik, który zakwalifikował się do ostatniego etapu, otrzymał tytuł finalisty, a laureaci, czyli najlepsi uczestnicy, nie zostali wyłonieni. W 2020 roku po raz pierwszy zrezygnowano także z organizacji

30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce

Rok szkolny	Liczba uczniów biorących udział w I etapie zawodów	Liczba uczniów biorących udział w II etapie zawodów	Liczba uczniów biorących udział w III etapie zawodów	Liczba finalistów	Liczba laureatów	Liczba szkół, w których uczą się uczestnicy zawodów
1999/2000	81	48	21	14	7	2
200/2001	92	34	18	10	8	2
2001/2002	88	29	20	12	8	2
2002/2003	179	39	24	16	8	2
2003/2004	Brak danych	53	26	19	7	2
2005/2006	176	43	27	19	8	2
2006/2007	146	43	28	22	6	2
2007/2008	126	44	32	25	7	2
2008/2009	74	53	35	27	8	2
2009/2010	57	48	31	26	6	2
2010-2013	Brak danych					
2013/2014	49	40	21	16	4	3
2014/2015	39	35	20	16	4	3
2015/2016	34	28	16	13	3	3
2016/2017	27	20	13	11	2	2
2017/2018	30	25	11	9	2	2
2018/2019	44	37	20	15	4	3
2019/2020	43	37	-	25	-	4
2020/2021	36	35	26	21	5	3
2021/22	44	41	28	22	6	3
2022/23	75	42	18	14	4	6
2023/24	50	38				7

Tabela 1. Liczba uczestników OJB. Dane z archiwum KG OJB.

uroczystego finału, a nagrody dla laureatów i finalistów zostały przesłane pocztą na adres szkół średnich. Przez kolejne dwa lata, w roku szkolnym 2020/21 oraz 2021/22, przez utrzymujące się zagrożenie epidemiologiczne etap okręgowy i centralny OJB odbywały się w formie zdalnej: Komitet Główny OJB przygotowywał arkusze egzaminacyjne i dostarczał je pocztą do szkół w Hajnówce i Bielsku, aby uczniowie mogli na miejscu wypełnić część pisemną OJB. Następnie

członkowie KG OJB łączyli się ze szkołami za pomocą narzędzi teleinformatycznych i w formie wideokonferencji przeprowadzali część ustną. Na miejscu nauczyciele zapewniali prawidłowy przebieg przeprowadzania olimpijskich zmagani, zbierali arkusze części pisemnej i wysyłali pocztą do Komitetu Głównego OJB, aby jego członkowie mogli ocenić testy i wypracowania uczestników Olimpiady. W tych dwóch kolejnych latach ponownie zaniechano organizacji

finału OJB w Warszawie i dostarczono nagrody dla laureatów i finalistów pocztą. Od roku 2022/23 Komitet Główny OJB powrócił do przeprowadzania zawodów olimpijskich w formie stacjonarnej, a w czerwcu 2023 pierwszy raz po trzech latach przerwy został zorganizowany uroczysty finał OJB w Warszawie w nowym budynku Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW przy ul. Dobrej 55.

Jak widać, mimo kolejnych problemów i zmian, jakie przechodzi Olimpiada, wydaje się, że odgrywa ona ważną rolę w motywowaniu młodzieży pochodzącej z Podlasia do zainteresowania się językiem, kulturą i literaturą białoruską, tym samym pomaga zachować tożsamość odrębności białoruskiej mniejszości

narodowej i dlatego szkołom i nauczycielom z Bielska i Hajnówki bardzo zależy na zachowaniu Olimpiady. Należy jednak podkreślić, że bez nauczycieli języka białoruskiego, którzy pracują na co dzień z młodzieżą, uczą ich języka i literatury białoruskiej oraz organizują dodatkowe zajęcia dla olimpijczyków, Olimpiada dawno przestałaby istnieć. Pozwala to wierzyć, że dalsze istnienie Olimpiady Języka Białoruskiej w Polsce nie jest zagrożone tak długo, jak w jej przeprowadzenie zaangażowani są zarówno członkowie Komitetu Głównego OJB, jak i szkoły średnie, nauczyciele języka białoruskiego i sama młodzież.



Nauczyciele języka białoruskiego z II LO z BJN w Bielsku Podlaskim i II LO z DNJB w Hajnówce podczas finału XXIX edycji OJB. Zdjęcie: Radio Unet

30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce



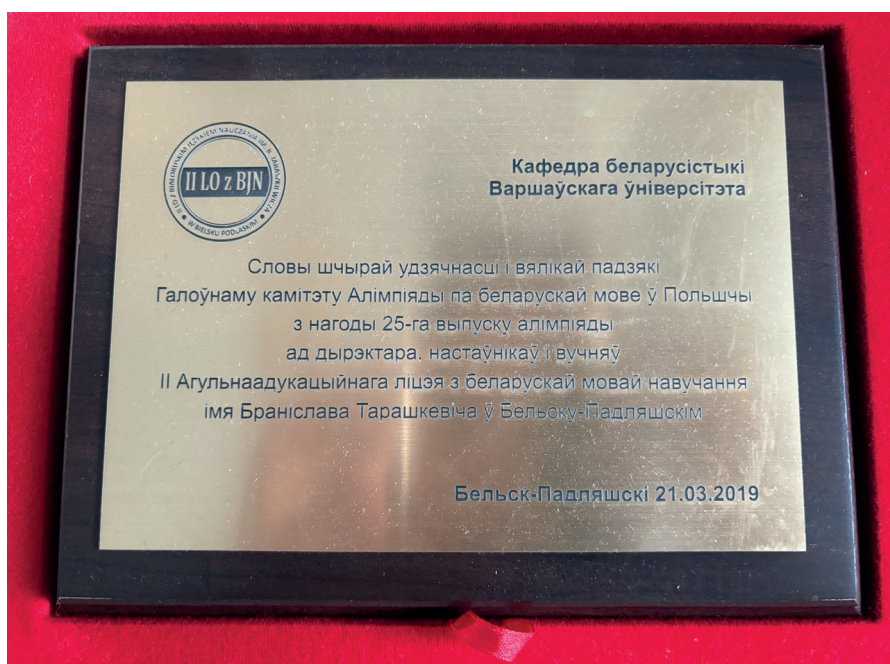
Członkowie Komitetu Głównego OJB, laureaci, finaliści i nauczyciele podczas finału XXIX edycji Olimpiady Języka Białoruskiego (25 kwietnia 2023 r.)



II etap XXIX edycji OJB
w II LO z DNJB w Hajnówce



Чłonkowie KG OJB oraz Dyrektor II LO z DNJB w Hajnówce,
p. Igor Łukaszczuk podczas II etapu XXIX edycji OJB



Pamiątkowa tabliczka – prezent
od II LO z BJN w Bielsku Podlaskim
z okazji XXV edycji OJB

30 lat Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce

Bibliografia

- Archiwum Olimpiady Języka Białoruskiego.
Materiał Radia Unet, <https://radiounet.fm/davedaushysyapra-peramogu-ne-magla-zasnucz-u-varshauskim-universiteczne-uznagarodzili-laureatau-xxix-alimpiady-pa-belaruskaj-move-u-polshchy/> [dostęp 25.04.2023].
- Romanowska E., 2010, *Szkoła białoruska w Polsce – od czasów II po III Rzeczpospolitą*, [w:] *Białorusini*, pod red. Teresy Zaniewskiej, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad*, Dz.U. 2002 nr 13 poz. 125, wersja online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20020130125> [dostęp 20.02.2023].
- Strona Internetowa II Liceum Ogólnokształcącego z Białoruskim Językiem Nauczania w Bielsku Podlaskim, <https://www.lozbn.edu.pl/?strona=historia>, [dostęp 20.02.2023].
- Strona Internetowa II Liceum Ogólnokształcącego z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce, <http://bialorushajnowka.pl/historia-szkoly>, [dostęp 20.02.2023].

- Strona Internetowa Olimpiady Języka Białoruskiego, <http://kb.uw.edu.pl/olimpiada> [dostęp 20.02.2023].
- Zarządzenie nr 28 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 1992 r. w sprawie organizacji oraz zasad przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad przedmiotowych*, Dz.Urz.MEN.1992.7.31, wersja online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/organizacja-konkursow-i-olimpiad-przedmiotowych-33631467> [dostęp 20.02.2023].

Wybrane publikacje / Выбраныя публікацыі / Selected Publications

- Siwirska A.B., 2021, *Białoruskojęzyczne komentarze na forum internetowym Tut.by*, „Studia Białorutenistyczne”, t. 15, s. 363–379.
- Siwirska A.B., 2023, *Konfrontatywna refleksja nad kategoriami rodzaju gramatycznego rzeczownika w języku polskim i białoruskim*, „Acta Albaruthenica”, t. 23, s. 243–258.

A vibrant, abstract collage background featuring various geometric shapes, patterns, and colors. The word "VARIA" is centered in a large orange circle. The background includes a blue field with white dashes, a pink field with yellow dots, a yellow field with pink dots, and a pink field with white plus signs. There are also orange and pink circles, a white zigzag line, a white lightning bolt, and a white grid pattern. The overall style is modern and artistic.

Новыя выданні па БМЗ

Метад Іллі Франка на прыкладзе сучаснай беларускай літаратуры



Белорусский с Людмилой Рублевской. Старосветские мифы города Б* = Людміла Рублеўская, *Старасвецкія міфы горада Б**, пособие подгот. Людмила Фирсова, Издательский дом ВКН, Москва 2018, 288 с.

У Маскве ў 2018–2019 гг. выйшлі з друку дзве кнігі вядомай беларускай паэткі і пісьменніцы Людмілы Рублеўскай (нар. 1965) у адмысловай



Белорусский с Людмилой Рублевской. Ночи на плебанских мельницах. Мистическая повесть = Людміла Рублеўская, *Ночы на Плебанскіх млынах. Містычная апавесць*, пособие подгот. Людмила Фирсова, Издательский дом ВКН, Москва 2019, 318 с.

гэтадыдаткычнай падрыхтоўцы Людмілы Фірсавай. Творы беларускай аўтаркі былі адаптаваныя для ўсіх, хто хоча вывучаць беларускую мову

з прыемнасцю, паводле метаду Іллі Міхайлавіча Франка. І.М. Франк – рускі філолаг-германіст, выкладчык нямецкай мовы, які нарадзіўся ў 1963 г. у Маскве і скончыў філалагічны факультэт Маскоўскага гуманітарнага ўніверсітэта. Ён мае досвед працы ў школах і на курсах замежных моў.

З 2001 года ў Расіі выходзяць кнігі на замежных мовах, адаптаваныя паводле яго метаду. Да студзеня 2021 года такіх кніг было падрыхтавана больш за 420 на 63 мовах, пастаянна выходзяць новыя кнігі і пашыраецца круг моў. І.М. Франк перакладае сам (з германскіх, раманскіх, а таксама ўсходніх моў), каардынуе і рэдагуе працу калег-перакладчыкаў¹.

Сутнасць метаду рускага філалага заключаецца ў тым, што тэкст арыгінала не змяняецца, а толькі дапаўняецца ў дужках тэкстам рускага перакладу і лексічных каментароў. Метад Франка дае магчымасць асвойваць любую замежную мову, чытаць на ёй кнігі без слоўніка, хутка прывыкаючы да сістэмы мовы і набіраючы лексічны запас (пры чытанні, напрыклад, 2 гадзіны ў дзень – як мінімум 1000 слоў у месяц). Пры штодзённым чытанні такім метадам можна на працягу года навучыцца чытаць свабодна. Вывучэнне слоў і размоўных зваротаў адбываецца не штучным, а свабодным чынам, дзякуючы пастаяннаму паўтарэнню слоў у тэксце. Чалавек проста чытае кнігу і пры гэтым вывучае мову. Такім чынам, з 2018 г. рускамоўны чытач можа спакойна і крок за крокам уваходзіць у свет беларускай мовы, чытаючы цікавую і лёгкую беларускую літаратуру.

У кнігах Рублеўскай, прысвечаных вывучэнню беларускай мовы праз беларускую літаратуру, чытач атрымлівае парад, як чытаць. Аўтар уводзіць запэўнівае, што беларускі тэкст пададзены ў аўтарскім арыгінальным варыянце, на сапраўднай жывой мове. Чытач нічога рабіць не мусіць, толькі пачаць чытаць у любым месцы, дзе яму

зручней – у метро, ляжачы на канапе, адпачываючы пасля працы, і без слоўніка, бо вывучэнне мовы адбываецца падчас працэсу самога чытання і паўтарэння слоў у тэксце. Такім чынам, чытаць можна пачаць у любым узросце і нават з нулявым узроўнем падрыхтоўкі².

Арыгінальны тэкст падзелены на фрагменты. Спачатку чытач бачыць адаптаваны ўрывак – з рускім перакладам у дужках і невялікім лексіка-граматычным каментаром, а потым гэты самы фрагмент, але ўжо без падказак. Пачаткоўцу трэба чытаць спачатку ўрывак з падказкамі, а потым без іх. Прычым калі тэкст больш-менш зразумелы, а толькі значэнне нейкага слова забылася, то не трэба шукаць гэтае слова ў фрагменце з падказкамі, бо яно паўторыцца ў наступных урывках. Чытач проста працягвае чытаць. Хто вывучае мову не з нуля, можа чытаць у адваротным парадку – спачатку арыгінальны фрагмент, а потым адаптаваны. Мэта чытання адна – паглыбіцца ў мову, а не штучна яе вывучаць і мучыцца, пераадолець моўны бар'ер, паступова прывыкаць да лексікі, сістэмы і логікі мовы і адначасова сэканоміць час і сілы³. Дадатковыя аўдыёматэрыялы для кніг даступныя на старонцы выдавецтва.

Паводле аўтара ўводзінаў, лепш убачыць адно слова ў розных кантэкстах, чым паўтараць яго без кантэкстаў. Трэба засяродзіцца на змесце кнігі, а не на штучным працэсе вывучэння мовы. Справа ў тым, каб чытаць паслядоўна і рэгулярна, каб быў навык чытання і не трэба было адначасова думаць ні пра логіку, ні напружваць памяць, таму што мова – гэта не матэматыка для зубрылак. Калі чытаць штодзень і шмат, то свабоднае чытанне па-беларуску – пытанне 3-4 месяцаў. Каб чытаць, не трэба ведаць граматыку, бо ў тэксце ёсць каментары і паступова чытач

² Гэта датычыць рускамоўнага чытача, які ведае кірыліцу, для палякаў гэты прынцып не актуальны, бо каб чытаць, трэба спачатку вывучыць алфавіт, што патрабуе часу і практыкаванняў.

³ Больш гл. *Метод чтения Ильи Франка*, <http://www.franklang.ru/index.php/metod-chteniya-ili-franka> [доступ 22.11.2023].

¹ Больш гл. *Илья Франк - кто это?*, <http://www.franklang.ru/index.php/ilya-frank-kto-eto> [доступ 22.11.2023].

прывыкае да граматычных формаў, але – як далей сцвярджае аўтар уводзінаў – граматыка таксама важная і цікавая, так што можна ёй займацца дадаткова.

Вось як выглядае прыклад першых сказаў кнігі Рублеўскай “Ночы на Плябанскіх млынах. Містычная аповесць”, адаптаваных паводле метаду Франка (спачатку фрагмент з падказкамі, а потым без іх)⁴:

Гэты дом пабудаваў вар’ят у вар’яцкім месцы
(Этот дом построил безумец в безумном месте).
І не было лепшага дому і лепшага месца
ў гэтым вар’яцкім часе (И не было лучшего дома
и лучшего места в этом безумном времени; *час,*
м – время; пора).

⁴ Кнігу *Старасвецкія міфы горада Б** можна чытаць тут: <https://avidreaders.ru/read-book/beloruskiy-s-lyudmiloy-rublevskoy-starosvetskie-mify.html> [доступ 22.11.2023].



Гэты дом пабудаваў вар’ят у вар’яцкім месцы.

І не было лепшага дому і лепшага месца ў гэтым вар’яцкім часе.

Можна па-рознаму ацэньваць метады Франка ў залежнасці ад паўстаўленых мэт пры вывучэнні мовы, але несумненна тое, што чытанне арыгінальнай літаратуры з падказкамі і без іх можа быць добрым навыкам, які дапаможа засвоіць не толькі мову, але і літаратуру, культуру, гісторыю і менталітэт беларусаў. Такія кнігі могуць быць цікавай дапамогай і разнастаіць вывучэнне (і выкладанне) беларускай мовы.

Наступны крок – гэта чытанне арыгінальных кніг ужо без падказак, карыстаючыся час ад часу слоўнікам.

Радаслаў Калета
Варшаўскі ўніверсітэт
rkaleta@uw.edu.pl

Патрабаванні да афармлення артыкулаў і рэцэнзій для часопіса “Беларуская мова як замежная”

Запрашаем усіх ахвотных дасылаць свае матэрыялы на электронную пошту **rkaleta@uw.edu.pl**.
Шрыфт Garamond 12, інтэрвал 1,5 (у спасылках памер шрыфта – 10, інтэрвал паміж радкамі – 1,0).

Афармленне артыкула

Імя (не ініцыял) і прозвішча аўтара

Імя і прозвішча аўтара **па-англійску (як у пашпарце)**

Месца працы аўтара на мове артыкула і **па-англійску** (назва ВНУ і краіна, напр. Варшаўскі ўніверсітэт, Польшча; University of Warsaw, Poland)

Адрас электроннай пошты аўтара (напр. **e-mail: rkaleta@uw.edu.pl**)

Асабісты нумар навукоўца ORCID

Загалавак

Загалавак **па-англійску**

Рэзюмэ **па-англійску** (каля 0,5 старонкі) павінна ўтрымліваць інфармацыю па мінімум 4-х з 5-ці наступных пунктаў:

- 1) апісанне прадмета даследавання – абавязкова;
- 2) абгрунтаванне актуальнасці тэмы;
- 3) фармулёўка мэт даследавання;
- 4) апісанне методыкі даследавання;
- 5) фармулёўка вынікаў даследавання.

5 ключавых слоў **па-англійску**.

Рэзюмэ **па-беларуску** (каля 0,5 старонкі) павінна ўтрымліваць інфармацыю па мінімум 4-х з 5-ці наступных пунктаў:

- 1) апісанне прадмета даследавання – абавязкова;
- 2) абгрунтаванне актуальнасці тэмы;
- 3) фармулёўка мэт даследавання;
- 4) апісанне методыкі даследавання;
- 5) фармулёўка вынікаў даследавання.

5 ключавых слоў **па-беларуску**.

Асноўны тэкст

Літаратура (ненумараваны алфавітны спіс)

Спіс выбраных публікацый аўтара за апошнія 2 гады.

Цытаты падаюцца ў двукоссі (”) – без курсіву.

Ілюстрацыйны матэрыял вылучаецца курсівам.

Спасылкі на літаратуру змяшчаюцца ў артыкуле ў квадратных дужках, падаём прозвішча аўтара або рэдактара, год выдання і старонку, напр.:

1 аўтар: [Трацяк 2015: 58],

рэдактар: [Барысенка (рэд.) 2015: 54],

працы аднаго аўтара, выдадзеныя ў адным годзе: [Калета 2015а: 65, 2015б: 120–124],

2 аўтары адной працы: [Барысенка, Калета 2015: 65],

3 аўтары адной працы: [Барысенка, Калета, Трацяк 2015: 65],

шмат аўтараў: [Калета і інш. 2015: 65].

Дапускаюцца аўтаматычна прастаўленыя спасылкі знізу старонкі для дадатковых заўваг і каментароў, але не для звычайных спасылак на літаратуру.

Бібліяграфічны спіс размяшчаецца ў канцы артыкула ў нenumараваным алфавітным парадку. Кірылічныя і лацінаграфічныя працы нельга падаваць ўпярэмешку агульным спісам. Кірылічныя бібліяграфічныя пазіцыі павінны быць транслітараваныя ў адпаведнасці з PN-ISO 9:2000. Транслітаруем на сайце: <https://www.ushuaia.pl/transliterate/> (сістэма PN-ISO 9: 2000). Першым падаецца арыгінал, а пасля ў квадратных дужках транслітараваны варыянт.

Прыклады:

- **Манаграфія**

Важнік С., 2008, *Кантрастыўны сінтаксіс польскай і беларускай моў. Семантыка і дыстрыбуцыя дзеяслоўнага прэдыката*, Мінск [Važnik S., 2008, *Kantrastyŭny syntaksis pol'skaj i belaruskaj moŭ. Semantyka i dystrybucyâ dzeâsloŭnaga prëdykata*, Minsk].

- **Манаграфія пад рэдакцыяй**

Лагвінец А., Чуліцкая Т. (рэд.), 2013, *Беларусь і беларусы сярод суседзяў: гістарычныя стэрэатыпы і палітычныя канструкты*, Варшава [Lagvinec A., Čulickaâ T. (rëd.), 2013, *Belarus' i belarusy sârod susedzâŭ: gîstaryčnyâ stërëatypy i palityčnyâ kanstrykty*, Varšava].

- **Раздзел у манаграфіі пад рэдакцыяй**

Лобач У., 2013, *Вобразы суседніх народаў у традыцыйным светапоглядзе беларусаў*, [у:] А. Лагвінец, Т. Чуліцкая (рэд.), *Беларусь і беларусы сярод суседзяў: гістарычныя стэрэатыпы і палітычныя канструкты*, Варшава, с. 39–52 [Lobač U., 2013, *Vobrazy susednih narodaŭ u tradycyjnym svetapogládze belarusaŭ*, [u:] A. Lagvinec, T. Čulickaâ (rëd.), *Belarus' i belarusy sârod suseddzâŭ: gîstaryčnyâ stërëatypy i palityčnyâ kanstrykty*, Varšava, s. 39–52].

- **Артыкул у часопісе**

Калета Р., 2013, *Пра беларуска-польскіх “фальшывых сяброў перакладчыка”*, “Acta Albaruthenica”, т. 13, с. 135–144 [Kaleta R., 2013, *Pra belarуска-pol'skih “fal'syvyh sâbroŭ perakladčyka”*, “Acta Albaruthenica”, t. 13, s. 135–144].

- **Публікацыі з інтэрнэту:**

Калета Р., *Выкладчык беларускай мовы з Польшчы: “Беларусы не павінны баяцца рабіць памылкі і павінны гаварыць па-беларуску”*, [online] <https://radiokultura.by/be/news/vykladchyk-belaruskay-movy-z-polshy-belarusy-ne-pavinnny-bayacca-rabic-pamyłki-i-pavinnny-gavaryc> [доступ 4.11.2016] [Kaleta R., *Vykladčyk belaruskaj movy z Pol'sčy: “Belarusy ne pavinnny baâcca rabic' pamyłki i pavinnny gavaryc' pa-belarusku*].

Афармленне рэцэнзіі

Ініцыял і прозвішча аўтара або аўтараў, заглавак кнігі, выдавецтва, месца і год выдання, колькасць старонак

Асноўны тэкст

Імя і прозвішча аўтара рэцэнзіі

Месца працы аўтара рэцэнзіі (назва ВНУ і краіна)

Адрас электроннай пошты аўтара

Рэдакцыя пакідае за сабой права адбору матэрыялаў для публікацыі, а таксама іх рэдагавання.

