

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Педагогический факультет

**НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. ТЕХНОЛОГИИ-2008**

**МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

**21—22 марта 2008 г.  
г. Барановичи  
Республика Беларусь**

*Под общей редакцией В. В. Таруца*

**В 3 книгах  
Книга 2**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Барановичи  
РИО БарГУ  
2008

УДК 37(063)  
ББК 74.58  
Н34

Рецензенты:

*Л. Малиновска*, доктор педагогических наук,  
Латвийский сельскохозяйственный университет, Латвия;  
*Н. Я. Игнатенко*, доктор педагогических наук, профессор,  
Крымский гуманитарный университет, Украина

Редакционная коллегия:

*Н. В. Зайцева* (главный редактор), *Ю. В. Баширова*, *Е. И. Белая*, *В. И. Денищик*, *В. Н. Зув*, *З. Н. Кветко*,  
*А. А. Ковалевская*, *А. Р. Коршун*, *Л. Ф. Мирзаянова*, *Л. С. Одинец*, *С. К. Рындевич*, *К. С. Тростень*

**Н34** **Наука. Образование. Технологии-2008** [Текст] : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 21—22 марта 2008 г., Барановичи, Респ. Беларусь : в 3 кн. / под общ. ред. В. В. Таруца. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — Кн. 2 : Актуальные проблемы реформирования педагогического образования / редкол.: Н. В. Зайцева (гл. ред.) [и др.]. — 430[2] с. — 150 экз.  
ISBN 978-985-498-114-7 (Кн. 2)  
ISBN 978-985-498-112-3

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, в которых рассматриваются психолого-педагогические, организационно-методические проблемы воспитания и обучения в общеобразовательных, среднеспециальных и высших учебных заведениях.

Материалы предназначены для широкого круга научных работников, преподавателей, учителей общеобразовательных школ, педагогов дошкольных учреждений, аспирантов и студентов.

УДК 37(063)  
ББК 74.58

ISBN978-985-498-114-7 (Кн. 2)  
ISBN978-985-498-112-3

© Коллектив авторов, 2008  
© БарГУ, 2008

<b>Евич Е. М.</b> Художественное общение как условие эмоционально-эстетического развития старшекласников на уроках русской литературы .....	321
<b>Ермалович Н. В.</b> Формирование риторических навыков и умений будущих учителей в рамках курса «культура речи» .....	324
<b>Клещёва Е. А.</b> Учет предметной позиции ребенка к отцу при осуществлении индивидуального подхода в организации учебно-воспитательного процесса .....	326
<b>Кривовязова Н. Д., Селицкая О. В.</b> Актуальные проблемы обучения русскому языку в специальной общеобразовательной школе .....	328
<b>Кривуть М. Л.</b> Эмоциональное восприятие литературных текстов как важный фактор развития личности учащегося .....	331
<b>Мамонтова Л. И., Шульман Е. В.</b> Интеллектуальные, деловые игры и тренинг в обучении риторике .....	334
<b>Нестерович Т. И.</b> «Выбранные места из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя в контексте проблемы развития критического мышления личности .....	335
<b>Паньков Е. А.</b> Изучение поэтики младопольского романа в курсе польской литературы .....	338
<b>Пономарева М. А.</b> Развитие механизмов эмпатии у старшекласников в процессе изучения художественных текстов .....	339
<b>Прокофьева Л. В.</b> Проблема учебного диалога в литературном образовании школьника .....	342
<b>Прошорова Т. В.</b> Мультимедиа-презентация power point в ряду информационных технологий .....	344
<b>Пустошило Е. П.</b> Курс речевого этикета как составляющая профессиональной подготовки учителей начальной школы .....	346
<b>Сасновская А. В., Степанов Д. А.</b> К вопросу о тенденциях в трактовке значения слова .....	348
<b>Слемнева И. М.</b> Онтологический подход к интерпретации художественного текста с символическим смыслом .....	351
<b>Хлябич Т. Г.</b> Использование компьютерных технологий в образовательном процессе .....	354
<b>Шахнюк А. З.</b> Роль вопросов в диалоговом обучении .....	357
<b>Астапчык В. I.</b> Развіццё крытычнага мыслення студэнтаў праз розныя тыпы пытанняў .....	360
<b>Белая А. I.</b> Вобраз «хранатапічнага чалавека» як адукацыйны аб'ект (на прыкладзе апавядання Я.Брыля «memento mori») .....	362
<b>Ваўчок Г. I.</b> Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці студэнтаў праз выкарыстанне тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення .....	365
<b>Курыловіч В. В.</b> Маральна-выхаваўчыя функцыі народных святаў у паэме Я. Коласа «Новая зямля» .....	368
<b>Малатоўнік М. С.</b> Этнічная ідэнтычнасць і этнакультурная кампетэнцыя школьнікаў у кантэксце мэт літаратурнай адукацыі .....	371
<b>Паўлоўская Т. А.</b> Узровень маўленчай кампетэнцыі і маўленчай актыўнасці ў сферы адукацыі .....	373
<b>Раманчук Н. В.</b> Метады і прыёмы развіцця пазнавальнай актыўнасці вучняў на ўроках беларускай літаратуры .....	378
<b>Савіцкая I. I.</b> Вывучэнне беларускай лексікаграфіі ў класах паглыбленага ўзроўню .....	381
<b>Санкевіч М. А.</b> Фарміраванне культуры маўлення пры вывучэнні паэмы Якуба Коласа «Новая зямля» .....	383
<b>Сарачынская С. М.</b> Формы, метады і сродкі фарміравання этнакультурнай дасведчанасці вучняў пры вывучэнні беларускай мовы .....	384
<b>Сямёнава С. М.</b> Галоўныя аспекты метадычнай сістэмы фарміравання дыскурсіўнай кампетэнцыі .....	387
<b>Томчык Д. С.</b> Размежаванне паняццяў «этыкет», «маўленчы этыкет», «этыкетныя формы зносін» у лінгвістычнай практыцы .....	390
<b>Урбановіч Л. У.</b> Рэфлексіўная дзейнасць на занятках па беларускай літаратуры .....	392
<b>Харытонава Т. Л.</b> Фальклорны вобраз і мастацкае асэнсаванне беларускай народнай песні .....	394
<b>Шавель В. М.</b> Да праблемы стылістычнай характарыстыкі слова ў лексікаграфічных выданнях .....	396
<b>Швед М. В.</b> Табліца як сродак развіцця крытычнага мыслення школьнікаў на ўроках беларускай мовы .....	398
<b>Якубовская С. К.</b> Выкарыстанне метадаў развіцця крытычнага мыслення на ўроках беларускай літаратуры ў школе .....	400
<b>Высотенко И. Д.</b> Образование взрослых как объект социально-педагогического исследования .....	402
<b>Vilkonienė M., Lamanauskas V., Vilkonis R.</b> Pedagogical evaluation of the teaching/learning platform based on augmented reality technology: the opinion of science teachers and the experts providing assistance with teaching/learning .....	407
<b>Lamanauskas V., Vilkonis R., Bilbokaitė R.</b> Pedagogical evaluation of prototype 1 of the augmented reality learning platform based on the results achieved during the second arise summer school .....	412
<b>Билбокайте Р.</b> Аналитический обзор функций визуализации в химии .....	423
<b>Malinowska L., Abele J., Mezote A.</b> Competences necessary for external relations specialists .....	427

3. Якія групы амонімаў існуюць?	3. Як вы лічыце, чаму амонімы і мнагазначныя словы падобныя?
4. Якія спосабы ўтварэння амонімаў вам вядомы?	4. Чаму «плот» і «плод» фанетычныя амонімы?
5. Ці згодны вы, што словы «вузел», «лава», «гасцінец» з'яўляюцца амонімамі?	5. Як вы думаеце, у чым розніца паміж фанетычнымі і графічнымі амонімамі?
	6. Як вы лічыце, чаму ўзнікаюць амонімы?

Крытычнае мысленне часам называюць накіраваным мысленнем, паколькі яно накіравана на атрыманне пажаданага выніку. Адно з важнейшых месцаў у тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення займаюць розныя тыпы пытанняў, якія фарміруюць умённы арыентавацца ў вялікай плыні інфармацыі і асэнсавана выкарыстоўваць атрыманыя веды. Правільна сфармуляванае вучнем пытанне з'яўляецца для настаўніка спосабам дыягностыкі яго ведаў, так як пытанне дэманструе ўзровень глыбіні засваення вучэбнага матэрыялу, з'яўляецца паказчыкам развіцця аналітычных здольнасцей і мысленчых працэсаў, больш таго, служыць асновай зносін. Таму пытанні складаюць галоўны кампанент большасці метадаў і прыёмаў тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення.

#### Спіс крыніц

1. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — Санкт-Петербург: «Альянс «Дельта» совместно с издательством «Речь», 2003. — 192с.
2. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. — 2002.
3. Харламов, И. Ф. Педагогика: компактный учебный курс / И. Ф. Харламов, — Минск. — 2001.

### ВОБРАЗ «ХРАНАТАПІЧНАГА ЧАЛАВЕКА» ЯК АДУКАЦЫЙНЫ АБ'ЕКТ (НА ПРЫКЛАДЗЕ АПАВЯДАННЯ Я. БРЫЛЯ «МЕМЭТО МОРІ»)

А. І. Белая

Працэс асваення ў літаратуры рэальнага гістарычнага часу і прасторы і рэальнага гістарычнага чалавека раскрываецца пры дапамозе паняцця «хранатоп». Яно з'явілася ў выніку асваення чалавецтвам як асобных бакоў часу і прасторы ўвогуле, так і станаўлення адпаведных метадаў адлюстравання і мастацкай апрацоўкі асобных бакоў рэальнасці, у тым ліку жанравых. Тэрмін «хранатоп» даслоўна перакладаецца як «часпрастора» і азначае сутнасную ўзаемасувязь часавых і прасторавых адносін. Ён быў абгрунтаваны і ўведзены на аснове тэорыі адноснасці (Эйнштэйна), аднак для літаратуразнаўства неістотны яго спецыяльны сэнс. Хранатоп, паводле М. М. Бахціна, — гэта фармальна-змястоўная катэгорыя літаратуры, амаль метафара, якая выяўляе непарыўнасць прасторы і часу (час як чацвёртае вымярэнне прасторы). Прычым такая характарыстыка хранатопа не ўлічвае яго значэння ў іншых сферах культуры. Хранатоп у літаратуры мае істотнае жанравае значэнне. Можна прама сказаць, што жанр і жанравыя разнавіднасці вызначаюцца іменна хранатопам, прычым у літаратуры вядучым пачаткам у хранатопе з'яўляецца час. Літаратурна-мастацкі хранатоп мае на ўвазе «зліццё прасторавых і часавых прымет у асэнсаваным і канкрэтным цэлым» і характарызуецца, калі скарыстаць метафару, тым, што «час тут згушчаецца, ушчыльняецца, робіцца памастацку зрокавым, прастора ж інтэнсіфікуецца, уцягваецца ў рух часу, сюжэта, гісторыі. Прыметы часу раскрываюцца ў прасторы, і прастора асэнсоўваецца і вымяраецца часам» [1].

Надзвычай яркава спецыфіка літаратурна-мастацкага хранатопа выяўляецца ўжо ў самым пачатку апавядання Я. Брыля «Memento mori»: «Позній восенню сорок трэцяга года на адным з самых спакойных пераонаў Беларускай чыгункі ўзарваўся нямецкі вайсковы эшалон» [2, с. 266]. Важна падвесці навучэнцаў да асэнсавання таго, што, нават пры адсутнасці ў чытача фонавых гістарычных ведаў аб гэтым перыядзе вайны, ён дзякуючы пісьменніцкаму майстэрству аўтара здолее спасцігнуць яго адметнасць — «рэйкавая» вайна як адзін з паказчыкаў пачатку пералому ў яе ходзе. Прастора, што ўзнікае ўнутры паведамлення, дазваляе рэалізавацца тэксту ў якасці пэўнай упарадкаванай і самастойнай адлюстраванай рэчаіснасці, у тым ліку стварае магчымасць для існавання нейкай сістэмы персанажаў (прагаганістаў і другарадных герояў) і сюжэтнага разгортвання. У апавяданні Брыля сюжэт неразгалінаваны і змяшчае адзін факт з гісторыі «вогненых» беларускіх вёсак, агульны трагічны лёс якіх можа быць азначаны выкладчыкам у лаканічным эмацыянальным слове або адпаведнай якасці гістарычным каментарыі. Варта нагадаць навучэнцам, што Я. Брыль — адзін з аўтараў (разам з А. Адамовічам і У. Калеснікам) кнігі «Я з вогненнай вёскі».

Усякі тэкст у першую чаргу рэалізуецца ў якасці носьбіта інфармацыі, што азначае для яго быць прачытаным, асэнсаваным і жывым. Чытач брылёўскага апавядання робіцца сведкам расправы карнікаў над безабароннай вёскай. Лаканічнасць навелістычнага выкладу абумоўлена не толькі фармальна, а і змястоўна: нямецкая ваенная машына працавала спрактыкавана і жорстка. Дынаміку дзеяння выяўляюць дзеясловы «прыехалі», «акружылі», «удалася «накрыць»».

Улік асаблівасцей сучаснай моўнай сітуацыі вымагае ад настаўніка лексічнага каментарыя. Думаецца, ён павінен быць праведзены загадзя (напрыклад, на папярэднім уроку мовы), каб не парушаць агульнай

настраёвасці ўрока, абумоўленай трагічна-філасофскім пафасам твора. Глумачэння патрабуюць, як паказвае практыка выкладання літаратуры, словы «слата», «адрына», «галанка», «крэсіва», «самасад».

Нягледзячы на гранічную рэалістычнасць створанай Брылём карціны ваеннага часу, адзін з яе штрыхоў стымулюе ўзнікненне асацыяцый, па факце наяўнасці і якасці якіх можна меркаваць аб фарміраванні асобных адносін да мастацкага твора, што, у сваю чаргу, выступае паказчыкам яго засваення. Вылучэнне ж з'яў і працэсаў у якасці адукацыйных аб'ектаў якраз патрабуе такіх адносін да іх. «Як пазней высветлілася, — піша Брыль, — уцалела толькі двое: хлапчук, які выпаўз баразною ў загуменныя кусты, і дзед, што якраз заначаваў у сваяка на далнім хутары» [2, с. 266]. У «падрыхтаваным розуме» (М. Мантэнь) гэты фрагмент тэксту абавязкова выкліча зрокавую асацыяцыю — помнік хатынцу Камінскаму з загінуўшым сынам на руках.

Лаканічнасць апавядання дае выкладчыку літаратуры рэдкаую і ўдзячную магчымасць ажыццявіць аналіз «услед за аўтарам», не пакідаючы без увагі ніводнага эпизода, вобраза, слова, неабходнага для паўнацэннага засваення і «асваення» твора. Вось як выглядаюць, да прыкладу, карнікі: «Жандары ў касках і *стракатых плашч-палатках* і мясцовыя здраднікі-паліцаі ў *чорных, прамоклых шынялях*» [2, с. 266]. Гэта яшчэ адзін штрых да праблемы «сваіх» і «чужых». Важна з пункту погляду яе вырашэння звярнуць увагу і на асаблівасці рэакцыі зондэрфюрэра і перакладчыцы на тое, што адбываецца. «...Ён стаяў крыху збоку, на ўзгорачку, і *непрыемна моршчыўся ад дзікага крыку і плачу*», а маладая збялелая перакладчыца «амаль непрыкметна *ўздрыгвала ад пранізлівай слаты*», калі карнікі «заганялі *вёску ў трое шырокіх варот драўлянай будыніны*» [2, с. 266]. Апошні вобраз, на нашу думку, яскрава сведчыць, што час, які ўзнікае ўнутры паведамлення, па сваёй сутнасці з'яўляецца адным з вымярэнняў ўзнікаючай унутры яе прасторы. Асэнсаванню адметнасці словаўжывання «вёска» на гэтым этапе пазнавальнай дзейнасці паспрыяе падбор да яго кантэкстуальных сінонімаў, якія дазваляюць уявіць вёску як адзіны арганізм, пэўны мікракосм, дзе шчыльна знітаваны падзеі, людзі, лёсы...

Мэтазгодным будзе зварот да паняцця «талака». Гэта спрадвечны звычай узаемадапамогі, які ўратаваў ад голаду ці збавіў ад жабрацтва не адну беларускую сям'ю. Талаку спраўлялі ўвесну, вывозячы гной на палеткі, летам талакой выходзілі на сенажаць або дажыналі жыта, а ўвосень і лён парадкавалі, і лесу назапашвалі, малацілі сабраны хлеб і збіраліся на сяўбу азіміны. Зімой жа пралі, сукно мялі і нават пер'е скублі. Прынята звязваць талочны звычай з дапамогай нямоглым гаспадарам, салдаткам ці пагарэльцам. Спакон вякоў талачане не бралі за сваю працу платы, адно збіраліся на вячэру, якая заўжды рабілася святам. Бывала, што збіраў талаку і гаспадар, які здолеў бы справіцца з працай і сілаю сваёй сямейкі. Але цяга людзей адно да аднаго, жаданне пабыць разам, паспяваць, параіцца аб нечым, паскардзіцца пабуджалі паклікаць сяброў, суседзяў, знаёмых...

Было б, аднак, несправядліва сцвярджаць, што такая знітаванасць у побыце характэрна толькі для беларусаў. Мы маем на мэце падкрэсліць нацыянальную адметнасць гэтай дамінанты агульналюдскога жыцця.

«Так бы ўсё і было, як часта бывала» — у гэтым прытчавым выразе прачытваецца не толькі беларускі «вопыт пакуты».

Хранатоп як фармальна-змястоўная катэгорыя ў пераважнай ступені вызначае і вобраз чалавека ў літаратуры. Гэты вобраз заўсёды сутнасна хранатапічны. Вышэй мы адзначалі асобныя сродкі, якія даюць яскравае ўяўленне пра майстэрства Брыля ў галіне абмалёўкі персанажаў. Варта прааналізаваць на лексічным узроўні і наступную фразу: «*Істота ў скураным паліто і белай вязанай хустцы выклікала на твар крывое падабенства службова-інтымнай усмешкі*» [2, с. 266]. Па-сапраўднаму віртуознае валоданне аўтарам майстэрствам характарыстыкі начыста пазбаўляе чытача нават найменшай меры адвольнасці ў трактоўцы гэтага вобраза (тыпу найўна-рэалістычнага дапушчэння, што перакладчыца супрацоўнічае з партызанамі...)

Асаблівасці аналізуемага мастацкага тэксту даюць магчымасць якаснай рэалізацыі стратэгіі праблемнага навучання ў працэсе яго асваення. Праблемным выступае ў першую чаргу пытанне аб дынаміцы вобраза галоўнага героя — старога печніка. З пункту погляду штодзённай свядомасці гэтае пытанне не проста парадаксальнае, а нават і абсурднае, паколькі датычыць чалавека, жыццё якога заканчваецца, скажам так, на вачах у чытача. Асобныя сумненні абумоўлены сцісласцю самога твора, дзе нібыта бракуе мастацкай «плошчы» для разгортвання дынамікі. Тым не менш, указаная супярэчнасць здольны стымуляваць пазнавальную актыўнасць навучэнцаў. Дынаміка вобраза печніка прасочваецца ў першую чаргу ў асаблівасцях яго знешнасці і ў пэўнай ступені ў моўным дзеянні героя. Падлягаюць лінгвістычнаму аналізу наступныя сэнсавыя адзінкі:

— «Стары...упёрся ў немца скамянелымі вачыма і маўчаў. Толькі бяскроўныя губы перасмыкаліся, як ад нязбытнага жадання гаварыць»

— «Пячнік толькі паварушыў бяскроўнымі губамі».

— «З вуснаў у чалавека сарваліся словы...» [2, с. 267].

— «Бяскроўныя губы ў сівеючай шчэці заварушыліся зноў...»

— «Пад сівеючай навіссю броваў ажылі, нарэшце, вочы. Губы зусім перасталі дрыжаць. Нібыта не сваю, незвычайным жэстам, стары ўзняў галаву...»

— «Чалавек плонуў пад ногі, тады павярнуўся і ўжо не тым нямоглым крокам, як сюды, пайшоў да варот адрыны».

— «І ён згарэў — адзін, хто мог у той дзень не згарэць».

І ён жыве» [2, с. 268].

Перш чым перайсці да абгрунтавання матываў учынку старога печніка, лічым неабходным звярнуць увагу яшчэ на адну сітуацыю, вартую назвацца праблемнай. Гэта наступны эпізод. «Улетку...стары рабіў зондэрфюрэру печы. Раніц пяць у запар дзяжурны жандар абшукваў яго і кожны раз аднолькава весела знаходзіў у кішэнях чалавека тое самае крэсіва, самасад і кавалак чорнага хлеба. *А печы атрымаліся выдатныя*» [2, с. 267]. Супярэчнасці тут навідавоку. Па-першае, чаго смяяўся жандар? Па-другое, няма лагічнага пераходу да апошняй з працытаваных фраз. Эўрыстычная гутарка, загадзя «сканструяваная» выкладчыкам, падвядзе навучэнцаў да ўсведамлення наступных рэчаў: для прадстаўніка нямецкай нацыі, якая лічыла сябе вышэйшай, уладальнік крэсіва, самасад і кавалак чорнага хлеба ўяўляўся па меншай меры дзікуном, першабытным чалавекам, ці, як сцвярджала нацысцкая ідэалогія адносна паняволеных народаў, «недачалавекам». А печы ўсё ж атрымаліся выдатныя! Бо за несамавітым абліччам jubertensch хаваўся homo faber (М. Бубер), чалавек-штукар з залатымі рукамі і годнасцю майстра сваёй справы.

Розныя меркаванні вылучаюцца звычайна і пры аналізе наступнай калізіі: «Быў нейкі момант разгубленасці, а потым зондэрфюрэр сарваў левай рукой з правай мокрую скураную пальчатку, адшпіліў кабуру, выхапіў пісталет і прыцэліўся...Пячнік упаў» [2, с. 268]. Найбольш распаўсюджаная (і наіўная!) версія — немец адплаціў за абразу. Але ж «чалавек плюнуў пад ногі», а не яму ў твар. Другая — зондэрфюрэр зрабіў так ад усведамлення свайго маральнага бяссілля, што, безумоўна, небеспадстаўна. Аднак мае права быць вылучана і яшчэ адна, больш гуманістычнага плану (таму, пэўна, і прымаемая з большай цяжкасцю): выстрал у спіну безабароннаму чалавеку — гэта свайго роду «помста ўдзячнасцю» зондэрфюрэра старому печніку, які, адмовіўшыся прыняць у падарунак жыццё, атрымаў усё ж не такую пакутлівую, як аднавяскоўцы і блізкія, смерць...

У гэтым выпадку мы маем справу з праблемнай сітуацыяй, якая не можа быць вырашана адназначна, але каштоўнасць кожнай вылучанай версіі заключаецца не ў яе прымальнасці з пункту погляду «здоравага сэнсу», а адзіна ў магчымасці абгрунтавання самім мастацкім творам. «Зондэрфюрэр і цяпер ледзь не захакаў на ўспамін аб ... ласкавай, гладкай цеплыні» галанкі з белай кафлі.

— Скажыце яму, фройляйн Вера, што ён не будзе спалены <...> Скажыце яму, што яго жонка таксама не згарыць. Ён можа ўзяць яе» [2, с. 267]. Аднак селянін хацеў уратавацца няйначай як з «усімі добрымі людзьмі»...З пункту погляду акупанта яго адмова насамрэч выглядала вар'яцтвам.

У нашым артыкуле ўжо адзначалася заўсёднае імкненне чалавека да супольнага агульнажыцця. У адным са сваіх эсэ М. Мантэнь прыгадвае і ўхваляе меркаванне грэчаскага філосафа і палкаводца Архіта, які сцвярджаў, што яму было б ніякавата нават на небе і на вялікіх і боскіх нябесных целах, калі б давялося трапіць туды без папутніка [3, с. 241]. Вялікаму французцу належыць і наступнае назіранне: «Як мала трэба, каб чалавек напоўніўся рашучасцю памерці! ... Адна думка пра тое, што ты не адзін, і смерць набывае зусім іншы характар. Зірніце на нашых людзей: бачачы, колькі дзяцей, моладзі, старых памерла ... , яны ўжо не ўражваюцца, не плачуць. Я ведаў такіх, хто нават баяўся выжыць, каб не застацца ў жажлівай адзіноце. <...> Словам, цэлы народ за самы кароткі час прывучыўся да паводзін, якія па цвёрдасці і мужнасці не ўступалі ніякай загадзя абдуманай і ўзважанай рашучасці» [3, с. 313]. Філосаф вядзе гаворку аб сучасных яму падзеях сярэднявечча, а нам застаецца ўражвацца ўніверсальнасці характарыстык хранатопы.

Прастора, якая індукуюецца паведамленнем, дазваляе тэксту ў акце чытання рэалізавацца менавіта ў якасці паведамлення і тым самым разгарнуць апавяданне для чытача, паведамляючы яму пра іншабыццё, а таксама быць асэнсаванай чытачом і атрымаць статус таго, што азначае пэўную сімвалічную структуру свядомасці чытача. Узаемадзеянне ў працэсе работы з мастацкім творам гэтых двух працэсаў (інакш кажучы, двайная актыўнасць — тэксту і чытача) дазваляе чытачу на аснове апавядальнай структуры тэксту сфарміраваць мадэль уласнага быцця, азначаемым якой з'яўляецца пэўнае глыбіннае пытанне чалавечага быцця, а азначаючым — само паведамленне ў яго мастацкай своеасаблівасці [4].

Само глыбіннае пытанне вылучана Брылём ужо ў назве твора. Навошта чалавеку памятаць пра смерць? Няўжо для таго, каб атручваць усведамленнем яе непазбежнасці кожны дзень свайго жыцця? Лепшыя творы сусветнай літаратуры, у тым ліку беларускай, даюць, як і брылёўскае апавяданне, просты і разам з тым неймаверна складаны адказ: каб не змарнаваць напуста гэты найвышэйшы дарунак, а ў час, які станеца апошнім, аказацца вартым усяго свайго папярэдняга годнага жыцця. Варта дадаць да гэтага параду Сенекі: «Разважай пра выгнанне, катаванні, войны, хваробы, караблекрушэнні, каб не разгубіцца ні пры якім выпрабаванні» [3, с. 314].

Паводле меркавання Ж. П. Сартра, літаратура — «ангажаваная філасофія», якая знаходзіцца «на службе ў свабоды». Вядомы прадстаўнік амерыканскага прагматызму Р. Рорці лічыць, што «разгубленасць філосафаў перад сапраўднай каштоўнасцю вымысленых сцвярджэнняў ёсць прыклад таго тыпу праблем, якія вывучэнне літаратуры можа стварыць для філосафскага вопыту» [5]. М. Мантэнь разважаў так: «Для мяне заўжды задавальненне чытаць творы розных пісьменнікаў, прычым без клопату аб тым, ці шмат яны ведаюць: мяне цікавіць не сам іх прадмет, а тое, як яны яго трактуюць...Усякі чалавек можа сказаць нешта, адпаведнае ісціне, але выказаць гэта прыгожа, разумна, нешматлоўна змогуць не так і многія» [3, с. 171]. Усё сказанае вышэй можа быць у поўнай меры аднесена да аналізаванага намі твора і яго аўтара.

Такім чынам, вытлумачэнне свету сродкамі мастацкай творчасці — адзін са спосабаў бытавання сэнсу. Функцыянаванне філосафскай аргументацыі, якая інтэрпрэтуе вобразы часу і чалавека ў прозе беларускіх

письменнікаў, абумоўлена арыгінальнай сістэмай тропаў і фігур, што вызначаюць адметнасць нацыянальнага літаратурна-мастацкага хранатопа і самога «хранатапічнага чалавека», які дзейнічае ў акрэсленых часе і прасторы. Спасціжэнню гэтага служыць ажыццяўленне філалагічнага (літаратуразнаўчага і лінгвістычнага) аналізу мастацкага тэксту. Вылучэнне вобраза героя ў якасці адукацыйнага аб'екта стымулюе пазнавальную актыўнасць навучэнцаў, фарміраванне ў іх асобных адносін да вывучаемага твора. Большую эфектыўнасць гэтаму працэсу нададуць і іншыя метадычныя падыходы, уласцівыя асобна арыентаванаму навучанню: праблемнасць аналізу, фарміраванне каштоўных адносін да адлюстроўваемых з'яў нацыянальнага быцця (праз «прэзентацыю свету», стварэнне ўмоў для асацыятыўнага мыслення), выкарыстанне прыёмаў эўрыстычнага і даследчага метадаў.

#### Спіс крыніц

1. *Бахтин, М.М.* Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин Очерки по исторической поэтике / Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975. — С. 234 — 407 // Режим доступа <http://www.gumer.info>
2. *Брыль, Я.* Ад сяўбы да жніва: Апавяданні / Я. Брыль. — Мінск: Маст. літ., 1987. — С.266 — 268
3. *Монтень, М.* Опыт / М. Монтень // Избранные произведения. В 3 т. Т.3. Пер. с фр. — М.: Голос, 1992. — 416 с.
4. *Нестеров, А. Ю.* Пространство и время в текстовом анализе / А. Ю. Нестеров // Режим доступа <http://www.philosophy.ru/library/nesterov/lang.html>
5. Философия литературы / Режим доступа [http://mirslivarej.com/content\\_fil/FILOSOFIJA\\_LITERATURY-5667.html](http://mirslivarej.com/content_fil/FILOSOFIJA_LITERATURY-5667.html)

### АКТИВІЗАЦЫЯ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ СТУДЭНТАЎ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ ТЭХНАЛОГІІ РАЗВІЦЦА КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ

*Г. І. Ваўчок*

Пытанне актывізацыі пазнавальнай дзейнасці адносіцца да адной з найбольш актуальных праблем, якія ўключаюць як сацыяльныя, так і псіхалага-педагагічныя аспекты. У новых сацыяльна-эканамічных умовах грамадства ўзнікае і фарміруецца новая парадыгма вышэйшай прафесійнай адукацыі, у аснове якой ляжыць ідэя развіцця асобы студэнта. Веды становяцца сродкам і прыладай актыўнай дзейнасці. Сам студэнт у гэтых умовах ператвараецца з аб'екта знешняга ўздзеяння выкладчыка ў суб'ект адукацыйнага працэсу, здольным самастойна набываць, засвойваць, ацэньваць і выкарыстоўваць веды, усведамляючы сябе актыўным удзельнікам працэсу пазнання.

Актывізацыі пазнавальнай дзейнасці студэнтаў спрыяе і ўкараненне ў вучэбны працэс новых адукацыйных тэхналогій, найбольш прадуктыўнай з якіх, на наш погляд, з'яўляецца тэхналогія развіцця крытычнага мыслення.

Галоўнай асаблівасцю дадзенай тэхналогіі «з'яўляецца канструяванне ўласных ведаў у рамках сваёй уласнай пошукавай дзейнасці» [1]. Названая тэхналогія мае трохфазавую структуру заняткаў: 1) вызаў (матывацыя); 2) асэнсаванне (актыўнай чытанне, слуханне); 3) рэфлексія (роздум, аналіз, творчая інтэрпрэтацыя) і наступныя характарыстыкі:

- непарыўнасць сувязі з логікай;
- варыятыўнасць мысленчых дзеянняў;
- глабальнасць, маштабнасць;
- самастойнасць ў пошуку новых ідэй;
- аналіз выніку і суадноснасці з эталонам;
- развіццё аналітычнага мыслення;
- фарміраванне грамадзянскай пазіцыі.

Паводле З. М. Булахавай, крытычнае мысленне — гэта ўзаемадзеянне з ідэямі і інфармацыяй [2]. Сапраўды, студэнты пастаянна стаяць перад праблемай выбару інфармацыі, якой неабходна не толькі авалодаць, але і крытычна ацаніць, асэнсаваць, прыняць. Згодна з вышэйназванай тэхналогіяй, інфармацыя з'яўляецца пачатковым, а не заключным пунктам крытычнага мыслення. Веды ствараюць матывацыю, без якой чалавек не можа мысліць крытычна. Для таго каб прыйсці да сваіх уласных высноў, неабходна перапрацаваць вялікую колькасць інфармацыі — фактаў, ідэй, поглядаў, тэорый, канцэпцый.

Менавіта дзякуючы крытычнаму мысленню, традыцыйны працэс фарміравання ведаў набывае індывідуальнасць, становіцца больш асэнсаваным, прадуктыўным, што складае істотную перадумову развіцця пазнавальнай актыўнасці студэнтаў.

Стадыя вызаву (абуджэнне цікавасці да тэмы) дазваляе актывізаваць і абагульніць веды, якія ёсць па дадзенай праблеме, выклікаць устойлівую цікавасць да вывучаемага матэрыялу, матываваць студэнтаў да актыўнай пазнавальнай дзейнасці.