

Лідзія Сямешка
Lidziya Siameshka

Нацыянальны інстытут адукацыі, Беларусь

National Institute of Education, Belarus

e-mail: lidziya1408@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 стратэгіі 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 рэцэпцыйай і прадукцыйай 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 важны якасны аспект 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: Learnig, 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”) узроўня дасягнутай кампетэнцыі, праз які 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 іншамоўнага 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 стратэгіі – 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 дзяржаўным 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 абзначэнне для адносна ўстойлівых спосабаў пазнавальнай дзейнасці, звязаных з прыёмам і 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 чынік 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 стратэгіі 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 ХХ 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, удакладненая 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 деталёвая інтэрпрэтацыя камунікатыўных стратэгіяў 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 элементом 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/зрочавы 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 мяркуюцца 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, схем 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 пацвярджаюць 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 даведачных 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 слоўнікавым 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 *вытраўленне* 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, планууючы 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 стратэгіяў 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 паняццыйнае*); г) прасіць дапамогі ў фармулёўцы (*просьба 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 просьба 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 рэцэпіента/прадцэнта, 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 канцэнтраваны ўвагу 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 падразумеваюць 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 (*карэжкіроўка 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 асэнсавана 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, умненні, асабістыя якасці навучэнца), фарміруючы мэты і зваротную сувязь, праз якія асоба працягвае ўдасканальвацца” [Фадель, Бялик, Трилинг 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 іншамоўным 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, віншаванне, запойніць 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 задачамі штодзённай камунікацыі ў большасці тыповых сітуацый і ў пэўных менш стандартных сітуацыях*” [АЕК 2003: 35]. Адпаведна, 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 (*дэталюе 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 прытасоўвацца да стылю, акцэнтаў у размовах. Пры гэтым *стратэгіі інтэрактыўнай дзейнасці*, якія вызначаюць (ад перадумоў да высноў) шлях дыялогу (*стратэгіі супрацоўніцтва; просьба растлумачыць; белгасць, гнуткасць, фармальная і сэнсавая звязнасць маўлення; развіццё тэмы*), і здольнасць іх прымяняць разглядаюцца як валоданне важным якасным аспектам камунікацыі. Так, *белгасць* 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 С1 (*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 С2 (*Узровень дасканалы 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 навучэнцаў/карыстальнікаў беларускай культуры як пэўнай сістэмы вобразаў, разуменне нацыянальнай канцэптуальнай сферы, уменне гнутка прымяняць стратэгіі супрацоўніцтва для ўсталявання і падтрымкі кантакту з суразмоўцамі/аўдыторыяй, праз уменне 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 дасканалы валодання мовай, прадугледжваюць агульнае разуменне сістэмнага моўнага механізму, які ахоплівае цалкам сферу пабудовы дыскурсу, а таксама ўменне самастойна пераадоўваць цяжкасці, што ўзнікаюць у працэсе камунікацыі, эфектыўна выкарыстоўваючы наяўныя рэсурсы і магчымасці. Стратэгіі выступаюць паказчыкам: а) адэкватнага планавання і выбару найбольш прыдатных канструкцый (напрыклад, з некалькіх спосабаў сінтаксічнага выражэння пэўнай інфармацыі выбар аднаго – у залежнасці ад тыпу і стылю тэксту); б) умення перабудоўваць элементы тэкставай структуры (напрыклад, змяняць суб'ектныя адносіны на аб'ектныя), змяняць стыльовую маркіроўку тэксту; в) умення 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 *прадухілення 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 задумы. Паказчыкам дасканалы 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 дэялогу/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 узаема сувязі 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, выбарачнае, 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, *загалоўка, першы сказ, абзац, канец тэксту* ствараюць неабходны кірунак думкі і дазваляюць прадбачыць сэнс выказвання; *маўленчыя і этыкетныя формулы* паляпшаюць успрымання 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. Дзеля 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 *на 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 сэнсавыя "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 асэнсаваць цяжкія ва ўспрымання тэксту і стратэгіі іх пераадолення/кампенсацыі, 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 адносін 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, планууючы 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 планавальваць, *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 запомнілася (*насудзіна 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 слоўнікавым 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; *реагаваць 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, пераправрка 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). Аднаводна, 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 пабудаваць 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 ўсталёўваць кантакт з суразмоўцам і асэнсавана засвойваць моўныя сродкі. Рэlevantнымі 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 своечасова 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; пачкай 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 адносін 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 аўтэнтчных камунікатыўных задач дарэчныя разнастайныя формы прэзентацый 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, падбраўшы 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 стратэгіяў 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 аўтэнтчнага) 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 як іх 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 [Irischanova K., (per., red.), 2003, *Obšeevropskie kompetencii vladenія inostrannym āzykom: Izučenie, obučenіe, ocenka*, Moskwa].
- Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б., 2018, *Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха*, Москва, (пер. с англ.) Center for Curriculum Redesign, 2015 [Fadel' Č., Bālik M., Trilling B., 2018, *Četyrehmernoe obrazovanie: Kompetencii, neobhodimye dlā 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 Сіньфэн, 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*, Мінск [online] <https://elib.bsu.by/handle/123456789/298499> [доступ 11.10.2023].