

Учреждение образования  
“Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина”

**СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ:  
СИСТЕМНО-ОПИСАТЕЛЬНЫЙ  
И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник научных трудов  
по материалам VIII Международной научной конференции

23 – 24 ноября 2017 года

В двух частях

Часть 2

Брест  
БрГУ имени А. С. Пушкина  
2018

УДК 811.16 (082)  
ББК 80я43

***Рецензенты:***

доктор филологических наук, профессор  
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»  
**А. М. Мезенко**

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

***Редакционная коллегия:***

*Л. А. Годуйко, Л. Н. Гришук, Т. М. Лянцевич, С. А. Королевич,  
Н. Е. Никитина, Г. В. Писарук, О. А. Фелькина, А. Ю. Яницкая*

Под общей редакцией  
заведующего кафедрой общего и русского языкознания  
БрГУ имени А. С. Пушкина  
кандидата филологических наук,  
доцента *О. Б. Переход*

**Славянские языки:** системно-описательный и социокультурный аспекты исследования: сб. науч. тр. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Л. А. Годуйко [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 238 с.

ISBN (ч. I.)  
SBN

В сборник вошли материалы докладов VIII Международной научной конференции (23–24 ноября 2017 г.), посвящённой изучению славянских языков в синхроническом, диахроническом, сопоставительном и социокультурном аспектах. В сборнике представлены статьи на русском, белорусском, украинском языках.

Адресуется широкому кругу славистов – научным работникам, преподавателям, аспирантам, учителям, студентам филологических специальностей.

**УДК 811.16(082)**  
**ББК 80я43**

© УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2018

## СЕКЦИЯ 4

## СЛАВЯНСКАЯ ОНОМАСТИКА

С. Ф. Бут-Гусаім (г. Брэст, Беларусь)

**НАЦЫЯНАЛЬНА-КУЛЬТУРНАЯ АДМЕТНАСЦЬ  
АНТРАПАНІМІКОНУ ЦЫКЛА РАМАНАЎ УЛАДЗІМІРА  
ГНІЛАМЁДАВА «СЯМЕЙНАЯ ХРОНІКА Ё СТЫЛІ БАРОКА»**

Творча аналізуючы вечныя праблемы сэнсу жыцця, прызначэння чалавека на зямлі, неабходнасці захоўваць традыцыі продкаў, Уладзімір Гніламёдаў уваскрашае гісторыю свайго роду ў цыкле раманаў «Сямейная хроніка ё стылі барока» – «Уліс з Прускі», «Расія», «Вяртанне», «Валошкі на мяжы», «Вайна», «Пасля вайны». Сюжэтную аснову твора складаюць жыццёвыя перыпетыі Лявонція Міхайлавіча Сцепанюка, дзеда аўтара. Уваскрашаючы вобразы продкаў і землякоў, апавядаючы пра жыццё вёскі Пруска, што на Камянеччыне, у часы Першай і Другой сусветных войнаў, у цяжкія пасляваенныя дзесяцігоддзі, пісьменнік умела выкарыстоўвае вобразна-выяўленчыя магчымасці, прагматычны патэнцыял і нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў. Найбольшая сэнсавая і эмацыянальная нагрузка ў мастацкім творы прыпадае на антрапонімы.

Як вядома, аўтар у творы па-мастацку ўзнаўляе рэальны свет, і антрапонімы павінны быць максімальна набліжанымі да рэчаіснасці.

Сродкам адлюстравання гістарычнага каларыту ў раманах У. Гніламёдава з'яўляюцца імёны і прозвішчы палітыкаў (цароў дынастыі *Раманавых*; а таксама *Тэльмана, Брандлера, Пілсудскага, Леніна, Луначарскага, Маркса, Тарашкевіча, Варашылава, Ластоўскага, Дзяржынскага, Рака-Міхайлоўскага, Сталіна, Гітлера*), ваеначальнікаў (*Фрунзэ, Махно, Тухачэўскага, Блюхера, Сікорскага, Урангеля, Калчака, Балаховіча*), рэлігійных дзеячаў (*Іаана Кранштадскага*). Рэальныя постаці мінуўшчыны – гэта гістарычны кантэкст мастацкага палатна, жывое асяроддзе, найбольш выразны і праўдзівы фон дзеяння.

Як вядома, асабовыя імёны з'яўляюцца адным з найважнейшых сродкаў стварэння нацыянальнага, рэгіянальнага, гістарычнага каларыту. У раманах Уладзіміра Гніламёдава знаходзім многа даўніх антрапонімаў: *Амелія, Карп, Хрысан, Мардарый, Хрысія, Апанас, Арыстарх, Амброжый, Астан, Хартон, Сцепаніда, Дзіядот, Захар, Габрыэль, Оргій, Агамемнан, Мітрафан, Кароль, Вітальд, Міхаліна* і інш. Такія імёны даваліся дзецям святаром па царкоўным календары, напр.: «*Айцец Глеб даў яму пры нараджэнні, глянуўшы ў святыцы, імя Агамемнан, але яно*

аказалася цяжкім для прускаўскага вымаўлення, і вяскоўцы перарабілі яго на *Гамон*» [4, с. 79]. На жаль, многія традыцыйныя імёны ў савецкія часы архаізаваліся, выйшлі з актыўнага ўжытку. З цягам часу пачынала мяняцца даўня традыцыя іменавання. У рамане «Вяртанне» ёсць паказальны эпізод. Рэзідэнт разведупраўлення Чырвонай Арміі Андрэй Кляновік прапаноўвае жонцы назваць будучае дзіця, калі гэта хлопчык, *Уладзімірам* (у гонар Леніна), а калі дзяўчынка, *Розай* (у гонар Розы Люксембург).

Імя здаўна служыла сведчаннем веравызнання чалавека. У раманах У. Гніламёдава знаходзім выкарыстанне як праваслаўных, так і каталіцкіх імёнаў. Сяляне, прускаўцы і жыхары навакольных вёсак, носяць праваслаўныя імёны, часта прадстаўленыя размоўна-бытавымі формамі: *Іван, Канстанцін, Кірыла, Пракоп, Паракса, Соня, Агамемнан, Гамон, Якаў, Яшка, Грыгорый, Грыцько, Васіль, Нікадзім, Фядора, Варвара, Алена, Соф’я* і інш. Пань *Падгурскія* з’яўляюцца носьбітамі каталіцкіх імёнаў: *Кароль, Ян, Адольф*.

Пісьменнік апісвае жыццё палескіх сялян, таму натуральна і арганічна ўплятаюцца ў моўную тканіну твораў формы імёнаў, якія адлюстроўваюць рысы народна-дыялектнай мовы: замену гука [ф] гукам [п] і спалучэннем гукаў [хв]: *Хведар, Пракоп, Трахімка*, наяўнасць прыстаўнога [з] (*Гэлька*), прыстаўнога [а] (*Апраска*). Падобныя формы антрапонімаў – адзін са спосабаў перадачы мясцовага каларыту.

Сродкам стварэння запамінальных партрэтаў персанажаў з’яўляюцца прозвішчы. Як вядома, антрапанімічная прастора мастацкага твора – гэта адлюстраванне антрапанімікону пэўнай мовы. У беларускім іменаслове ХХ стагоддзя можна выдзеліць, па-першае, прозвішчы, утвораныя ад каляндарных імён, па-другое, прозвішчы, што ўзніклі ад мірскіх імён апелятыўнага паходжання. Гэтыя групы прозвішчаў ужываюцца на старонках раманаў У. Гніламёдава. Прозвішчы першай групы ўтвораны галоўным чынам пры дапамозе суфіксаў *-ук, -чук, -юк, -онак, -чык, -ік, -іч, -эвіч, -овіч, -оў, -к-* і інш.: *Дзмітрук, Кірыльчук, Давыдзюк, Ільчонок, Грынчык, Яфімік, Кузьміч, Барташэвіч, Елізаровіч, Засімовіч, Панкоў, Хомка* і інш. Прозвішчы другой групы ўтвараюцца ад апелятываў як лексіка-семантычным спосабам (*Кароль, Шпунт, Кужаль*), так і з дапамогай суфіксаў (*Рэпін*). У аснове гэтых прозвішчаў ляжаць былыя мянушкі апелятыўнага паходжання: 1) празванні-характарыстыкі, якія акрэсліваюць фізічныя і маральныя якасці асобы, становішча чалавека ў грамадстве, прафесію: *Даўгяла* (рэг. ‘высокі чалавек’ [1, с. 127]); *Шыманюк* (цюркск. ‘тоўсты’ [6, с. 290]); *Ламака* (‘цяльпук, гультай’ [1, с. 243]); *Кароль*; 2) празванні, якія акрэсліваюць месца жыхарства носьбіта: *Падгурскі, Падгорны*; 3) найменні, утвораныя ад назваў прадметаў матэрыяльнай культуры: *Кужаль, Латушка*

(‘невялікая гліняная місачка з загнутымі ўнутр краямі’ [1, с. 247], **Кляновік**; 4) мянушкі, утвораныя ад назваў прыродных з’яў, жывых істот, раслін і іх частак: **Кулік**, **Каленік**, **Пац** (рэг. ‘пацук’ [1, с. 318]), **Галёнка**, **Цыбуля**, **Голуб**, **Гарох**, **Рэпін**, **Крыніцкі**, **Гусак**, **Камар**, **Цыбульскі**, **Шчука** і інш.

Асобныя прозвішчы герояў рамана варта аднесці да гаваркіх. У іх ліку **прамагаваркія паэтонімы**, напрыклад, прозвішча – замалёўка знешнасці персанажа рамана «Валошкі на мяжы» – маладой настаўніцы **Вішаньковай**: «Выглядала дзяўчына па-гарадскому. Апранута ў кофточку з крэп-жаржэту з вышыўкай на рукавах і зялёную спаднічку. Галоўку прыгожа абрамлялі заплеценыя каронаю светлыя косы, а на лбе быў акуратна выкладзены модны завіток, так званы “локан страці”, які насілі гарадскія модніцы. Шчокі падрумяненыя і напудраныя, а юны рот ярка нафарбаваны. **Пухленькая, жыццярэдасная, яна і сапраўды, згодна прозвішчу, нагадвала вясёлую ружовашчокую вішню, якой яна бывае ў чэрвені**» [2, с. 44].

Дэфінітыўная сутнасць **ускоснагаваркіх прозвішчаў-паэтонімаў** раскрываецца ў кантэксце, які стварае разгорнутае ўяўленне пра носьбітаў онімаў гэтага тыпу. Напрыклад, інфармацыю як пра знешнасць, так і пра ўнутраную сутнасць персанажа перадае гаваркое прозвішча настаўніка польскай школы, героя рамана «Вяртанне» – **Гвозд**. У апісанні знешнасці персанажа аўтар падкрэслівае «*постаць сутулую і прыгорбленую*», «*твар худы і маршчыністы*», «*сухую і жылістую шыю*» [3, с.174], «*вочы сухія і пагаслыя, шчокі запалыя*» [3, с. 354]. Адна з гераінь рамана, Фёкла, заўважае: «*Здаецца ж свой, рускі. Гвоздзь. Мала што ў палякаў службыць, павінен быў бы паспачуваць, а ён...*» [3, с. 354]. Сэнсавая нагрузка прозвішча пераклікаецца з зафіксаванай у слоўніку У. Даля лексмай **гвоздзіць, гвазжываць, гвоздануць** ‘*бить, колотить кого или что, бить по голове*’ [5, с. 26]. **Гвозд** жорсткі і бязлітасны да беларускіх вучняў, якіх біў і за брудныя ад працы рукі, і за рускія словы. Прозвішча здаўна было паказчыкам нацыянальнай і сацыяльнай прыналежнасці, таму пісьменнік часам выкарыстоўвае такі прыём, як **набілізацыя** – «“акulturванне” ўласных імёнаў з мэтай стварэння сарказму, іроніі, камізму» [7, с. 80]. У рамане «Вяртанне» сродкам характарыстыкі настаўніка-прыстасаванца, які стаў «палякам», змяніў перакананні, каб зрабіць кар’еру і зрабіць больш грошай, становіцца свядомае змяненне формы прозвішча: «*Да вайны ён працаваў тут жа, у адной з вёсак, у рускай школе. І прозвішча ў яго было Гвоздзев. Цяпер канчаток стаў лішнім і адпаў. І калі Галёнкаў Мікіта аднойчы з ім павітаўся “Здравствуйте!”*, зняўшы з галавы шапку, – **Гвозд** *накінуўся на яго: чаму гаворыш па-расійску, а не па-польску! Яшчэ больш сярдзітым станавіўся, калі ў класе чуў ад вучняў мясцовае слова, тады юшыўся, хапаўся за лінейку і біў*

“вінаватага” на руках» [3, с. 174]. Набілізацыя ў творы У. Гніламёдава з’яўляецца адным са спосабаў саркастычна-з’едлівай ацэнкі чалавека, які прыстасаваны да новых палітычных абставінаў, змяніў свае перакананні і «адкарэктаваў» такія важныя складнікі чалавечай асобы, як прозвішча.

Такім чынам, праз прозвішчы-паэтонімы пісьменнік выражае мастацкую і грамадзянскую пазіцыю, суб’ектыўныя адносіны да героя, да пэўнага тыпу асобы, да жыццёвага факта, падзеі, з’явы.

Сродкам стварэння нацыянальнага каларыту ў цыкле раманаў У. Гніламёдава з’яўляюцца мянушкі. З глыбокай старажытнасці да нашага часу ў асяроддзі вяскоўцаў шырока ўжываюцца так званыя **сямейна-родавыя мянушкі**. Утваральнай базай такіх празванняў служылі імёны, прозвішчы, мянушкі роднасных асоб (бацькі, маці, мужа): *Ганна Васілішына, Апанас Хомчышын, Орзій Маркаў, Гэлька Відэркава, Аляксейчыха, Гэбліха, Хомчыха*. Запамінальныя партрэты персанажаў ствараюцца, дзякуючы ўжыванню **індывідуальных мянушак**. Каля 50 % выяўленых празванняў-характарыстык утворана лексіка-семантычным спосабам, на аснове метафарычнага і метанімічнага пераносаў: *Бочка, Сапляк, Цвілік, Май, Знайда* і інш. Каля 10% мянушак утворана сінтаксічным шляхам у выніку лексікалізацыі словазлучэнняў і сказаў: *Мойша – шкляное вока, Фэдар-японец*. Марфалага-сінтаксічным спосабам, шляхам субстантывацыі прыметнікаў і іншых часцінаў мовы, утворана 40% характарыстычных найменняў: *Сівы, Будзьма, Хе-хе, Замагільны, Касабокi*.

Такім чынам, найважнейшымі рысамі антрапанімікону раманаў Уладзіміра Гніламёдава з’яўляюцца: выкарыстанне імёнаў рэальных асобаў (продкаў, землякоў), шырокае ўжыванне імёнаў гістарычных дзеячаў, якія фарміруюць фон мастацкага палатна, а таксама адпаведнасць сэнсавай нагрукі і формы найменняў герояў словаўтваральным тыпам і мадэлям, характэрным для беларускага антрапанімікону першай паловы ХХ стагоддзя.

#### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія. Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 508 с.
2. Гніламёдаў, У. В. Валожкі на мяжы / У. В. Гніламёдаў. – Палымя. – 2011. – № 1. – С. 30–61.
3. Гніламёдаў, У. В. Вяртанне : раман / У. В. Гніламёдаў. – Мінск : Маст. літ, 2008. – 429 с.
4. Гніламёдаў, У. В. Уліс з Прускі : раман / У. В. Гніламёдаў. – Мінск : Маст. літ., 2006. – 382 с.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1978–1980. –Т. 2. – 1979. – 779 с.
6. Цымбалова, Л. Н. Тайны происхождения наших фамилий / Л. Н. Цымбалова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2008. – 473 с.
7. Шур, В. Уласнае імя ў мастацкім тэксце : манаграфія / В. Шур. – Мазыр : МДПУ імя І. Шамякіна, 2010. – 207 с.

**Е. Е. Вертейко (г. Брест, Беларусь)**

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОГРАНИЧНОГО АНТРОПОНИМИКОНА (НА ПРИМЕРЕ ИМЕННИКОВ БРЕСТА И БЕЛОСТОКА)**

На современном этапе развития пограничного антропонимикона отчетливо прослеживается тенденция к количественному преобладанию женского антропонимного репертуара и постепенному росту общего количества онимов, используемых в процессе имянаречения. В период с 2008 года по 2017 год в Бресте, по данным ЗАГСа Ленинского района, были зафиксированы 297 женских и 255 мужских онимов. В 2014–2016 годах в Подляском воеводстве РП, административным центром которого является город Белосток, было выявлено 104 мужских и 117 женских антропонимов [2]. В имеющемся перечне имён в связи с конфиденциальным характером информации не отмечены имена, употребленные менее пяти раз, а также единичные именованья.

Наиболее популярными мужскими именами в Бресте являются: *Артём, Максим, Иван, Кирилл, Даниил, Никита, Александр, Дмитрий, Михаил, Владислав*. В номинации девочек преобладают следующие онимы: *София, Анастасия, Дарья, Анна, Мария, Ксения, Полина, Александра, Екатерина, Валерия*. Корпус имён, популярных в начале XXI века среди брестчан, состоит преимущественно из христианских, греческих, латинских и древнееврейских онимов; *Владислав* по происхождению является двучленным славянским онимом, непосредственно связан с польской культурной традицией. Женская подсистема современных популярных имён, как и мужская, является христианской по происхождению; данные онимы традиционны для нашей страны, они давно вошли в состав антропонимикона Беларуси, новым по происхождению является лишь оним *Полина*.

Современный корпус имён пограничного Бреста постоянно расширяется. Его анализ позволяет выделить следующие модные тенденции в развитии пограничного именника:

1) «обращение к истокам», т.е. активное использование славянских антропонимов: *Мирослав, Мстислав, Ростислав, Святослав, Тихомир, Ярослав, Богдана, Влада, Златослава / Златислава, Милослава, Ярослава*; древнерусских отапеллятивных: *Забава, Лада, Мира* (от мужск. *Мир*), *Радана* (слав. пожелательное), *Светлана* (слав. ‘светлая’), *Славяна* (слав. ‘славянка’), *Тамилла* (от др.-рус. *Томила / Тамила*), *Добрыня, Вадим*, а также скандинавских имён, заимствованных в эпоху становления Киевской Руси: *Глеб, Олег и Игорь*;

2) возвращение в именослов редких календарных имён и их народных форм: *Авенир, Азарий, Вениамин, Дарий, Елизар, Мартиниан*,

*Рафаил, Силуан, Тимолай, Филат, Эммануил, Аглая, Виринея, Вирсавия, Есфирь, Иванна / Иоанна, Кассия, Кирия, Лея / Лиля, Милия* и др.;

3) появление знаменитых имён периода ВКЛ, таких, как *Альгерд* и *Витовт*, глубоко укоренённых в белорусской культуре;

4) наличие в пограничном именовании католических и типично польских имён: *Бронислав, Владислав, Казимир, Мирослав, Станислав, Тадеуш, Юлиан, Ян, Януш; Богуслава, Мирослава, Регина, Владислава* и *Станислава*;

5) постепенное увеличение именователей имён славянского ареала: серб: *Милан, Милош, Весна, Злата, Зоряна, Милана, Милена*; болг.: *Велизар, Добромир, Илиан, Владимира, Дина* (возм., сокр. *Костадина*), *Дарина, Евангелина / Еванжелина* (возм., от мужск. *Евангел*), *Есения* (от мужск. *Есен*); чеш.: *Радомир, Яромир, Дана, Злата*;

6) в результате активных современных процессов глобализации и миграции с каждым годом брестский именовник пополняется всё большим количеством заимствований из различных западноевропейских именовников: *Вильям* (англ. вариант др.-герм. имени *Вильгельм*), *Габриели* (ит. вариант др.-евр. имени *Гавриил*), *Дани* и *Даниель* (англ. варианты др.-евр. имени *Даниил*), *Жан* (фр. вариант др.-евр. имени *Иоанн*), *Кристиан* (англ., фр., нем.); *Алиса* (зап., от ст.-фр. *Alis*), *Анжелика* (зап., нем. *Angelika*), *Анита* (зап. вариант имени *Анна*), а также *Аурелия, Беата, Виолетта, Габриеле, Даниэла / Даниэлла, Диана / Даяна, Евангелина / Еванжелина* и др.;

7) усиление противоположной тенденции – заимствование имён восточного ареала, т.е. имеющих преимущественно арабские и тюркские корни: *Аласан, Амир, Билал, Дамир, Ираклий, Ислам, Левон, Муслим, Полат, Рамиль, Рамзан, Расим, Ринат, Рифат, Рустам, Рустем, Сурен, Таймураз, Тамерлан; Амина, Амира, Зара, Зарина, Лейла, Наяна, Нино, Раяна, Рената, Риана / Рихана, Самира, Сафият, Эльмира, Эмира* и др.;

8) наличие антропонимов, возникших в России в 20-е годы XX века и имеющие идеологические коннотации, т.н. антропонимические советизмы: *Владлен* (сокр. от *Владимир Ленин*), *Дамир* («*Да здравствует мир*» или «*Даешь мировую революцию*» либо араб.), *Марат* (от имени вождя французской революции Жан-Поля *Марата* либо перс.), *Ренат / Ринат* («*Революция + Наука + Труд*» либо татар.); *Карина* (сокр. от «*Карское море*» либо лат.), *Майя* (рус. нов., связывается с майскими праздниками либо греч.), *Рената* (рус. нов. от мужского имени *Ренат* либо татар.), *Элина / Эллина* (аббревиатура от «*Электрификация + Индустриализация*» либо греч.), *Эльмира* (аббревиатура от «*Электрификация мира*» либо араб.);

9) фиксация имён, почерпнутых из греческой и римской мифологии: *Ариадна* (греч.), *Афина* (греч.), *Веста* (лат.), *Ника* (греч. либо произв. <*Вероника, Домника*) – количество именователей данных имён невелико.



В первую десятку мужских имен, популярных в Подляском воеводстве, центром которого является город Белосток, в 2014–2016 гг. вошли: *Jakub, Szymon, Kacper, Aleksander, Jan, Michał, Filip, Antoni, Piotr, Mateusz*; женских: *Hanna / Anna, Zuzanna, Julia, Aleksandra, Lena, Maja, Zofia, Amelia, Natalia, Wiktoria*. Как показывает материал, имена первой десятки популярных мужских онимов в настоящее время – это имена, принесённые в польский именник католичеством: библейские, латинские и греческие онимы. Популярные женские онимы также имеют давнюю традицию в польском антропонимиконе, однако некоторые из них, например, *Amelia, Julia, Zuzanna* и *Natalia*, хоть и были известны польскому именнику, но не пользовались популярностью, а оним *Maja* является новым, вошедшим в активный именослов лишь в 70-е годы XX века.

Основные тенденции развития современного белостокского антропонимикона можно обозначить следующим образом:

1) высокая популярность прецедентных библейских онимов: *Adam, Bartosz* (произв. <*Bartłomiej*>), *Dawid, Jakub, Jan, Kacper, Piotr, Mateusz, Michał, Szymon*; *Ada, Ewa, Gabriela, Sara, Zuzanna*;

2) утрата современным женским именником славянских имён *Bogumiła, Bogusława, Bronisława, Czesława, Kazimiera, Stanisława* и традиционных польских онимов различной этимологии: *Danuta, Feliksa / Felicja, Franciszka, Grażyna, Irena, Jadwiga, Janina, Józefa, Leokadia, Regina*;

3) обновление именника за счёт:

3.1) онимов славянской этимологии: *Mieszko, Miłosz, Przemysław, Radosław* и др. Заняли места некогда популярных типично польских имён *Bronisław, Kazimierz, Władysław, Zbigniew, Zdzisaw* и др.; отмечено также значительное снижение количества славянских онимов и их носителей; в современном именнике сохранили свои позиции лишь *Stanisław* и *Wojciech*;

3.2) западноевропейских онимов: *Aneta* <*Anette*>, *Angelika* <*Andżelika*>, *Anita* <*Huanita*>, *Bianka, Blanka, Ewelina, Inga, Izabella, Jessica, Karina, Kinga, Luiza, Marika, Nikola, Vanessa* и др.; *Iwo, Oskar, Alan, Brajan, Oliwer, Patryk* (англ. версия лат. имени *Patrycjusz*), *Olaf* (от др.-сканд. *Anleifr* ‘справедливый’), *Dorian* (от фр. *d’Orient*); как отмечает З. Абрамович, данные онимы стали активно проникать в белостокский именослов с конца 70-х и позже в 80-х годах XX века [1, s. 385, 391, 395, 406, 420, 421];

3.3) русских имён различной этимологии: *Borys* и *Igor*, а также имён, типичных для представителей православного населения: *Nadia* <*Nadzieja* / *Nadzieźda*>, *Oksana* <*Ksenia*>, *Julitta / Julita* <*Iulitta* (церк.)>;

4) использование в официальных источниках производных форм имени в качестве полных: *Bartosz* (произв. <*Bartłomiej*>), *Jędrzej* (произв. <*Andrzej*>), *Kuba* (произв. <*Jakub*>), *Lena* (произв. <*Helena*>), *Pola* (произв. <*Apolonia*>), *Iga* (произв. <*Jadwiga / Inga*>) и др.;

5) наличие орфографических вариантов онимов *ks / x, w / v*: *Aleksander / Alexander, Dawid / David, Oliwier / Olivier / Oliver, Aleks / Alex, Wiktoria / Viktoria, Oliwia / Olivia, Nikola / Nicola* с безусловным численным преобладанием польских вариантов написания (*ks, w, k* на месте *x, v, c*).

Таким образом, демократизация общественной жизни, отделение церкви от государства и, как следствие, расширение сферы поиска имени способствует открытости и изменчивости именованных систем. Увеличение репертуара редких и единичных онимов является проявлением неконформизма и стремления к индивидуализации имяносителей.

Ядерные составы пограничных именованных развиваются в соответствии с общенациональными тенденциями; специфические черты, обусловленные этническими, религиозными, территориальными и другими факторами, возникают преимущественно в периферийной части именников. Так, на пограничье происходит активное обращение к именам, которые воспринимаются носителями как «типично польские» и «типично русские»: в Бресте популярны польские онимы *Владислав, Станислав*, фиксируются имена *Казимир, Бронислав, Мирослав, Тадеуш, Ян, Януш*; в Белостоке востребованы восточнославянские онимы: *Igor, Borys*.

Активные глобализационные процессы и стремление к интернационализации всех сфер жизни детерминируют пополнение антропонимного фонда каждого из пограничий западноевропейскими именами; в результате миграционных процессов брестский именник пополняется именами восточного ареала. Потребность в экономии языковых средств как реализация тенденции к разговорности в настоящее время выражается в фиксации вариантов и производных мужских и женских антропонимов в качестве полных и официальных. В Белостоке данная тенденция получила более широкое развитие, чем в Бресте.

#### Список использованной литературы

1. Abramowicz, Z. Imiona chrzestne białostoczan w aspekcie socjolingwistycznym (lata 1885–1985) / Z. Abramowicz. – Białystok : Dział W-ctw Filii UW w Białymstoku, 1993. – 509 s.
2. Statystyki imion i nazwisk bazy PESEL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.mswia.gov.pl/pl/sprawy-obywatelskie/statystyki-imion-i-nazw>. – Дата доступа : 05.03.2016.

**К. А. Войтович (г. Брест, Беларусь)**

## **СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ СТРОИТЕЛЬНО-АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Любая терминосистема, в т. ч. подязыка архитектуры и строительства, как отражает состояние данной области научного и технического знания в конкретный промежуток времени, так и является инструментом её последующего развития. Формирование, обогащение терминологии происходит за счёт не только внешних средств номинации (заимствования), но и внутренних номинативных средств, направлений терминообразования, одним из которых является семантический способ образования терминов (лексико-семантический способ, семантическая деривация). И хотя данный способ был более продуктивным на начальной стадии развития производственно-технической отрасли и её терминологии (в ремесленно-промысловый период), он сохраняет свою актуальность и в настоящее время.

Лексико-семантический способ словообразования, т. е. образование нового слова в результате изменения значения уже существующего в языке слова [2, с. 67], в архитектурно-строительной терминосистеме представлен: 1) терминологизацией слов общеупотребительного языка, 2) метафоризацией, 3) метонимизацией, 4) сужением значения.

Особую группу среди терминов занимают терминоединицы, **заимствованные из общеупотребительного языка**. Эти термины обычно составляют самый древний пласт в научной и технической лексике: *окно, крыша, город, здание, печь* и др. Некоторые исследователи [4] подчёркивают способность таких слов одновременно обслуживать общеупотребительную систему литературного языка и его терминологическую систему и, следовательно, не считают данные единицы заимствованными из общеупотребительного языка. Однако большинство терминоведов [3; 5] указывают, что разница в содержании свидетельствует об определённом изменении значения, связанном с формированием специального представления или понятия, отражаемого содержанием термина. Развитие значения данных терминоединиц совершалось постепенно, по мере обогащения человека опытом и формирования у него специальных представлений, а затем научных понятий.

Активной разновидностью семантического способа терминообразования является **метафоризация**. Под метафорой понимают «троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии» [1, с. 224]. Чтобы стать терминами, слова должны пройти путь «перекодирования» обыденного знания в научное. Метафора вызывает комплекс субъективных образов

и ассоциаций, позволяющих воздействовать на воображение адресата. В основе метафоры лежит ассоциативный характер человеческого мышления, перенос названия одного понятия на другое по сходству признаков этих понятий с последующим выделением наиболее существенного на данный момент признака.

В проведённых нами исследованиях терминологической лексики строительства и архитектуры, используемой в учебной литературе, были отмечены термины метафорического образования, в основании которых лежит сходство одного / нескольких признаков понятий:

1) метафора по **форме**: *барабан* ‘венчающая часть здания, несущая купол или многогранный сомкнутый свод, имеет цилиндрическую либо многогранную форму’; *паруса* ‘элементы купольной конструкции в форме сферического треугольника’; *стакан* ‘углубление в фундаменте для последующей установки и замоноличивания сборного элемента’ и др.;

2) метафора по **функции**: *дорожная одежда* ‘многослойная конструкция проезжей части дороги’; *футляр* ‘труба для защиты основного трубопровода от повреждений’; *очередь строительства* ‘определённая проектом часть стройки, обеспечивающая выпуск продукции или оказание услуг, состоящая из одного или нескольких пусковых комплексов’; *фонарь* ‘светопрозрачная ограждающая конструкция для освещения помещений промышленных зданий’;

3) по **местоположению**: *город-спутник* ‘городское поселение, которое развивается вблизи крупного города’;

4) по **форме и функции**: *узел* ‘сборочная единица, которая может собираться отдельно от других составных частей изделия и выполнять определённую функцию в изделиях одного назначения только вместе с другими частями’;

5) по **местоположению и функции**: *пята* ‘верхняя плоскость опоры (стены, колонны, столба), на которую опирается арка или свод’;

6) по **производимому действию**: *Возрождение* ‘эпоха развития европейского искусства с середины XV века до середины XVI века, обратившегося к античной архитектуре’;

7) по **количеству и величине**: *высокие воды* ‘воды при пропуске паводков в водотоке’; *шаг колонны* ‘расстояние в плане между разбивочными осями колонн, определяющее расположение вертикальных несущих конструкций зданий и сооружений’;

8) по сходству **эмоционального впечатления**: *золотое сечение / золотая пропорция* ‘деление отрезка прямой на две части таким образом, что большая его часть относится к меньшей так, как весь отрезок относится к большей части’; *агрессивная среда* ‘среда, воздействие которой вызывает коррозию строительного материала в изделии или конструкции’; *усталость металла* ‘процесс постепенного накопления

повреждений металла под действием переменных напряжений, которые приводят к изменению структуры, свойств и разрушению’.

Следует признать, что разграничение метафорических переносов на основании объективных признаков (форма, местоположение, функция и др.) достаточно условно, поскольку в основе такого рода оснований для переноса всегда лежит сопоставление на ассоциативном уровне, всегда присутствует эмоциональное восприятие объекта, без которого понятия будут трудно сопоставимы.

Под **метонимизацией** понимают перенос названия на основании смежности, основой которого могут служить пространственные, событийные, понятийные, синтагматические и логические отношения между предметами, лицами, действиями, процессами, явлениями, местом, временем и другими категориями, принадлежащими действительности и её отражению в человеческом сознании [6, с. 174], например: *амфитеатр* ‘1) монументальное здание для публичных зрелищ, представляющее эллипсовидную в плане постройку с ареной в центре, вокруг которой повышающимися уступами располагались ряды скамей’; ‘2) размещение мест концентрическими, постепенно повышающимися рядами в театрах и других зрелищных учреждениях’; *шпунт* ‘1) продольный выступ на ребре доски или бруса’; ‘2) свая, имеющая выступ и паз для плотного прилегания одной сваи к другой’.

Такую разновидность лексико-семантического терминообразования, как **сужение (специализация) значения**, В.Н. Прохорова определила следующим образом: «перенос названия одного понятия на другое, совершаемое на основании общности всех признаков общеупотребительного понятия при наличии у суженного понятия дополнительных признаков» [5, с. 79]. Определяющим при терминообразовании является наличие у суженного понятия признаков дополнительных, релевантных для данного специального понятия, при наличии основных, общих признаков для специального и общеупотребительного понятий. Например, термин *экспертиза* с общеупотребительного значения ‘исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов’ сужает в подязыке строительства и архитектуры своё значение до следующего – ‘вид деятельности в технологическом цикле проектирования и строительства объекта, который базируется на исследовании, проверке, анализе и оценке обоснования инвестиций, градостроительных и проектных решений в целях целесообразности и возможности их принятия’. Термин *гармония* имеет широкое значение ‘согласованность, стройность в сочетании’ и узкое – ‘масштабное соответствие здания окружающему пейзажу, цельность и единство композиции, соразмерность частей здания между собой’ и др.

Итак, семантический способ терминообразования представлен такими характерными и для общелитературного языка разновидностями,

как метафоризация и метонимизация. Терминологизация и сужение значения общелитературных слов присущи только терминообразованию. Распространение семантической деривации в различных терминологиях, и в архитектурно-строительной в частности, обусловлено привязанностью терминов к конкретной терминосистеме и стремлением к уточнению номинации понятия данной сферы человеческой деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1966. – 607 с.
2. Годуйко, Л. А. Современный русский язык: морфемика, словообразование, морфонология : электр. учеб. изд. для иностр. студентов филол. специальностей / Л. А. Годуйко. – Брест : БрГУ, 2017. – 87 с.
3. Гринёв-Гриневиц, С. В. Терминоведение : учеб. пособие / С. В. Гринёв-Гриневиц. – М. : Акад., 2008. – 304 с.
4. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
5. Прохорова, В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование) / В. Н. Прохорова. – М. : Филологический факультет, 1996. – 125 с.
6. Сулейманова, А. К. Терминосистема нефтяного дела и её функционирование в профессиональном дискурсе специалиста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. К. Сулейманова. – Уфа, 2006. – 459 л.

**В. М. Генкин (г. Витебск, Беларусь)**

### **НАЗВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКИХ ФИРМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В современном мире с его активно развивающейся экономикой и сферой услуг, усилением конкуренции все большую коммерческую, маркетинговую роль играют названия предлагаемых на рынке товаров и услуг, а также названия предприятий (фирм, агентств, корпораций и т. д.), которые являются их производителями. Название – первый шаг в борьбе за клиента или покупателя. Выполняя, с одной стороны, чисто коммерческую задачу, оно при этом способно многое сказать о самом номинаторе: его вкусе, языковых и культурных предпочтениях, понимании психологии потенциального клиента и многом другом.

Целью нашего исследования стал анализ названий туристических фирм Республики Беларусь и Российской Федерации. Для корректности количественного сопоставления были выбраны российские туристические фирмы и агентства, расположенные в сопредельных с Беларусью регионах. В общей сложности проанализировано 480 названий предприятий белорусской туриндустрии и 326 – российской.

Выбор объекта исследования обусловлен несколькими причинами. Во-первых, туристическая отрасль на постсоветском пространстве в последние десятилетия совершила, по сути, скачок в своем развитии, что не могло не привести к значительному увеличению числа ее предприятий. Во-вторых, в условиях постоянно усиливающейся конкуренции именно туристические агентства вынуждены особенно активно искать способы привлечения клиента, и важную роль здесь (во всяком случае, на первом этапе) играет название фирмы. В-третьих, данный пласт ономастической лексики изучен относительно мало, а исследования сравнительного характера практически отсутствуют, хотя сразу нужно отметить, что прямой сравнительный анализ далеко не всегда возможен, так как многие туроператоры работают одновременно на территории нескольких стран, что приводит, в частности, к повторению названий. Еще одна тенденция, препятствующая выявлению национальных или региональных особенностей в системе таких названий, – это глобализация, нашедшая отражение и в области искусственной номинации.

В современной ономастике пока не сформирован специальный термин для обозначения названий туристических фирм (как, впрочем, и предприятий других отраслей). В широком плане здесь может быть употреблено понятие **эргоним**, которое «Словарем русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской трактуется как «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [1, с. 151]. Некоторые авторы применительно к названиям разного рода предприятий и организаций, в том числе туристического профиля, используют термин **фирмоним**, который пока не получил официальной прописки в лексикографических источниках.

Анализ материала показал, что белорусские и российские создатели названий в большинстве случаев руководствуются общими идеями номинаций и часто имеют схожие предпочтения. Основная номинативная идея состоит в том, чтобы прямо или косвенно обозначить специализацию именуемого предприятия. Можно предположить, что это обусловлено не только спецификой рынка туристических услуг, но и тем, что туристические агентства, являясь, как правило, небольшими предприятиями и занимая компактное помещение, должны выделиться еще и среди многочисленных городских фирм иного профиля (агентств по недвижимости, салонов красоты и т. д.). Прямое указание на сферу своей деятельности содержат около 26 % белорусских турфирм и 23 % российских: «*Ярмарка туров*», «*Череда путешествий*», «*ЦЕНТРКУРОРТ*», «*ClassicTravel*», «*CompassTour*», «*Астротур*», «*Galaxy-Tour*», «*AveStars*», «*StarTravel*», «*PandaTravel*» и др. (РБ); «*Бюро путешествий*», «*Роял Вояж*», «*Море туров*», «*Мастерская отдыха*», «*ДежаВюТревел*», «*БизнесТревэл*», «*МэдджикТрэвел*», «*Смоленск Трэвел*», «*Лайк трэвел*», «*Джин Тур*», «*АприориТур*», «*Интурсервис*», «*АнМариТур*»,

«*EnjoyTravel*» и т. д. (РФ). Чаще других своеобразным маркером профиля деятельности, особенно в российских названиях, здесь выступает английская лексема *travel*, оформленная латиницей или кириллицей.

В других группах эргонимов обозначен намек на путешествие или обыгрываются ассоциации, связанные с туризмом и отдыхом. Это, во-первых, названия, содержащие в своем составе топонимы, обозначающие места возможных путешествий или места, традиционно привлекательные для туристов, а также номинации, включающие географическую терминологию: «*Европа*», «*ЕвразияТур*», «*Эверест*», «*ЛагунаТур*», «*Босфор*» (РБ); «*Валенсия*», «*Фиджи*», «*МАДАГАСКАР*», «*Эльба*», «*Нил*» (РФ); «*Глобус*», «*География*», «*Вершина*» (РБ); «*ОАЗИС-ТУР*», «*Компас*», «*GlobusTour*» (РФ). В некоторых случаях номинаторы не только обозначают саму идею путешествия, но и отражают его цель: «*Shop-Travel*», «*Экотурист*», «*Экотрэвел*», «*БутикТревел*», «*Экстрим Трэвел*», «*СпортТурСервис*», «*СпортАктивТур*», «*WellnessTourism*» (РБ); «*ЭК Тур*», «*ЗДРАВТУР*», «*BoutiqueTravel*», «*Бизнес Тревел*» (РФ).

Во-вторых, в фирмонимах используется лексема 'лето', обозначающая наиболее типичное время отдыха для россиян и белорусов: «*ЛЕТТО Тур*», «*Всегда Лето*», «*Лето Трэвел*», «*Leto*» (все РБ).

В-третьих, ассоциация с путешествием в названии формируется за счет использования личного имени реального исторического лица либо литературного персонажа: «*Приключения Капитана Врунгеля*» (РБ); «*Путешествие купца Сорокина*», «*Робинзон*», «*Колумб*», «*Магеллан*», «*Марко Поло*» (РФ).

В-четвертых, косвенному указанию на пребывание в далеких странах могут способствовать слова, обозначающие представителей флоры и фауны, как правило, экзотической для белорусов и россиян: «*Кенгуру*», «*Зебра тур*», «*Вошебный слон*», «*Какаду тур*», «*Орхидея тур*», «*Сакура Трэвл*», «*Кактус-тур*», «*Крокус*» (РБ); «*Белый кит*», «*Золотая черепаха*», «*Какаду*», «*Орхидея-Тур*», «*Кактус*», «*Айва*», «*Манго тур*», «*Солнечный Апельсин*», «*Апельсин*» (РФ).

Использование абстрактной лексики, ассоциируемой с удовольствием, отдыхом, развлечением и т.п., уже не дает однозначного представления о сфере деятельности: «*Счастье*», «*Вольный ветер*», «*Праздник*» (РБ); «*Наслаждение*», «*Кусочек рая*», «*Круиз желаний*», «*Мечта*» (РФ). В некоторых названиях данная ассоциация имеет опосредованный характер: «*Акуна Матата*» (наиболее известная песня из мультфильма «Король лев», в переводе с языка суахили буквально значит 'без забот'). Название «*НадеждаТур*» воспринимается как многозначное, учитывая, что его первая часть может быть и антропонимом, и апеллятивом. Онимы этой группы могут также иметь коннотацию, связанную с легкостью времяпрепровождения: «*Стрекоза*».



Стремясь подчеркнуть высокое качество услуг, элитность, престижность предлагаемых туристических маршрутов, номинаторы обеих стран активно используют в названиях лексику с соответствующей коннотацией: «*PrestigeTravel*», «*Фаворит-Тревел*», «*Лепшы тур*», «*Бест Тур*», «*ИдеалТур*», «*Тревеллюкс*» (РБ); «*Престиж*», «*Премиум*», «*VIPtour*», «*Туролимп*», «*Правильный тур*», «*Эксклюзив тур*», «*Гранд Тур*», «*Фаворит-тур*», «*5 звёзд*» (РФ). Идея престижности реализуется и за счет лексики, так или иначе ассоциируемой с богатством, роскошью, например, через названия драгоценных камней: «*Сапфир-тур*», «*Агат-тур*», «*Изумруд*» (РБ). Расширение клиентской базы обусловило и противоположную тенденцию в номинации, когда авторы названий подчеркивают бюджетность, доступность своего туристического продукта: «*Бюджет-Тур*», «*Турскидки*», «*Магазин горящих путёвок*».

На фоне вышеперечисленных названий информативного характера семантически непрозрачными и даже вводящими в заблуждение потенциального потребителя услуг выглядят эргонимы типа «*Звонница*», «*Экран*», «*НикитаАрт*», «*Капучино*» и др. Отдельно нужно указать названия, в основе которых лежат прецедентные имена, тексты, лексемы: «*Дон Кихот*», «*Данко*», «*Кобзар*» (РБ). Как видим из примеров, они тоже не увязываются напрямую с туризмом и путешествиями.

Иногда номинаторы стремятся отразить в названии собственное местоположение: «*Лучёса*», «*Сож-89*», «*Великие Луки Тур*», «*Соколя гора*», «*Смоленсктурист*», «*Десна*». В названиях некоторых российских турфирм обыгрываются прилагательные *русский* и *славянский*: «*Русь-тур*», «*Русская дорога*», «*Русский город*», «*Славянский тур*», что обычно объясняется специализацией фирмы на внутреннем туризме.

В обеих странах названия туристических фирм в большинстве своем русскоязычные – это 75 % российских эргонимов и 67 % белорусских. Вторую позицию занимают англоязычные названия. Только три туристические фирмы РБ взяли себе название на белорусском языке: «*Каляровая вандроўка*», «*КаліЛаскаТур*», «*Лепшы тур*». Еще два эргонима построены на белорусской лексике, переданной средствами латиницы: «*Namora*», «*SkarbonkaTour*». Подобный прием использован и в названиях, где латиницей передается русская лексика: «*Sletai*», «*Vispaniu*», «*Leto*». Несколько чаще встречаются фирмонимы, где английские компоненты оформляются кириллицей: «*СмайлТрэвэл*», «*Ворлд Эксперт*», «*Флайдрим*», «*ТрейдВояж*» (РБ); «*БлюСкай*», «*Адвентура*», «*Бест Травел*» (РФ). Некоторые российские турфирмы имеют названия, переданные параллельно средствами двух алфавитов: «*Фортуната*» / «*Fortunata*», «*Манготур – Mangotour*», «*Gagarin / Гагарин*». Есть примеры использования в фирмонимах средств двух языков и двух графических систем: «*Слетать.ru*», «*Зебра тур*», «*Марина-Viaggio*» и др.

Что касается словообразовательных особенностей, то среди эргонимов чаще встречаются аббревиатуры и сложные слова: «*Соцтурпроф*», «*Турком*», «*БелЕвроТур*», «*Белагроздравница*», «*Белинтурист*», «*Внешинтурист*», «*Экотурист*» и т. п. Наиболее частотными элементами являются *внеш*, *ин*, *эко*, *евро*, для белорусских названий также часть *бел*. Через аббревиацию и сложение нередко обыгрываются антропонимы, избираемые номинаторами, вероятно, по личным предпочтениям: «*ИриАнна*», «*НатаINN*», «*НатаИр-Тур*», «*АнМариТур*» и др.

#### Список использованной литературы

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

**Л. А. Годуйко, О. Б. Переход (г. Брест, Беларусь)**

### **НАЗВАНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ТОВАРОВ БРЕСТЧИНЫ: ОПЫТ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИКОНА**

Одним из активно разрабатываемых направлений в современной лингвистике является ономастика. Интерес исследователей к имени собственному, к проблемам искусственной номинации обусловлен и интра-, и экстралингвистическими причинами. Ономастическое пространство, в т. ч. современной Беларуси, выполняя социальный заказ носителей языка, постоянно расширяется. Особенно активными процессы искусственной номинации стали в последние десятилетия, что обусловлено динамичным общественно-экономическим развитием нашей страны. Эти процессы и их результаты требуют научного описания, систематизации, дифференциации и приводят к развитию современной ономастики.

Электронное учебное издание (ЭУИ) «Ономастикон Брестчины. Часть 1. Прагматонимия: названия продовольственных товаров» является одной из трёх планируемых частей учебного словаря и подготовлено по результатам выполнения научным коллективом (О.Б. Переход, Л.А. Годуйко, О.А. Корабо) кафедры общего и русского языкознания БрГУ имени А.С. Пушкина годового этапа научно-исследовательской работы «Ономастикон Брестчины: прагматонимия и эргонимия» (№ госрегистрации 20160574 от 01.04.2016) в рамках подпрограммы «Беларуская мова і літаратура» госпрограммы научных исследований «Эканоміка і гуманітарнае развіццё беларускага грамадства» за 2016 год.

Создание учебного словаря такого типа продиктовано целым рядом причин, среди которых можно назвать следующие: 1) в лингвистике активно изучаются проблемы искусственной номинации, рекламных имён,

лингвомаркетинга; однако в белорусистике аналогичные публикации немногочисленны, и достаточно востребованы исследования, посвящённые прагматонимии конкретного региона, в нашем случае – города Бреста и районных центров области; 2) постоянно появляется новый фактический материал, который требует систематизации на основе современных теоретико-методологических наработок в ономастике, лингвокультурологии, социолингвистике, прагматике; 3) недостаточно разработаны многие вопросы, связанные с изучением механизмов взаимодействия языковых и социальных факторов, участия языка в созидании духовной культуры.

В ономастиконе Брестчины находят отражение история общественно-экономического развития региона и уровень языковой культуры его жителей. Прагматонимы (одна из групп рекламных имён; далее – РИ) выявляют тесную связь с современной социальной и экономической ситуацией в Брестском регионе и в Беларуси в целом, с культурными традициями в области номинации, репрезентируют тенденции, сложившиеся в мировом нейминге. Требования к коммерческим именам становятся более жёсткими со стороны и именуемого субъекта, и потребителя услуг, поскольку данные группы наименований выполняют ряд функций, в т. ч. специфических: номинативно-выделительную, информативную, рекламную, эстетическую, мемориальную, охраны собственности и др. Трудности определения статуса прагматонимов, других разрядов РИ обусловлены их особым местом в языке: одни надолго задерживаются в словарном составе, другие, по меткому выражению И.В. Крюковой, быстро выходят из активного употребления и превращаются в ономастические историзмы [3, с. 4].

Цель ЭУИ – формирование у студентов-филологов лингвистических компетенций на основе изучения отдельных разрядов рекламных имён.

Предлагаемое издание содержит учебные материалы, которые обобщают теоретические сведения в области имени собственного, рекламных имён, определяют место и значение словесных товарных знаков в кругу онимов, характеризуют системные отношения в разных тематических микрогруппах номинаций продовольственной продукции. Словарная часть включает почти 1 400 языковых единиц, представляющих значимый сегмент периферийного ономастикона Брестской области. Также в ЭУИ приведён список научной, учебной, словарной литературы, посвящённой различным аспектам ономастики, прагматонимики.

Словарная часть ЭУИ построена по тематическому признаку; включает шесть групп (они размещены по алфавиту) коммерческих имён – это номинации продукции: алкогольной (254 единицы), безалкогольной (73), молочной (399), плодоовощной консервированной (101), рыбной (35), хлебобулочной и мучной кондитерской (534).

В каждой группе имён собственных представлены производители и наименования выпускаемых ими товаров.

Поскольку с лингвистической точки зрения наибольший интерес вызывает проприальная группа (ПГ) прагматонима, в словарной статье первым (подаётся полужирным курсивом) расположен именно данный компонент словесного товарного знака, например:

**«Беловежский»** напиток безалкогольный газированный на зерновом сырье (квасной напиток) пастеризованный.

Следует отметить, что в подаче прагматонимов (их ПГ, номенклатурных групп) производителями встречаются неточности, ошибки орфографического, грамматического, пунктуационного характера, например: набор пирожных **«Ангажцмент»** (правильно: *ангажемент*), огурыцы солённые **«Деревенские»** (правильно: *солёные*), торт **«Папараць-кветка»** (правильно: *«Папараць-кветка»*); печенье **«Лілея»** (ср.: бел. *лілея* рус. *лилия*), каравай **«Виниюю»**, булочка с корицей **«Чараўница»** (в обоих словесных товарных знаках и русское вместо белорусского *i*); сыр полутвёрдый **«Сметанковий»** (ср.: бел. *сметанковы* и рус. *сливочный*; в имени наблюдаем смешение норм двух языковых систем – у прагматонима белорусская основа и русское окончание); *Заварные пряники, в форме сердечка покрытые шоколадной глазурью с фруктовыми начинками* (отсутствие кавычек не позволяет дифференцировать поданную с прописной буквы лексему *заварные* как ПГ; кроме того, неубедительным представляется употребление запятой перед фрагментом онима *в форме сердечка* и отсутствие обособления согласованного определения, выраженного причастным оборотом: *покрытые шоколадной глазурью с фруктовыми начинками*) и некоторые др.

После проприальной приводится номенклатурная группа (группы, если ПГ является общим для целого ряда именуемых товаров), например:

**«Армейская»** булочка.

**«Трюфель»** мороженое сливочное шоколадное с ароматом ванили и начинкой какао содержащей со вкусом «трюфель» в глазури жировой с какао со вкусом «трюфель» эскимо; рулет из мороженого сливочного шоколадного с ароматом «трюфель» декорированный глазурью жировой с какао со вкусом «трюфель».

ПГ прагматонимов отдельного производителя размещены в алфавитном порядке, например:

**СПК «Остромечево».**

**«Алеся»** вино плодородное крепленое крепкое ароматизированное.

**«Вечерняя роса»** вино плодородное крепленое крепкое ароматизированное.

**«Остромечевский вальс»** вино плодое крепленое крепкое ароматизированное.

**«Старое танго»** вино плодое крепленое крепкое ароматизированное.

Помимо индивидуальных ПГ, в словаре представлены «коллективные» проприальные номинации. Во-первых, речь идёт о торговой марке (ТМ), которая является товарным знаком всего предприятия и выпускаемых им товаров, например:

**ОАО «Лунинецкий молочный завод».**

**«Молочная капелька»** торговая марка (товарный знак всего предприятия и серии товаров; слоган: *Молочные реки по всему миру*),

– под данной торговой маркой:

**«Золото Полесья»** масло сладкосливочное несоленое 82,5 %.

**«Крестьянское»** масло сладкосливочное несоленое 72,5 % (200 / 180 г / весовое).

**«Мечта»** крем сливочно-творожный.

**«Молочный с фруктами»** йогурт 2,0 % жирности.

Во-вторых, торговые марки могут именовать несколько серий товаров одного производителя, например:

**ОАО «Савушкин продукт».**

**«Савушкин»** торговая марка (товарный знак всего предприятия и серии товаров; слоган для ТМ серии товаров: *Натуральные молочные продукты*) ...

**«Брест-Литовск»** торговая марка (на упаковке товаров под данной ТМ нет товарного знака всего предприятия; слоган: *Знатный продукт!*)...

**«Ласковое лето»** торговая марка (на упаковке товаров под данной ТМ нет товарного знака всего предприятия; слоган: *«Ласковое лето» – праздник вкуса, экономия бюджета!*)...

**«Оптималь»** торговая марка (слоган: *Оптимальное решение для пищеварения*)...

**«СуперКид»** торговая марка (слоган: *Суперкид – открытие! Для роста и развития!*)...

**«TEOS»** торговая марка (слоган: *«TEOS» – всё самое лучшее для Вас!*)...

Под «коллективным» прагматонимом выпускается целый ряд одноимённых товаров, что в словаре отражается следующим способом:

**«Ласковое лето»** торговая марка...

– одноимённые: молоко питьевое ультрапастеризованное; биокефир; биосметана; сметанный продукт; сметанный продукт сливочно-растительный; продукт йогуртный; продукт йогуртный вишня / абрикос / ананас...

У товаров одной торговой марки (либо выпускаемых вне ТМ) могут быть и «индивидуальные» имена, что в словаре подаётся так:

«*Дикая Утка*» – торговая марка

– под данной торговой маркой:

«*Дикая Утка VIP*» водка,

«*Дикая Утка Классическая*» водка,

«*Дикая Утка Пуцанская*» водка.

В понимании имени, раскрытии концепции ТМ и т. д. немаловажная роль принадлежит слогану, например:

«*Раніца*» торговая марка (товарный знак всего предприятия и серии товаров; слоган: «*Раніца*» для тех, кому натуральное нравится).

Имя собственное, в т. ч. прагматоним, обладает высоким лингвокультурологическим потенциалом. Поэтому авторы посчитали целесообразным предложить свои комментарии по некоторым онимам в рубрике «ДЛЯ СПРАВКИ», которая может содержать:

1) информацию об этимологии, значении отдельных лексем / устойчивых единиц; о мотивировочных признаках, положенных в основу имени товара, например:

«*Боярское*» вино плодое крепленое крепкое из яблок, чёрной смородины. ДЛЯ СПРАВКИ: Прагматоним указывает на псевдоаудиторию, поскольку данная социальная группа в современном обществе отсутствует; однако потенциальным покупателям приятно условно причислять себя к *боярам*, выбирая напиток с таким названием,

«*Гауда*» сыр полутвёрдый сычужный весомой 48 %. ДЛЯ СПРАВКИ: Сыр назван в честь голландского города *Гауда*, где он продавался на рынке в течение веков [1].

«*Птичье молоко*» мороженое пломбир с ароматом сливочного крема в глазури жировой с какао эскимо... ДЛЯ СПРАВКИ: *птичье молоко* 1 'кондитерское изделие на основе суфле'; 2 'нечто неслыханное, невозможное, предел желаний (вероятно, из древнегреческих источников); выражение вросло в русский фольклор, став в нём символом сказочного изобилия; долгая жизнь в народной речи оставила сугубо национальные отметины на древнем выражении; оно, в частности, приобрело укоротительный характер: *ему только птичьего молока не хватает*' у него всё есть, а он ещё на что-то жалуется' [2];

2) информацию об особенностях образования прагматонима, в т. ч. и с использованием в качестве мотивирующей базы прецедентных (известных, общих для всех членов лингвокультурного сообщества) феноменов – имён, фамилий известных людей, литературных героев; номинаций произведений искусства и т. д.), например:

«*А-ля лосось*» сельдь филе-кусочки рубленые. ДЛЯ СПРАВКИ: в буквальном переводе выражение *а ля* (фран. *a la*) означает 'как у такого-то', 'подобно тому как', 'на манер', 'как бы'; использование выражения

*а ля* отражает намерение номинаторов повысить ценность товара, возвести сельдь в ранг более ценной породы рыб – лосося,

«**Вита-мир**» торговая марка. ДЛЯ СПРАВКИ: на сайте предприятия, в прайс-листах производителя встречается три вида графического представления торговой марки: *ВИТА-МИР*, *Витамир*, *Вита-мир*; в прагматониме эксплицированы семы ‘жизнь’ (от лат. *vita* ‘жизнь’) и ‘мир’, т. е. имя означает ‘мир жизни’; данные семы ассоциативно связаны с семами ‘вкус’, ‘польза’, которые имплицитно содержатся в названии торговой марки;

«**Богач**» торговая марка. ДЛЯ СПРАВКИ: номинатор считает, что неспроста дал «своему очередному кристальному продукту доброе имя “Богач” – в нём традиционно воплотились сила и мудрость древних славянских традиций. Этим традициям много столетий. *Богачом* на белорусской земле издревле называли праздник сбора урожая. Праздник урожая принято отмечать дружно, всем честным народом. Так и “Богач” создан для того, чтобы делить его традиционный водочный аромат с теми, кто рядом» [4];

«**Хлебников**» – торговая марка. ДЛЯ СПРАВКИ: прагматоним имитирует отсубъектные номинации; данная псевдофамилия не связана с номинатором алкогольного продукта, но вызывает ассоциации с последним, так как водка у восточных славян традиционно *хлебного* происхождения (одно из её более ранних названий – *хлебное вино*);

«**XXL**» мясо креветки варёное замороженное поштучно. ДЛЯ СПРАВКИ: *XXL* – стандартное обозначение размера: *eXtra-eXtra Large* ‘очень-очень большой’;

3) интересную, познавательную информацию о том, как возник именуемый продукт, например:

«**Лимонад лайт**» напиток безалкогольный газированный; напиток безалкогольный газированный 0,7 л. ДЛЯ СПРАВКИ: *лимонад* (от франц. *lemonade*; от итал. *limonata* ‘лимонная вода’) изготавливается из плодов лимона и воды. Если верить легенде, то напиток появился при дворе короля Франции Людовика I; его виночерпий случайно спутал бочки с соком и вином, заметил свою ошибку уже по дороге к столу и решил добавить в сок минеральную воду, – напиток королю понравился... В 1767 году английский физик Ж. Пристли изобрёл насос, который насыщал воду газом. В Россию лимонад привёз Пётр I, где напиток стал одним из самых любимых [1].

Полагаем, что репрезентируемый ЭУИ, предназначенный для студентов и преподавателей филологического факультета, поможет обеспечить наиболее эффективное достижение целей образовательного процесса. Материалы учебного словаря могут использоваться при разработке содержания специальных учебных курсов по ономастике, этимологии, неологии, социолингвистике, лингвокультурологии; будут востребованы при

определении тематики курсовых, дипломных и магистерских исследований; будут способствовать процессу адаптации молодёжи в современном белорусском социокультурном пространстве. Издание представляет интерес и для всех, кто имеет отношение к неймингу, – руководителей предприятий, маркетологов, номинаторов различной продукции и услуг.

#### Список использованной литературы

1. Википедия: своб. энцикл. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>. – Дата доступа: 10.12.2017.
2. Грамота. РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/>. – Дата доступа: 19.11.2017.
3. Крюкова, И. В. Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие : учеб. пособие по спецкурсу / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 100 с.
4. РПУП «Брестский ликёро-водочный завод “Белалко”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.brestvodka.com/products/>. – Дата доступа: 15.10.2017.

*Работа выполнена при поддержке ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества (подпрограмма «Белорусский язык и литература»)» по заданию «Белорусские собственные имена в социуме, произведениях художественной литературы и фольклоре».*

**О. А. Головачева, С. А. Кузнецова, И. С. Сергеенко  
(г. Брянск, Россия)**

### **ТОПОНИМЫ В ЭПИСТОЛЯРИИ Н. С. ЛЕСКОВА (ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

Используемые в художественных, публицистических, эпистолярных произведениях топонимы способствуют восприятию читателями географической информации, представленной автором. Они вербализуют категорию пространства, организуют всю структуру текста. Употребление же тех или иных топонимов в эпистолярии писателя, в нашем случае – Н.С. Лескова, является бесценной информацией об определенном периоде в истории государства или жизни отдельного человека, как правило, значимой для социума фигуры. Как отмечает Е.А. Березович, топоним полноправно можно назвать «историческим свидетельством, символом эпохи» [1, с. 37].

Нами проанализированы четыре письма Н.С. Лескова, датируемые периодом с 12.06.1875 по 10.08.1875 года. Все зафиксированные топонимы составляют две группы: макротопонимы – имена собственные, обозначающие крупные физико-географические объекты, имеющие широкую сферу употребления, широкую известность [2, с. 192]; микротопонимы – названия мелких объектов: ручьев, роц, полей, лугов, оврагов, мостов, колодцев, частей населенных пунктов и т. д. [3, с. 11].



Макротопонимы представлены двумя смысловыми подгруппами: 1) астионимами (названия городов) и 2) хоронимами (названия стран).

В группе микротопонимов можно выделить следующие подгруппы: 1) дримонимы (названия лесов); 2) годонимы (названия улиц); 3) оронимы (названия гор); 4) гидронимы (названия водоёмов).

Из астионимов Н.С. Лесков использует, прежде всего, имена столичных центров, где была сконцентрирована экономическая, политическая и социокультурная жизнь Российской империи и где пребывал сам писатель, например: *Погода здесь превосходная, и Вы правы; здесь совсем нет той изнуряющей жары, какую доводится испытывать в Петербурге, Москве и Киеве и даже в несравненной Пензе...* (из письма к А.П. Милюкову от 12.06.1875 года, Париж). Писатель употребляет также наименование провинциального города, где ему довелось бывать по долгу службы, и отмечает превосходство *Пензы* перед столичными городами, на что указывает лексема *несравненная* 'превосходная, замечательная' [4, с. 383]. Период жизни, проведенный Н.С. Лесковым в Пензе, он сам считал лучшим.

Контекстуальное употребление названных и других астионимов даёт не только характеристику определённой местности, некоторых её климатических особенностей, но и описывает условия для творчества писателя: *Мне надоел Петербург, где на одно жалованье жить нельзя, а литературствовать негде...* (из письма к П.К. Щербальскому от 10.08.1875 года). По мнению литератора, в этом городе финансовое преимущество человека становится поводом и для социального превосходства.

Широту интересов писателя фиксируют и номинации объектов, находящихся за пределами Российского государства. Многочисленные путешествия с оздоровительной целью требовали описания онимического пространства Европы: *Я совсем было разболелся и хотел было уехать из невыносимо шумного Парижа к чехам, в тихую Прагу, а оттуда в Мариенбад, но доктора, с которыми я советовался, говорят, что это надо отложить на август, и я снова остаюсь в Париже, только переменяю квартиру: из шумного Латинского квартала перехожу сегодня же в гораздо более тихие Елисейские поля, где мои здешние русские знакомые устроили мне комнату окнами в старый, тенистый сад...* (из письма к А.Н. Лескову от 23.06.1875 года, Париж). Благодаря последовательности астионимов, приведенных в письме к сыну, можно составить маршрут путешествий автора: *Париж – Прага – Мариенбад*. Последний оним является ранним наименованием Марианске-Лазне, курортного города в Чешской Республике (во времена Н.С. Лескова – один из фешенебельных курортов Австро-Венгрии).

В приведенном фрагменте письма автор использует онимы *Латинский квартал* и *Елисейские поля*, именующие знаковые места Парижа, где легко можно почерпнуть любую новостную информацию,

оказаться в центре событий целой страны, погрузиться в специфику жизни русской диаспоры за рубежом.

*Я запоздал ответом, потому что не знал, где вы, и мало верил, чтобы вы на самом деле поехали в **Ревель** в такое холодное лето. Здесь невозможно купаться: холодно и дождь каждый день. Послезавтра я уезжаю из **Франции** в **Австрию**, в маленький и очень тихий городок в **Богемских горах**, в **Мариенбад**, где буду шесть недель пить железные воды // В **Мариенбаде** надеюсь дописать повесть, которую начал и которая будет называться «Соколий перелет» // Здеиный русский наплыв очень интересен // Жизнь здесь дороже **Парижа** втрое (из письма к «Детям» от 13.07.1875 года, Париж).*

Автор употребляет ороним *Богемские горы*, указывающий на географическое положение Мариенбада, высота над уровнем моря которого составляет 578 м. Н.С. Лесков не только называет посещаемые места, но и дает им подробную характеристику. Например, отмечает, что в *Ревеле* (астиним является дореволюционным вариантом наименования столицы Эстонии, сейчас носит название Таллин) *холодное лето. Здесь невозможно купаться: холодно и дождь каждый день...* Затрагивает финансовую тему: *Жизнь здесь дороже Парижа втрое...*, что свидетельствует об осведомленности писателя в вопросах экономики, в умении сопоставить уровень жизни в различных странах. Однако при всей дороговизне отдыха в Мариенбаде литератор не мог экономить на лечении: здоровье Н.С. Лескова в то время значительно ухудшилось.

В письме «Детям» используются дримоним *Булонский лес* и ороним *Богемские горы*: *Посмотрите вдвоем при восходе луны на ее светлое яблоко, куда я так часто смотрю, сидя где-нибудь под деревцем **Булонского** леса, а теперь стану смотреть с **Богемских** гор, и глаза наши там встретятся...* Писатель обращается к топонимам, объясняясь в любви к своим близким: где бы он ни был, всегда будет вспоминать родных, глядя на луну, которая одинаково светит для всех.

Пребывание литератора в какой-либо стране не ограничивалось описанием экономических вопросов и политической обстановки. Интерес представляли, например, природные катастрофы, и Н.С. Лесков передавал новости подобного рода своим друзьям: *Здоровье мое все худо; неудачи идут во всем до смешного: **Лурд**, куда я хотел идти пешком через всю **Францию**, во время самых моих сборов залило водою разлившейся реки **Гаронны**. Это ужаснейшее народное бедствие всполошило всю **Францию**, и вы, может быть, слышали о нем по газетам. **Женеву** разорила буря...* (из письма к «Детям»). В этом письме писатель жалуется на постигшие его неудачи во всём – начиная с состояния здоровья и заканчивая затоплением паломнического города в Пиренеях. Гидроним *Гаронна* дополняет

характеристику местности: *Лурд* расположен в низине, что объясняет причину паводка такого масштаба.

Таким образом, на примере четырех писем мы видим, как употребление Н.С. Лесковым макро- и микропонимов дает читателю возможность проследить географию путешествий автора, восстановить картину его жизни, интересов, демонстрирует деловые и дружеские связи писателя, предпочтения в выборе мест отдыха, лечения и т. д.

#### Список использованной литературы

1. Березович, Е. А. Русская ономастика на современном этапе: крит. заметки / Е. А. Березович // Изв. акад. наук. – Сер. лит. и яз. – 2001. – № 6. – С. 34–46.
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская / отв. ред. А. В. Суперанская. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
3. Никонов, В. А. Научное значение микропонимии / В. А. Никонов // Микропонимия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 11–18.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фраз. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – М., 1997. – 944 с.
5. Лесков, Н. С. Письма [Электронный ресурс] / Н. С. Лесков // Lib.ru. Классика. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/l/leskow\\_n\\_s/text\\_1370.shtml](http://az.lib.ru/l/leskow_n_s/text_1370.shtml). – Дата доступа: 20.10.2017.

**О. А. Головачева, И. С. Сергеенко, С. А. Кузнецова**  
(г. Брянск, Россия)

### **ГИДРОНИМЫ В СТАТЬЕ Н. С. ЛЕСКОВА «ЛИТОВСКАЯ ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА»**

Публицистика, освещающая актуальные вопросы, всегда вызывала интерес читателей. При широте своей проблематики публицистика Н.С. Лескова отличается также достоверностью и фактологической точностью. Так, статья «Литовская железная дорога» является доказательством заинтересованности автора в вопросах строительства транспортных трасс для поездов в Литве, Польше, Белоруссии. Среди различных имён собственных (антропонимов, астионимов, дромонимов и т. д.) большую группу в анализируемой работе составляют гидронимы.

Статья Н.С. Лескова содержит наименования водных объектов, которые находятся вблизи будущей железной дороги и представляют собой преграды при её строительстве. Среди них – реки *Пина*, *Струмень*, *Днепр*, *Десна*, *Сож*, *Березина*, *Припять*, *Ясиолда* (современное написание – *Ясельда*); болото *Марочное* и *Чёрное* море (всего 10 онимов).

О.А. Головачева утверждает, что «все гидронимы выполняют номинативную функцию, поэтому отмечены только в работах, где упоминание водных объектов играет важную роль для сообщения

информации или решения той или иной проблемы...» [2, с. 484]. Имена собственные, номинирующие водные объекты, классифицируются исходя из размеров водоёмов: 1) потамонимы (названия рек); 2) гелонимы (названия болот); 3) пелагонимы (названия морей).

Большую частотность отмечаем у потамонимов – названий рек, что отражает специфику описываемых территорий. Публицист так говорит о местности, через которую будет прокладываться Литовская железная дорога: *Но жестоко можно было б ошибиться, полагая, что эти болота окружают самый город: здесь только низменный берег, заливаемый всякую весну, а иногда и осенью (но редко) вследствие разлива **Пины, Струменя** и многих рукавов, образующих близ города целую водную сеть (здесь и далее – Лесков, 1862 [1]).*

Знание автором гидронимики западных земель Российской Империи не вызывает сомнения, так как не только перечисляются реки, через которые непосредственно будет проходить трасса, но и проводятся аналогии с другими гидрообъектами – всё это подчеркивает глубину, энциклопедичность познаний публициста: *Этот низменный берег (почти) то же, что левый берег **Днепра** под Киевом, **Десны** под Черниговом, **Сожи** под Гомелем и **Березины** под Бобруйском.*

Контекстными партнерами гидронимов в статье выступают топонимы (*Гомель, Чернигов, Киев* и др.), что позволяет читателям детально представить себе область строительства железной дороги; получить представление об этапах реализации описываемого проекта: *Собственно в **Пинске** работы уже закончены и даже, сколько нам известно, сделано обозрение р. **Припети**, книзу от **Пинска**, до села **Бережцы**, лежащего при совпадении р. **Припети** с **Стырем**.*

Любой водный объект – преграда для строительства железной дороги. Н.С. Лесков не только детально описывает все эти препятствия, но и предлагает свои, оптимальные на то время пути решения возникающих проблем (к слову, некоторые рекомендации писателя, как показало время, оказались верными и были реализованы): *В **Пинске**, на пространстве левого берега **Пины**, придется устраивать весьма значительную насыпь, но отнюдь не ради каких-либо болот, а единственно по поводу весеннего разлива **Пины** и **Струменя**, возвышающего нормальный горизонт этих рек (не менее) до 9 футов... // Чтобы вода, пройдя под мост, опять не разветвлялась по луку, пришлось бы устроить, от **Пинска** до устья **Ясиолды**, более или менее обширные плотины или сделать с правой стороны реки непрерывные бичевники, в особенности там, где берега очень низменны...*

На примере гелонима (*Марочное болото*) автор показывает, насколько водные объекты затрудняют прокладку железной дороги: на преодоление такого рода естественных препятствий требуются серьезные усилия, большие

средства. Напротив, отсутствие водных объектов создает благоприятные условия для строительства магистрали: *Южнее Нечатова, по направлению к Дубровице, затруднений в техническом отношении не предвидится: вся местность до Дубровицы, за исключением одного **Марочного** болота, представляет все удобства к сооружению железной дороги.*

Пелагоним (Чёрное море) встречается единожды, автор использует его, чтобы продемонстрировать масштаб строительства железной дороги: *Соединение Белостока с Пинском железною дорогою будет началом новой длинной линии, направляющейся от Петербурго-Варшавской железной дороги к **Чёрному морю**...* Автор указывает на новый выход России к Чёрному морю: Литовская железная дорога даст стране новые экономические и военные преимущества перед другими странами.

Таким образом, гидронимы, многие из которых неоднократно употреблялись Н.С. Лесковым в статье «Литовская железная дорога», позволяют не только установить точный путь прохождения новой транспортной трассы и представить железнодорожное пространство России второй половины XIX века, но и обозначить природные водные препятствия. Гидронимы репрезентируют отношение самого автора к строительству железной дороги, его взвешенные предложения по преодолению водных преград. Литератор очерчивает новые горизонты, которые открылись перед Россией благодаря Литовской железной дороге.

#### Список использованной литературы

1. Лесков, Н. С. «Литовская железная дорога» С.-Петербург, вторник, 16-го октября 1862 г. [Электронный ресурс] / Н. С. Лесков // ВикиЧтение. – Режим доступа: <https://public.wikireading.ru/123819>. – Дата доступа: 10.11.2017.
2. Головачева, О. А. Прагматико-стилистический потенциал слова Н. С. Лескова (язык публицистики 60-х годов XIX века): дис ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / О. А. Головачева. – Смоленск, 2016. – 538 л.

**М. Л. Дорофеев (г. Витебск, Беларусь)**

### **ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВИКОНИМИИ БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ**

В современной ономастике перспективность исследования имен собственных связывают с ареальным и картографическим методами, являющимися важной составной частью ономастического исследования, так как позволяют осуществить территориальный анализ явлений, установить, сопоставить и объяснить ареалы их распространения.

Цель данной статьи – определить лингвогеографические особенности виконимов Брестской области.

По нашим сведениям, принципы номинации, которым соответствуют внутрисельские названия анализируемого региона, расположены в следующем порядке:

**I. Принцип номинации внутрисельского линейного объекта по свойствам и качествам.** В современной белорусской виконимии данные наименования составляют от 27,3 % до 49,5 %; на территории Брестской области – 38,73 %. В рамках данного принципа функционируют три группы названий, отражающие различные параметры:

1) **физико-географические особенности местности:** *Болотная ул.* – дер. Голынка Бар. р-на, *Грунтовая ул.* – дер. Малые Чучевичи Лун. р-на, *Камышовая ул.* – дер. Щеглики Жаб. р-на, *Подсолнечная ул.* – дер. Курпичи Жаб. р-на, *Рябиновая ул.* – аг. Дятловичи Лун. р-на, *Фруктовая ул.* – аг. Мухавец Бр. р-на;

2) **параметрические и временные характеристики линейного объекта:** *Бочная ул.* – дер. Тобулки Пинск. р-на, *Круговая ул.* – дер. Прилуки Бр. р-на, *Новошкольная ул.* – аг. Радостово Дрог. р-на, *Острая ул.* – дер. Челищевичи Кобр. р-на, *Тупиковая ул.* – дер. Вишевичи Пинск. р-на;

3) **квалитативные характеристики объекта:** *Жемчужная ул.* – аг. Черни Бр. р-на, *Изумрудная ул.* – аг. Жемчужный Бар. р-на, *Лунная ул.* – аг. Ольшаны Стол. р-на, *Спокойная ул.* – аг. Вистычи Бр. р-на, *Строгая ул.* – аг. Ольшаны Стол. р-на, *Чистая ул.* – аг. Клейники Бр. р-на, *Янтарная ул.* – дер. Островляны Кобр. р-на.

Ядро наибольшей концентрации виконимов, отражающих физико-географические особенности местности, находится на территории Пинского района (501–600 единиц). Высоких фреквентативных показателей данные наименования достигают и на территории Брестского района, где зарегистрировано от 401 до 500 виконимов. Далее следует выделить три территории, расположенные на севере, юго-западе и юго-востоке области, – Барановичский, Кобринский и Столинский районы соответственно (301–400 единиц). От 201 до 300 единиц зарегистрировано на территориях Ивацевичского и Лунинецкого районов. Зафиксированы и ареалы относительно высокого распространения названий (101–200 единиц): один из них простирается с запада области к ее центру и включает Каменецкий, Жабинковский, Пружанский, Берёзовский, Дрогичинский, Ивановский районы, второй представлен Ляховичским районом.

**II. Принцип номинации внутрисельского линейного объекта по связи с человеком.** В системе внутрисельских названий Беларуси зарегистрировано от 12,7 % до 24,1 % онимов, ему соответствующих. На территории Брестчины – 22,09 %.

В рамках анализируемого принципа функционируют три группы названий:

1) **виконимы-индивидуальные посвящения:** ул. *Акимова* – аг. Лесная Бар. р-на, ул. *Близнюка* – дер. Збураж Малор. р-на, ул. *Гагарина* – аг. Городец Кобр. р-на, ул. *Германовича* – дер. Деменичи Жаб. р-на, ул. *Климука* – аг. Войская Кам. р-на, ул. *Пушкина* – аг. Рубель Стол. р-на, ул. *Рокоссовского* – дер. Каролин Дрог. р-на Бр. обл., ул. *Хохрякова* – аг. Видомля Кам. р-на, ул. *Шевченко* – аг. Стригово Кобр. р-на, ул. *Южакова* – дер. Ковали Лях. р-на;

2) **виконимы-коллективные посвящения:** *Крестьянская ул.* – аг. Большие Чучевичи Лун. р-на, ул. *Моряков-Днепровцев* – дер. Почапово Пинск. р-на, ул. *Полеводов* – дер. Скоки Бр. р-на;

3) **виконимы-функциональные характеристики:** *Водопроводная ул.* – аг. Парохонск Пинск. р-на, *Объездная ул.* – аг. Большие Мотыкалы Бр. р-на, *Промышленная ул.* – дер. Тельмы-2 Бр. р-на.

Ареал наивысшей сосредоточенности анализируемых названий (301–400 единиц) расположен в Столинском районе. Данные наименования достигают высоких количественных показателей в Пинском районе (201–300 единиц). Зонами повышенной продуктивности (101–200 единиц) являются четыре ареала: первый расположен на западе области (Брестский район), второй – на юго-западе (Кобринский район), третий – на востоке (Лунинецкий район), четвертый – объединяет территории трех районов – Ивановского, Ивацевичского, Барановичского.

**III. Принцип номинации внутрисельского линейного объекта по отношению к другим объектам.** В системе внутрисельских названий Беларуси количество названий, ему отвечающих, в два раза меньше – от 21,4 % до 30,4 %. На Брестчине их насчитывается 21,38 %.

Данному принципу соответствуют наименования, указывающие на расположение линейного объекта относительно других объектов и подчеркивающие его связь с ними. Можно выделить четыре тематические группы виконимов, образованных в соответствии с данным принципом и мотивированных онимами и апеллятивами:

1) **названиями населенных пунктов и водных объектов:** *Баратинская ул.* (дер. Баратино) – дер. Задвезя Бар. р-на, *Великолукская ул.* (дер. Великие Луки) – дер. Копани Бар. р-на, *Городская ул.* – дер. Понятичи Пинск. р-на, *Кобринская ул.* (г. Кобрин) – аг. Остромичи Кобр. р-на, *Ковельская ул.* (по названию города областного значения в Волынской области Украины – Ковеля) – аг. Мокраны Малор. р-на, *Малоритская ул.* – (г. Малорита) аг. Ляховцы Малор. р-на;

2) **названиями улиц:** *Молодёжная ул.* – *Молодёжный туп.* – дер. Ковердяки Бр. р-на, ул. *Победы* – *площадь Победы* – аг. Ополь Иван. р-на;

3) **названиями архитектурных сооружений:** *Вознесенская ул.* (по названию церкви Вознесения Господня, расположенной в деревне) –

дер. Вежки Жаб. р-на, *Гуменная ул.* – дер. Новая Мышь Бар. р-на, *Коттеджная ул.* – аг. Ставы Кам. р-на, *Санаторная ул.* – дер. Почапово Пинск. р-на, *Стадионная ул.* – аг. Велемичи Стол. р-на;

**4) указанием на местоположение внутрисельского линейного объекта относительно других географических объектов:** *Загуменная ул.* – дер. Люшнево Бар. р-на, *Залесный пер.* – аг. Парохонск Пинск. р-на, *Пригородная ул.* – дер. Братылово Бр. р-на, *Прифермская ул.* – дер. Полятичи Кобр. р-на, *Подозёрная ул.* – дер. Пересудовичи Берёз. р-на.

Картографирование материала позволило выделить ареал наибольшей концентрации названий, отвечающих данному принципу: Столинский район (301–400 единиц). Высокой плотностью данных названий отмечен юго-восточный регион – территории Пинского и Лунинецкого районов (201–300 единиц). Анализируемые онимы активно функционируют в трех ареалах: на западе – Брестский район; юго-западе – Кобринский; в центральном регионе – Барановичский, Ивацевичский, Ивановский районы (101–200 единиц).

**IV. Принцип номинации внутрисельского линейного объекта по связи с абстрактным, социально-идеологическим понятием,** которому в Беларуси соответствуют от 7,4 % до 24,4 %. На территории Брестской подобные наименования составляют 17,80 %.

В рамках данного принципа реализуются следующие названия:

**1) виконимы, восходящие к названиям символов и понятий социалистической эпохи:** *Интернациональная ул.* – аг. Одрижин Иван. р-на, *Коммунистическая ул.* – аг. Большие Мотыкалы Бр. р-на, *Пролетарская ул.* – аг. Богдановка Лун. р-на;

**2) виконимы, восходящие к геортонимам советского периода:** *ул. 24 съезда* – дер. Купятичи Пинск. р-на, *ул. 70 лет Октября* – аг. Черни Бр. р-на.

Анализируемые онимы приблизительно равномерно распределены по территории области: можно выделить один масштабный ареал, простирающийся от юга через центр к юго-востоку области, – Кобринский, Дрогичинский, Берёзовский, Ивацевичский, Ивановский, Пинский, Столинский районы (101–200 единиц).

Таким образом, наиболее продуктивны названия, соответствующие принципу номинации внутрисельского линейного объекта по свойствам и качествам. Виконимы, содержащие указание на физико-географические особенности местности, являются самыми частотными. При этом количество мотивирующих основ ограничено, а их выбор обусловлен спецификой белорусского сельского ландшафта: территория страны преимущественно равнинная, каждый регион обладает своими природными особенностями. Высокими фреквентативными показателями обладает виконим *Центральная ул.* За точку отсчета принимается центр населенного



пункта. Именно в центре сосредоточены основные объекты социальной инфраструктуры, поэтому пространственное значение центральности и срединности дополняет значение функциональной нагруженности.

Количественная дифференциация между онимами, отвечающими принципам номинации внутрисельского линейного объекта по связи с человеком и по отношению к другим объектам, составляет 0,71 %. Многочисленными являются онимы, связанные с историей края и характеризующиеся невысоким уровнем частотности. В виконимии Брестчины значительным количеством конститuentов отмечена подгруппа откомонимных названий, а наиболее частотны наименования, восходящие к астионимам, при этом в большинстве случаев прослеживается четкая связь названия внутрисельского линейного объекта с названием населенного пункта, в честь которого осуществляется номинация.

Особенностью развития ономастики XX века является интенсификация процесса искусственной номинации. Виконимное пространство расширяется за счет привлечения новых мотивировочных признаков, формируется и совершенствуется под влиянием происходящих в обществе процессов. Основным источником пополнения виконимикона стали названия символов существующего строя, выступившие мотивирующими основами для названий, отвечающих принципу номинации внутрисельского линейного объекта по связи с абстрактным, социально-идеологическим понятием.

**В. М. Касцючык (г. Брэст, Беларусь)**

## **АЦЭНАЧНЫЯ АНТРАПОНІМЫ Ё ТВОРАХ УЛАДЗІМІРА ГНІЛАМЁДАВА**

У творах Уладзіміра Гніламёдава асаблівая роля адводзіцца антрапонімам – разнастайным імёнам, прозвішчам, мянушкам як адметным тэкстаўтваральным і мастацка-выяўленчым адзінкам, што, апрача ідэнтыфікуючай функцыі, валодаюць канататыўнымі адценнямі.

Характарыстычнасць літаратурных антрапонімаў у тэксце можа рэалізавацца ў выніку іх семантычнай двухпланавасці. Пры гэтым «апелятыўнае значэнне агульнай адзінкі накладваецца на ўласна анамастычнае» [11, с. 168], што і робіць онім гаваркім. Так утворана прозвішча *Шпунт*, носьбітам якога з'яўляецца Хвядзюшка, мясцовы актывіст. У «Віцебскім краёвым слоўніку» М. Каспяровіча да слова *шпунт* падаецца адпаведнік *деревянная пробка* [9, с. 354]. Згаданы антрапонім ўзнік на аснове прыведзенага апелятыва, які побач з прамым значэннем займеў метафарычнае '*нікчэмны, непатрэбны чалавек*'. Звернем увагу і на тое, што вяскоўцы называюць Шпунта не інакш як Хвядзюшка,

падкрэсліваючы тым самым непавагу да яго. Гэта звязана з няўменнем персанажа весці гаспадарку, а таксама з яго малым ростам. У рамане «Вяртанне» аўтар зазначае: *Хвядзюшка так і застаўся калантырам, не хапала, відаць, харчоў, каб крыху падрасці ды расправіць плечы* [2, с. 316]. Стаўшы брыгадзірам, Хвядзюшка змяніўся: ён імкнецца вы-лучыцца сярод аднавяскоўцаў, паказаць, што ён кіраўнік. Аднак *«як ні няўся ён дасягнуць так жаданага для яго “начальніцкага” ўзроўню, усё ж у істоце сваёй заставаўся ўсё тым жа наіўным, прыдуркаватым вяскоўцам»* [4, с. 70].

Вобраз *Багатэля* таксама раскрываецца з выкарыстаннем прозвішча. Персанаж здольны на інтрыгі, нярэдка пераступае нормы маралі. Асабліва нахабна і амаральна паводзіць сябе Багатэль падчас наведвання хаты Лявона Кужаля. Пры адсутных гаспадарках, нягледзячы на слёзныя просьбы ўнука-дзіцяці, гэты чалавек пачынае забіраць чужую маёмасць: *Багатэль тым часам вывалак з каморы звалёк палатна і трымаў яго пад пахай, маючы, мяркуючы на ўсім, карыслівыя намеры* [6, с. 38]. Прозвішча персанажа не толькі перадае ўнутраны стан (жаданне разбагацець), але і падкрэслівае асаблівасці яго знешняга выгляду: *Побач з Хвядзюшкам маячыла мешкаватая постаць Багатэля* [7, с. 76].

Сэнсавае напаўненне антрапоніма *Казюсік*, прозвішча ці мянушкі яшчэ аднаго мясцовага актывіста, раскрываецца ў сціслым апісанні: *Мясцовы актывіст Казюсік – кароценькі чалавечак з вялікай галавой – пагражаў раскулачваннем* [5, с. 76]. Згаданая моўная адзінка семантычна выразная і асацыятыўна багатая. Яна выяўляе відавочную сувязь з назоўнікамі *кузурка, казаяўка*, што маюць значэнні *‘1. Усякае маленькае насякомае. 2. Пра нікчэмнага чалавека’* [10, с. 263].

Не менш характарыстычным бачыцца прозвішча фінінспектара *Байбаковіча*. Канатацыйна ўзбагачаным успрымаецца яно ў апісанні, дадзеным персанажу: *Фінінспектар – крыху касалапы мужчына, галамызы з выгляду (не хацелі раслі ні барада, ні вусы), па прозвішчы Байбаковіч – займаўся сваёй справай – спагнаннем грашовых падаткаў з падкрэсленай службістасцю і няўмольнасцю* [4, с. 78].

Канатацыйнае напаўненне прозвішча згаданага персанажа праяўляецца і праз сувязь з назоўнікам *байбак* *‘1. Стэпавая жывёліна атрада грызуноў, якая восень і зіму праводзіць у спячцы. 2. Пра непаваротлівага, гультаяватага чалавека’* [10, с. 79].

Прозвішча *Архарава*, яшчэ аднаго прадстаўніка ўлады, таксама з’яўляецца своеасаблівым ключом для правільнага ўспрымання вобраза персанажа. Архараў вельмі любіў сачыняць загады, называючы іх пастановамі. Гаваркім адносна яго прозвішча выступае наступны кантэкст: *– Што дождж?! – грымеў Архараў. – Вы мне ярунду не гаварыце. Вы мне зубы не заговорвайце! Я ўсё бачу...* [7, с. 60]. Пісьменнік праз дзеяслоў *грымець* падкрэсліў, што літаратурны герой

знаходзіўся ў стане вялікага, нястрымнага гневу, які перапаўняў яго і не дазваляў кантраляваць паводзіны. Ствараючы антрапонім *Архараў*, У. Гніламёдаў звярнуўся да гукапісу: абранае слова мае яркае гукавое напаўненне, што перадае сілу голасу на адлегласці. Носьбіт названага прозвішча вылучаецца незгаворлівасцю, нежаданнем увайсці ў становішча чалавека і яго зразумець, пэўнай абмежаванасцю і напорыстасцю. Гэтыя асаблівасці характару героя даюць мажлівасць разглядаць матыватарам яго прозвішча і назоўнік *архар* ‘*дзікі горны баран з закручанымі рагамі*’ [10, с. 66]. Як вядома, у беларускай мове слова *баран* мае ўстойлівы сэнс ‘*тупы, някемлівы, упарты чалавек*’. Гэта тлумачыцца тым, што жывёлы могуць выступаць у якасці сімвалаў, эталонных носьбітаў тых ці іншых якасцей, якія ў соцыуме прыпісваліся чалавеку па пэўных характарыстыках паводзінаў, па разумовых здольнасцях, знешнім выглядзе, целаскладзе.

Прозвішча *Лазуцін* таксама атрымлівае кантэкстуальна неабходнае канататыўнае напаўненне. Утвораны ад мнагазначнага дзеяслова *лазіць*, згаданы антрапонім выяўляе матывацыйную сувязь са значэннямі дзеяслова ‘*пранікаць куды-н. паўзком, сагнуўшыся*’, ‘*прабірацца куды-н. скрытна, крадучыся*’, ‘*рукой шукаць, намацваць*’ [10, с. 311]. Будучы на пасадзе ўпаўнаважанага з раёна і кіруючы зборам падаткаў, Лазуцін часта забірае апошняе ў гаспадароў. Яго нахабнасць і жорсткасць у адносінах да людзей перасягала межы. У сувязі з амаральнымі, бесчалавечнымі паводзінамі літаратурны герой атрымаў характарыстычнае найменне *ахлысцік* і мянушку *Намочаны*: – *Ахлысцік нейкі, – сказаў пра Лазуціна Павел Гальяш. Ахлысцік, па-прускаўску, ашуканец, несамастойны чалавек* [3, с. 39]. *Дасціпныя з мясцовых адразу далі Лазуціну мянушку «Намочаны» – ад рускай назвы яго пасады «ўпаўнаможаны»* [3, с. 37].

Гаваркім выступае прозвішча старшыні райкома *Харахорына*. Займаючы высокую пасаду, літаратурны герой імкнецца надаць сваёй асобе значнасць, паказаць сваю перавагу перад іншымі. Яго прозвішча лёгка матывуецца дзеясловам *харахорыцца*. Згодна са слоўнікам У. Даля, згаданы дзеяслоў можа абазначаць ‘*храбриться, ершиться, задирать, нектати расходиться, упрямиться, ломаться с угрозами, быть строптивымъ; хохлиться, надуваться*’ [8, с. 561]. Праз матыватар выяўляецца сутнасць прозвішча, вобраз персанажа бачыцца больш яркім.

Канатацыйна ўзбагачаным ўспрымаецца ў кантэксце У. Гніламёдава прозвішча старшыні калгаса *Прыбылова*. Ужо пры першым знаёмстве з гэтым літаратурным героем адчуваецца гумар, выкліканы неадпаведнасцю слоў персанажа «*фамілія мая простая*» і агучанай трохчленнай формай іменавання: – *Давайце, таварышы, знаёміцца. Фамілія мая простая. Прыбылоў Арбітр Аўдзеевіч, – адрэкамендаваўся дырэктар і казырнуў, прыклаўшы руку да фуражкі* [4, с. 66].

Антрапонім *Прыбылоў* утвораны ад дзеяслова *прыбыць* ‘*прыйсці, прыехаць*’ [10, с. 508]. Носьбіт прозвішча хутчэй за ўсё быў “васточнікам”: так называліся мясцовымі жыхарамі людзі, якія прыехалі з Савецкага Саюза ўмацоўваць бальшавіцкую ўладу на заходнебеларускіх землях. Прыбылоў паводзіць сябе як чужы, прышлы чалавек, не прыслухоўваецца да парад вясцоўцаў і не імкнецца з людзьмі паразумецца, увайсці ў давер.

Стылю У. Гніламёдава ўласціва ўмелае ўключэнне антрапонімаў у кантэкст твора. Так, праз іншыя онімы з выразнай адмоўнай характарыстыкай высвечваецца сутнасць прозвішча *Рататуй*, адчуваецца яго экспрэсіўна-ацэначнае нападненне: *Апрача Лазуціна, у камісіі былі ўпаўнаважаны Хвядзюшка, новы дырэктар школы Рататуй, Гамон, без якога нічога не адбывалася, і Багатэль* [4, с. 68].

Прозвішча, дадзенае згаданаму персанажу, этымалагічна невыразнае. Яму ўласціва пэўная патэтычнасць, вышыня гучання, што забяспечваецца яго гукавым складам. Можна дапусціць, што знешняя (гукавая) форма прозвішча падкрэслівае цягу літаратурнага героя вылучыцца на фоне іншых людзей. Нездарма новы па часе з’яўлення дырэктар надзвычай хутка ўвайшоў у лік давераных актывістаў.

Элементы тонкай іроніі выяўляюцца і ў сціслай характарыстыцы, дадзенай аўтарам настаўніку *Клюку*: *Новы настаўнік называўся Васіль Іванавіч Клюка. Адкуль ён з’явіўся, таго ніхто не ведаў. Нібы зваліўся з неба* [3, с. 43]. Адчувальная матывацыйная сувязь прозвішча з апелятывам *клюка* ‘*качарга*’ [9, с. 163].

Асаблівае месца ў творах У. Гніламёдава надаецца вобразу Шпронькі, спачатку лавачніка, а потым настаўніка. Прозвішча *Шпронька* нематываванае, немілагучнае, непрыемнае на слых. Яго носьбіт – пародыя на людзей, якія лёгка мяняюць свае жыццёвыя погляды, прынцыпы, прыстасоўваючыся да жыццёвых абставін. Знаходжанне заходнебеларускіх зямель паміж Усходам і Захадам, частая змена ўлады прыводзілі да таго, што Шпронька часта мяняў сваё імя па бацьку. Пры паляках ён быў *Тамашавіч*, а пры рускіх – *Фаміч*: – *Разумею, – пасміхнуўся ў вусыайчым, – ты, мусіць, як Шпронька. Цяпер ён ужо не Мікалай Тамашавіч, а Мікалай Фаміч. Па-расейску* [1, с. 20].

Такім чынам, антрапонімы, выкарыстаныя ў творах Уладзіміра Гніламёдава, вельмі адметныя, выразна запамінальныя. Яны не толькі ідэнтыфікуюць персанажаў, але і выконваюць стылістычную функцыю – з’яўляюцца іх індывідуальнымі або сацыяльнымі характарыстыкамі.

#### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Гніламёдаў, У. Валожкі на мяжы : раман / У. Гніламёдаў // Польша. – 2011. – № 2. – С. 9–43.
2. Гніламёдаў, У. Вяртанне : раман / У. Гніламёдаў. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 429 с.

3. Гніламёдаў, У. Пасля вайны : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2014. – № 12. – С. 3–48.
4. Гніламёдаў, У. Пасля вайны : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2015. – № 4. – С. 38–93.
5. Гніламёдаў, У. Пасля вайны : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2015. – № 5. – С. 3–53.
6. Гніламёдаў, У. Пасля вайны : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2015. – № 6. – С. 10–76.
7. Гніламёдаў, У. Пасля вайны : раман / У. Гніламёдаў // Полымя. – 2015. – № 7. – С. 31–93.
8. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : у 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1980. – Т. 4. – 683 с.
9. Каспяровіч, М. Віцебскі краёвы слоўнік (матар’ялы) / М. Каспяровіч. – Менск : Ін-т беларус. культуры, 2011. – 371 с.
10. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1996. – 784 с.
11. Шур, В. Анамастыкон рамана Андрэя Мрыя “Запіскі Самсона Самасуя” / В. Шур // Полымя. – 2009. – № 9. – С. 167–177.

**О. А. Корабо (г. Брест, Беларусь)**

## **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ ИГРУШЕК, ПРОИЗВОДИМЫХ В БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ**

Ономастика как наука, исследующая имена собственные, представляет собой раздел лингвистики, достаточно тесно связанный с реалиями нашей жизни.

Для анализа языкового материала, имен собственных в частности, важна их систематизация, а поскольку онимов много и они разнообразны, то исследователи периодически сталкиваются с необходимостью пополнять уже существующие классификационные системы новыми составляющими (В. Шмидт, А. Бах, Н.В. Подольская). Таким достаточно новым объектом исследования стали наименований игрушек. В научной литературе нет единого термина для обозначения этой группы периферийных имен собственных. Некоторые специалисты (например, И.А. Лисова в своих работах по неймингу мягких игрушек и кукол [1]) обращаются к термину *хремадонимы* (от греч. *hrematos* ‘вещь, предмет, дело’). *Хремадонимами* называют имена собственные отдельных неодушевленных предметов (посуды, оружия, музыкальных инструментов, драгоценностей и т. п.), т. е. это имена объектов материальной культуры. Мы же вслед за целой группой ономастологов (И.И. Исангузина, И.В. Крюкова, Н.А. Стадульская, И.И. Файзуллина, О.Е. Яковлева и др.) будем использовать термин *прагмадоним* (от греч. *pragma* ‘вещь, предмет’) – обозначение сорта, марки, товарного знака.

В поле наших исследовательских интересов попали наименования игрушек, выпускаемых в Брестской области, а именно – совместным обществом с ограниченной ответственностью «Производственное предприятие Полесье» (далее – СООО «ПП Полесье»). Оно широко известно на рынке стран СНГ и Европы как один из крупнейших производителей пластмассовых игрушек высокого качества. Ассортимент продукции широк и разнообразен [2] и дает достаточно интересный материал для лингвистического анализа в области ономастики.

Для структуры наименований игрушек СООО «ПП Полесье» характерна поликомпонентность: данные онимы, как правило, состоят из проприальной и номенклатурной частей.

Анализ зафиксированного языкового материала показал, что в состав **проприальной части** прагматонима может входить как один, так и несколько компонентов – от одного до трех: 1 компонент – *«Volvo», автомобиль-лесовоз (в лотке); велосипед трехколесный «Базик»*; 2 компонента – *«Набор дошкольника» № 3 (в пакете); «ДПС Махачкала», автомобиль инерционный; набор «Маленькая принцесса» № 3 (в чемоданчике)*; 3 компонента (редко) – *каталка «Мой любимый автомобиль» зеленая со звуковым сигналом многофункциональная; конструктор «Построй свой город» (80 элементов) (в контейнере); автомобиль-самосвал «Мой первый грузовик» (в сеточке)* и др.

Как отмечалось, не все изученные прагматонимы имеют проприальную часть и поэтому совпадают с номенклатурной группой, которая дает исчерпывающую информацию о товаре: *тачка № 3; ведро с наклейкой; паркинг четырехуровневый с дорогой и автомобилями, синий (в коробке)* и др.

В структуре номенклатурной группы имени собственного можно выделить две составляющие: идентификатор и квалификатор.

Идентификаторы, представленные в наименованиях игрушек СООО «ПП Полесье», достаточно разнообразны: *автомобиль, мотоцикл, велосипед, трактор, паром, буксир, санки, каталка, тележка, паркинг, каска, формочки, конструктор, погремушка, пирамидка, ведро, совок, грабли, ситечко, кровать, домик, часы, набор посуды* и др.

При выявленном номенклатурном многообразии самыми распространенными идентификаторами являются *набор, автомобиль* и *конструктор*; единично представлены *ковчег, логический теремок, полуприцеп, улётная вертушка, кофейник*.

Квалификаторы в изученных прагматонимах можно отнести к адъективному типу: *набор пляжный «Кораблик», автомобиль спортивный «Беби Кар», мотоцикл гоночный «Кросс»* и др.; к субстантивному типу: *трактор-погрузчик «Чип», автомобиль-фургон «Беби Кар»* и др.

В некоторых наименованиях возможно сочетание названных типов: *каталка-автомобиль «Sokol» многофункциональная (со звуковым сигналом)*

(в этом примере наблюдаем, как идентификатор наименования одной игрушки (*автомобиль «Альфа»*) выступает квалификатором номинации другой).

Квалификаторы дают точную характеристику товара, указывая на его различные свойства. Это может быть: 1) назначение товара: *тележка для маркета, коляска для кукол прогулочная трехколесная (в пакете), набор для купания кукол № 2 с аксессуарами (в пакете)* и др.; 2) размер: *ведро среднее, лопата большая, грабельки малые № 3*; 3) форма: *ситечко-цветок, ведро-крепость «Макси»*; 4) цвет: *«Буран № 1», автомобиль-самосвал (желто-красный); «КонсТрак», автомобиль коммунальный оранжевый (в сеточке); паркинг четырехуровневый с дорогой и автомобилями, синий (в коробке)*; 5) форма: *ведро-замок большое*; 6) состав: *набор «Сарпен» № 4 с варочной панелью и духовым шкафом (в пакете); формочки (белочка + песик + котенок + медведь)*; 7) тара: *автомобиль-эвакуатор (в коробке); гоночный трек № 1 (в пакете); «Майк», автомобиль пожарный (в лотке)*; 8) дополнительные характеристики устройства: *говорящие часы (в пакете); велосипед трехколесный «Амиго»; самолётик с инерционным механизмом.*

Квалификаторы могут по-разному комбинироваться в составе наименования продукции: *ситечко-цветок большое* (форма + размер); *набор игровой с конструктором (20 элементов) в коробке (розовый) с элементом вращения* (назначение + состав + тара + цвет + дополнительные характеристики) и др.

Часто в состав номенклатурной части входят нумеративы (*набор № 183: «Мираж», автомобиль-самосвал + лопатка № 5, грабельки № 5*), но встречаются они и в проприальной группе (*конструктор «Флора 2» (91 элемент в ведерке); конструктор «Луна-парк 2» (107 элементов).*

Среди многообразия структурных моделей, вербализованных в названиях игрушек ООО «ПП Полесье», отметим следующие: 1) проприальная группа + номенклатурная группа (идентификатор, квалификатор): *«Богатырь», автомобиль-самосвал; «Беби Кар», автомобиль легковой (в пакете); «Крепыш», трактор-погрузчик*; 2) номенклатурная группа + проприальная группа: *автомобиль для девочек «УЛЫБКА»; катер «Патруль»; конструктор «Песочница»*; 3) номенклатурная группа + нумератив (*утюжок № 2; лопатка № 5; набор № 19*); 4) номенклатурная группа + нумератив + номенклатурная группа: *набор инструментов № 6 (132 элемента в пакете; лопата № 14 (деревянный черенок, длина – 81 см)*; 5) номенклатурная группа (идентификатор) + проприальная группа + номенклатурная группа (квалификатор): *мотоцикл «Моторбайк» зеленый; конструктор «Строитель» (273 элемента в пакете); каталка «Тримарк» с панелью (со звуковым сигналом).*

Таким образом, анализ структурных особенностей наименований игрушек, производимых в Брестской области, показал, что номинации

данного товара имеют те же структурные части, что и прагматонимы других видов: номенклатурную часть, состоящую, как правило, из идентификатора и квалификатора; проприальную часть, представляющую собой индивидуальное название изделия. Проприальная часть чаще всего включает один компонент, однако может быть и двух- и трехкомпонентной. Также отмечено отсутствие проприальных частей прагматонимов. В номенклатурной части квалификаторы указывают на разнообразные свойства именуемой продукции, могут быть адъективными и субстантивными, а также включать нумеративы. Наиболее распространенными выступают пять структурных моделей, охватывающих наименования различных игрушек и дающих полезную для потребителей информацию о товаре.

В целом зафиксированный прагматонимный материал отражает активную и достаточно успешную работу специалистов по неймингу СООО «Производственное предприятие Полесье», которое активно продвигает свою продукцию на белорусский и международный рынок.

#### Список использованной литературы

1. Лисова, И. А. Наименования мягких игрушек и кукол: особенности нейминга [Электронный ресурс] / И. А. Лисова. – Режим доступа: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/313-317.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. – Дата доступа: 20.10.2017.
2. Официальный сайт СООО «ПП Полесье» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.polesie-toys.com/cat/>. – Дата доступа: 18.10.2017.

**О. Б. Переход (г. Брест, Беларусь)**

### **СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОТИВИРОВОЧНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕКЛАМНЫХ ИМЕН НЕПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ТОВАРОВ БРЕСТЧИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ)**

Текстильная промышленность в Брестском регионе представлена целым рядом предприятий и швейных фирм, крупнейшие из которых: РУП «Барановичское ПХО», ОАО ППТО «Полесье» (Пинск), ОАО «Брестская трикотажная фирма «Элма», ОАО «Швейная фирма «Лона» (Кобрин), ОАО «Брестская швейная фабрика «Надзья» и др. Производители региона выпускают разные виды текстильных изделий – одежду, ткани, бельевой трикотаж, столовое и постельное белье, пряжу. Ряд товарных знаков получил известность в Беларуси и за ее пределами, например, РУП «Барановичское ПХО» знают по торговой марке «*Блакит*», Брестский чулочный комбинат – линии продукции «*Конте*», ОАО «Брестская швейная фабрика «Надзья» – бренду детской одежды «*Лемур*».

Объектом исследования в статье выбран сегмент периферийного ономастикона Брестчины – рекламные имена (прагматонимы) текстильных изделий, производимых в регионе. Установление комплекса семантических



мотивом рекламных имен способствует выявлению основных принципов и способов номинации периферийных имен собственных, функционирующих в ономастическом пространстве региона, определению предпочтений номинаторов в отборе языкового материала для именованя товаров, характеристике некоторых особенностей воплощения в рекламных именах национально-культурного компонента. В статье используется широкий подход к пониманию термина прагматоним, объем понятия которого расширяется «от словесного товарного знака до любого реально существующего названия товара» [1, с. 8]. При подобном подходе в сферу научного изучения вводится значительный пласт эмпирического языкового материала.

Анализ прагматонимов, собранных методом сплошной выборки с официальных сайтов предприятий текстильной промышленности Брестской области, выявил несколько подходов к именованию выпускаемой продукции:

1) в названии используется только номенклатурный термин с указанием конкретного вида товара и его номера, серии, артикула в соответствии с требованиями СТБ; такой подход применяется большинством производителей: *жилет женский Модель: 0353-16, Артикул: 6C0634-Д43; платье женское Модель: 4514-17, Артикул: 7C1714-Д43; джемпер для мальчика Модель: 9268-15, Артикул: 5C2115-Д43* и др. (ОАО ППТО «Полесье», г. Пинск); *комплект зимний для девочки Модель 8103И; куртка неутепленная (ветровка) для мальчиков старшей школьной группы Модель 7416И; куртка утепленная (деми) для мальчиков старшей школьной группы Модель 7414И* (ОАО «Швейная фирма «Лона», г. Кобрин); *брюки для девочек, модель 041; платье для девочек, модель 106* (ОАО «Брестская швейная фабрика «Надзея») и др.;

2) разные виды изделий объединены в коллекции (серии), выпускаемые под одним рекламным именем – брендом (в качестве бренда может использоваться название фирмы), например, ОАО «Брестская трикотажная фирма «Элма» выпускает продукцию под брендами *Barbara Geratti, Christmas, My Fashion House*; швейные предприятия «Azzara», «Erika-style», «Mira Fashion», «Асолия» и мн. др. в наименование продукции включают название фирмы – эргоним, что оправдано с точки зрения маркетинговой стратегии предприятий: *AZZARA 3052 – пальто, AZZARA 1050 – блузка, AZZARA 471 – костюм; платья Erika Style Модель: 574, пальто Erika Style Модель: 477-1; платья MIRA FASHION 4073 ПУДРА, плащи MIRA FASHION 4391, костюмы MIRA FASHION 4380; платье АСОЛИЯ-2348, комплект АСОЛИЯ-1162* и др.;

3) каждый вид выпускаемой продукции имеет рекламное имя – индивидуальное или серийное, зафиксированное в проприальной части прагматонима, например, продукция РУП «Барановичское ПХО» (Барановичи): *поплин4524 (01) «Блаженство», 4389 (01) «Заря», 4332 (01)*

«Превью», столовые наборы 4860 (01) «Англия», 4823 (02), 14–1306 «Натхненне», 4770 (02), 14–1305 «Трюфель», 4513 (01), 14–1305 «Орнамент» и т. д.).

С лингвистической точки зрения интерес представляют прагматонимы, имеющие проприальную группу.

Особого внимания заслуживают принципы номинации и положенные в основу анализируемых коммерческих имен семантические мотивировочные признаки: они являются основой для описания особенностей данных языковых единиц, участвующих в создании рекламного образа товара. Семантический анализ рекламных имен текстильных изделий подтверждает сложившиеся в лингвомаркетинговой практике определенные механизмы коммерческой номинации, обусловленные интра- и экстралингвистическими факторами: «ассоциативной общностью внутри “коллективного” сознания», «общностью процессов фонетического восприятия... и эстетического оценивания» [2] имен собственных, общностью задач, стоящих перед производителями по продвижению товара на рынке.

Источником анализируемого в статье материала послужили рекламные имена ОАО «Барановичское производственное хлопчатобумажное объединение» (торговая марка «Блакiт»). Предприятие является крупнейшим производителем текстильной продукции в Европе и странах СНГ, обладает полным циклом производства: переработка хлопка, изготовление пряжи и выпуск готовых швейных изделий. Результатом работы предприятия стал богатый ассортимент производимой продукции, представленный в номенклатурной части прагматонимов: ткани (*бязь, сатин, поплин, миткаль, ситец, тик, фланель*); коллекции постельного белья (*пододеяльники, наволочки, простыни, спальные комплекты*), столовое белье (*скатерти, салфетки, полотенца, подарочные наборы*), пряжа, подушки и одеяла, бинты и марля.

Базой для создания рекламных имен данной группы товаров выступает определенный набор тематических мотивов (мотивем), которые получают вербализацию в проприальной части прагматонимов. В названиях тканей, столового и постельного белья определяющим является характер узора (принта), однако целый ряд рекламных имен имеют образный, фантазийный характер, либо никак не обусловленный типом принта, либо связанный с ним ассоциативно.

Одной из продуктивных мотивем в рекламных именах продукции торговой марки «Блакiт» является **колороним**. В рекламном дискурсе признак цвета имеет существенное значение. Для ряда товаров он может быть определяющим и влиять на количество продаж. Текстильная продукция относится к таким товарам, и номинаторы, используя в рекламном имени колороним, не только отражают значимые признаки денотата, но и стремятся реализовать высокий прагматический потенциал

колоративов «с целью... вызвать в сознании потребителя яркий чувственный образ положительного характера, заинтересовать потребителя, привлечь его внимание к рекламируемому объекту» [3]. Данная задача решается прежде всего за счет использования ассоциативно насыщенных, экспрессивно маркированных колоративов.

По семантике цветковые рекламные имена представляют собой: 1) номинации с использованием основных цветов спектра: *полотенца* «Белое», «Ультрамарин», «Зелень», «Фиолет»; 2) метафорические номинации, образованные в результате переноса с объекта, являющегося носителем данного цвета, оттенка цвета: *полотенца* «Лиловый», «Фисташковый», «Зеленый мох», «Бирюза», «Шоколад», «Фуксия», «Оливка», «Крем», «Бордо», «Персик», *бязь* «Моренго», *сатин-жаккард* «Мокко», «Янтарный» и др.; 3) «авторские номинации ассоциативного характера, являющиеся результатом нейминга, т. е. разработки привлекательного названия» [3]: *бязь* 3933 (03) «Rose of love», 3925 (01) «Мелодия моря», 3493 «Яблоневого цвет», 3108 (02) «Лимония», 4235 «Клубника со сливками», 4781 (01) «Ветка сакуры» и др. Активно используются в именовании иноязычные цветковые лексемы.

Мотивема **колороним** образует зону смежности с семантическим признаком **флора**, поскольку названия растений зачастую прямо ассоциируются с цветом. Номинации по денотативному признаку соотносятся с разными объектами флористического мира: 1) **цветами**: *кухонные полотенца* 4665 (01) «Цветы», *гл/кр* 460304 «Маки», *скатерть* 4827 (02) «Цветочки», *бязь* 4145 (01) «Флер», 4560 (01), «Орхидея», «Пионы» 4050 (01), «Ромашка» 4605 (01), *поплин* 4895 (01) «Чайная роза», 4529 (02) «Лилея» и др.; 2) **деревьями**: *бязь* 4990 (01) «Миндаль», «Магнолия» 3185 (03)); 3) **фруктами**: *бязь* 3528 (01) «Веселые фрукты», 4320 (01) «Гранат», *жаккард гл/кр* 400203 «Яблоко», *гл/кр* 170404 «Клубника»; 4) **другими видами растений**: *бязь* 4234 (01) «Подсолнухи», «Гортензия» 4531 (01), *поплин* 4527 (01) «Вьюнок» 4665 (01), *кухонные полотенца гл/кр* 200303 «Лаванда»; 5) **флористическими образами**: *ткань вафельная* 4351 (01) «Дары лета», 4219 «Дары осени», *поплин* 4759 (01), 4743 (02) «Летний сад», *бязь* 4778 (01) «Цветочная мозаика», 4509 (01) «Цветочный микс». В структурном отношении флористические рекламные имена представляют собой монологемы и словосочетания, в том числе устойчивые: *поплин* 4895 (01) «Чайная роза», *бязь* 4781 (01) «Ветка сакуры», 4235 «Клубника со сливками».

В номинациях текстильных изделий широко представлена мотивема **реалии детства**. Рекламные имена олицетворяют сформировавшиеся в языковом и культурном сообществе типовые представления о связанных с миром детства предметах, понятиях, ситуациях, праздниках, героях детских книг: *ситец* «Детский мир», «Ясли», «Детский», «Аленка», «Тедди», «Танк»,

«Совушка», «Мурзик», «Божья коровка»; ситец «Сластена», «Новый год», «Новогоднее настроение», «Джунгли», «Незнайка», «Забава», «Алфавит», «Кролик Роджер», «Зоопарк»; поплин «Баюшки», «Зайка», «Мишутки», «Считалочка», «Булік» и др. Рекламные имена, объективирующие мир детства, апеллируют к экстралингвистическим знаниям носителей языка. Данные наименования, подобно топонимам и антропонимам, представляют собой лингвокультураны, поскольку к обычным составляющим (знак – значение) прибавляется культурно-понятийный компонент [4].

Интегральными в рекламных именах разных видов непродовольственных товаров Брестчины (мебели, игрушек, косметических средств) являются мотивемы **топоним** и **антропоним** [5]. В этом случае широко используется характерный для ономообразования прагматонимов способ трансонимизации в ее разновидностях – трансантропонимизации и транстопонимизации, который заключается во вторичном использовании имени собственного. Мотивемы **топоним** и **антропоним** актуальны и в рекламных именах текстильной продукции региона. Поскольку предлагаемая предприятием продукция ориентирована в основном на женскую аудиторию, то производители в именах продукции апеллируют чаще к именам женщин, при этом используется как славянский, так и западноевропейский антропонимикон: хлопок-лен 4746 (02), 13–0000 «Василиса», поплин 4567 (01) «Павлина», ситец 4434 «Эмма», 4433 (01) «Инга», ткань вафельная 3965 «Виола», 4415 (01) «Иветта», 4277 (04) «Джулия», 4265 (01) «Аманда», бязь 4775 (01) «Адель», 4858 (01) «Софи»). Топоним как мотивема прагматонимов не однороден в семантическом плане. Рекламные имена текстиля с проприальной оттопонимной частью репрезентируют названия различных географических объектов – от названий улиц до городов, провинций, стран: бязь 4196 (01) «Монмартр», 3851 (01) «Версаль», 4916 (01), 4579 (06) «Верона», 4900 (01), 4814 (05) «Персія», 4161 «Фландрия», 3953 (01) «Венеция», 3685 (03) «Ямайка», поплин 4579 (04) «Фиджи», 4601 (01) «Бостон».

В маркировочных именах товаров торговой марки «Блакит» существенными мотивировочными признаками выступают **адресация** и **назначение**. В номинациях считывается информация об адресате – его возрасте, гендерной характеристике, а также целевом назначении продукции, сфере ее использования: фланель «Детская», «Халатная», «Сорочечная», ткань вафельная «Хозяюшка», «Рецепты», фланель «Для постельного белья», «Мотоциклістка 3D-2» спальный комплект. Сатин.

Номинаторы обращаются к апеллятивной лексике разных разрядов, которая в рекламных именах в значительной степени семантически дифференцирована. Созданные имена-образы ассоциативно связаны с такими понятиями и реалиями, как стиль, образ жизни (поплин «Стиль», полотенца с вышивкой «Добрыя традыцыі»), эмоции, чувства, состояния

(поплин «Блаженство», сатин «Amore», «Нега», бязь «Нежность», скатерть «Натхненне»), спорт (комплект постельного белья 4168 (01) «Авторалли», бязь «Футбол»), астрономия (сатин «Star», «Звездная дорожка» с пологом, «Космос»), музыка (бязь «Хип-хоп», дизайнерская коллекция «Рапсодия», спальный комплект «Мажор») и др.

Традиционным в рекламных именах текстильных изделий является обращение к фоновым знаниям потребителей, что проявляется в использовании номинаций, содержащих культурно значимую информацию с целью более успешного продвижения товара на рынке в результате определенного психологического воздействия на потенциального потребителя. Номинаторы репрезентируют в рекламных именах текстильных товаров различные культурные компоненты: европейский (ткань вафельная «Французский завтрак», сатин «Роял Стюард», столовый набор «Англия»), восточный (сатин «Восточная роскошь», бязь «Суши», еврокомплект «Цветение сакуры»), латиноамериканский (сатин «Латина»), североафриканский (бязь «Мавритания»). Многие рекламные имена по происхождению представляют собой экзотизмы и варваризмы (ткань «Кантри», полотенца кухонные «Sweet», «Kiss», «Kiss the cook», сатин «Star», «Amore» и др.). Положительным фактором лингвомаркетинга является стремление производителей предприятия использовать в названиях текстиля лексику белорусского языка или номинации, отражающие белорусские национальные мотивы: бязь «Валошкі», «Скарбніца», «Вясёлка», поплин «Лілея», полотенца с вышивкой «Водар кавы», «Купалинка», «Велес», ткань х/б для столового белья 3996 «Моя Беларусь» и др.

Таким образом, рекламные имена текстильных товаров РУП «Барановичское ПХО» (торговая марка «Блакiт») имеют производный (вторичный) характер. В основе номинаций лежат два основных принципа – отобъектный и отадресатный. В формировании проприальной части прагматонимов выступает целый комплекс мотивировочных признаков, которые демонстрируют сложившиеся в нейминге преференции и отражают в рекламных именах эстетические предпочтения и пристрастия современного общества потребителей.

#### Список использованной литературы

1. Яковлева, О. Е. Семиотические типы прагматонимов современного русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. Е. Яковлева. – Новосибирск, 2006. – 24 с.
2. Новичихина, М. Е. Экспертиза товарного знака [Электронный ресурс] : учеб. пособие / М. Е. Новичихина, И. А. Стернин. – Воронеж : Фак. журналистики ВГУ, 2013. – 98 с. – Режим доступа: [http://sterninia.ru/files/757/4\\_Izbrannye\\_nauchnye\\_publicacii/Lingvokriminalistika/Jekspertiza\\_tovarnogo\\_znaka.pdf](http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Lingvokriminalistika/Jekspertiza_tovarnogo_znaka.pdf). – Дата доступа: 01.02.2018.

3. Чуньчунь, Сунь. Колоратив в рекламном дискурсе [Электронный ресурс] / Сунь Чуньчунь, О. Н. Чарыкова. – Режим доступа: (<http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2016-4/11-charykova.pdf>). – Дата доступа: 04.02.2018.

4. Ражина, В. А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2007.– 24 с. – Режим доступа: [http://ua.coolreferat.com/ Ономастические\\_реалии\\_лингвокультурологический\\_и\\_прагматический\\_аспекты](http://ua.coolreferat.com/Ономастические_реалии_лингвокультурологический_и_прагматический_аспекты). – Дата доступа: 04.02.2018.

5. Переход, О. Б. Оттопонимные товарные знаки (на материале наименований мебели) / О. Б. Переход // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе : сб. науч. статей / Брест. гос. техн. ун-т; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол. М. И. Яницкий, Я. Г. Самуйлик ; под общ. ред. Н. Н. Борсук. – Брест, 2017. – С. 55–59.

*Работа выполнена при поддержке ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества (подпрограмма «Белорусский язык и литература»)» по заданию «Белорусские собственные имена в социуме, произведениях художественной литературы и фольклоре».*

**М. Фамелец (г. Быдгощ, Польша)**

## **ТЕНДЕНЦИИ В НОМИНАЦИИ САНАТОРНО-КУРОРТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

Республика Беларусь сочетает в себе комплекс климатических и природных лечебных факторов, создающих благоприятные условия для курортного лечения в течение всего года. Благодаря наличию санаторно-курортных организаций республиканского и местного значения страна получила название «Беларусь курортная».

В настоящей статье наше внимание обращено на наименования именно таких учреждений, предлагающих широкий спектр медицинских услуг. Источником онимического материала послужила карта «Беларусь санаторная. Карта Республики Беларусь. Указатель санаторно-курортных организаций» [1]. Всего зафиксировано 216 онимических единиц. Это наименования организаций различного профиля: санаториев (С) – 66 названий, студенческих санаториев-профилакториев (ССП) – 19, детских санаториев (ДС) – 12, детских реабилитационно-оздоровительных центров (ДРОЦ) – 17, оздоровительных организаций, профилакториев (ООП) – 2, оздоровительных центров, комплексов (ОЦК) – 28, детского образовательно-оздоровительного центра (ДООЦ) – 1, домов и баз отдыха (ДБО) – 62, санаториев и баз отдыха Республики Беларусь, расположенные за ее пределами (СБОРБ) – 9. В целом отмечены наименования 9 групп санаторно-курортных и оздоровительных учреждений.

В русскоязычной научной литературе анализируемые онимы причисляются к классу, обозначенному термином **эргоним** (от греческого *ergon* ‘дело, труд; деятельность, функция’). Под ним, согласно «Словарю русской ономастической терминологии», понимается «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия...» [2, с. 166]. Эргонимия неоднократно была в поле внимания и польских исследователей [3–6], определяющих эту группу онимов как *chrematonimy*.

Исследуемые нами эргонимы позволяют выделить основные семантико-структурные группы. А наиболее распространенными являются онимы, образованные как трансонимизацией, так и онимизацией.

I. Путем трансонимизации образованы простые (однословные) онимы, восходящие к:

1) названию страны: *«Белоруссия»* (С, г. Юрмала, Латвийская Республика); *«Белоруссия»* (С, г. Ялта, Украина); ***«Беларусь»*** (С, г. Друскининкай, Республика Литва); ***«Беларусь»*** (С, г. Сочи, Россия);

2) названиям находящихся вблизи одноименных населенных пунктов: а) поселков: *«Берестье»* (С, п. Берестье, Бр. обл.); *«Чёнки»* (С, Гом. обл.); б) агрогородков: *«Ждановичи»* (ДРОЦ, Мн. обл.); *«Озёры»* (2) (ОЦК, Гр. обл.); *«Поречье»* (С, Гр. обл.); *«Слободка»* (ДБО, Вит. обл.); *«Талька»* (ОЦК, Мн. обл.); в) городских поселков: *«Плещеницы»* (ДБО, Мн. обл.); г) деревень: *«Белино»* (ОЦК, Мн. обл.); *«Боровка»* (ДБО, Лепельский р-н, Вит. обл.); *«Вышедки»* (ДБО, Городокский р-н, Вит. обл.); *«Вяжути»* (С, Молодеченский р-н, Мн. обл.); *«Девино»* (ДБО, Оршанский р-н, Вит. обл.); *«Дудинка»* (ОЦК, Борисовский р-н, Мн. обл.); *«Железняки»* (ОЦК, Вит. обл.); *«Заречье»* (ДБО, Городокский р-н, Вит. обл.); *«Крупенино»* (2) (ДБО, Бешенковичский р-н, Вит. обл.); *«Лахва»* (ДС, Лунинецкий р-н, Бр. обл.); *«Леошки»* (ДБО, Браславский р-н, Вит. обл.); *«Лётцы»* (С, д. Малые Лётцы, Вит. обл.) – в наименовании использован второй компонент комонима; *«Милоград»* (ДБО, Речицкий р-н, Гом. обл.); *«Молоди»* (ДБО, Логойский р-н, Мн. обл.); *«Озёры»* (ДБО, Гр. обл.); *«Подъельники»* (С, Узденский р-н, Мн. обл.); *«Пригодичи»* (ДБО, Гр. обл.); *«Рудня»* (С, Логойский р-н, Мн. обл.); *«Селяхи»* (ДБО, Бр. обл.); *«Сосны»* (С, Мядельский р-н, Мн. обл.); *«Чаплин»* (ДБО, Леовский р-н, Гом. обл.); *«Чёрное»* (ДБО, Речицкий р-н, Гом. обл.); *«Щатково»* (ДБО, Бобруйский р-н, Мог. обл.); *«Щитовка»* (ДБО, Сенненский р-н, Вит. обл.);

3) названиям находящихся вблизи одноименных гидрообъектов, в том числе: а) озер: *«Дривяты»* (ДБО, г. Браслав, Вит. обл.); *«Золово»* (ДБО, д. Дегтяри, Вит. обл.); *«Качье»* (ДРОЦ, Гом. обл.); *«Лосвидо»* (ОЦК, д. Прудники, Вит. обл.); *«Любань»* (ДБО, аг. Дивин, Бр. обл.); *«Нарочь»* (С, Мн. обл.); *«Рудаково»* (ДБО, д. Мядель, Мн. обл.); *«Святязь»*

(С, п/о Валевка, Гр. обл.); «Суя» (3) (ДБО, Вит. обл.); «Чечели» (ДБО, Вит. обл.); «Щаты» (2) (ДБО, Вит. обл.); «Яново» (2) (ДБО, Вит. обл.); б) рек: «Березина» (С, г. Борисов, Мн. обл.) – р. Березина – правый приток Днепра; «Буг» (С, Бр. обл.) – санаторий расположен на берегу р. Мухавец, правого притока р. Западный Буг; «Волма» (С, д. Озёрный, Мн. обл.) – р. Волма – левый приток Свислочи (бассейн Днепра); «Дубровенка» (С, Мог. обл.) – приток р. Дубровенка впадает в р. Днепр; «Ислочь» (С, аг. Раков, Мн. обл.) – р. Ислочь протекает по территории Минской и Гродненской областей; «Исса» (ОЦК, Гр. обл.) – р. Исса – правый приток Щары (бассейн Немана); «Птичь» (ДРОЦ, Петриковский р-н, Гом. обл.) – р. Птичь – левый приток Припяти; «Свислочь» (ДС, Мог. обл.) – р. Свислочь – правый приток реки Березины (бассейн Днепра); «Случь» (ДС, Кировский с/с, Мн. обл.) – р. Случь – левый приток реки Припять; «Ясельда» (С, д. Почапово, Пинский р-н, Бр. обл.) – р. Ясельда – левый приток Припяти (в 300 м от санатория протекает р. Пина – левый приток р. Припять) [7]; в) водохранилищ: «Вяча» (ДБО, аг. Вишнёвка, Мн. обл.); «Рудея» (ОЦК, п/о Горбовичи, Мог. обл.);

4) наименованию района, на территории которого находится объект: «Березина» (С, Березинский р-н, Мн. обл.) – поскольку санаторий расположен слишком далеко от реки, его название, возможно, не мотивировано одноименным гидронимом;

5) антропонимам: «Алеся» (С, д. Завышье, Бр. обл.); «Алеся» (ДБО, д. Гердутишки, Мн. обл.); «Лидия» (ДБО, д. Петровщина, Мн. обл.);

б) мифонимам: «Купалинка» (ДБО, г. Гродно) – имя языческой богини любви, которой посвящен праздник Купалье; «Веста» (ОЦК, г. Дзержинск, Мн. обл.) – имя древнеримской богини домашнего очага;

7) наименованиям предприятий, которым принадлежат именуемые объекты: «Актам» (ДБО, д. Мурашки, Миорский р-н, Вит. обл.) – от названия одноименной туристической компании; «БАТЭ» (ОЦК, д. Дудинка, Борисовский р-н, Мн. обл.) – аббревиатура от Борисовский завод автотракторного электрооборудования [9]; «Нафтан» (С, г. Новополоцк, Вит. обл.) – название дано в честь одноименного нефтеперерабатывающего завода, начавшего свою работу в 1963 года в городе Новополоцке [10]; «Полимир» (ООП, г. Новополоцк, Вит. обл.) – название дано по одноименному ведущему предприятию нефтехимической промышленности Беларуси, расположенном в городе Новополоцк [11].

К сложным (многокомпонентным) отнесли онимы, мотивированные:

1) антропонимами: «Имени Ленина» (С, Бобруйск, Мог. обл.) – в честь псевдонима Владимира Ильича Ульянова (Ленина) (1870–1924), основоположника научного коммунизма, основателя Советского социалистического государства [12]; «Имени К.П. Орловского» (С, ул. Орловская, г. Кировск,



Мог. обл.) – назван в честь Кирилла Прокофьевича Орловского (1895–1968), уроженца деревни Мышковичи в нынешнем Кировском районе, государственного деятеля, одного из участников партизанского движения в Беларуси, Героя Советского Союза, возродившего наиболее разрушенный колхоз в Могилёвской области, который впоследствии стал первым в послевоенном СССР колхозом-миллионером [13];

2) названиями населенных пунктов, в том числе: а) одноименного поселка: «*Белое озеро*» (3) (ДБО, Бр. обл.); б) агрогородка: «*Спутник-Ждановичи*» (С, аг. Ждановичи, Мн. обл.) – комоним выступает в качестве второго компонента анализируемого имени собственного;

3) природными хоронимами, т. е. названиями территорий, на которых или вблизи которых располагаются именуемые объекты: «*Налибокская пуца*» (ДС, д. Яцково, Мн. обл.) – одноименный лесной массив; «*Нарочанский берег*» (С, Мн. обл.) – национальный парк «Нарочанский»; «*Ружанский*» (ДС, п/о Полонск, Бр. обл.) – лесной хвойной массив «Ружанская пуца»;

4) ойкодонимом: «*Белая Вежа*» (С, п. Приозёрский, Бр. обл.) – название связана с известной Каменецкой вежей, которую ошибочно называют Белой; считают, что от наименования сторожевой башни получила свое имя и Беловежская пуца (сейчас – национальный парк);

5) названием района: «*Лепельский военный*» (С, д. Боровка, Лепельский р-н, Вит. обл.) – второй компонент названия *военный* указывает, что это санаторий Вооруженных Сил Республики Беларусь (основан 15 мая 1946 года) [14];

5) гидронимами: «*Днепровские сосны*» (ДБО, д. Красная Слобода, Гом. обл.); «*Нёман –72*» (ДС, г. Гродно) – находится в пойме реки Неман (бел. Нёман / рус. Неман), номерной элемент указывает на год открытия санатория; изначально объект был санаторным пионерским лагерем [15];

б) историческим названием ряда регионов современной Беларуси, России: «*Белая Русь*» (С, д. Баронцы, Мн. обл.); «*Белая Русь*» (С., Краснодарский край, Россия);

7) библионимом: «*На роستانях*» – от одноименного литературного произведения Якуба Коласа (ДБО, Мн. обл.);

8) профилем именуемого объекта иодноименным астионимом: «*Дом отдыха “Гродно”*» (СБОРБ, Херсонская обл., Украина);

9) профилем именуемого объекта иодноименным библионимом: «*Дом отдыха “Павлинка”*» (СБОРБ, г. Ялта, Украина) – от наименования одноименной пьесы – бел. «*Паўлінка*» – Янки Купалы;

10) эргонимами – в нашем случае названиями учреждений, которым принадлежат санаторно-оздоровительные организации: «*Гомельского отделения БЖД*» (С, г. Гомель); «*Витебского государственного университета имени П.М. Машерова*» (ССП, г. Витебск); «*Витебского*

государственного технологического университета» (ССП, г. Витебск); «Витебской государственной академии ветеринарной медицины ордена “Знак Почёта”» (ССП, г. Витебск); «Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета» (ССП, г. Витебск); «Белорусского государственного медицинского университета» (ССП, г. Минск); «Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка» (ССП, г. Минск); «Белорусского государственного экономического университета» (ССП, г. Минск); «Белорусского государственного технологического университета» (ССП, г. Минск); «Белорусского государственного университета» (ССП, г. Минск); «Минского областного института развития образования» (ССП, г. Минск); «Могилёвского государственного университета имени А.А. Кулешова» (ССП, г. Могилёв); «Белорусско-Российского университета» (ССП, г. Могилёв); «Брестского государственного технического университета» (ССП, г. Брест); «Брестского областного института развития образования» (ССП, г. Брест); «Полесского государственного университета» (ССП, г. Пинск); «Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина» (ССП, г. Мозырь); «Гомельского государственного технического университета имени П.О. Сухого» (ССП, г. Гомель); «Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины» (ССП, г. Гомель).

II. Путем простой ономимизации созданы эргонимы (однокомпонентные образования), мотивирующей базой для которых стали:

1) природные наименования, связанные или ассоциирующиеся с:

а) месторасположением объектов: среди лесных массивов: «Лесное» (С, Вит. обл.) – на границе Березинского биосферного заповедника; «Лес» (ОЦК, Мн. обл.); в сосновом лесу: «Боровое» (С, Вит. обл.); «Живица» (ДРОЦ, Гом. обл.) – ныне УЗ «Гомельская областная детская больница медицинской реабилитации»; «Сосны» (С, Мог. обл.), «Сосны» (С, Гом. обл.); на территории географического района, в нашем случае – Белорусского Поозёрья: «Поозёрье» (ДБО, Вит. обл.); вблизи озера: «Озёрный» (С, аг. Озёры, Гр. обл.) – на берегу озера Белое; «Приозёрный» (С, Мн. обл.) – недалеко от озера Нарочь; в холмистом районе: «Загорье» (С, д. Заямочное, Мн. обл.); б) гидроминеральной базой санатория: «Криница» (С, Мн. обл.) – основными лечебными факторами санатория являются Ждановичские минеральные воды для внутреннего и наружного применения [16]; в) явлениями природы: «Радуга» (С, п/о Миноиты, Гр. обл.); «Радуга» (ДС, г. Бобруйск, Мог. обл.); «Радуга» (ДРОЦ, п/о Горбовичи, Мог. обл.); «Рассвет» (С, п/о Осовец, Мн. обл.); «Росинка» (ДС, д. Мурашки, Вит. обл.) – ‘капелька росы’ [ОЖ, с. 683]; «Свитанок» (С, аг. Поречье, Гр. обл.) – бел. світанак / рус. рассвет; «Свитанок»

(С, г. Микашевичи, Бр. обл.); «Свитанок» (ДРОЦ, Бр. обл.); «Свитанок» (ОЦК, аг. Ждановичи, Мн. обл.); «Солнечный» (ОЦК, д. Волки, Бр. обл.); «Солнышко» (ДС, Покрашевский с/с, Мн. обл.); г) фаунистическими наименованиями: «Журавушка» (С, Мн. обл.) – уменьшительная форма от журавль, суф. -ушк- (в 1 зн. [25, с. 198]); «Зубрёнок» (ДООЦ, п. Зубренёвка, Мн. обл.) – от названия детеныша зубра – символа Беларуси; «Орлёнок» (ОЦК, Бр. обл.) – в качестве мотивирующей базы выступает не только апеллатив, но артионим – название одноименной, популярной в советское время песни; «Чайка» (С, д. Шапчицы, Мог. обл.); «Чайка» (ОЦК, д. Боровые, Мн. обл.); «Чайка» (ДБО, к. п. Нарочь, Мн. обл.); д) флористическими наименованиями: «Верасок» (ДРОЦ, д. Шарпиловка, Гом. обл.) – уменьшительная форма от бел. *верас* / рус. *вереск* ‘кустарник с мелкими листьями и лилово-розовыми цветками’ [25, с. 78]; «Ёлочка» (ДРОЦ, аг. Томашовка, Бр. обл.) – уменьшительно-ласкательная форма от *ель*; «Колос» (ДРОЦ, д. Пески, Бр. обл.); «Подорожник» (ДБО, Молодеченский район, Мн. обл.); «Пралеска» (С, аг. Ждановичи, Мн. обл.) – белорусское название цветка *пралеска* / рус. *перелеска* [26, Т. 2, с. 488] ‘травянистое растение семейства лютиковых, растущее в лесах’; «Пралеска» (С, д. Подроссь, Гр. обл.); «Пралеска» (ДРОЦ, д. Цупер, Гом. обл.); «Чабарок» (С, д. Павлиново, Бр. обл.) – уменьшительно-ласкательная форма от бел. *чабор* / рус. *чебрец* [26, Т. 3, с. 715]; е) наименования, ассоциирующиеся с чем-то очень ценным, приятным, полезным для здоровья или экзотическим: «Жемчужина» (С, г. Гродно); «Жемчужина» (ДРОЦ, д. Боровка, Вит. обл.); «Жемчужный» (С, г. Пинск); «Кристалл» (ДРОЦ, Гом. обл.); «Лазурный» (С, аг. Ждановичи, Мн. обл.);

2) наименования, вызывающие положительные чувства, эмоции, связанные с: а) хорошим, желанным времяпрепровождением: «Дружба» (ДБО, аг. Юхновка, Мн. обл.); «Надежда» (ДРОЦ, д. Будище, Мн. обл.); «Надзея» (С, Бр. обл.) – бел. *надзея* / рус. *надежда*; «Романтика» (ДРОЦ, Гом. обл.); б) полноценным восстановлением сил и здоровья: «Энергия» (ОЦК, д. Белоозёрск, Бр. обл.); «Юность» (С, п/о Ратомка, Мн. обл.); в) названием людей, объединенных общими интересами: «Сябры» (ДБО, п. Сёмково, Мн. обл.) – бел. *сябар* / рус. *друг*;

3) наименования лиц по различным профессиям: «Дорожник» (ДБО, д. Плуссы, Вит. обл.); «Железнодорожник» (С, д. Малые Лётцы, Вит. обл.); «Литейщик» (ОЦК, д. Прибор, Гом. обл.); «Машиностроитель» (С, п. Чёнки, Гом. обл.); «Связист» (ДБО, Подгорновский с/с, Бр. обл.); «Шинник» (С, г. Бобруйск, Мог. обл.); «Экономист» (ДБО, д. Будище, Мн. обл.); «Экономист» (СБОРБ, п. Николаевка, Украина); «Политехник» (ССП, д. Приморье, Мн. обл.) – так называют студента политехникума или

человека, окончившего политехникум; «*Энергетик*» (С, аг. Межисетки, Мог. обл.); «*Энергетик*» (ОЦК, д. Зелёная, Мн. обл.; ДБО, д. Туржец, Вит. обл.; С, д. Ковали, Гр. обл.). Руководство оздоровительного учреждения «*Энергетик*» расширяет мотивационную базу своего названия, которое из метонимического становится метафорическим: «Санаторий *Энергетик* – источник сил, здоровья и отличного настроения» [18];

4) наименования лиц по иным признакам: «*Белорусочка*» (С, аг. Ждановичи, Мн. обл.) – также популярная одноименная песня, исполнителями которой были «Песняры»; «*Богатырь*» (ДС, д. Удранка, Мн. обл.) – ‘герой русских былин, отличающийся большой силой и совершающего воинские подвиги’ [25, с. 58], так называют и здорового, крепкого человека;

5) названия, определяющие специфику деятельности предприятия – учредителя именуемого объекта: «*Магистральный*» (С, г. Барановичи, Бр. обл.) – принадлежит транспортному республиканскому унитарному предприятию «Барановичское отделение Белорусской железной дороги» [18];

6) понятия-символы: «*Бригантина*» (ОЦК, Мн. обл.) ‘легкое морское парусное двухмачтовое судно’ [25, с. 64], также одноименная песня (музыка – Г. Лепский, стихи – П. Коган), написанная в 1937 году, стала символом романтического направления в бардовской песне; «*Звёздный*» (ОЦК, Молодеченский р-н, Мн. обл.); «*Салют*» (ДБО, д. Пески, Бр. обл.).

Сложные (двухкомпонентные) наименования, указывают на:

1) окружающую природу: «*Берёзовая роца*» (ДБО, п. Белое Озеро, Бр. обл.); «*Зелёный бор*» (С, д. Воловщина, Мн. обл.); «*Зелёный бор*» (ДРОЦ, д. Листопадовичи, Мн. обл.); «*Лесные дали*» (ДС, д. Студёная Гута, Гом. обл.); «*Лесная поляна*» (ДБО, д. Константиново, Мн. обл.); «*Лесная поляна*» (ДРОЦ, аг. Жодишки, Гр. обл.); «*Лесные озёра*» (С, д. Вашково, Вит. обл.) – санаторий расположен в сосновом лесу в окружении озер Долгое и Барковщина; «*Сосновый бор*» (С, д. Удранка, Мн. обл.); «*Сосновый бор*» (ОЦК, д. Новолукомль, Вит. обл.); «*Сосновый бор*» (ОЦК, Бр. обл.);

2) ландшафтно-пейзажные ассоциации: «*Золотые пески*» (С, аг. Новая Гута, Гом. обл.) – располагается на берегу реки Сож, от песчаного пляжа которой санаторий получил свое название [19]; «*Серебряные ключи*» (С, аг. Чирковичи, Гом. обл.) – объект расположен на правом берегу реки Березина с живописным ландшафтом и граничит с государственным заказником «Выдрица» [20]; «*Солнечная поляна*» (ДБО, д. Едлино, Мн. обл.); «*Солнечный берег*» (С, Гом. обл.) – комплекс санатория расположен в красивейшем уголке Беларуси, на живописном берегу Днепра, в окружении хвойного леса и заливных лугов [21];

3) название общности людей: «*Дружные ребята*» (ДБО, д. Барвин, Вит. обл.);

4) понятие-символ и уточняющий элемент: «*Огонёк, корпус № 2*» (ОЦК, аг. Ждановичи, Мн. обл.);

5) профиль объекта: «База отдыха» (2) (ДБО, аг. Гомель, Вит. обл.); «База отдыха» (ДБО, аг. Ратомка, Мн. р-н); «База отдыха» (ДБО, Барановичский р-н, Бр. обл.); «База отдыха» (ДБО, д. Волки, Бр. обл.); «Оздоровительный центр» (ОЦК, г. Гродно); «Оздоровительный центр» (ОЦК, г. Брест); профиль объекта и его индивидуальное наименование: «База отдыха “Криница”» (СБОРБ, Запорожская обл., Украина).

Анализ собранного материала позволяет сделать следующие выводы.

1. Объекты, имена которых попали в поле нашего внимания, часто расположены в экологически чистых зонах, вдалеке от крупных городов, среди лесных массивов, нередко на берегах рек, озер и других водоёмов, что нашло отражение в многочисленных номинациях типа «Боровое», «Приозёрный», «Берёзовая роща», «Волма», «Свислочь», «Нарочь».

2. Для названий санаторно-курортных учреждений ведущей выступает номинативная функция (имя собственное дифференцирует объект в группе подобных). При выборе места оздоровления отдыхающие обычно руководствуются профилем лечения и предлагаемыми процедурами, другими услугами, а не именем санатория. Однако его название играет заметную роль в создании имиджевого образа. И руководство санаторно-курортных учреждений ведёт маркетинговую деятельность: создаются рекламные сайты (нередко с применением 3D-эффектов в мультимедийных презентациях); издаются буклеты, другая продукция, рассчитанная на коммерческого пользователя, и др. Примером может служить наименование санатория «Спутник» (основан в 2006 году), обыгранное, «осовремененное» в рекламных текстах, в частности на сайте: «Для нас честь быть *спутником* хорошего настроения, здоровья и радости!» [22]. Первоначальное, идеологическое значение оно имеет «затирается» рекламной подачей – и на первый план выдвигается интимизация, снижение коммуникативного расстояния между номинатором и адресатом, создание у последнего уверенности, что его ждёт хорошее времяпрепровождение.

3. Многие из перечисленных объектов построены в советские времена и были ведомственными, т. е. предназначались для оздоровления работников конкретного предприятия, организации. Мотивирующей базой для подобных номинаций становились апеллятивы, называющие лиц по профессии, профилю деятельности: санаторий «Энергетик», принадлежащий Могилёвскому республиканскому унитарному предприятию электроэнергетики «Могилёвэнерго» [23]; оздоровительный центр «Литейщик», имя которого связано с крупнейшим предприятием Беларуси – Гомельским литейным заводом «Центролит» [24], и целый ряд др.

4. В номинациях исследованных нами объектов использованы лексические единицы как русского, так и белорусского языков, причем последние могут быть поданы и в «оригинале» («Верасок», «Надзея»,

«На роستانях», «Нёман-72», «Пралеска», «Сябры», «Чабарок»), и адаптированными к системе русского языка («Павлинка», «Свитанок»).

5. Самая многочисленная группа простых эргонимов образована трансонимизацией (89 единиц, 41 % от общего числа исследованных имен); из них онимов, мотивированных именами находящихся вблизи одноименных населенных пунктов, – 34 (около 15,7 %), одноименными гидронимами – 31 (свыше 14 %).

В группе сложных – из двух и более компонентов – на первый план выходят онимы, несущие информацию о принадлежности данного санаторно-курортного объекта учреждению, наименование которого указано в самой номинации; «Брестского государственного технического университета» (СПП, г. Брест), и др. – 36 единиц (17 %).

6. Среди номинаций, образованных онимизацией, ведущими являются наименования, которые отсылают к месторасположению объекта, явлениям природы, фаунистическими и флористическими реалиям – 40 единиц (около 19 %). Среди сложных продуктивны эргонимы, указывающие на окружающую природу, – 14 единиц (6,5 %).

#### Список использованной литературы

1. Беларусь санаторная. Карта Республики Беларусь. Указатель санаторно-курортных организаций. – Минск : Белкартография, 2013.
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 166 с.
3. Banderowicz, K. Mens sana in corpore sano. Współczesne tendencje w nazewnictwie polskich sanatoriów / K. Banderowicz // Chrematonimia jako fenomen współczesności / М. Biolik, J. Duma (ред.). – Olsztyn, 2011 – С. 43–58.
4. Gałkowski, A. Chrematonomastyka jako autonomizująca się subdyscyplina nauk onomastycznych / A. Gałkowski // Chrematonimia jako fenomen współczesności / М. Biolik, J. Duma (ред.). – Olsztyn, 2011. – С. 180–193.
5. Kopertowska, D. Nazewnictwo przemysłowo-usługowe / K. Michalewski (ред.), Współczesna leksyka. Cz. I. – Łódź, 2001. – С. 157–167.
6. Kosyl, C. Z problematyki nazw will, pensjonatów i domów wczasowych / C. Kosyl // Onomastica XXVI. – С. 103–117.
7. Санаторий «Ясельда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yaselda.by/o-nas/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
8. Санаторий «Радон» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sanradon.by/about/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
9. Борисовский завод автотракторного электрооборудования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.starter.by/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
10. ОАО «Нафтан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.naftan.by/ru/default\\_ru.aspx](http://www.naftan.by/ru/default_ru.aspx). – Дата доступа: 23.10.2017.
11. ОАО «Нафтан» POLYMIR [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.polymir.by/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
12. Шамякин, И. П. Брест: энцикл. справ. / И. П. Шамякин. – Минск, 1987. – 246 с.
13. Орловский, Кирилл Прокофьевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Орловский,\\_Кирилл\\_Прокофьевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Орловский,_Кирилл_Прокофьевич). – Дата доступа: 23.10.2017.

14. Лепельский военный санаторий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lepelsan.by/#>. – Дата доступа: 23.10.2017.
15. BELARUS, GRODNO. Санаторий «Неман-72» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=X9Y-ecXhOiY>. – Дата доступа: 23.10.2017.
16. КРИНИЦА. Санаторий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krynitsa.by/about/history/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
17. Санаторий «Энергетик» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.energetik-volpa.by/o-sanatorii/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
18. САНАТОРИЙ МАГИСТРАЛЬНЫЙ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magistralny.by/sanatoriya/about/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
19. Золотые пески. Санаторий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sanatorium.by/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
20. Санаторий «Серебряные ключи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sanatorii.by/?Serebryanie\\_Klyuchi](http://www.sanatorii.by/?Serebryanie_Klyuchi). – Дата доступа: 23.10.2017.
21. Санаторий «Солнечный берег» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sansb.by/sitesok/ru/addUp/about/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
22. Санаторий «Спутник» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sansputnik.by/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
23. Санаторий «Энергетик» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://san.mogilev.energo.by/about/history.php>. – Дата доступа: 23.10.2017.
24. Центролит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.glz-centrolit.by/>. – Дата доступа: 23.10.2017.
25. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1990. – 872 с.
26. Русско-белорусский словарь : в 3 т. / ред. : Я. Колас, К. Крапива, П. Глебка. – Минск, 1998. – Т. 1–3.

## СЕКЦИЯ 5

### СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ: ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТА И КОНТЕКСТА

Н. В. Атаманова, С. В. Королевская (г. Брянск, Россия)

#### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ОГОНЬ» В ВОЕННОЙ ЛИРИКЕ АЛЕКСЕЯ СУРКОВА

Тяжелейшее испытание пало на народ в период Великой Отечественной войны. Литературное творчество военных корреспондентов-фронтовиков внесло огромный вклад в нашу историю. В военной лирике ощутим истинный патриотизм, непоколебимая вера в победу и бесконечная любовь к Родине. Творчество Алексея Александровича Суркова является тому великим подтверждением. Поэт, редактор, литературный критик, военный корреспондент, педагог и журналист, А.А. Сурков передал нам в наследство большое количество патриотических стихотворений и песен.

Исследование лексико-семантической группы (ЛСГ) «огонь» в поэтических текстах Алексея Суркова является важнейшим фактом выявления особенностей мировосприятия поэта. Анализируя поэтические тексты, важно обратить внимание на то, что гипероним 'огонь' – это ключевая лексическая единица в творчестве поэта, прошедшего войну.

Анализ данной лексемы в «Русском ассоциативном словаре» под редакцией Ю.Н. Караулова, составленном в 2002 году, показал, что на слово стимул 'огонь' приведены следующие ассоциаты: *вода* 57; *яркий* 36; *горит* 31; *пламя* 23; *костёр* 20; *горячий* 16; *жаркий* 14; *красный* 12; *пожар* 11; *души* 10» [3, с. 706].

Лексема 'огонь' в рассматриваемых нами стихотворениях А.А. Суркова представлена в следующих словоформах, имеющих разнообразную частотность: *огня* (3); *огнём* (2); *огневой* (1); *огненному* (1).

Этимология данной лексемы помогает нам выявить в ней национальные и общечеловеческие компоненты и определить её роль в языковой картине мира.

Лексема 'огонь' имеет общеславянское происхождение и встречается во всех славянских языках. Обращаясь к «Историко-этимологическому словарю современного русского языка» [5, с. 592], мы видим, что лексема 'огонь' представлена в значениях 'раскалённые', 'светящиеся', 'газы', 'пламя'. В толковом словаре С.И. Ожегова [4, с. 390] даны аналогичные семантические компоненты.



В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [2, с. 1223] лексема *‘огонь’* дефинируется как *‘явление горенья’, ‘высшая степень жары’, ‘соединенье тепла и света’, ‘раскалённый газ’, ‘пары’, ‘пламя’, ‘искра’*.

А.Н. Афанасьев в книге «Славянская мифология» пишет, что «множество доселе живущих в народе примет, поверий и обрядов свидетельствует о старинном поклонении огню, как стихии божественной» [1, с. 474]. Народ даёт огню эпитет «живой» и видит в нём, как ясно свидетельствуют различные предания, существо вечно голодное и всепожирающее [1, с. 475]. Предания изображают огонь существом вечно голодным и прожорливым, с золотыми зубами и палящими языками, которыми он грызёт и лижет свою несчастную жертву [1, с. 491]. Помимо страха, который испытывали славяне перед огнем, известно, что древние приписывали огню очистительные и целебные свойства, как и молнии. Вступая в противоборство с мраком, огонь прогоняет беды и болезни [1, с. 477].

Исходя из лексикографического анализа лексемы-доминанты *‘огонь’*, можно отметить как сходство, так и расхождение с традиционным восприятием рассматриваемой лексемы в поэтическом творчестве А.А. Суркова. ЛСГ «огонь» в стихотворных текстах автора включает в себя следующие лексические единицы, словоформы и словосочетания: *огонь, путь огнём, заслон огневой, разжечь костёр, огненный след, океан огня, из огня родились, ревело пламя, мир из пламени*.

Большое влияние на внутренний мир поэта оказали военные годы. А.А. Сурков был свидетелем страшных сражений, бесконечных кровопролитий и смертей. Одна из семантических особенностей ЛСГ «огонь» свидетельствует о том, что огонь для поэта имел символическое значение. Среди выявленных нами символических оттенков отметим следующие: *несгибаемая сила, противостояние, тепло, испытание, бой, сражение, потери, возрождение, страх*.

Так, в контексте стихотворения «Песня защитников Москвы», ставшего в дальнейшем «Маршем защитников Москвы», звучат прекрасные строки *«Родная столица за нами, / Врагам преградим **путь огнем...** / Не смять богатырскую силу, / Могуч наш **заслон огневой...**»*. Они отличаются глубоким патриотизмом, непоколебимой силой духа, а лексическая единица *‘огонь’*, являющаяся в стихотворении ключевой, имеет положительную коннотацию, приобретая потенциальные семы *‘несгибаемая сила’, ‘противостояние’*.

В поэтическом контексте *«Сгущаются ночные тени, не сесть и не **разжечь костра**, / В душе обида поражений, / Еще свежа, еще остра»* («Пора!») словосочетание *не разжечь костра* передаёт стремление

лирического героя к теплу, желание согреться после поражения в бою. Здесь лексема 'огонь' приобретает символическую сему 'тепло'. Огонь выступает как согревающая сила.

В стихотворении «Видно, выписал писарь мне дальний билет» в строках «*Испытало нас время свинцом и огнем, Стали нервы железу под стать*» лексическая единица 'огонь' приобретает негативную коннотацию, реализуя потенциальную сему 'испытание'.

В другом примере «*Мы прошли по огненному следу, / В жарких схватках силы не щадя*» («Весенняя – первомайская») словосочетание *огненный след* имплицитно раскрывает содержащиеся в тексте стихотворения семы 'бой', 'сражение'. Аналогичную негативную коннотацию лексемы 'огонь' содержит стихотворение «Сила сильных». «*Мы шли за ним сквозь океан огня, / Мужая в испытаньях год от года*», где лексема приобретает потенциальные семы 'тяжелое испытание', 'потери'.

Лексическая единица 'огонь' в четверостишии стихотворения «Победители» – «*И вспять отхлынула в бессилье, / Волна кровавого потопа и из огня родились были, Царицына и Перекопа*» – приобретает потенциальную сему 'возрождение', 'восстание'. Огонь, как всепоглощающая сила, уничтожил то, что дорого сердцу, но все это, по мнению автора, возродится, восстанет из пепла.

В строках «*В костре войны ревели пламя, / Кровь леденил полет снаряда*» «После войны к заветной цели» лексическая единица 'пламя' имеет негативную коннотацию, приобретая потенциальную сему 'страх', 'сражение'. Лирический герой олицетворяет огонь, для него это ревущее пламя, которое уничтожает всё на своём пути.

Итак, семантика рассматриваемой ЛСГ «огонь», нашедшая отражение в словарях и в традиционном восприятии, претерпевает существенные изменения в поэтической речи А.А. Суркова. Лексическая единица 'огонь' в большинстве проанализированных нами поэтических текстах содержит негативную коннотацию и приобретает семы, которые раскрывают страшную правду о военных годах. Лишь в единичном случае данная лексема приобретает положительные коннотации и реализуется в семах «тепло», «противостояние». Кроме того, образ огня репрезентируется поэтом посредством лексем в контексте и нередко выступает в виде пламени и костра. Для А.А. Суркова огонь – это страх, неразлучно преследовавший его на протяжении всей войны.

#### Список использованной литературы

1. Афанасьев, А. Н. Славянская мифология / А. Н. Афанасьев. – М. : Эксмо; СПб. : Мидгард, 2008. – 1520 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Тип. Лазарев. ин-та вост. яз. (А. Мамонтов), 1863. – Т. 2. – 1331 с.

3. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь. От стимула к реакции : ок. 7000 стимулов : в 2 т. / Ю. Н. Караулов, [и др.] – М. : АСТ-Астрель, 2002. – Т. 1. – 784 с.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз. 1983. – 815 с.
5. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П. Я. Черных. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 1. – 624 с.

**Н. М. Борсук (г. Брэст, Беларусь)**

### **ЭСТЭТЫКА ПРЫРОДЫ Ё ЗБОРНІКУ ГАЛІНЫ БАБАРЫКІ «ДАРОГА Ё ВОСЕНЬ»**

Палеская зямля багата на таленты. Літаратурная зорка Галіны Бабарыкі зазьяла ў 2004 годзе, калі ўбачыў свет яе першы паэтычны зборнік “Давер”. Але вершы яна пачала пісаць значна раней, яшчэ будучы вучаніцай Мачульскай васьмігадовай школы, была юнкарам газеты “Зорька”, удзельнічала ў розных літаратурных конкурсах. З першымі публікацыямі Галіны Сідараўны можна пазнаёміцца на старонках газет “Піянер Беларусі”, “Навіны Палесся”, часопіса “Бярозка”. Духоўнае і адначасова паэтычнае сталенне творцы супала з гадамі вучобы ў Магілёўскім педагагічным вучылішчы, Магілёўскім педагагічным інстытуце, настаўніцкай працай. Толькі ў роднай Мачульскай базавай школе яна працуе ўжо больш трыццаці гадоў. Г. Бабарыка лічыць, што “кожнаму дадзены таленты. Таму не трэба іх, як кажуць “хаваць у зямлю”.

На настаўніцу з палескай глыбінкі звярнулі ўвагу ды ўзялі апеку Л. Дранько-Майсюк, А. Крэйдзіч, якія далі ацэнку творчасці мастачкі слова ў прадмовах “Сястра пяшчоты” да зборніка “Давер” і “... Як чысты гром свабоды” да зборніка “Дарога ў восень” (2015); У. Карызна, па рэкамендацыі якога Г. Бабарыка стала членам Саюза пісьменнікаў Беларусі. Н. Парчук, беларуская паэтэса, звяртае ўвагу на пэўны філасафічны, разважлівы лад паэтычнага слова сяброўкі па пяру. Ці не таму, – разважае Надзея Мікалаеўна, – многія паэтычныя радкі творцы ўспрымаюцца як заповедзі: “*Веру, што не ўзрадуецца зло, / Свет уберажэцца ад удараў...*”.

Як сведчыць прачытаныя намі паэтычныя зборнікі “Дарога ў восень”, Галіна Бабарыка, лаўрэат літаратурнай прэміі імя У.А. Калесніка, здолела ўлавіць цэлы калейдаскоп карцін, увязаць у адзін вузел, далучыць да сябе. Назва гэтаму вузлу – вечнасць. Вечнасць разглядаецца мастачкай слова ў некалькіх аспектах: як бясконца змена пакаленняў, пор года, дня і ночы, як несмяротнасць прыроды, існага, як перамога над сіламі зла, смерці, неўміручасць слова Маці: “*Дык спяшайся так жыць, каб душа прарасла / Да нашчадкаў. Як кветка любові*” (верш “Думка пра жыццё”). Засяродзім нашу ўвагу на праблеме ўзаемаадносін чалавека і прыроды ў творчасці Галіны Бабарыкі.

Беларуская паэтэса на старонках зборніка “Дарога ў восень” прасочвае ўвесь цыкл у прыродзе і чалавечым жыцці – ад восені да лета. Яе гераіня не аддае перавагу ні адной пары года.

Восень для беларускай паэтэсы – гэта мудры і прасветлены час, які дапамагае кожнаму з нас убачыць, хто чаго варты на крыжы сусветных дарог: *“душа праз замець лістападу / На споведзь прад самой сабой, / Ішла, шырэлі далягляды, / А за спіной – гады сцяной...”* (верш “Развітанне з лістападам”). Менавіта гэтая пара года з туманамі, дажджамі, абдымкамі маразоў, сумным пошумам сосен дае магчымасць лірычнай гераіні засяродзіцца на сутнасным, падрыхтавацца да сустрэчы з зімой: *“Ні шэпту, ні мелодый / Між небам і зямлёй, / І толькі крок свабодна / Гаворыць з цішынёй”* (верш “Туман заліў пад ранак”).

Адначасова восень разглядаецца паэтэсаю як сталасць чалавечага веку: *“Гэта жыццё падсумоўвае / Разам са мной лістапад”* (верш “Лістапад”). Восеньская пара дапамагае гераіні Г. Бабарыкі адчуць сябе часцінкай хуткаплыннага жыцця: *“Восені шчасце кароткае / Вецер ірве павуцінкай”* (верш “Асенняе шчасце”). Менавіта ў гэты час яна абвострана ўсведамляе, што перагорнута чарговая старонка кнігі жыцця. Адчуванне нявечнасці паглыбляецца праз вобраз ліста, які *“на дрэве – госць”* (верш “Развітанне з лістападам”), дзьмухаўца, *“жоўтага, маленечкага, ласкавага”*, які ўспыхнуў у лістападзе *“нібы жыцця пасланец”* (верш “Лістапад”), вобраз павуцінкі. Параўнанне пейзажных замалёвак з павуцінкай згадвае аб празрыстаці, няпэўнасці чалавечага шчасця: *“То заплача яна, то пяе, / Павуцінкай плыве за акном”* (верш “Лістапад... Завітаў лістапад”).

Тым не менш, гераіня спяшаецца на сустрэчу з восенню (адсюль назва зборніка – “Дарога ў восень”), бо менавіта ў гэты час не толькі падсумоўваецца зробленае, але і нараджаюцца новыя планы, абуджаюцца надзеі: *“Ты чуеш? Словы новай песні / Кілім шапоча залаты”*. Кілім – шарсцяны бязворсавы дыван ручной работы. У дадзеным кантэксце гэтае слова ўжыта ў пераносным значэнні. Традыцыю выкарыстання вобраза-сімвала назіраем у творчасці М. Калачынскага (*“Вясна пакрывала аблогі Кілімамі траў”*), У. Ляпёшкіна (*“Кінуў ім пад ногі верас светла-сіні / Няроўна вытканы кілім”*).

Восеньская паэзія Г. Бабарыкі, на наш погляд, недастаткова багатая на фарбы прыроды. Але яна прадстае перад чытачом як носьбіт вытанчанай гамы настрою: то *“спадарыня восень”* плача, то пяе; то палоніць душы шэрасцю (*“Восень пейзажы / Твае не люблю: / Шэрасцю мажаш / Нябёсы, зямлю...”*), то зачароўвае *“лісцевым пажарам”*, *“пацеркамі калін”*, дапамагае напісаць *“фарбамі лістоў / Залаты расказ”* (верш “Восеньскі расказ”).

Карціны восеньскай прыроды даюць не толькі шчаслівае адчуванне рэальнасці, але і ўзбагачаюць чытача за кошт роздуму над вечным пытаннем: час – вечнасць. Пластычна-зрокавыя вобразы, мелодыі залатога паланеза, развітальнага вальса лістоты, гукі начнога раманса дапамагаюць чытачу адчуць крохкасць усяго жывога. Неабходна адзначыць, што Г. Бабарыка разглядае пейзаж у суб’ектыўна-псіхалагічным аспекце, што дазваляе паглядзець на праблему ўзаемаадносін чалавека і прыроды з пазіцый “чалавек – прырода – асоба”.

У цэнтры ўвагі аўтара верша “Бусліныя крылы” знаходзіцца не столькі аб’ект у знешніх праявах (буслы, якія накіроўваюцца ў цёплы край), колькі чалавек у сваіх перажываннях аб нявечнасці ўсяго жывога. Праз вобразы-сімвалы, што абуджаюцца паэтэсаю з жыццёвага, мастацкага вопыту: палескія азёры – жоўты Ніл; перажытая радасць – сцішаны жаль, далёкі, са стратамі шлях – родныя краявіды; краявід, не мілы, не блізкі, – краявід, родны, лясны, – Г. Бабарыка перадае сум-тугу лірычнай гераіні па адыходзячаму лету, па перажытай радасці і сцішанаму жалю, якія “адлятаюць у мінулае, можа, у вырай”. А паэтычныя радкі з верша “Жураўлі” успрымаюцца як рэквіем па продкам, што адышлі ў іншасвет.

Паэтка спрабуе суаднесці малюнкi восеньскай прыроды з паўсядзённай дзейнасцю людзей, іх вытворчымі буднямі. Гэтая думка мэтанакіравана развіваецца ў вершах праз вобраз малінавага даспелага яблыка, якое канцэптуальна суадносіцца з небам: “Яблыкам малінавым даспелым / Сонца ападае за сады” (верш “Музыка”); “Вечар долы ціха сцеле, / сам малое ён пастэлю / ў небе поўні яблык спелы” (верш “Зімовы вечар”). Як бачна, пасаджанае руплівымі рукамі чалавека на зямлі ўзыходзіць у нябёсах.

У прыгажосці навакольнага свету, што цешыць вока, лірычная гераіня Г. Бабарыкі адчувае веліч і магутнасць Сусвету. “Царствам дзіўнай прыгажосці” у розныя поры года прадстае перад чытачом лес. Асабліва вабіць ён гераіню ўзімку. Яна ўваходзіць у лес як “у храм Гасподні”: “Зімовы лес на прасціне снягоў / Заснуў, здалося, назаўсёды... / Найлепшы дар з глыбін сівых вякоў – / Яго чысцюткі свежы подых” (верш “Зімовы лес”). Прырода бачылася крыніцай мудрасці і для М. Рудкоўскага. Яго лірычны герой вучыцца ў зімовага лесу, як жыць, “як смерць прымаць” (верш “Пакуль што жывы ён, дзяцінства лес”).

Нягледзячы на тое, што палітра беллага колеру нязначная [“Белай сінню, сінняй беллю / вечар долы ціха сцеле” (верш “Зімовы вечар”); “срабрысты ўзор красунь-бяроз” (верш “Усмешка сонца ў час зімовы”); “бель снягоў” (верш “Туман заліў пад ранак”); “А дрэвы ганарліва ўранку / Стаялі ў беланенных шалях” (верш “Зіме нялюбай”); “бела-сіні крочыць вечар” (верш “Зімовы вечар”)], паэтэса актыўна яе выкарыстоўвае. Як сведчаць вершы “Чаканне”, “Тайнай нябёсаў азораны вечар” і інш.,

мастачка слова прабачае зіме жудасны напеў ветра, траскучыя маразы, “снягоў завейных парашуты”, стогн ад болю бязлістых дрэў, бо белы колер асацыіруецца для Г. Бабарыкі з ласкай, пяшчотай, верай у дабро: “*Бачыш, пад зімкі суроваю маскай / Тоіцца ласка, пяшчота... Не злосць*” (верш “Тайнай нябёсаў азораны вечар”). Дарэчы, белы колер выступае сімвалам чысціні і ў творчасці А. Дэбіша (верш “Зімовы дзень”). Па перакананні Н. Мацяш, “*белы вір раўнавагі*” збліжае людзей, дапамагае пераадолець чалавечае гора. “*Белая аснежанасць*” (верш “А снег ідзе”) набліжае лірычнага героя М. Рудкоўскага да “*першароднасці святой*”, пазбаўляе яго ад пакутаў, узбагачае мудрасцю. Гэтыя назіранні дапамагаюць нам зразумець, чаму аўтар зборніка “Дарога ў восень” дазваляе сабе заўвагі, тыпу “Зіма нялюбая”. Прычына, думаецца, маральнага кшталту. Гераіні крыўдна, што і ў зімы не хапае сіл “*беліць душы*” (верш “Зімовы вечар”).

Безумоўна, індывідуальна-аўтарскія метафары, якія выкарыстоўваюць берасцейскія паэты, як сведчаць вышэйпрыведзеныя прыклады, стымулююць фантазію чытача, дазваляюць яму ў працэсе ўспрымання прачытанага пайсці разам з творцамі па шляху асацыяцый і сінтэзу. Мы мелі магчымасць пераканацца, што вершы, скразным матывам якіх стаў зімовы, вызначаюцца філасафічнасцю, роздумам пра вечныя пытанні.

Вясна вабіць лірычную гераіню Г. Бабарыкі абуджэннем сіл у прыродзе і чалавеку: “*Вясна прастору гатавала, / Ручай блішчаў слязоў снягоў*”; “*Адрузлы снег спаўзаў на даху*”; гарэзы-верабы і “*свет абуджаць сваёю гамай*” (верш “Паміж вясною і зімой”), амаладжэннем: “*Зоркі-краскі пад сасной / Узышлі на ўзлеску – / Нам падораны вясной / Першыя пралескі*” (верш “Вясновыя малюнкi”). Яна жыве ў адпаведнасці з народным звычаем: “*І каб здаровым, моцным быць, / Ubачыць бусла трэба гэтак: / Як ён не ходзіць, а ляціць – / такая ёсць у нас прыкмета*” (верш “У вышыні сярод смугі”). Час не знікае бяследна, ён застаецца ў жыццёвым і духоўным вопыце чалавека. Мужнасці, цяпернасці, аптымізму вучыцца гераіня ў дрэва, што расло пры дарозе: “*Яго сякуць снягі, вятры, дажджы, / Галіны ледзянеюць на марозе, ... / Не наракае на гаротны лёс. / Нясе ўверх свае галіны / І кветкамі адорыць неба нас...*” (верш “Усё бліжэй да краю”). Аб чалавечым прызначэнні лёгка думаецца ў садах, асабліва вясной, – сцвярджае Г. Бабарыка: “*Бомы, як голле і карэнне, / мы – і пачатак. Мы – і працяг...*” (верш “Як лёгка думаць у садах...”). Смерць успрымаецца гераіняй зборніка “Дарога ў восень” як непазбежная, невынішчальная з’ява: “*Кап, кап, кап, – пня капеш, – / перайшла вясна рубезж*” / *Верабей сабе: “Чыў! Чыў! / Я дажыў! Я перажыў!”* (верш “Сонечны сакавік”).

Заслуга беларускай паэтэсы Галіны Бабарыкі бачыцца перш-наперш у тым, што яна сілай паэтычнага слова імкнецца сцвердзіць, што гармонія прыроднай красы – гэта неад’емная частка паўнаватаснага духоўнага жыцця чалавека. Пагадзіцеся, што духоўнае развіццё чалавека было б назаўсёды спынена, гэтая думка з’яўляецца скразной у зборніку “Дарога ў восень”, калі б у прыродзе раптоўна знікла шматколернасць, багацце формаў, разнастайнасць гукаў. Не дзіўна, што ў кожным апісанні прыроды Галінай Бабарыкай мы адчуваем прысутнасць чалавека-паэта ці яго лірычнага героя.

Што трэба паэту для працы? На гэтае пытанне паэтка адказвае: *“Паэту для творчасці трэба / Званочак-жаўрук у блакіце / І сіль васільковая ў жыце, / І крылы бусліныя ў небе”* (верш “Інтэрв’ю з паэтам”) – усё гэта і складае паняцце зямля Беларусі. Невыпадкова ў апісанні і выяўленні сваіх пачуццяў да роднага краю Г. Бабарыка звяртаецца да колеру васілька, які так прыгожа квітнее на лугах, палях у летнюю пару года. Валожкавы колер выклікае ўспаміны аб дзяцінстве: *“Прамуе дарога ў дзяцінства / Жытнёва-валожкавым полем”* (верш “Паэзія”). У лірычным малюнку Г. Бабарыкі зямля не знікае ў касмічнай прасторы, а расквечвае васількамі неба (“васільковае неба” (верш “Бусліныя крылы”), а “вочы Сусвету” – неба, месяц, зоры – адбіваюцца на зямлі: *“У травах кветак-зорак росыт, / Туману шлейфы на дубах”* (верш “Вядзі мяне далей, сцяжына”), *“Павіс на голлі, / Дрэме поўні жоўты шар”* (верш “Ноч”), *“Купаецца сонейка ў росах”* (верш “Паэзія”), *“Сусвет мірыядамі зорак / Расыў парасон над зямлёй”* (верш “Здарожыўся дзень”). У М. Багдановіча, творчасцю якога захапляецца Галіна Сідараўна (верш “У вянок Максіму Багдановічу”), параўнанне нябеснага і зямнога канцэптuallyна-светапогляднае, а ў аўтара зборніка “Дарога ў восень” – эстэтычнае. Як бачна, мастакі слова быццам саборнічаюць у харакстве: *“Глядзіцца сонца ў люстры росаў”* (верш “Вядзі мяне далей, сцяжына”).

У трыалеце “Месяца таёмнае святло” паэтэса працягвае дыскусію. Яна сцвярджае ўзаемасувязь і ўзаемазалежнасць зямнога і нябеснага жыцця. У паэтычным мысленні Г. Бабарыкі відавочна бінарная апазіцыя «свет – цемра», якая сведчыць пра адвечнае змаганне светлага і змрочнага пачаткаў у Сусвеце: *“Веру, што не ўзрадуецца зло, / Свет уберажэцца ад удараў, / Месяца таёмнае святло / Льецца на бялёныя абшары”*. З мэтай паэтызацыі жыцця, уладкаванага па законах гармоніі і прыгажосці, паэтка апеллюе да месяца як субстанцыі нейкага разумнага ўніверсуму. Разважанні творцы акумуліруюцца ў апошніх радках верша, што адпавядае структуры трыалеца. Парушэнне схемы абба бааб паслабляе пазіцыю паэтэсы па вышэй акрэсленай праблеме.

Мы мелі магчымасць пераканацца, што Галіну Бабарыку з аднолькавай сілай вабіць харакство восеньскай, зімовай, вясновай і летняй

прыроды. Важная рыса паэзіі нашай зямлячкі заключаецца ў тым, што ў паэтэсы амаль няма вершаў сузіральніцкіх па адносінах да прыроды. Праз яднанне з прыродай і мастачка слова, і яе лірычная гераіня імкнучца да духоўнага ўдасканалення.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бабарыка, Г. С. Дарога ў восень : зб. вершаў / Г. С. Бабарыка. – Брэст : Альтэрнатыва, 2015. – 132 с.

**В. А. Буднік (г. Брэст, Беларусь)**

### **ПРАБЛЕМАТЫКА І НАТАРАЛАГІЧНАЯ СПЕЦЫФІКА АПАВЯДАННЯ І. ПТАШНІКАВА «ЛЬВЫ»**

У апошні час у беларускай літаратуры пачынаюць гучаць трывожныя і заклапочаныя словы аб будучым нашай прыроды. Атручванне прыроды звязана з дзейнасцю чалавека, якая і прывяла да самай страшнай катастрофы сучаснасці – аварыі на Чарнобыльскай АЭС. Гэтай тэме прысвечаны творы І. Шамякіна (“Злая зорка”), І. Пташнікава (“Львы”), Б. Сачанкі (“Родны кут”, “Запіскі аб радыяцыі”), М. Матукоўскага (“Бездань”), І. Чыгрынава (“Хто вінаваты”, “Толькі мёртвыя не вяртаюцца”), А. Дударова (“Адцуранне”) і інш.

Кожны пісьменнік па-рознаму падыходзіць да асэнсавання чарнобыльскай катастрофы. Некаторыя аўтары ў сваіх творах робяць акцэнт не на саміх падзеях Чарнобыля, а на тым, што адбылося пасля трагедыі: як змянілася жыццё людзей, як змяніўся іх светапогляд, і як змяніліся іх каштоўнасці. Адным з запамінальных твораў аб трагічных наступствах гэтай цывізацыйнай катастрофы з’яўляецца апавяданне І. Пташнікава “Львы” (1987). Па трагічнай напоўненасці, па стылю “Львы” – адзін з самых драматычных твораў на чарнобыльскую тэму ў беларускай літаратуры. У цэнтры твора вобраз сабакі Джукі, які застаўся адзін і які не ведае, чаму яго малады гаспадар так доўга не вяртаецца дамоў. І. Пташнікаў адбірае адметную манеру – паказвае падзеі, якія адбываліся ў атручанай радыяцыйнай весцы, праз успрыманне сабакі.

Мэтай дадзенага артыкула з’яўляецца даследаванне праблематыкі і нараталагічнай асаблівасці твора, аўтарскай манеры пісьма. У творы 2 групы герояў: ліквідатары, якія выконваюць загады і вобраз жывой прыроды, якая гіне на стагоддзі. Праз успрыманне Джукі мы бачым не толькі свет людзей, але і прыроды. Багацце пачуццяў, думак такога героя вызначае арыгінальнасць наратыўнай мадэлі гэтага апавядання. У творы пераважае эмацыянальнае адчуванне жыцця. Джукі разумее: штосьцідзе не так, як заўсёды, парушана яго звыклае жыццё. З першых радкоў твора



адчуваецца характэрны для творчасці пісьменніка драматызм. У творы назіраецца арыгінальнае зліццё аб'ектыўнай карціны наваколля, перададзенай праз успрыманне персанажа-сабакі (*“сіні іней лез ў вочы, нічым не пах”* [1, с. 88]; *“мёртвыя пчолы пад нагамі ў садзе”* [1, с. 89]) і напружанай духоўнай драмы, трагічнасці перажыванняў анімастычнага героя. Аб'ядноўваючы гэтыя два пласты, аўтар імкнуўся ўсеахопна паказаць маштабнасць катастрофы, трагізм падзей, якія адбыліся ў першыя тыдні пасля трагедыі ў Чарнобылі. У творы прасочваецца барацьба з радыяцыяй, ідзе маральнае выпрабаванне кожнага чалавека, удзельніка падзей. Недарэмна, выбіраючы апавяданню стратэгію, аўтар звяртаецца да прыёму ўспамінаў Джукі аб тым, як чамусьці гаспадар, калі развітваўся з ім, плакаў. Пісьменнік рознымі сродкамі падкрэслівае катастрафічнасць падзей для ўсяго жывога – чалавека, жывёлы, птушкі, расліны... Безумоўна, праз успамін Джукі аб развітванні з заспадаром, у чытачоў узнікае адчуванне безвыходнага драматызму, у якім апынулася ўсё жывое, і найперш людзі-“чарнобыльцы”. Мы разумеем, што Джукі – безабаронная ахвяра абставін. Праз яго вобраз ўвасабляецца маштабнасць і непапраўнасць трагедыі, якая закранула амаль што кожнага беларуса.

Моцнай эмацыянальнай афарбоўкай надзяляе І. Пташнікаў апісанні прыроды ў творы. Рэалізм І. Пташнікава вызначае не толькі меру таленту пісьменніка, але і асаблівасці яго стылю. Уражвае вельмі канкрэтнае адчуванне прыроды, уменне ўзнавіць яе нязвыклія паслячарнобыльскія фарбы, гукі, пахі. Менавіта праз іх перадаецца адчуванне трагізму і напружанасці ў творы (*“...уся зямля, увесь Бабчын і нават зацягнутае густой тумановай завалаччу сіняе неба акрывававілася нейкай праціўнай успененай чырвонай жаўцізнай...”* [1; с. 85]; *“ён (Джукі – В.Б.) спыніўся ля ганка і задзёр угару галаву – у сінім небе над вескай нylі самалеты ... і за спіной у хаце звінела радыё...”* [1, с. 93]). Адкрыццё свету ў зрокавых, пластычных вобразах, перадача рэальнага асяроддзя – аснова паэтыкі І. Пташнікава. Часам свабода асацыятыўных пераходаў ад аднаго назірання ці роздуму сабакі Джукі да другога набліжае манеру пісьма да “плыні свядомасці”. Напрыклад, пошукі сабакам гаспадара затым змяняюцца разважаннімі і думкамі Джукі. Псіхалагічны аналіз у апавяданні “Львы” ідзе побач з падрабязным выпісваннем канкрэтнай рэчавасці асяроддзя (*“...усюды на траве ляжыць сіні дробненькі іней – насыпаўся як у восень”* [1, с. 86]), якая абуджае псіхічны стан галоўнага героя твора. Вось Джукі ўспамінае, як ен сустракаў гаспадара, як ён аблізваў нос яму.

Дэталізацыя і сімвалізм у І. Пташнікава – выяўленне яго пісьменніцкага светабачання. Вобраз у яго шматпланавы, у ім адчуваецца завершанасць, ідэйная ёмкасць і адначасова маляўнічасць. Напрыклад, радыё, якое яшчэ ў пачатку твора “крычала на ўсе горла” [1, с.87], у канцы

“жудасна маўчала” [1, с.97]. Шэраг разлічана растаўленых вонкавых падрабязнасцяў, якія набываюць усё большае сімвалічае значэнне, набліжаючыся да кульмінацыі апавядання, перадаюць увесь жах рэчаістасці, калі Джукі з кабіны вадзіцеля ўбачыў ужо адстрэленых сабак. Эмацыянальнае ўздзеянне ў апавяданні дасягаецца праз усеабдымнасць псіхалагічнага напружання, якое не знікае на працягу ўсяго твора.

Апавяданне заканчваецца сцэнай у кузаве вадзіцеля, дзе, як львы, ляжалі адстрэленыя сабакі і сабака Джукі, які скочыў на асфальт, бо не згадзіўся з абставінамі. Як і вадзіцель, чулы, адказны, які даў шанс яму, хоць і, верагодна, сам не верыў у станоўчы зыход. Ідэя бездапаможнасці жывёл, усёй прыроды перад катастафічнымі наступствамі, безадказнасці чалавека за свае ўчынкi і навуковыя адкрыцці, – галоўная ў творы.

Апавяданне І. Пташнікава “Львы” мае адметную нараталагічную спецыфіку. Большасць падзей перадаецца праз успрыманне анімастычнага героя. Аўтар уражліва апісаў пакуты ад радыяцыі і яе наступстваў сабакі Джукі і яго суродзічаў. Письменнік змог чуйна, пранікліва ўявіць і пераканаўча перадаць складаную гаму перажыванняў жывога стварэння. Такі наратыўна-выяўленчы прыём збліжае апавяданне І. Пташнікава з творамі таленавітых прэзаікаў-аніمالістаў – англічаніна Р. Эдамса, які напісаў раман “Чумныя сабакі”, рускіх пісьменнікаў Г. Траяпольскага, аўтара вядомай аповесці “Белы Бім Чорнае Вуха”, В. Бялова, аўтара цікавага зборніка “Апавяданні пра ўсякую жыўнасць”. Чарнобыль змусіў людзей пакінуць радзіму. Увесь трагізм гэтага вымушанага расстання раскрыты ў сцэне, калі малады гаспадар развітваецца з Джукі: *“Перад тым гаспадар пусціў яго ў хату і доўга гладзіў па галаве, гледзячы ў вочы. Пасля сам лізнуў яго, Джукі, у нос і заплакаў”* [1, с.90]. Спецыялісты палічылі, што сабакі ў забруджанай зоне разносяць радыяцыю, таму іх вырашылі адстрэльваць. З гэтых жывых стварэнняў лезе поўсць, яны становяцца падобнымі на львоў. Джукі паўстае ў творы як істота з адкрытай і адданай душой, якой вельмі цяжка, балюча, трывожна. Аўтар надзяліў свайго героя тымі рысамі характару, якія ўласцівы не кожнаму чалавеку: вернасць, смеласць, настойлівасць, самаадданасць, прага да жыцця. Праз “ачалавечванне» героя-жывёлы мастак стварае разгорнуты, дасканалы вобраз, унутраны свет якога раскрывае чытачу.

Як можна пераканацца, нараталагічная спецыфіка твора І. Пташнікава ў многім вызначаецца вобразам анімастычнага апавядальніка – адметным светам і бачаннем падзей безабароннай і адданай людзям істоты. Праз светаадчуванне персанажа-сабакі рэцыпіент спасцігае падзеі, якія адбываюцца ў творы. Менавіта праз прызму ўпрыняцця сабакам акаляючага свету аўтар як бы выказвае нам і сваё светабачанне, і свае адносіны да падзей, якія прадстаўлены ў творы.

## Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Пташнікаў, І. М. Львы: апавяданне // Тартак : аповесць і апавяданні / І. Пташнікаў. – Мінск : Маст. літ., 1997. – С. 288–304.

**Л. М. Грыцук (г. Брэст, Беларусь)**

**АБАЗНАЧЭННЕ ХРАНАТОПУ Ў ТЭКСТАХ ЭЛЕГІЙ  
В. ЖУКОЎСКАГА**

Першымі па часе ў рускай паэзіі (акрамя элегій В. Трэдзьякоўскага і К. Бацюшкава) лічацца элегіі Васіля Жукоўскага (“Вечар”, “Сельскія могілкі”, “Грэева элегія, перакладзеная з англійскай мовы”). Руская элегія, у адрозненне ад антычнай, набывае новыя рысы: змест яе становіцца больш шматгранны; паэты паказваюць розныя сферы жыцця – грамадзянскага, інтымнага; форма элегіі стала раскаваная ў рытміка-інтанацыйных адносінах; памер твораў не абмяжоўваецца. Элегіі з’явіліся новымі творамі, узорамі невядомай раней для Расіі элегічнай змястоўнасці – узорами “кладбищенской” элегіі, вытокамі якой сталі паэтычныя творы Дж. Мільтана, Э. Юнга, Р. Бернса, Г. Гейнэ, Э. Верхарна. Тэрмінам “элегія”, аднак, карысталіся асцярожна. Б. Эйхенбаум адзначае ў сувязі з гэтым: “Жукоўскі прыходзіць да новых формаў невялікіх “песень” і інтымных элегій, развіваючы напеўны тып лірыкі” [3, с. 28].

Элегія, як і ўвогуле мастацкая літаратура, заклікана адлюстроўваць навакольную рэчаіснасць, у тым ліку і жыццё чалавека, яго думкі, перажыванні, учынкi і падзеі. Катэгорыя прасторы і часу пры гэтым з’яўляецца неад’емным кампанентам пабудовы аўтарскай карціны свету. Само паняцце хранатоп паходзіць ад старажытнагрэчаскіх “chronos” (час) і “topos” (месца) і абазначае яднанне прасторавых і часавых параметраў, накіраванае на выражэнне пэўнага сэнсу. Распаўсюджванне вызначэння хранатопу ў літаратуры – гэта заслуга вядомага рускага вучонага, філосафа, літаратуразнаўца, філолага і культуролага М.М. Бахціна, які пісаў: “Істотную ўзаемасувязь часавых і прасторавых адносін, мастацка асвоеных у літаратуры, мы будзем называць хранатопам” [1, с. 234].

М.М. Бахцін у асноўнай працы, прысвечанай катэгорыі часу і прасторы, лічыў, што “ў літаратурна-мастацкім хранатопе мае месца зліццё прасторавых і часавых прыкмет у асэнсаваным і канкрэтным цэлым. Час тут згушчаецца, ушчыльняецца, становіцца мастацка-бачным; прастора ж інтэнсіфіцыруецца, уцягваецца ў рух часу, сюжэту, гісторыі. Прыкметы часу раскрываюцца ў прасторы, і прастора асэнсоўваецца і вымяраецца часам” [1, с. 235]. Час і прастора ў літаратурным творы – галоўныя складнікі мастацкага вобраза, якія спрыяюць цэласнаму ўспрыманню мастацкай рэчаіснасці і арганізуюць кампазіцыю твора. Варта адзначыць, што пры

стварэнні мастацкага твора аўтар надзяляе прастору і час у ім суб'ектыўнымі характарыстыкамі, якія адлюстроўваюць аўтарскае светаўспрыманне. Таму прастора і час аднаго мастацкага твора ніколі не будзе падобна на прастору і час іншага твора, і тым больш не будзе падобна на рэальныя прастору і час. Такім чынам, хранатоп ў літаратуры – гэта ўзаемасувязь прасторава-часавых адносін, асвоеных у канкрэтным мастацкім творы.

Акрамя жанраўтваральнай функцыі, якую адзначаў Бахцін, хранатоп выконвае і галоўную сюжэтаўтваральную функцыю. А таксама хранатоп з'яўляецца найважнейшай фармальна-змястоўнай катэгорыяй твора, г. зн. закладваючы асновы мастацкіх вобразаў, хранатоп ў літаратуры – свайго роду самастойны вобраз, які ўспрымаецца на асацыятыўна-інтуітыўным узроўні. Арганізуючы прастору твора, хранатоп уводзіць у яго чытача і пры гэтым выбудоўвае ў свядомасці чытача асацыятыўныя сувязі паміж мастацкім цэлым і навакольнай рэчаіснасцю.

На аснове сучасных даследаванняў вылучаюць наступныя формы хранатопа ў літаратуры: цыклічны хранатоп (які падкрэслівае ідэю вечнага кругазвароту прасторы і часу ў свеце); лінейны хранатоп (які выражае ідэю гістарызму, паступальнага руху ад мінулага да сучаснага і будучага); хранатоп вечнасці (у якім час існуе “адразу”, прастора прадстае як “стан, у якім адначасова патэнцыйны ўсе прасторы”); нелінейны хранатоп (раскрывае ідэю шматмернасці быцця) [2, с. 121–122].

Жыццё, па перакананні Жукоўскага, адзінае, яно не перарываецца і не знікае, але падзяляецца на дзве сферы – зямную (“тут”) і нябесную (“там”). Пакуль чалавек вядзе сваё зямное падарожжа, ён не можа пакінуць зямлю і перасяліцца на неба. Аднак душы, якія перайшлі ў нябесныя мясціны і працягваюць там жыццёвае падарожжа, таксама не могуць вярнуцца да зямнога існавання. Прыгожае, гарманічнае, маральна дасканалое жыццё, вядома, знаходзіцца там, дзе знаходзіцца Бог. Там яно вечнае, шчаслівае і бязгрэшнае. Зямное жыццё, наадварот, грэшнае, часовае, пазбаўленае дасканаласці і поўнае спакусаў, пакут. Каб чалавек паверыў у праўдзівасць нябеснага жыцця, яму пасланы ад Бога бачныя, адчувальныя і зразумелыя знакі, сімвалы сапраўднага, адзіна сапраўднага жыцця. Гэта знакі, сімвалы і паэтычныя прыкметы прадметаў і з'яў. Дзякуючы таму, што чалавек пастаянна адчувае іх прысутнасць, у ім не вычэрпваецца вера ў лепшае жыццё. Ён імкнецца да сваёй нябеснай духоўнай радзімы, пакутуе па ёй, жадаючы душой спасцігнуць вечнае і бясконцае царства, у якім знаходзіцца свабодны дух. Гэтыя жаданні падахвочваюць чалавека палепшыць і сваё зямное жыццё, і самога сябе ў маральна-духоўным стаўленні. Але, каб увайсці ў нябесную вобласць быцця як мага менш грахоўным, трэба змыць з сябе зямныя заганы, раскаяцца ў сваіх уласных грахах. Для гэтага чалавеку дадзены выпрабаванні і пакуты, якія ён не павінен адкідаць і на якія не павінен

наракаць. Пакута – гэта карысць, пасланая яму для ачышчэння душы ад зямной брыдоты. Так за рэлігійным сэнсам праглядаецца грамадскі сэнс, які складаецца ў імкненні змяніць сябе і зямное жыццё ў лепшы бок.

Дзякуючы В.А. Жукоўскаму ў моду ўвайшла так званая “могілкавая паэзія”, якой уласціва асаблівае бачанне свету. Сельскія ландшафты дапамагаюць забыцца на сапсаваную гарадскую культуру. У адзіноце лірычны герой аддаецца меланхалічным разважанням аб мітусні і марнасці жыццёвых памкненняў. Спасцігшы тленнасць зямнога існавання, свае разважанні лірычны герой звяртае да вечнасці. Хранатоп з’яўляецца антрапалагічным гарызонтам, духоўнай перспектывай, якія не дазваляюць чалавеку адчайвацца ў самых бязвыхадных і катастрафічных абставінах.

Услед за перакладам Томаса Грэя ўжо без звароту да замежнага ўзору Жукоўскі стварае элегію “Вечар” – унутраны маналог паэта, які глядзіць навокал сябе, на апошні адыходзячы прамень сонца і міжволі звяртае свае думкі да канца жыцця. Паэт захваў добра знаёмыя яму месцы: дарогу з вёскі Мішэнскае ў суседні Белеў, куды ён хадзіў давацьурокі пляменніцам Марыі і Аляксандры Пратасавым. Аднак у элегіі канкрэтны ландшафт становіцца абагульненым умоўным пейзажам, сумны паэт спалучае імгненне і вечнасць, дзякуючы чаму элегія набывае маштабнасць. Гэтыя прыёмы атрымліваюць далейшае развіццё на працягу ўсяго XIX стагоддзя.

У элегіі “Вечар” перад чытачом – эфект паступова згасаючага святла, звыклыя контуры змяняюцца глыбокімі ценямі. З’яўляецца месяц – і ўзнікае бледная залатая дарожка святла месяца на вадзе. Дзённыя вобразы змяняюцца начной няўстойлівасцю – і, адпаведна, іншай стала танальнасць пачуццяў, іншым стаў прадмет роздумаў. У прыродзе няма несправядлівасці, таму што ў змене вясны, лета, восені, зімы ў сваім кругазвароце, у пастаяннай паўтаральнасці цвіцення і памірання захавана вечнасць. Але ў адносінах да чалавека першапачаткова закладзена несправядлівасць: дзіця прыроды, лепшае яе стварэнне – ён не вечны, ён асуджаны на поўнае знікненне. Куды пойдучь гэтыя яркія, моцныя пачуцці, якія ўпрыгожвалі чалавечае існаванне, гэтыя пякучыя слёзы расчараванняў, гэтыя страсці, ад якіх адкрываліся новыя перспектывы перад чалавецтвам?

У гэтай элегіі рускі паэт загаварыў не толькі аб сваіх патаемных роздумах. Жукоўскі узняў праблему агульначалавечага плана: пытанне аб сэнсе быцця, аб асабістай смерці і бессмяротнасці, аб прызначэнні чалавека. Заслуга Жукоўскага ў тым, што гэтую агульначалавечую праблему ён выказаў упершыню ў рускай літаратуры з моцнай сілай на ўзроўні цалкам арыгінальнай, высокай паэзіі.

Элегія “Славянка” вызначыла характэрныя рысы паэтыкі Жукоўскага. Невыпадкова ён адкрыў ёю другую частку свайго зборніка вершаў 1815–1817 гадоў, дзе змясціў творы, створаныя да 1815 г.

“Славянка” стала паэтычным рэзюмэ таго шляху, які пачаўся элегіямі “Сельскія могількі”, “Апусцелая вёска”, “Вечар”.

Рух у прасторы (наведванне вясковых могілак, вячэрняя прагулка, падарожжа па берагах Славянкі) паэт суправаджае рухам сваіх думак. Сфера непасрэдных уражанняў і думак з нагоды іх пашыраецца за кошт успамінаў. “Сельскія могількі” толькі пазначылі момант руху, сінтэзу знешняга свету і медытацыі, а ў “Вечары” больш арганікі ў спалучэнні стыхіі рэальнага і ідэальнага, хоць апісальны пачатак раствараны ў лірызме песеннага тыпу. Успамін носіць характар асабістага перажывання. На змену лакальна-замкнёнаму свету сельскіх могілак прыходзіць растулены ў прасторы свет соннай прыроды. Але становішча назіральніка застаецца тым жа. Ужо словамі “і раптам” Жукоўскі развівае заяўленую ў трэцяй страфе ўстаноўку на раптоўнасць новых карцін, якія адкрываюцца на кожным кроку. Гэты пачатак звязвае паміж сабой папярэднія радкі (“То раптам знікла ўсё...” – “і раптам...”). У межах чатырох радкоў узнікае панарама карцін, галоўным чынам за кошт умелай змены кропак гледжання: “перада мной”, “вакол”, “паміж”. Агульны прынецп рухомасці карцін яшчэ як бы па інерцыі захоўваецца ў страфе, але рух часова прыпыняецца наплывам успамінаў, гістарычных разважанняў, каб у 14-й страфе зноў “засвятлеў густы лес”, зноў “рака ўдалечыні мільгае сярод даліны”. Двухразовае “зноў”, чатырохразовае паўтарэнне слова “тое”, а затым гэтак важнае для кампазіцыі верша “і раптам” вяртаюць элегіі рух.

Помнікі на беразе Славянкі “вядуць да разважання”, але гэта разважанні двух тыпаў: гістарычны ўспамін пра славу Расіі і філасофскія разважанні пра лёс чалавека наогул. Спалучэнне – у бегу часу, у плыні ракі. Славянка сапраўды з геаграфічнага паняцця ператвараецца ў своеасаблівую раку жыцця, раку гісторыі.

Элегія “Славянка” – гэта элегія панарамна-апісальнага тыпу, яна мела значны ўплыў на сучасную рускую паэзію. Наватарствам элегіі можна лічыць дынаміку ў апісанні карцін навакольнага свету, якая, у сваю чаргу, дапаўняецца дынамікай успрымання.

Шлях Жукоўскага да сінтэзу розных сфер быцця і разнастайных формаў рэфлексіі адкрываў новыя перспектывы для элегічнай паэзіі. Адбывалася яе інтанацыйнае ўзбагачэнне за кошт далучэння прыёмаў аратарскага красамоўства, медытацый этыка-філасофскага і эстэтычнага характару.

#### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики // М. М. Бахтин / Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. – М. : Худ. лит., 1975. – С. 234–407.
2. Савельева, В. В. Художественный текст и художественный мир / В. В. Савельева – Алматы : Дайк-Пресс», 1996.

3. Эйхенбаум, Б. Мелодика русского лирического стиха. [Электронный ресурс] / Б. Эйхенбаум – Пб.: ОПОЯЗ, 1922. – 199 с.– Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/mel/mel-001-.htm>. – Дата доступа: 10.11.2017.

**А. Н. Деревяго (г. Витебск, Беларусь)**

### **ОБРАЗ АДРЕСАТА В ЗАГОЛОВОЧНЫХ НОМИНАЦИЯХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ БЕЛОРУССКОГО ПООЗЕРЬЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «ВИТЬБИЧИ»)**

Коммуникативная сфера современной действительности многослойна и разновекторна; она прочно связывает языковую систему и её речевую реализацию в ситуативных контекстах, опирающихся на прочный прагматический базис. Область массовой коммуникации в качестве одного из ведущих элементов, воплощающих сущностные характеристики этого типа реализации генеральной функции естественного языка, выдвигает публицистический текст. Он становится средством организации канала передачи информации, тем самым реализуя первую функцию общения. Коммуникация, осуществляемая посредством публицистического текста, воплощает функциональные признаки как сообщения, так и воздействия; смысловое пространство публицистики объединяет объективные факты, события, ситуации с яркой авторской оценкой, которая находит отражения на разных уровнях текста.

У автора публицистического текста в условиях формирования и становления информационного общества особая роль интерпретатора события и ситуации, источника информационного потока. Он «и социальный контролер, и организатор, участвующий в формировании общественных отношений как инициатор самостоятельной творческой деятельности аудитории, как катализатор развития общественного самосознания. Свои задачи автор решает с помощью конечного продукта своей творческой деятельности – публицистического текста» [1].

При наличии автора с набором индивидуально-обусловленных прагматических установок и инструментарием языковых средств их выражения публицистический текст становится фактором и условием объединения двух имплицитно выраженных смысловых пластов, представляющих образ автора и образ адресата текста.

Образ адресата текста в условиях современной коммуникативной ситуации коррелируется с представлением о разных типах аудитории, на которые рассчитан тот или иной текст и которые объективно выделяются посредством анализа внешней и внутренней формы текста. Н.С. Валгина меру вероятности прагматической (новой, полезной, воспринимаемой данным читателем) информации обозначает термином энтропия [2]: «...для

публицистических и газетных текстов адекватность энтропии принципиальна, но непредсказуема...» [2].

Образ адресата оказывается запечатленным во всех элементах структуры текста. Независимо от того, разделяет ли автор мнения и оценки своего адресата, установка на определенный угол зрения и способ интерпретации событий прослеживается на всех уровнях структуры текста (лексическом, грамматическом, стилистическом).

Объектом нашего рассмотрения стало воплощение образа адресата на уровне заголовочных комплексов публицистического текста газеты «Витьбичи», номера которой вышли с начала 2017 года по настоящее время.

Ориентация на определенного читателя проявляется, во-первых, в формировании стилевой концепции публикации. Среди показателей языково-стилистического плана учитываются общие стилевые и стилистические доминанты, из них наиболее обобщенными и типичными оказываются: абстрактность – конкретность; логичность – эмоциональность; стандартность – стилистическая маркированность; объективность – субъективность. Соответственно этим показателям определяется соотношение рационально-логических и эмоционально-риторических языковых структур, а также формы представления авторства в тексте и характер авторской модальности [3]. Субъективная авторская модальность анализируемого текста заголовочных номинаций достаточно последовательно реализуется в смысловой структуре восклицательных предложений: «Совместным проектам – быть!», «Подумайте о детях!», «Здоров в момент пушистый пациент!», «Давайте уважать друг друга!» и др.

Среди заголовочных номинаций частотными являются единицы, представленные побудительными инфинитивными предложениями, которые несут на себе печать официальности – «Заглянуть за горизонт», «Быть независимыми от обстоятельств», «Быть всегда рядом», «Благоустраивать зоны отдыха по месту жительства», «Изменить ситуацию к лучшему» и др.

Стилевая концепция анализируемого публицистического текста на уровне заголовочных номинаций последовательно реализуется и средствами экспрессивного синтаксиса, среди которых наиболее частотны неполные и эллиптические предложения: «Самое светлое и доброе – в дар потомкам», «Достояние школы – её ученики», «Бизнес – малый, польза – большая», «По Витебску – в танце» и др. Отмечается и активное использование интонационного типа: «Крупная сумма – в личных вещах», «Санитарные нормы – не прихоть», «Упаковка – не пустяк» и др.

Во-вторых, целевая аудитория диктует автору содержательное наполнение аутентичного публицистического текста и отбор соответствующих языковых средств.

Уровень заголовочных номинаций актуализирует этно-специфический компонент, который проявляется в освещении событий и фактов, прямо



обусловленных национальной идентификацией адресата текста. Так, реализованные в графической системе белорусского языка заголовки типа «*Для згоды людской збіраем сяброў*», «*Умаліць Кузьму*», «*Як песня народа*», «*Сення – Дзяды*», «*Ролі – частка жыцця*» и др., дают основание утверждать, что автор владеет белорусским языком. То, что не только заголовки, но и основной текст не содержит метаязыковых комментариев, является свидетельством, что предполагаемый адресат текста также должен владеть белорусским языком в достаточной мере для того, чтобы познакомиться с информацией статьи. Спецификой заголовочных номинаций газеты «Витьбичи» как объекта исследования можно назвать тот факт, что языковые средства современного белорусского национального языка используются только в ситуации адресного информационного освещения ситуаций и событий, представляющих сферу национальной духовной культуры – культурных традиций, театрального и изобразительного искусства. Тематика социальной, экономической и политической сфер жизни социума реализована исключительно средствами русского языка.

В-третьих, образ адресата задаётся уже самим отбором фактов и событий, связанных с близким и понятным для адресата мироустройством. Основополагающая функция журналистики и прямая задача каждого автора средств массовой информации есть освещение событий. Без качественного выполнения этой базовой функции невозможно и выполнение всех остальных – идеологической, воспитательной, аналитической. Все события и факты, представленные в авторских текстах газеты «Витьбичи» на уровне заголовка, соотносятся преимущественно с фактуально-событийным континуумом Витебска и Витебской области. Причем преобладают информационные материалы, связанные с одним фактом или событием. Критически низкая частотность аналитических материалов, базирующихся на совокупности фактов, является показателем того, что, по всей вероятности, целевая аудитория публицистического текста рассматривается авторами как лишенная потребности в аналитизме и сопоставлении фактов и событий не только актуального, синхронического информационного пространства «здесь и сейчас», но и перспективного и проспективного этно- и поликультурного плана.

Инструментарий заголовков аллюзивного типа включается в энтропию текста как полноправный компонент и демонстрирует ожидания автора в связи с актуализацией фоновых знаний адресата коммуникативного взаимодействия. Блоки прагматической информации привносятся в текст благодаря заголовкам типа «*Операция А, В, С*» (материал о необходимости сезонного приема витаминосодержащих лекарственных средств), «*За чистоту сделки*» (материал о новых условиях работы нотариата Республики Беларусь), «*Под покровом темной ночи*» (материал о поимке браконьера недалеко от озера Лосвидо), «*Осень, “листопад”, ветер перемен*»

(о XXXI открытом фестивале авторской песни), «*Был на улице праздник*» (материал о празднике известной витебской улицы), «*Ставок больше нет*» (материал о грабеже в зале игровых автоматов) и др.

Таким образом, языковая структура публицистических материалов, ориентированных на передачу информации и на воздействие этой информации на эмоциональную и мыслительную сферы читателя, актуализирует свои семантические возможности и лексико-стилистические ресурсы на уровне текста через первичный его элемент – заголовок.

Творческое начало деятельности автора выражается в подборе и компоновке фактов, событий и образов так, чтобы, эксплицированные посредством ресурсов языка, они органично соотносились и с языковой картиной мира адресата текста, и с индивидуально-авторской, построенной с учетом субъективных мнений и оценок. Образ адресата публицистического текста газеты «Витьбичи» за обозначенный период составляется следующими семанτικο-характеристическими компонентами «житель Витебска или Витебской области», «имеет среднее специальное или высшее образование», «имеет речевой опыт», «ориентирован на картину мира славян / белорусов», «обладает фоновыми знаниями», «не нацелен на демонстрацию личностной эмоциональной сферы, тяготеет к официальности в общении».

#### Список использованной литературы

1. Самарская, Т. Б. Публицистический текст: сущность, специфика, функции [Электронный ресурс] / Т. Б. Самарская, Е. Г. Мартиросьян. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/publitsisticheskiy-tekst-suschnost-spetsifika-funksii>. – Дата доступа: 29.10.2017.
2. Валгина, Н. С. Текст как функционально-стилевая категория [Электронный ресурс] // Теория текста / Н. С. Валгина. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text14/26.htm>. – Дата доступа: 19.11.2017.
3. Рословец, Я. И. О второстепенных членах и их синтаксических функциях / Я. И. Рословец // Вопр. языкознания. – 1976. – № 3. – С. 74–88.
4. Витьбичи: архив номеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vitbichi.by>. – Дата доступа: 03.10.2017 – 05.11.2017.

**Т. М. Ігнацюк (г. Брэст, Беларусь)**

### **ЖЫЦЦЁ І ІДЭАЛОГІЯ Ё РАМАНЕ І. МЕЛЕЖА «ЛЮДЗІ НА БАЛОЦЕ»**

“Палеская хроніка” Мележа ўвабрала ў сябе жыццёвы вопыт мастака, уражанні дзіцячай, асабліва памятлівай душы. Твор нарадзіўся з патрэбы пісьменніка расказаць пра тое, што для яго было родным, дарагім, у чым бачыў паэзію і характэрнае і пра што адчуваў неабходнасць

расказаць: “Выпускаючы кнігу ў свет, я хацеў выканаць свой сыноўні абавязак перад бацькоўскай зямлёй, перад роднымі людзьмі; яна невыпадкова пачынаецца прысвячэннем – “Бацьку, маці, бацькоўскай зямлі” [3, т. 8, с. 222–223]. Менавіта таму раман “Людзі на балоце”, прысвечаны бацькам, стаў кнігай любові да радзімы, да роднай зямлі.

Праз усю творчасць упарта і настойліва Мележ “церабіў дарогу” да гэтага твора “Палескай хронікі”, у якой на поўны голас заявіла аб сабе сялянская тэма, традыцыйная і актуальная для беларускай літаратуры. Мележ звяртаўся да мінулых дзесяцігоддзяў, да лёсу сялянства ў пераломныя моманты гісторыі, каб глыбей зразумець сучасніка. “Мне хацелася паказаць, – тлумачыў ён, – як няпроста нараджалася новае жыццё, як нялёгка, у змаганні і пакутах, нараджаўся новы чалавек” [2, с. 216]. Трэба было, інакш кажучы, па-мастацку адлюстравіць гісторыю свайго народа, паказаць працэс нараджэння і фарміравання новага чалавека, які перарабляе жыццё пад кіраўніцтвам партыі па сацыялістычных законах, які дзейнічае ў новых абставінах, калі людзі, пераадоўваючы чалавечае адчужэнне, назаўсёды развіталіся з “быльнікавымі межамі”. Па-мастацку спасцігнуць і раскрыць гэты працэс аказалася справай вельмі нялёгкай. Пісьменнік паказвае падзеі, якія маюць важнае грамадскае значэнне, уцягваюць герояў рамана ў сацыяльна значныя ўзаемаадносіны. Аўтар таксама не ідэалізуе мінулае, ён з ўсёй перакананасцю і прынцыповасцю малюе і тое агіднае, што калечыла людзей, іх лёсы, паказвае адмоўнае ў сацыяльных адносінах, побыце, звычаях: “Я хацеў паказаць, як старыя законы калечаць сэрцы і душы, раскрыць антыгуманнасць і бесчалавечнасць гэтых законаў...” [2, с. 217].

Паказаць жыццё куранёўцаў сярод “вялікага свету” – гэтая задача прымусіла аўтара перанесці падзеі рамана ў раённы цэнтр, а затым у сталіцу: “Каб паказаць жыццё як складаны гістарычны паток, у якім віруюць розныя плыні, я павінен быў паказаць яго з розных пунктаў, на розных ўзроўнях. Так, у другі раман увайшлі раздзелы пра местачковы побыт, пра дзейнасць раённых кіраўнікоў, пра чыстку партыі, пра сесію ЦВК БССР, што абмяркоўвала пытанні калектывізацыі беларускай вёскі. Імкненне паказаць жыццё шырока і разнастайна патрабавала вывесці на першы план асобу, у якой маглі б сканцэнтравана супярэчлівыя павевы паваротнага часу. Такой асобай стаў старшыня райвыканкама Апейка, які быўледзь намечаны ў “Людзях на балоце”, – вобраз надзвычай важны для мяне” [2, с. 409]. Свае развагі пра Палессе і палешукоў пісьменнік давярае Апейку – аднаму з любімых герояў, які ўспамінае напісаныя пра палескі край кнігі: “Ён чытаў іх усе, якія мог дастаць. Некалькі талковых кніг пра прыроду – пра лясы, балоты, пра птушак, пра звяроў; некалькі зборнікаў – запісаў казак, песень ды звычаяў. З іх маляваўся воблік народа: ціхія, дзікія, у палоне забабонаў. У тым таксама было нямала праўды, але як далека

*было да вялікай праўды! Як мала – пра бязмежна багатае людское мора, імя якому – народ!..*” [3, т. 6, с. 376].

Раман “Людзі на балоце” адкрываецца апісаннем незвычайнага вострава, лапіка зямлі сярод суцэльнага мора балот, на якім прытулілася вёска Курані. Спачатку перад чытачом паўстае яе агульны выгляд у розных поры года. Так, праз пейзажнае апісанне аўтар знаёміць чытача з часам і месцам дзеяння. Пісьменніку ўсё тут міла і дорага; яго захапляе працоўная рупнасць, з якой куранёўцы пачынаюць дзень, таму ён выкарыстоўвае шмат эмацыянальна-ацэначных эпітэтаў: “*віліся ціхія дымочки*”, “*чысты і працавіты клёкат жэлезы*”, “*звонкі ляск пугі*”, “*журавель задаволена, радасна зарыпеў*” і інш. Жыццё людзей няяркае, аднастайна-шэрае, з чаго, па сутнасці, і складаецца жыццё тысяч і мільёнаў людзей, моцна прывязаных да зямлі. Дні кожнага жыхара перапоўнены неадкладнымі справамі, клопатамі, якія паўтараюцца з года ў год: своечасова скасіць сена на гіблым балоце, зжаць неўрадлівае жыта і змалаціць яго ўручную, цапамі, і назбіраць грыбоў у лесе і ягад на тым жа балоце. Каб падкрэсліць, як цяжка жывецца тут чалавеку, аўтар выкарыстоўвае такія эпітэты: “*панурыя лясы*”, “*скупыя няўдзячныя палі*”, “*замшэлыя рады стрэх*”, “*нудныя дажджы*”.

Ва ўкладзе жыцця куранёўцаў знайшлі адлюстраванне самыя старажытныя – язычніцкія – уяўленні чалавека пра навакольны свет, пра жыццё людзей, пра прыроду. Трываласць гістарычнай памяці адчуваецца ў імёнах і мянушках герояў: *Корч, Сарока, Пракоп Лясун, Грыбок, Зайчык, Руды, Кныш* і інш. Аўтар такім чынам захаваў эстэтыку фальклору, паказаў гісторыю не аднаго пакалення людзей, лад іх жыцця, які патрабуе да сябе паважных адносін. Мова куранёўцаў таксама радуе і здзіўляе сваім каларытам: “*мамо*”, “*цётка*”, “*братко*”, “*жыто*”, “*ето*”, “*дзераво*”. У звароце да мясцовага слова і выразу няма нічога штучнага – яны ўспрымаюцца вельмі натуральна.

Вёска, адарваная ад свету напрадазнымі балотамі, жыве старымі забабонамі. На вячорках дзяўчаты сур’ёзна расказваюць пра ведзьмакоў, і большасць гэтаму верыць. Кожны чалавек жыве пераважна сваімі клопатамі, дбае пра сябе, пра свой дабрабыт. Усё гэта традыцыйнае, спрадвечнае; так жылі дзяды і прадзеда, і гэта было прывычна. Савецкая ўлада ўнесла і штосьці новае – ідуць размовы пра перадзел зямлі. Кожны бядняк спадзяецца атрымаць лепшы кавалак зямлі і стараннай працай, ашчаднасцю выбіцца нарэшце з галечы. Не так упэўнена адчувае сябе кулак Глушак; ён паддобраваецца да аднавяскоўцаў, трымае сябе з імі лагодна. Глушак не хоча, але вымушаны лавіраваць: бясплатна малоціць жыта старшыні сельсавета Дубадзелу. Мачыха Ганны кажа: “*Тут свая выгада! Начальство!.. Я – табе, ты – мне... Я табе памалачу, а ты мне аддзячыш сваёй ласкай. Падатак там збавіш ці шчэ што...*” [4, с. 72].

Яго сын Яўхім больш прамалінейны. Ён не хавае адносін да таго новага, што прынесла ў вёску Савецкая ўлада. Яўхім шукае падтрымкі ў бандытаў, якія пагрозай смерці хочуць выбіць з сялян надзею на пераўтварэнні ў весцы. Напрыклад, Маслак прыходзіць да Грыбка, каб пакараць яго: “– Не вінны, кажаш? А перадзел зямлі хто захацеў? – Не я. Сход рашыў... – Слухай! Перадзел атаман Маслак адмяняе!... Запомні, калі хочаш дзетак бачыць! Ясна? – Ясно... Але ж сход... – Калі будзе перамер, заказвай труну! – павысіў голас бандыт. – загадзя лажыся! – Браткі, дак хіба ж я адзін... – І другім перадай! Хай таксама, калі жыць неахвота, закажуць!” [4, с. 42–43]. Так, на некаторы час бандытам удалося запалохаць куранёўцаў, але павольна сам селянін пачынае мяняцца. З ходам сацыялістычных пераўтварэнняў у селяніна пачынаюць складвацца новыя рысы характару. Моладзь пачынае крытычна ставіцца да спрадвечных уяўленняў – веру ў Бога і ведзьмакоў.

Узнікае пачуцце чалавечай годнасці і грамадзянскасці ў Васіля. “Уся сіла чалавека – у зямлі, – разважае Васіль. – І сіла ўся, і радасць! Няма зямлі – няма, лічы, і чалавека” [3, т. 6, с. 327]. І мы чуем, што за гэтым стаіць праўда жыцця, якую адчуў не толькі беларускі пісьменнік. У Васілю спалучыліся і працаўнік, і ўласнік. Яшчэ з маленства ён ведаў: “...Жыцце – не вясёлае, бесклапотнае свята, а найбольш доўгі і клопатны будзень, што трэба цягнуць... Усім цяжка бывае, усе цяжкія, цяжкі і ты” [3, т. 5, с. 20]. Як і ў многіх сялян, у Васіля, з аднаго боку, прысутнічае працавітасць і чэснасць, а з другога – індывідуалізм, сацыяльная індывідуальнасць. Гэта адчувае добра Апейка, старшыня валвыканкама. У размове з Васілём ён выказвае свой погляд на сялянства: “Для вас, для вашага шчасця стараюцца, гінуць людзі. А вы, вы – за сябе пастаяць не ўмеце!... Ты – не бандыт, ты – крот, які капаецца ў сваёй нары. І толькі адну сваю шкуру беражэ. А там – хоць трава не расці! Хай другія прынясуць табе шчасце на талерачы!..” [3, т. 5, с. 114]. Старшыня валвыканкама Апейка мае ўсе падставы думаць, што Васіль Дзятлік належыць якраз да тых, для каго і была здзейснена Кастрычніцкая рэвалюцыя, таму што Васіль нясе на сабе груз перажыткаў старога ўласніцкага ладу.

Апейка ўвасабляе ў творы Савецкую ўладу і Камуністычную партыю. Ён абвяргае і развенчвае перакананні Васіля аб тым, што няма праўды. Ёсць праўда! Савецкая ўлада выступае ахоўніцай праўды і справядлівасці. Папракаючы Харчова за несправядлівасць, праяўленую да Дзятліка, Апейка гаворыць: “Але што мы за такая Савецкая ўлада, калі нас баяцца павінны?” [4, с. 105].

Сацыялістычная законнасць для Апейкі – рэальнае паняцце; без яе немагчыма будаўніцтва новага жыцця. Зыходзячы з гэтага, ён вырашыў патрэбным умяшчаць у гісторыю з маладым паэтам Алесем Маевым, якога беспадстаўна аб’явілі нейкім “паслугачом нацдэмаўскага ахвосця”.

Апейка – чалавек цывільны, ён менш афіцыйна, чым Харчаў, ставіцца да людзей. Ён не церпіць абьякавых, чыноўніцкіх адносін да людзей, умее перажыць чужую бяду, як сваю ўласную, ва ўсім імкнецца кіравацца сумленнем камуніста, патрабавальнай любоўю да людзей. Гэта мы бачым і ў яго гаворцы: *“Апейка мяккім голасам настараўся растлумацьчы”* [4, с. 105]; *“...ціха, але ўпарта прамовіў Апейка”* [4, с. 104]; *“...Ціха, мякка запырэчыў Апейка тонам старэйшага, які абавязаны напавіць, растлумачыць”* [4, с. 104]. Яму важна, каб пад арыштам не трымалі невіноўнага. Таму ён праяўляе партыйную прынцыповасць і настойлівасць, каб Харчаў не проста выпусціў, а зразумеў сваю памылку.

Змаганне за чалавека – арганічная патрэба камуніста Апейкі, і ў гэтым выяўляецца яго вернасць ленінскім прынцыпам кіраўніцтва масамі. Апейка заўсёды не дыктуе, не загадвае, а кожны раз пераконвае. Ён добра ведае людзей, з якімі працуе, прадбачыць рэакцыю на сваю прапанову і загадзя думае, як пераканаць куранёўцаў да важнай справы – пабудовы грэблі: *“Канешне, можна і так пакінуць, як было, – загаварыў ён, калі гоман аціх, – можна не рабіць грэблі. Можна абысціся, як тут хтосьці казаў. Бацькі і дзяды жылі без яе, праўда. Сядзелі ў балоце, у твані, не было запалак, керасіны – абыходзіліся і без хлеба. Кары, жалудоў, дзякуй Богу, удосталь. Анігадкі жылі бацькі і дзяды, як пані жылі! Душыліся дымам, пухлі з голаду, мерлі без помачы. Калі ж вельмі прыякала, прабіваліся і цераз гэту душагубку”* [4, с. 139]. Апейка разумее, што калектывізацыя здзяйсняецца ў інтарэсах селяніна, даючы яму перспектыву свабоднага развіцця – адзіна магчымае выйсце з тупіка прыватнага ўласніцтва. Ён усё робіць для таго, каб сяляне пранікліся разуменнем гуманістычнага сэнсу калектывізацыі.

Вобразам Апейкі аўтар сцвярджае свой ідэал снаноўчага героя. Апейка – актыўны, свядомы ўдзельнік гістарычнага працэсу; ён народжаны часам, які змясціў у сабе рэвалюцыю, грамадзянскую вайну, пераломную эпоху калектывізацыі і многае іншае. Гэта сапраўды эпічны герой, у якім адлюстраваліся цэлыя пласты народнага вопыту. Вострыя класавыя сутычкі 20–30 гадоў патрабуюць ад яго пільнасці, напружання сіл, і адначасова загартоўваюць характар, вучаць партыйнаму погляду на жыццё. Апейка добра разумее: многае залежыць ад таго, якімі будуць людзі, што павядуць палешукоў да новага. Ён вучыць Міканора нялёгкай рабоце з людзьмі: *“А ты не сілаю, а свядомасцю старайся браць. Актывістаў арганізуй, каб памаглі. Падбяры групу талковых сумленных, пагавары шчыра. Паднімі іх над балотнай тванню, выведзі з царства затхласці, пакажы – што навокал робіцца, што наперадзе будзе! Ты ж бачыў многа сам, ведаеш нямала! Зацікаў жа другіх, запалі іх!”* [4, с. 182]. Апейка вучыць куранёўскага актывіста паважліва ставіцца да людзей, верыць

у іх, не шкадаваць ні працы, ні часу, каб яны зразумелі перавагі новага. Ён добра бачыць слабасці Міканора і тактоўна папраўляе апошняга.

Жыццёвую загартоўку Міканор атрымаў у Чырвонай Арміі. Там ён адкрыў для сябе вялікую праўду рэвалюцыі, натхніўся высокімі ідэаламі камуністаў дабіцца шчасця для ўсіх працоўных людзей. У арміі ён стаў камсамольцам. Ён адмовіўся ад спакуслівай перспектывы стаць кадравым вайскоўцам, таму што вырашыў вярнуцца ў родную веску, каб ладзіць там з сялянамі новае жыццё. Першы куранёўскі камсамалец жыве марай перайначыць вясковы быт, пабудаваць клуб. Яму, як былому вайскоўцу, характэрна грамадская актыўнасць, адчуванне асабістай адказнасці за тое, што робіцца ў весцы. Яго клопаты звязаны з грамадскімі праблемамі; яны выяўляюць няўрымслівасць яго натуры, грамадскую актыўнасць і сталасць. Міканор ведае, што са старым трэба змагацца, бо яно само не знікне, не саступіць месца новаму, разумее, што барацьбу супраць коснасці ў Куранях павінен пачаць ён. Міканор словам і асабістым прыкладам імкнецца запаліць куранёўцаў жаданнем ладзіць новы быт, новыя парадкі.

За ўсё, за што бярэцца куранёўскі ваяк, ён робіць з поўнай аддачай, радуецца праявам прагрэсу ў роднай вёсцы, у жыцці сваіх землякоў: *“І нашы куранёўцы не горай за другіх, – плылі наволі думкі Міканора, – і з нашымі можна рабіць... Абы толькі падняць ды навесці... а так яны пойдучь... Людзі як людзі... Нічога, мы шчэ пакажам з гэтымі людзьмі!..”* [4, с. 200]. Будаўніцтва грэблі – своеасаблівая школа для куранёўскага ваяка, школа ўмення кіраваць людзьмі і весці іх за сабой. Ён сам разумее, што гэтага ўмення яму не хапае: *“Не трэба было так кідацца, мягчэй трэба было”* [4, с. 197]. Даследчык Дз. Бугаёў адзначаў, што *“вялікая сацыяльная актыўнасць Міканора, якая складае яго галоўную сілу, мае адзін досыць выразны адмоўны аспект. Міканору ў яго практычнай дзейнасці яўна не стае цяпення паслядоўна заваёўваць адну пазіцыю за другой, весці за сабою сілай прыкладу, разумнага, па-чалавечы тактоўнага і ўдумлівага растлумачвання пераваг новага жыцця. З-за сваёй гарачлівасці ён недастаткова гнуткі ў метадах і прыёмах работы, не заўсёды лічыцца са складанасцю і супярэчлівасцю сялянскай псіхалогіі, а таму часта забягае наперад, выклікаючы насцярожаную недаверлівасць куранёўцаў, выказаную ў трапных словах бойкай Сарокі: “Каб не выбраць халеру – гарачы не ў меру!”. Міканор сумуе па вайсковых парадах, дзе ўсё рашае безагаворачны загад”* [1, с. 114–115].

Раман Мележа сваім зместам выходзіць за часовыя межы перыяду калектывізацыі. Даследуючы рэчаіснасць і чалавека, які фарміраваўся стагоддзямі, аўтар раскрывае духоўнае багацце асобы, тыя маральныя якасці чалавека, якія праяўляюцца і сцвярджаюцца ў працэсе яго пераўтваральнай грамадскай дзейнасці. Мы бачым, як няпроста даюцца чалавеку пошукі свайго месца ў жыцці, адказу на пытанне “Як жыць?”.

Вялікі агульначалавечы змест, усім сваім сацыяльным і маральным пафасам скіраваны на карысць людзей, здолеў ўбачыць у тагачасных падзеях пісьменнік. “Палеская хроніка” ўспрымаецца як велічная і праўдзівая эпапея народнага жыцця, напоўненага патрыятычным пафасам: *“Хай будзе, што будзе – толькі там быць, хадзіць па сваей зямлі, чуць яе пад нагамі, дыхаць яе пахам... хай хоць што, толькі тут быць! Толькі тут!”*.

#### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бугаеў, Дз. Вернасць прызначанню. Творчая індывідуальнасць Івана Мележа / Дз. Бугаеў. – Мінск : Маст. літ., 1977. – С. 114–115.
2. Мележ, Г. Жыццёвыя клопаты : арт., эсе, інтэрв’ю / Г. Мележ // Зб. твораў : у 10 т. – Мінск : Маст. літ., 1983. – Т. 8. – 686 с.
3. Мележ, І. П. Збор твораў : у 10 т. / І. П. Мележ. – Мінск : Маст. літ., 1979.
4. Мележ, І. П. Людзі на балоце / І. П. Мележ. – Мінск : Народная асвета, 1977. – 380 с.

**С. С. Карпович (г. Брест, Беларусь)**

### **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РАННЕГО М. ГОРЬКОГО: ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Термин «языковая личность» в современной филологии обозначает важное системообразующее понятие, позволяющее изучать язык как способ и форму жизнедеятельности человека. Феномен языковой личности выступает объектом исследования не только в лингвистике – в значении этого термина «преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определённость» [2, с. 65]. Сложность феномена «языковая личность» обусловила формирование разных направлений его изучения в филологии.

В лингвистике под языковой личностью понимается человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся, «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определённой целевой направленностью» [3, с. 3–8]. Интерес лингвистов к проявлению языковой личности изначально был связан с характеристикой авторского идиостиля. В наши дни этот аспект исследования не утратил своей актуальности, так как достижения в изучении языковой личности позволяют рассматривать под новым углом зрения идиостиль известных писателей.

К числу таких писателей принадлежит Максим Горький. Его традиционно, хотя не совсем объективно называют знаковой фигурой *советской* эпохи. Однако слава пришла к Горькому с первых его шагов



на писательском поприще: с 1896 по 1904 год критическая литература о нем составила более 1860 названий [6, с. 647]. Очевидно, что незаурядная личность в русской литературе появилась в лице ещё достаточно молодого писателя. Какие факторы обусловили её формирование?

Содержание понятия «личность» выявляется, по мнению психологов, в парадигме «индивид – личность – индивидуальность» и рассматривается как проявление биогенетического (темперамент, возраст, пол), социогенетического (социальные роли, установки и ценностные ориентации) и персогенетического (самосознание и творчество, мотивы, смысл жизни) направлений [5, с. 175]. Иначе говоря, для становления личности существенны три фактора. Применительно к становлению конкретной языковой личности природные, социальные, личностные факторы могут быть определённым образом детализированы, уточнены и упорядочены с учётом её структуры. Необходимой предпосылкой становления и функционирования каждой языковой личности, как считает Ю.Н. Караулов, является *вербально-семантический уровень*, отражающий степень владения обыденным языком. Следующий, *тезаурусный уровень* обеспечивает отражение и описание в лингвокогнитивном плане языковой модели мира, индивидуальной для данной языковой личности, но зависимой от национально-культурных традиций и от господствующей в обществе идеологии в деталях смыслов и духовных ценностей. Высшим уровнем в структуре языковой личности является *мотивационный*, который предполагает выявление и характеристики мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, управляющих порождением текстов и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в её индивидуальной языковой модели мира [3, с. 37].

Разграничение названных уровней означает, что языковая личность – феномен развивающийся, динамичный, неодинаковый в разные периоды её эволюции. Следовательно, изучение становления языковой личности писателя можно проводить на разных этапах его творческого становления.

Этапы развития языковой личности, по мнению Г.И. Богина, соотносятся не с возрастным фактором, а с осознанием противоречий между собственным восприятием мира и коллективным [1, с. 27–28]. Индивидуальный выбор и выражение идеи, не совпадающей с господствующей в обществе идеологией [3, с. 53], для Горького становятся возможными, когда формируется когнитивно-тезаурусный уровень его языковой личности. Это происходит как раз на рубеже XIX–XX веков под воздействием социальных факторов, в особой социальной среде. Главным воспитателем будущего писателя была сама жизнь, часто учившая его на отрицательных примерах. Рано осиротевший, А.М. Пешков уже в детстве был вынужден искать средства к существованию; в юности

испробовал различные профессии; мир и жизнь познавал в «хождениях по Руси». Скитания Горького, его жадный интерес к людям стимулировали обогащение индивидуальной языковой картины мира будущего писателя, подготавливали в творческом воображении Горького сюжеты и яркие образы будущих персонажей, многие из которых вполне согласуются с «правдой жизни», постигаемой Горьким в его уникальных «университетах» – в странствиях по России.

«Университеты» Горького сказывались и на развитии вербально-смыслового уровня языковой личности писателя, идиостиль которого изначально впитал многообразные богатства русской речи: и спонтанную разговорно-бытовую речь (*кукситься, очухаться, сгροхать, трёшина* ‘три рубля’), и жаргон городских бродяг (*законопатить* ‘осудить в арестантские роты’, *урвать, слямзить* ‘украсть’, *темные молодчики* ‘подозрительные лица’, *светлые вещички* ‘драгоценности’, *босая команда* ‘опустившиеся люди’, и элементы арго картежников, арестантов, воров (*бардадын, галман, кулугурка, звякарь, злыдарь*), и профессиональные жаргоны (*поднаряд, квашонка*), и народнопоэтическую лексику (*сокол, орлица, голубка*), и диалектные вкрапления (*заробить*), и богатейшую фразеологию, например из романа «Фома Гордеев»: *на брюхе шёлк, да в брюхе – щёлк; слёзы пожаров не потушат; рубль – штука клейкая; поехала кума неведомо куда; раньше пёсик корку жрал, – нынче моське сливки жидки.*

Другим важным фактором, повлиявшим на становление языковой личности раннего Горького, стало его самообразование. По собственным словам писателя, пределы мира для него расширяли книги, которые говорили «о том, как велик и прекрасен человек в стремлении к лучшему, как много сделал он на земле и каких невероятных страданий стоило это ему» [6, с. 645]. Однако его книжный опыт был неупорядоченным и сложным. Будущий писатель читал всё, что попадало под руку: произведения русских и зарубежных писателей, литературный журнал «Современник» и сатирический «Искра», «Капитал» К. Маркса и книги Ф. Ницше. Необходимость осмыслить прочитанное стала мощнейшим толчком в формировании языковой личности Горького. Справедливо заметил Ю.Н. Караулов, что «языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы» [3, с. 36].

Несомненен тот факт, что самообразование будущего писателя уже в раннем творчестве обеспечило возможность обращения к разным способам освоения мира, существующим в современной Горькому литературе. Герои Горького совмещают в себе типические черты, за которыми стояло не только его хорошее знание жизни. Не менее отчётливо в ранних текстах Горького выступает и хорошее знание литературной традиции.

Различные эстетические и философские влияния, с одной стороны, побуждали молодого писателя к саморазвитию, но с другой – порождали двойственность восприятия мира, поражали мерой несоответствия между реальностью бытия и фантазией писателей. В поисках ответов на интересующие вопросы молодой Горький обратился к творчеству Ф. Ницше, что стало причиной обоснования в ранних текстах Горького особой философии, похожей на ницшеанство. Писатель стремился создать религию Человека. Как догматы этой религии звучат высказывания: «Человек – это звучит гордо!»; «Всё в Человеке – всё для Человека» и др.

Формирующийся когнитивный уровень языковой личности молодого писателя, его мировидение, знания о жизни и новая философия отражаются в сюжетах и героях, выдвигаемых на первый план. При этом, как отмечает В.А. Маслова, картина мира «включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам» [4, с. 50]. Духовно-философские и эстетические искания молодого Горького и их итоги получили специфическое преломление в его текстах, в его языковой картине мира.

Основной образ картины мира молодого Горького – образ человека, героя-одиночки, находящегося в конфликте с миром, с окружающими людьми или с самим собой. Созданная Горьким палитра многообразных человеческих индивидуальностей – это сильные, исключительные, яркие личности, свободные от всяких условностей (*Чудра, Лойко, Радда*), превыше всего ценящие свободу (*Данко, Челкаш, Мальва* и др.). Их характеристики позитивны: *красивый и смелый, молодые и здоровые; сильный, горячий, мощный, крепкий, могучий* и т. п. Человек в ранних текстах Горького изображен с разной степенью жизнеподобия, но, как правило, более убедителен и конкретен в «босяцких» рассказах, так как Горький видел немало прототипов босяков в реальной жизни. Второй значимый образ в текстах Горького – природа. Она изображена как сильная и вольная стихия (море, небо, лес), высвобождающая в человеке его лучшие качества или концентрирующая в себе отражённые эмоции персонажей. Еще одним значимым художественным концептом является масса, толпа, бездушная и безжалостная. Это своего рода фон, на котором Горький рисует человека, стремясь поднять героя над массой.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при исследовании идиостиля писателя необходимо изучение становления его языковой личности. Тем более это важно, если речь идёт об авторе такой сложной судьбы и творческой биографии, как Максим Горький. Огромная дистанция между представлениями об идеальном мире и реальностью породили в творчестве раннего Горького два направления – романтическое и реалистическое. Философские искания и идейные установки писателя

привели к поискам особого героя и в реальном, и вымышленном мире. Биография писателя, его школа жизни, специфика его самообразования обусловили прямую связь его творчества как с народно-разговорной стихией, так и с арсеналом выразительных средств современной ему художественной речи.

#### Список использованной литературы

1. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 33 с.
2. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филол. науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
4. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
5. Психологический словарь. – М. : Педагогика-пресс, 1997. – 440 с.
6. Русские писатели. 1800–1917 : биограф. слов. / редкол. : П. А. Николаев (гл. ред.) [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1989. – Т. 1 : А–Г. – 1989. – 672 с.

### С. С. Клундук (г. Брест, Беларусь)

#### СТЫЛІСТЫЧНЫЯ НАВАЦЫІ СУЧАСНЫХ МЕДЫЯЗАГАЛОЎКАЎ

Адным з важных структурных кампанентаў любога медыятэксту з’яўляецца заглавак. Менавіта з заглаўкам найперш сутыкаецца чытач, таму гэты элемент публікацыі павінен быць не толькі інфармацыйным, лёгкаўспрымальным, але і прыцягальным. Акрамя асноўнай інфармацыйна-намінатыўнай функцыі, заглавак выконвае і экспрэсіўна-апелятыўную – функцыю ўздзеяння на рэцыпіента. З гэтай мэтай аўтары выкарыстоўваюць розныя стылістычныя навацыі, прычым найперш на лексіка-фразеалагічным узроўні. Між тым ужываюцца і моўныя рэсурсы іншага характару, у прыватнасці, графіка-арфаграфічныя, граматычныя і нават фанетыка-арфаэпічныя.

Даследаванне лексіка-фразеалагічнай структуры заглаўкаў да публіцыстычных матэрыялаў друкаваных рэспубліканскіх, абласных, гарадскіх і раённых выданняў, якія распаўсюджваюцца на медыйным рынку Беларусі, паказала, што ў іх актыўна выкарыстоўваюцца эмацыйна афарбаваныя моўныя адзінкі абмежаванай сферы ўжывання, напрыклад, сацыялектная, прастамоўная і часам дыялектная лексіка: *Граждане Боливии на референдуме “прокатили” Моралеса* (Вечерний Брест, 24.02.16); *“Липовая” авария* (Вечерний Брест, 11.03.16); *Поддельные*

“зеленыя” (Вечерний Брест, 22.01.16); *Хотели капремонт? Наме!* (Брестская газета, 27.01.17); *Выселена за 100 баксов* (Вечерний Брест, 24.02.16); *Лохотрон в сети* (Вечерний Брест, 18.03.16); *Где можно “зажечь” в наступившем году?* (Вечерний Брест, 13.01.16). Умеранае выкарыстанне такога тыпу адзінак дапамагае журналісту наладзіць камунікацыю з аўдыторыяй, паколькі яны прыцягваюць увагу чытача, ствараюць эффект непасрэднасці і служаць хуткаму дэкадзіраванню прадстаўленай інфармацыі.

Адным з дзейсных сродкаў сацыяльнай ацэнкі падзей нашай краіны і замежжа ў СМІ выступаюць аўтарскія дэрываты, высокай наяўнасцю якіх характарызуецца загалюўкі некаторых друкаваных выданняў і якія становяцца пэўным маркерам ідыястылю сучасных журналістаў: *“Клюквенника” – на чистую воду* (Вечерний Брест, 27.01.16); *Знатокі забронзовели* (Маяк, 26.03.16); *Польша вызвала посла Германіі пасле слов о “путинизации”* (Вечерний Брест, 13.01.16); *Дохимичились* (Вечерний Брест, 27.01.16). Як правіла, аказіянальнае ўтварэнне афармляецца з дапамогай яшчэ аднаго прыёму стварэння экспрэсіўнасці тэксту, індывідуальнага маўлення журналіста – двукосся, якое з’яўляецца і графічным сродкам выказвання прабачэння на адрас аўдыторыі.

Шырока прадстаўлены ў загалюўках газет прэцэдэнтныя феномены, якія ў залежнасці ад сітуацыі выконваюць інфармацыйную, намінацыйную, а таксама ацэначную, эмацыйна-вобразную і асацыяцыйную функцыі: *Когда финансам поют романсы* (Маяк, 24.02.16); *Наши эксперимент: “Купляйце беларускае”?* (Заря, 30.06.15); *Что в имени тебе моём?* (Брестский вестник, 26.01.17); *Люди на болоте* (Маяк, 09.02.16); *Сократить нельзя оставить?* (Вечерний Брест, 26.02.16); *Не так страшна, як малююць* (Народная трыбуна, 24.04.16). Прататэкстамі да такіх загалюўкаў служаць фразеалагічныя адзінкі, а таксама цытаты з твораў літаратуры, песень, канафільмаў, назвы твораў мастацтва, лозунгі і інш.: *Одним миром мазаны* (АиФ, 16.02.16); *Игра не стоит свеч* (Маяк, 27.02.16); *Не все то золото* (Маяк, 27.02.16); *Цирк уехал, проблемы остались* (Заря, 02.04.14); *“Двое на качелях”: история одной любви* (Заря, 05.10.15); *Братья Крутиковы: “Жизнь нас обоих связала с музыкой”* (Заря, 31.10.14); *“Если б я был волшебником...”* (Брестский курьер, 06.01.16); *“Хозяин – баррель”* (Вечерний Брест, 05.02.16). Як правіла, загаловачныя прэцэдэнтныя элементы яскрава перадаюць пазіцыю аўтара, яго “я”, а г. зн. з’яўляюцца спосабам станоўчага ці адмоўнага ўздзеяння на чытача. Большасць ужытых журналістамі парэміялагічных адзінак пэўным чынам трансфармуецца: замяняецца ці выкідваецца кампанент, дабаўляецца адзін ці некалькі элементаў, змяняецца семантыка адзінкі.

У апошні час пры падачы журналісцкага матэрыялу аўтары актыўна ўжываюць графіка-арфаграфічныя навацыі – сукупнасць прыёмаў знешняй

арганізацыі тэксту, якія надаюць яму не толькі зрокавую, а і ўнутраную, сэнсавую выразнасць. Такія прыёмы акцэнтавання служаць найперш мэце засяроджвання ўвагі чытача на публікацыі і ўцягвання адрасата ў эфектыўны працэс камунікавання. Да таго ж яны садзейнічаюць дакладнаму дэкадзіраванню вербальных сродкаў, спрыяюць рэlevantнасці і прагматычнасці медыятэксту. Да найбольш распаўсюджаных графіка-арфаграфічных прыёмаў у загалюках адносяцца:

– Нестандартнае напісанне прапіснымі літарамі частак слова, усяго слова і нават словазлучэння: *ГРИППозный ущерб* (Вечерний Брест, 20.01.16); *“МастерОК” – новыя магчымасці для творчасці* (Звязда, 28.10.17); *Всеобщее разДОЛЬе* (Вечерний Брест, 16.03.16); *С МАКСимальным отрывом* (Вечерний Брест, 05.02.16); *ГЕНЕРАЛЬная линия ветеранов* (Вечерний Брест, 10.02.16). У сучасных газетных выданнях у якасці прыёму акцэнтавання ўвагі чытача журналісты часцей выкарыстоўваюць вылучэнне менавіта часткі слова, якая ў сваю чаргу з’яўляецца асобнай лексемай: *Тихим СОПом...* (Вечерний Брест, 25.08.17); *Клин или ТРАМПлин* (Вечерний Брест, 07.06.17); *ШОКовый синдром* (Вечерний Брест, 27.01.17). Дзякуючы такому прыёму ў многіх выпадках ствараецца лексічны аказіяналізм, які прыводзіць да гульні слоў і ў выніку да неабходнасці пераасэнсавання першапачатковай адзінкі: *ФУРор в Задворцах* (Вечерний Брест, 13.09.17); *Вот так наШКОДила* (Вечерний Брест, 19.07.17). Такая двухсэнсавасць у загалюку ўказвае іменна на тую з’яву, якая стала аб’ектам журналісцкага апісання.

– Выкарыстанне ў загалюках элементаў іншых (пазамоўных) знакавых сістэм, напрыклад: *ЕС+ЕАЭС: как сочетать союзы* (Звязда, 17.10.17); *Капремонт = землетрясение* (СБ. Беларусь сегодня, 08.04.17); *Кот+чай+сериалы=осень?* (Заря, 30.10.15); *100-процентное... ТРУДНОустройство* (Вечерний Брест, 15.03.17); *Катя + Никита = спорт* (Знамя юности, 09.07.16). Паралінгвістычныя сродкі служаць найперш узмацненню прагматычнасці медыяпрадукту, выклікаюць у чытача пэўныя асацыяцыі і садзейнічаюць вобразнаму мысленню. Да таго ж яны спрыяюць лаканічнасці тэксту, што актуальна для сучасных друкаваных СМІ.

– Увядзенне ў тэкст ці ў графічны склад кірылічнай адзінкі асобнага замежнага слова (графіка-арфаграфічнага запазычвання) у першапачатковым, аўтэнтычным выглядзе: *В стиле HIP-HOP* (Маяк, 06.02.16); *SOS над Припятью: между варягами и греками* (Вечерний Брест, 21.07.17); *VIP-бурёнка уже в Дроздах* (Вечерний Брест, 19.08.16). Часцей за ўсё журналісты карыстаюцца ўжо вядомымі аўдыторыі словамі з мэтай дакладнага дэкадзіравання закладзенай у медыязагалюку інфармацыі.

– Выкарыстанне прыёму транслітарацыі, у прыватнасці, напісанне слоў, частак слоў чужымі графічнымі знакамі: *Когда “stop” означает дви-*

*женіе* (Вечерний Брест, 12.02.16); *ZAKAZAT – и получи быстро и с удовольствием* (Вечерний Брест, 10.02.16); *“KROKI” на стол!* (Вечерний Брест, 27.01.17); *Расплата за проVINность* (Вечерний Брест, 17.03.17); *Фонтан из “Majsterni”* (Вечерний Брест, 25.08.17). Некаторыя ўжытыя ў загалюўках лексемы – гэта онімы (эргонімы, прагматонімы і інш.), якія пер-шапачаткова падаваліся знакамі іншых графічных сістэм. Таксама актуальна і напісанне запазычаных слоў, неадаптаваных да існуючай графічнай сістэмы, кірылічнымі знакамі: *На пути к АЙТИ* (СБ. Беларусь сегодня, 22.07.17). Часам у фразе ўводзіцца аказіяналізм, створаны на базе фанетыка-арфаэпічнага варыянту запазычанага слова: *Гэта будзе вай-файна* (Звязда, 24.10.17).

У медыязагалюўках зафіксаваны і выпадкі наўмыснага парушэння арфаграфічнай нормы: *Дух и здАРовье* (СБ. Беларусь сегодня, 22.09.17); *Что такое неВИЗение...* (Вечерний Брест, 08.09.17); *ПАЛУостров Дым* (Вечерний Брест, 10.03.17). Адхіленні ад арфаграфічнай нормы ў сістэме правапісу галосных і зычных ствараюць гульню слова і пэўны падтэкст з акцэнтаваннем увагі на сапраўдным аб’екце журналісцкай творчасці. Зрэчас прадстаўлена і выкарыстанне дэфіксацыі – марфемна-немарфемнае раздзяленне слова на асобныя элементы / часткі з дапамогай дэфіса ці напісанне праз дэфіс некалькіх слоў: *Со-«Ратники» по оружию* (Вечерний Брест, 21.10.16). Дэфіксацыя сегментуе лексему на некалькі слоў, што таксама прыводзіць да пераасэнсавання зместу фразы.

Сінтаксічны ўзровень моўна-стылёвай спецыфікі загалюўкаў газет прадстаўлены экспрэсіўным вылучэннем членаў сказа і сродкамі сінтаксічнай арганізацыі тэксту – паказальнымі ў плане вобразнасці, дынамічнасці і нагляднасці прыёмамі. Нярэдка ў загалюўках журналісты выкарыстоўваюць праблемнае рытарычнае пытанне (*Дело рук утопающих?* (АиФ, 19.01.16); *К чемпионату готовы?* (Заря, 11.03.14); *Мой дом – моя крепость?* (АиФ, 19.01.16)), эліпсіс (*Из кризиса – огородами* (АиФ, 05.01.16)); *Детям – больше* (Заря, 01.02.14)), а таксама інверсію (*Есть вопрос!* (Заря, 01.02.14)). Часам у загалюўках сустракаюцца анафара, градацыя, антытэза, паралелізм, парцэляцыя і іншыя сінтаксічныя сродкі выразнасці: *Два дня. Две победы. Два рекорда* (Вечерний Брест, 17.02.16); *Что? Где? Когда? В Новый год* (Вечерний Брест, 01.01.16); *Зачем? “А каб людзьмі звацца”* (Вечерний Брест, 04.03.16); *Горькая правда или сладкая ложь?* (Вечерний Брест, 15.01.16); *Эпидемии нет! И быть не может?* (Вечерний Брест, 27.01.16); *Не рубите деревья, не рубите* (Вечерний Брест, 26.02.16). Сінтаксічныя сродкі выразнасці – эфектыўны спосаб уключыць адрасата ў камунікацыю, аднак ужыванне такіх фігур павінна быць абумоўлена кантэкстам.

Такім чынам, аналіз моўных асаблівасцяў загалоўкаў друкаваных СМІ Беларусі паказаў, што журналісты як рэспубліканскіх, так і рэгіянальных выданняў актыўна выкарыстоўваюць у сваіх тэкстах разнастайны патэнцыял лексіка-фразеалагічнага, графіка-арфаграфічнага, сінтаксічнага запасу мовы. Асноўны пласт адметных моўных навацый медыязагалоўкаў зафіксаваны на лексіка-фразеалагічным узроўні. Шырока прадстаўлены ў аналізуемых выданнях графіка-арфаграфічныя і сінтаксічныя сродкі, якія арганічна спалучаюць стандарт і экспрэсію і садзейнічаюць эфектыўнай камунікацыі паміж адрасантам і адрасатам.

#### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Зелянко, С. В. Інтэртэкст у публіцыстычным маўленні / С. В. Зелянко ; навук. рэд. В. І. Іўчанкаў. – Мінск : БДУ, 2012. – 195 с.
2. Комарова, О. И. О некоторых графических стилистических средствах и их роли в романе Дж. Барнса «История мира в 10S главах» [Электронный ресурс] / О. И. Комарова // Гуманит.науч. исследования. – 2016. – № 9. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2016/09/16153>. – Дата доступа: 04.01.2017.
3. Мощева, С. В. Масс-медийный дискурс : графико-орфографические выразительные средства (на материале англо- и русскоязычных рекламных текстов) / С. В. Мощева // Вестн. НГУ – Сер. История. Филология. – 2012. – Т. 11. – Вып. 6 : Журналистика. – С. 127–133.

**О. Н. Ковальчук (г. Брест, Беларусь)**

### **ТЕКСТ И КОНТЕКСТ В БЕЛОРУССКОМ ОРИГИНАЛЕ И РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ «ЖУРАВЛИНЫЙ КРИК» В. БЫКОВА**

Общеизвестно, что переводные варианты произведений могут в той или иной мере отличаться от оригинальных, причём чаще всего подобные отличия возникают сразу на нескольких уровнях языка. Транслатология отмечает сложность художественного перевода, связанную с необходимостью отражения не только информативного поля, но и стилистической окраски, символического наполнения литературных образов и т. д.

Примеры подобных несовпадений более заметны в тех фрагментах текста, которые отражают глубокие эмоциональные переживания героя либо показывают критическую ситуацию, решающую исход конфликта. Довольно часто в произведениях Василя Быкова встречаются ситуации пограничного выбора. Обратимся к первой повести писателя «Журавлиный крик» с целью проанализировать завершающий её фрагмент. Перевод повести на русский язык был сделан В.Д. Рудовым, и отдельные отличия русскоязычного текста в сопоставлении с авторским белорусским представляют интерес с точки зрения изменения смысловых нюансов произведения.



Перевод:

*Охваченный властной силой воспоминаний, он не сразу заметил, как откуда-то возник тяжёлый танковый гул. Боец очнулся, когда на пригорок, зажав в клещи дорогу, выползло стадо чудовищ с крестами на лбу. Вокруг загрохотала, задрожала земля. Соскочив с бруствера, Глечик схватил единственную гранату, прижался спиной к дрожащей стенке траншеи и стал ждать. Он понимал, что это конец, и изо всех сил сдерживал в себе готовое прорваться наружу отчаяние, в котором необоримой жаждой к жизни бился далекий призывный журавлиный крик... [2].*

Оригинал:

*Ахоплены ўладарнаю сілай успамінаў, не адразу заўважыў ён, як узняўся аднекуль суцэльны далёкі гул. Хлопец ачнуўся, калі на пагорак абапал дарогі выпаўз статак крыжастых страшыдлаў, загрукатала ўсё наваколле і да самага споду задрыжала зямля. Скочыўшы з бруствера, Глечык сханіў адзіную сваю гранату, прыціснуўся спіной да дрыготкай сцяны траншэі і чакаў. Ён разумеў, што гэта канец, і з усяе сілы зацяў у сабе нясцерпную журботу душы, у якой вялікаю прагай да жыцця ўсё біўся далёкі прызыўны жураўліны крык... [1, с. 103].*

Следует упомянуть, что из контекста главы читатель понимает, что речь идет о танковом наступлении, однако в белорусском оригинале автор акцентирует внимание на ощущениях, а не на самом факте появления машин. Герой их не видит, он их сначала чувствует. И физическое переживание приближающейся угрозы приводит его в себя до того, как он понимает, что именно создаёт эту угрозу. В.Д. Рудовой сразу говорит, что слышен «танковый» гул. В. Быков пишет о непрекращающемся, нарастающем звуке, который охватывает все, но пока не имеет определения. Это создаёт более жуткую картину, чем первое предложение перевода. Экзистенциальный страх сильнее обычного, потому что не имеет ясной причины. Недаром автора повести часто сравнивают с экзистенциалистами, в завершающем абзаце текста он использует схожие с экзистенциалистскими приёмы. Звук у Быкова появляется издалека, постепенно приближаясь. В переводе это тяжёлый, но понятный гул танков, который появляется как данность, не имея дополнительного значения усиления.

Во втором предложении эмоциональное напряжение передано гораздо ярче. В.Д. Рудовой заменяет авторское «абапал» (вокруг) на «зажав в клещи», усиливая негативные коннотации разрушительности и безвыходности. Это дополняет картину продвижения вперед олицетворённых машин, которые у В. Быкова будто по аналогии с определениями хищных животных («зубастый», «когтистый») названы «крыжастымі». Авторский неологизм в русском калькированном варианте мог бы звучать как «крестистыми» или «крестатыми», но это не создаёт

ощущения агрессивности и угрозы (схоже с «цвести», «цветастый» либо «хвостатый», «пузатый»). Вместо этого переводчик выбирает оборот «с крестами на лбу», что кажется удачной заменой, так как подчеркивает значение персонификации. Недаром в произведении представлен образ «стада», которое «ползет» (здесь оба варианта текста аналогичны). В этом же предложении переводчик заменяет «хлопец» на «боец». Более точным переводом на русский язык было бы, разумеется, «парень». Однако данное слово имеет слишком нейтральную окраску, указывающую только на принадлежность к определенному полу и отчасти возрасту. В белорусском языке данная лексема сохраняет более сильный оттенок отнесённости именно к юному возрасту, что создаёт ощущение если не беззащитности, то по крайней мере несопоставимости с той силой, что противостоит герою. Перевод представляет вооружённого человека, способного сражаться. Оригинал показывает простого парня, который оказывается один на один со стадом чудовищ. Контраст гораздо более ощутим.

Далее В.Д. Рудовой сокращает авторский текст и представляет картину сотрясающейся земли. Она «загрохотала, задрожала». У Быкова же грохочет все вокруг, а земля не просто дрожит, а содрогается «до самого низа». Это гораздо более сильное переживание: вибрацию воздуха можно ощутить кожей, а земля как будто движется даже изнутри.

Равно и в небольших нюансах текста можно заметить изменение оттенков смысла. Так происходит в следующем предложении: герой в переводном варианте «стал ждать», как будто ощущая точку отсчёта. В авторском тексте нет этого значения. Глечик «ждал». Продолжил ли он ждать так, как и раньше (как парой минут раньше; как перед первым боем, в который он вступал не один; как в начале произведения, когда старшина ставил группе боевую задачу продержаться сутки на переезде), или теперь что-то изменилось для него? Читатель не знает. Герой все ещё ждёт или он что-то решил? Автор не говорит об этом. Возможно, происходящее не является совершенно неожиданным поворотом событий для него, а воспринимается как продолжение череды ужасных испытаний, окончания которых он ждет. Этого не проясняет и следующая фраза: «Он понимал, что это конец» (аналогичная в вариантах текста).

Последнее предложение содержит несколько отличий. Слово «зацяў» означает не только сдерживание (сдерживать можно то, что не хочешь сдерживать), но и упрямство, решительность, стойкость, даже если они появляются от отчаяния. В этой позиции нет сомнения, есть твердость. Аналогичное отличие оттенков значений проявляется и дальше. Внутренние переживания героя в русском переводе «готовы прорваться наружу». В белорусском тексте этого нет. Они – дословно – «невыносимы». Тем важнее кажется слово «зацяў» в контексте

предложения. Несмотря на невыносимость ощущений, герой непреклонен в своей позиции. Важно и то, как определены эти ощущения. В белорусском языке есть слово «адчай», аналог «отчаяния». Но В. Быков использовал оборот «журбота души», подчеркивая тонкость и при этом поразительную силу переживаний. «Тоска души» отсылает читателя к символическому образу журавлей, который контекстуально появляется раньше и которым завершается произведение. Автор создает связующие нити в ткани произведения, реализующиеся в отдельных оттенках значений выбранных слов, форм, образов. В.Д. Рудовой меняет определение «большой» («вялікай») на «необоримой» в контексте «жажды жизни». Снова возникает добавочный оттенок внутренней борьбы героя, сомнений, независимо от которых он все же делает правильный выбор. Но В. Быков здесь уже не говорит ни о каких сомнениях. Его герой, как любой человек, похожий на читателя, очень хочет жить, но выбор свой он сделал раньше, когда «зацяў» душевную тоску. Переводчик также убирает слово «все», добавляющее значения силы к ощущению жажды жизни: «все бился». Такое изменение не сделало более выигрышным переводной вариант, отчасти сократив при этом текст оригинала.

Таким образом, В.Д. Рудовой использует как расширение, так и изменение и сужение контекста оригинального произведения, что приводит к отдельным изменениям нюансов смысла повести.

Имеются также и синтаксические расхождения, хотя структура двух близкородственных языков в этом отношении практически аналогична. Возможно предложить следующий вариант перевода на русский язык:

*Охваченный властной силой воспоминаний, не сразу заметил он, как поднялся откуда-то общий далекий гул. Парень очнулся, когда на пригорок, огибая дорогу, выползло стадо окрестованных страшилищ, загремело все вокруг и до самого низа задрожала земля. Спрыгнув с бруствера, Глечик схватил единственную свою гранату, прижался спиной к дрожащей стене траншеи и ждал. Он понимал, что это конец, и изо всех сил сдавил в себе невыносимую тоску души, в которой ощути-мой жаждой к жизни все бился далекий призывный журавлиный крик.*

Тем не менее и здесь будут явные недочеты, обусловленные объективным отсутствием полных лексических совпадений в белорусском и русском языках, а также субъективным выбором. Слово «парень», как уже говорилось выше, не представляется самым удачным переводом. Неологизм «окрестованный» скорее говорит о власти над механическими чудящими кого-то стороннего (как, например, «окольцованные» птицы, за которыми следят орнитологи). Разумеется, у В. Быкова нет такого оттенка значения, хотя контекст произведения предполагает наличие в том числе конкретизированных образов людей-врагов, как находящихся

в деревне, так и появляющихся возле вражеских машин. Сложнее всего приходится со словом «зацяў», которое не имеет аналога в русском языке. При этом более пространные описательные конструкции перегрузили бы предложение и лишили бы лаконичный оригинал напряженности и эмоциональной заостренности, которой известен В. Быков. Определение «*большой*» по отношению к силе жажды жизни Глечика кажется слишком нейтральным, контрастирующим с общим тоном повествования, поэтому предпочтение отдано другому слову.

И все же идеального перевода добиться невозможно, поскольку межъязыковые лакуны не всегда удается заполнить адекватными контексту единицами. Тем не менее подробный анализ отдельных текстовых фрагментов оригинального и переводного вариантов произведения еще раз доказывает важность текста и контекста для глубины понимания смысла произведения.

#### Список использованной литературы

1. Быкаў, В. Збор твораў : у 4 т. / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1980. – Т. 1 : Аповесці. – 432 с.
2. Быков, В. Журавлиный крик [Электронный ресурс] / В. Быков. – Режим доступа: <http://lib.ru/PROZA/BYKOW/zhurkrik.txt>. – Дата доступа: 19.10.2017.

### **И. П. Кудреватых (г. Минск, Беларусь)**

#### **КОММУНИКАТИВНАЯ СТИЛИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ЕЁ ЗАДАЧИ**

Лингвистика рубежа веков активно интегрирует с другими науками, что способствует появлению новых лингвистических направлений, знаменующих смену научных парадигм, а значит, научную революцию. И это связано со стремлением объяснить язык как глобальное средство коммуникации, всесторонне описать его во всех проявлениях. Как отмечает А.Е. Кибрик, лингвистику рубежа веков можно представить в следующем виде: КАК-лингвистика (как устроен язык), на смену которой пришла ЗАЧЕМ / ПОЧЕМУ-лингвистика, в основе которой лежит примат объяснения. Несмотря на смену научных парадигм, лингвистике рубежа веков, отмечает В.В. Глебкин, присущ в определённой степени методологический консерватизм, проявляющийся в тех базовых основаниях, на которых возводятся современные фундаментальные лингвистические теории. Позиция исследователя, изучающего реальность, при этом субъективна, но именно субъективность является необходимым предварительным условием любого исследования [5].

В рамках антропоцентрического подхода в языкознании сегодня активно разрабатывается когнитивно-дискурсивная парадигма в исследовании художественного текста, которая является прямым продолжением функциональной стилистики [1], рассматривающая художественный текст как форму коммуникации и как явление идиостиля на уровне структуры, семантики и прагматики текста. Данный подход позволяет анализировать язык в «тroyаком аспекте языковых явлений»: с точки зрения материала (текстов), системы (языка как знаковой сущности) и деятельности (дискурса) [8, с. 4]. Когнитивные аспекты текстовой деятельности, под которой понимается «система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их [2, с. 6–7], поднимают вопросы организации художественного текста как совокупности лингвистических и экстралингвистических, субъективных и объективных факторов, определяющих отбор и организацию лексико-грамматических средств. В связи с этим встаёт вопрос о «когнитивном стиле языковой личности автора» (Н.С. Болотнова), который проявляется не только на этапе интерпретации текста, но и в процессе создания текста. Под языковой личностью понимается «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных свойств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определённых целей в этом мире» [7, с. 671]. «Когнитивный стиль может быть определён и как стиль подачи и представления информации, особенностей её расположения и структуризации в тексте / дискурсе, связанный со специфическим отбором когнитивных операций или их предпочтительным использованием в процессах построения и интерпретации текстов разных типов» [9, с. 80], и потому он характеризуется дискурсивной обусловленностью, так как создаётся в определённой языковой, социально-исторической, политической и др. среде и по-разному отражается в различных ситуациях общения.

Текстовая деятельность автора как отражение его социально-когнитивного стиля направлена на диалог с читателем, успех которого зависит, с одной стороны, от умения писателя средствами текста воздействовать на сознание читателя, приобщая его к авторскому мировидению [3, 4], так и от читательских возможностей – опыта, образования, социального статуса и т. д. – с другой стороны. «Подлинным чудом языка является то, как в употреблении слов благодаря взаимосвязи мысли, языкового изображения и структур предложений (*Darstellungen und Satzgestalten*) происходит возникновение значений из самых простых, повседневных слов» [11, с. 193]. При этом безобразные слова и конструкции

в условиях текста могут стать стилистически маркированными, приобретающими большой смысловой объём, что в значительной степени определяется ассоциативными способностями читателя.

Семантика художественного текста и его частей как отношение содержания к средствам выражения – это сложное функционально-стилистическое единство с соответствующим набором текстовых категорий, определяющих его социальную значимость и устанавливающих осмысленное взаимоотношение между человеком и его языком. Рассматривая взаимодействие автора и читателя, Т.М. Дридзе апеллирует к текстовой деятельности, направленной на понимание [6], которая связана с постижением концептуального содержания текста, разворачивающего ассоциативные возможности читателя. Анализ структурно-смысловой организации текста с точки зрения использования автором лексико-грам-матических средств в определённых текстовых условиях позволяет установить их прагматический потенциал, или проследить моделирование смысловой структуры художественного текста. Поэтому в качестве единицы анализа выступает ассоциативно-смысловое, или ассоциативно-семантическое поле.

Теория текстовых ассоциаций, связанная с особенностями смыслового развертывания текста с позиции коммуникативной стилистики тесно связана с теорией регулятивности, т. е. «способностью текста управлять интерпретационной деятельностью адресата в соответствии с интенцией автора», другими словами регулятивность – это «приёмы организации текстовых микроструктур, стимулирующих речемыслительную деятельность адресата» [10, с. 161]. Регулятивность текста определяется информативностью, структурностью, интегративностью и имеет прагматический характер, кроме того, соотносится с эмотивностью, модальностью и экспрессивностью [2], пробуждая ассоциативные возможности читателя. Поэтому теория текстовых ассоциаций как основная задача коммуникативной стилистики художественного текста – это установление концептуальной картины мира писателя, являющейся результатом ассоциативного развертывания смысла произведения, обусловленного авторским замыслом.

При исследовании художественного текста основным остаётся понятие идиостиля. Об этом говорили еще В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин и др. Однако данное понятие сегодня – это не только индивидуально-авторское употребление языковых единиц и их стилистическая организация в условиях текста; это целый комплекс явлений, организующих авторское отражение действительности: лексико-грамматический уровень языковой системы писательского сознания, позволяющий разворачивать текст, наполняя его читательскими ассоциациями, что в перспективе приводит к постижению концептуальной

картины мира писателя; это фоновые знания читателя, дающие возможность соотнести индивидуально-психологические и нравственно-этические ценности автора, наконец, это знание социально-исторических аспектов, связанных с возникновением художественного произведения.

Таким образом, деятельностный подход к анализу художественного текста (как диалог автора и читателя) в рамках антропоцентрической научной парадигмы позволяет утверждать, что «любой знак, даже если понимать его как «материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого др. предмета, свойства или отношения, используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний)» (что характерно для системоцентрической научной парадигмы), принципиально коммуникативен [8, с. 87]. И в этом плане коммуникативная стилистика художественного текста, направленная на рассмотрение структуры, семантики и прагматики текста в их соотнесённости с целью постижения смысла текста и его коммуникативного воздействия – перспективное научное направление.

#### Список использованной литературы

1. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / под ред. Н. С. Болотновой. – Томск : ТГПУ, 2001. – 331 с.
2. Болотнова, Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : метод. пособие / Н. С. Болотнова. – Томск, 2002. – 64 с.
3. Болотнова, Н. С. О связи регулятивной и концептуальной структур поэтического текста // Вестн. Том. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2006. – Вып. 5 (56). – С. 108–113.
4. Болотнова, Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации // Вестн. Том. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2011. – Вып. 3 (105). – С. 34–40.
5. Глебкин, В. В. Смена парадигм в лингвистической семантике: от изоляционизма к социокультурным моделям / В. В. Глебкин. – М. – СПб, 2014. – 367 с.
6. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М., 1980. – 244 с.
7. Караулов, Ю. Н. Языковая личность // Русский язык: энцикл. / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд. – М. : Бол. рос. энцикл. ; Дрофа, 1997. – С. 671–672.
8. Манаенко, Г. Н. Методологические и теоретические аспекты когнитивно-дискурсивных исследований языка : монография / Г. Н. Манаенко. – Ставрополь : СКФУ, 2016. – 207 с.
9. Лузина, Л. Г. Когнитивный стиль // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. [и др.] / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1997. – С. 79–81.
10. Сидоров, Е. В. Системное определение текста и некоторые проблемы коммуникативной лингвистики / Е. В. Сидоров // Вопросы системной организации речи : сб. ст. – М. : МГУ, 1987. – С. 38–50.
11. Ясперс, К. Язык // Философия языка и семиотика / К. Ясперс. – Иваново : ИГУ, 1995. – С. 184–203.

**Т. М. Лянцевич (г. Брест, Беларусь)**

## **ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ НОМИНАЦИИ КАК ЯДЕРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЛОКАТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

Основной чертой современной стилистики текста является функциональный подход к его изучению. Функциональный анализ предполагает учет предварительной обусловленности авторского выбора тех или иных средств выражения смысловой структуры текста его видовой и жанровой целеустановкой, учитывает его экстра- и интратекстовые признаки [2]. Исследование текста в функциональном аспекте восходит к теории функциональной грамматики, ключевым понятием которой является понятие функционально-семантического поля (ФСП), которое рассматривается как «система разноуровневых средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических и т. п.), взаимодействующих на основе общности их функций, базирующихся на определенной семантической категории» [4, с. 566]. В связи с этим выделяются ФСП аспектуальности, темпоральности, персональности, бытийности, экзистенциональности, залоговости, посессивности и др. [2]. Термин «функционально-семантическое поле» в теории функциональной грамматики употребляется параллельно с термином «функционально-семантическая категория»: первый связан с представлением о группировке (упорядоченном множестве) взаимодействующих языковых средств и их системно-структурной организации, второй подчеркивает семантико-категориальный аспект того же предмета исследования [4].

Категория локативности и функционально-семантическое поле локативности (далее ФСПЛ) исследованы и подробно описаны в работах А.В. Бондарко, Л.Н. Федосеевой, О.Я. Ивановой, В.В. Бескровной и др. [1; 2; 5; 6]. Понятие локативности соотносится «с предметами и явлениями объективной действительности и определяет место протекания событий, движение, положение предметов по отношению, друг к другу, к субъекту, их границы, размеры» [6, с. 21]. Категория локативности рассматривается как «комплекс разноуровневых средств, организованных по полемому принципу, который отражает в языке определённые варианты локализации: событийно-ситуативный, событийно-динамический, предметно-соотносительный, субъектно-ориентированный и параметрический» [6, с. 5].

Категория локативности имеет семную организацию: основана на архисеме «место, пространство» и включает семы пространства



(обозначение места или вместилища), локальности (пространственную статику), директивности (пространственную динамику), параметричности (форму, размер, величину, протяжённость, расстояние). Функционально-семантическое поле локативности является полицентрическим полем с обстоятельственным гетерогенным ядром и характеризуется наличием четырёх микрополей: 1) объективной ориентации, где ориентиром служит некоторый объективно представленный предмет, объект, место, в пределах которого происходит событие; 2) микрополя субъективной ориентации, где в потоке речи основным ориентиром является сам говорящий, а в тексте – заданная автором точка пространства, ориентированная относительно наблюдателя; 3) микрополя перемещения в пространстве; 4) микрополя параметризации мира [5; 6].

В данной работе мы рассмотрим репрезентацию текстовой категории пространства через систему доминантных языковых средств, формирующих ФСПЛ в путевом очерке Н.С. Лескова «Из одного дорожного дневника». Как отмечают исследователи и почитатели творчества Н.С. Лескова, этот «своеобразный, необычайный, отдельный во всем» (И. Лукаш) «самый русский» (Л.Н. Толстой) писатель, самобытнейший, противоречивый, чуждый всяких влияний со стороны «волшебник слова» (М. Горький), известен и как самый непрочитанный «пророк» русской литературы (Е. Яковлева). Добавим, что практически неизвестен Лесков и как публицист, а между тем в большую литературу он пришел именно из публицистики, и в настоящее время корпус публицистических текстов включает более 700 публикаций на самые разные темы [7].

Очерк Н.С. Лескова «Из одного дорожного дневника» [3] привлекает внимание жителей и исследователей Брестчины еще и тем, что материалами для серии публикаций в Санкт-Петербургской политической и литературной газете «Северная пчела», где сам Н.С. Лесков работал в 1862 году корреспондентом, стала поездка будущего писателя через наши родные земли. География путешествия автора очерка охватывает территории от Вильно через Гродно и Белосток, Беловежскую пуцу, Шерешево, Пружаны, Антополь, Пинск, Домбровицу и Броды до Львова. Упоминается в его очерке и город Брест. Цель поездки заключалась в изучении на местности возможностей сооружения и предполагаемых преимуществ Литовской, или Белостокско-Пинской, железной дороги. На уровне текста такая целевая авторская установка выражается через частотное употребление локативных лексем с семой «путь, дорога» (*дорога, тракт, железная дорога, чугунка, станция, путь, вагон, купе, платформа*).

Соединяя документальную и образную стороны очерка, Н.С. Лесков точно, фактологично, детально и одновременно живо, с большим интересом описывает города (Вильно, Гродно, Пинск, Пружаны) и совсем маленькие

местечки, деревни, в которых ему довелось побывать, передает свои впечатления от встреч с самыми разными людьми: местной интеллигенцией, простыми обывателями, крестьянами, представителями знати. У читателей XXI века появляется уникальная возможность переместиться во времени и посетить виленский музей, взойти на Замковую гору, с которой открывается великолепный вид на город и его окрестности, побывать в царском охотничьем домике в Беловежской пушце XIX века, услышать живую речь белорусских крестьян, узнать историю Пинского Варваринского девичьего монастыря, побывать в костеле коммунистов.

Публицистический жанр очерка предопределяет нацеленность автора на создание объективного векторного пространства с помощью разноуровневых ядерных и периферийных языковых средств ФСПЛ. Так, наиболее представленным в тексте является микрополе объективной ориентации, репрезентированное 1) наименованиями, в основе которых лежат архилексемы «место», «пространство» (*место, местечко, местность, местонахождение, пространство*): *Место, на котором стоял государь, на этом плане названо «Царское место»...*; *Счет зубров производится после первой пороши, по следам, в местах, которыми они ходят к водопою...*; *Теперь Пинск уездный город Минской губернии, в которой полагается местонахождение известной сморгонской академии медвежьих наук...*; *Видеть местности, изобилующие хлебом, в положении выгодном для сбыта...*; 2) имена существительные с обобщённой пространственной семантикой (*граница, линия, предел, пункт, участок, окрестность*): *Теперь же Пинск не может сделать ничего, кроме торговли лесом, который он отправляет за границу, в Данциг; Не спеша утверждать, как велико право Пинска именоваться литовским Ливерпулем, как иные его называют, можно сказать, что он несомненно один из важнейших пунктов литовского края...*; 3) локативы со значением административно-территориального деления (*губерния, уезд, деревня, хутор, село, улица, город, городишко*): *Беловежская пуца, лежащая в Пружанском уезде Гродненской губернии, есть последний памятник непроходимых литовских лесов...*; *Не без труда мы нашли возможность взойти на Замковую гору, с которой открывается великолепный видна весь город и его окрестности*; 4) ландшафтная лексика, к которой относятся слова, обозначающие природные пространства (*река, лес, пуца, болото, гать, луг, поле, сад, гора*): *Если смотреть на Пинск из-за реки Пины, то этот храм и дом Скирмунта как бы царят над деревянным городом, застроенным, после пережитых им <бед>, без всякого вкуса и без плана; в этом девственном лесу, раскинувшись более чем на 106 тысячах десятинах, уцелели зубры, порода зверей, исчезнувших с лица земного...*; *Дорога через пуцу идет от*

*дер<евни>Липинье, через урочища Медное, Березовую гать, Креницу, Мокрый луг, Батырьеву гору и Беловеж...; 5) пространственные конкретизаторы, обозначающие жилища человека и хозяйственные постройки (помещение, дом, корпус, флигель, здание, замок, мельница, гостиница, ограда, огород), культовые сооружения (храм, церковь, собор, монастырь, келья, синагога), административно-территориальные единицы и социальные органы (больница, школа), наименования предприятий (фабрика, завод): Из новых зданий я видел паровую мельницу гг. Коржениовского и Родзевича; фабрику стеариновых и сальных свеч и мыльный завод варшавского купца Роберта Ботте и, наконец, еврейскую общественную больницу.*

Однако доминантными локативами являются топонимы, что обусловлено документальной основой художественно-публицистического жанра очерка. В тексте представлено все многообразие классов имен собственных, обозначающих различные географические объекты: 1) административные и природные хоронимы: *в Малороссии, Полесье, для Литвы, с Европой, Швейцария, о России, в Австрии, на Украине, в Украине, люди Польши, в Малороссии, Пруссия, Царство Польское, в Кромском уезде Орловской губернии; в Пензенской губернии, Минской губернии, по Гродненской губернии*; 2) астионимы (*Москва, Варшава, Пинск, Гродно, Вильно, Пружаны, Львов, Краков*); 3) комонимы (*село Оброво, Лемешковка, Пузеево, в Беклемишеве, Алексеевское, Беловежа, в деревне Струга*); 3) дромонимы (*Варшавской железной дороги, Варшавско-петербургской железной дороги; Краковско-львовской железной дороге, Петербургско-варшавской и Петербургско-московской железных дорог, Брестлитовского шоссе*); 4) годонимы (*на улице короля Лудовика; улица, называемая "Калужскою"; по Магазиновой улице; на углу Малой Морской и Гороховой*); 5) гидронимы, в том числе гелонимы (*Теплово или Денисове болото*); потамонимы (*По пуце текут реки: Переволока, Перерва, Белая, Нарев и Наревка; река Пина, Неман, по всей реке Горыни, через Вислу, каналами Огинским и Королевским*); пелагонимы (*до самого Черного моря, Балтийское море*).

Именно топонимы играют определяющую роль в создании документальной основы публицистического текста. Как и все локативы, топонимы участвуют в текстообразовании, функционируя как лексическое и логическое средства, обеспечивающие связность текста, а также способствуют выражению смысловой структуры текста.

#### Список использоанной литературы

1. Бескровная, В. В. Функционально-семантическое поле локативности в современном английском языке в сопоставлении с русским языком [Электронный ресурс] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / В. В. Бескровная ; Рост. гос. пед. ун-т. –

Ростов-н/Д., 2005– Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/v/132894/d#?page=1>. – Дата доступа: 24.10.2017.

2. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1984. – 136 с.

3. Лесков, Н. С. Из одного дорожного дневника [Электронный ресурс] / Н. С. Лесков. – Режим доступа: [https://www.e-reading.club/bookreader.php/96483/Leskov\\_-\\_Iz\\_odnogo\\_dorozhnogo\\_dnevnika.html](https://www.e-reading.club/bookreader.php/96483/Leskov_-_Iz_odnogo_dorozhnogo_dnevnika.html). – Дата доступа: 10.10.2017.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : БРЭ, 2002. – 709 с.

5. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посевность. Обусловленность / А. В. Бондарко [и др.] ; редкол. : А. В. Бондарко (отв. ред.) [и др.]. – СПб. : Наука, 1996. – 230 с.

6. Федосеева, Л. Н. Категория локативности в современном русском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Л. Н. Федосеева ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – М., 2013. – 43 с.

7. Черемисина, К. А. Публицистика Н. С. Лескова как художественная система : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / К. А. Черемисина ; Нац. исслед. Том. гос. ун-т. – Томск, 2013. – 24 с.

**Е. Ю. Муратова (г. Витебск, Беларусь)**

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

Поэтический текст представляет собой специфический объект исследования. Теорию поэтического языка разрабатывали в античной Греции в эпоху средневековья, в новое время. В России, начиная с 30-х годов XX века, создаётся лингвистика текста, которая базируется на собственных лингвистических методах. В работах исследователей второй половины XX века акцент делается на языковые средства выражения. В последние десятилетия в научных трудах по исследованию поэтических текстов превалирует тезис членов Пражского лингвистического кружка, высказанный ещё в 1929 году, – «нужно изучать поэтический язык как таковой».

Что в нашем стремительном мире дает человеку сам поэтический текст и его изучение? На этот вопрос гениально и просто ответил Иосиф Бродский в своем интервью журналисту «Московских Новостей» в 1995 году в Нью-Йорке Д. Радышевскому: «Поэзия не развлечение и даже не форма искусства, но скорее наша видовая цель. Если то, что отличает нас от остального животного царства – речь, то поэзия – высшая форма речи, наше, так сказать, генетическое отличие от зверей. Отказываясь от неё, мы обрекаем себя на низшие формы общения... Это колоссальный ускоритель сознания, и для пишущего, и для читающего. Вы обнаруживаете связи и зависимости, о существовании которых и не подозревал, данные в языке, в речи. Это уникальный инструмент познания».

Языковые связи и зависимости в поэтическом тексте, глубинное смыслопорождение наблюдается на всех языковых уровнях. За счёт особой организации звукового ряда самоорганизуются добавочные семы значений на фонетическом уровне. Художественную роль повтора ударных гласных наблюдаем в следующих строках А. Вознесенского: *Свело. Свело. Свело. / С тобой. С тобой. С тобой. / Алло. Алло. Алло. / Отбой. Отбой. Отбой.* За счёт фонетического строя стихотворения – постоянного повтора ударной фонемы [о] – действие разворачивается не во фрактале «телефонный разговор», а во фрактале «разрыв, боль, одиночество». Благодаря смысловому процессу, который организуется не только на базе словарных значений лексем, но, главным образом, на базе фонетической организации стихотворения, имитирующей телефонные гудки, рождается художественный образ человека, нервно сжимающего телефонную трубку и напряженно вслушивающегося в безразличные телефонные гудки, которые становятся символом одиночества, душевного надрыва их слушающего, сложности отношений между двумя людьми. В лексемах *свело* и *отбой* проявляются глубинные смыслы: *свести* – не только *соединить*, но – *согнуть, скорчить*; *отбой* – не только *сигнал конца разговора*, но конец отношений, понимание невозможности их продолжения. В данных примерах очень наглядно, на наш взгляд, «самая форма уже переходит в содержание, сливаясь с ним в неделимое целое» [1, с. 631].

В поэзии наблюдается уникальное явление – лексикализация звуковых комплексов (как правило, окказиональная), которая представляет собой «неструктурное» явление в системе языка, поскольку превращение несловных языковых единиц в знаменательные слова представляет собой нетипичные образования не только по отношению к естественному, но даже и к поэтическому языку. Лексикализироваться может любая языковая единица: отдельные звуки, комплексы звуков, морфемы, сочетания слов, предложно-падежные сочетания. Например, у А. Вознесенского: *1. Сексуальные Робеспьеры, / бросьте экссы. 2. Опробуйте своей моделью, / как «анти» превращается в античность.* У М. Цветаевой: *1. От тебя у меня, клетот-тот-хрип – / Лира, лира, лебединый загиб. 2. Черный бог, / Ворон-бог, / Полночь-бьет-бог.*

Одним из активных видов лексикализации является лексикализация корневых морфем, которые в современном естественном языке употребляются только в составе производных слов. Например, *звездь, рядь, ёжь, рьянь* у В. Маяковского, *ржавь, сырь, хмурь, хлюпь, бель, бредь* у С. Есенина и под. В таких лексемах, освобождённых от грамматических формантов, значение определяется функционально – контекстом употребления, структурой предложения. В них на единицу звучания приходится больше «энергии мысли», потому что мысль выражается не

в дополнительных морфемах, а в способе употребления данного слова, в значимости окружающего контекста. Сам процесс высвобождения корня из многослойной морфемной оболочки, лексикализация первообразного ядра слова порождает самоорганизацию многочисленных смыслов.

Данные слова не предшествуют своим производным (например, *молвь – молва, молвить, замолвить, обмолвка* и т. д.), как древние корни, а интегрируют в себе их исторически развившиеся значения. Например: *То вскачь по хребтам наклонным, / То – снова **круть**. / За красным, за красным конным / Все тот же путь* (М. Цветаева). Хотя слово *круть* создала М. Цветаева, оно (в силу «оголенности» корня) воспринимается не столько производным, сколько производящим, т. е. той синкретической лексемой, от которой произведены прилагательное *крутой*, глагол *крутить*, существительное *крутизна*. Л.В. Зубова [4], рассматривая слово *круть* у М. Цветаевой, раскрывает в нем «полимотивацию», т. е. производность от таких разных слов, как *крутой, крутить, круча, крутизна* с одновременной интеграцией в лексеме *круть* всех их значений. В силу этого в каждой лексикализованной корневой морфеме проявляется не одно значение, а многие глубинные смыслы. По поводу лексикализованных корней типа *круть, синь, стук* и под. Л.В. Зубова пишет: «Эти слова производны, так как они произведены от прилагательных и глаголов, и в то же время непродводны, так как не содержат материально выраженные аффиксы. При этом реставрированная первичная форма, совпадающая со словом-этимомом по звучанию, не тождественна ему по смыслу: на этапе обратного словообразования она оказывается обогащенной значениями имеющихся в языке однокоренных слов. То, что в исконном (может быть, праславянском) слове существовало только как потенция будущего развития, предстает итогом развития. Новое смыкается со старым...» [4, с. 63, 64].

Серьёзным языковым средством смыслопорождения в поэзии предстают нестандартные сочетания. Многие алогичные, на первый взгляд, неузуальные сочетания лексем отражают диалектику преобразования слова в поэтическом тексте. В противоречивых сочетаниях проявляется логика поэта, по-своему структурирующего действительность, в которой *рукоделие* может быть *кротким, звезда – высокородной, двор – непреклонным, сад – богобоязненным, тайна – похудевшей, рассветы – онемевшими, деревня – плакучей, одежды – пустотельными, сирени – беременными* и т. д.

Нелинейные сочетания активно проявляются, например, в творчестве Н. Заболоцкого: *бенгальский живот, молочные глаза, бутылочный рай, жирные автомобили, молитвенные гитары, картонная грудь, женоподобный Иуда, копченая пышность, кишечный бог и властелин, стройный кипяток, оловянный дым, чугунный хлеб, косноязычные глаза*. Рассмотрим процесс рождения особых смыслов и образов в строках из стихотворения

Н. Заболоцкого «Болеро»: *Итак, Равель, танцуем болеро! / Для тех, кто музыку не сменит на перо, / Есть в этом мире праздник изначальный – / Напев волынки скудный и печальный / И эта пляска медленных крестьян...*

Передать словами музыку, как думается, задача почти невыполнимая. Вспоминаются гениальные слова А. Пушкина: «Лишь одной любви музыка уступает, но и любовь – мелодия». Трудно сказать, какое ощущение возникнет у читателя, не слышавшего «Болеро» Мориса Равеля, поскольку весь лексический ряд стихотворения дает самые различные направления его восприятия: с одной стороны – *напев волынки скудный и печальный* (т. е. грустный и медленный танец), с другой – *пляска* – «Танец (обычно народный). *Веселые пляски*» [5, с. 425] (т. е. весёлый и быстрый танец), с третьей – *медленные крестьяне*, но они *пляшут*. Для читателя, слышавшего музыку Равеля, точкой порождения дополнительного смысла становится сочетание *медленные крестьяне*. Её «подготавливают» предыдущие лексемы: *болеро, танцевать, Равель, музыка, напев волынки скудный и печальный*. В таком контексте образ *медленных крестьян* рождает музыкальные ассоциации-воспоминания «Болеро» Равеля. Кроме того, возможна еще одна художественно-смысловая цепочка, связанная с известной картиной Анри Матисса «Танец» и вообще с творчеством импрессионистов, т. е. смыслопорождение проявляется не только в вербально-звуковом, но в вербально-звукозрительном синкретизме. Хотя такое многоуровневое прочтение доступно не каждому читателю данных строк.

Необходимо отметить еще одну особенность появления новых смыслов в поэтическом произведении, когда абсолютно стандартные, даже заштампованные в естественном языке словосочетания обретают новый смысл в поэтическом тексте. В этом отношении весьма показательна творчество М. Цветаевой, которая любой, самый заурядный предмет быта может «перевести» в художественную и даже философскую плоскость. Например, лексема *стол* в идиостиле поэта – это *письменный вьючный мул, строжайшее из зеркал, заживо смертный тес; стол, твердивший, что каждой строчки / сегодня – последний срок; стол, к которому обращаются так: Так будь же благословен – / Лбом, локтем, узлом колен. / Испытанный, – как пила / в грудь въевшийся – край стола!* В таком контексте стандартные сочетания *письменный стол, обеденный стол* становятся символами определенного образа жизни, проявлением мировоззрения поэта: *Вас положат – на обеденный, / А меня – на письменный* [6]. Стандартная фракталь «мебель» изменилась на философскую фракталь «смысл жизни», и уже в ней самоорганизуются разнообразные структуры с лексемой *стол* и соответствующим набором новых глубинных смыслов.

Таким образом, языковые средства смыслопорождения в поэзии проявляются на всех ярусах языка и являются уникальным инструментом познания мира, человека, бытия.

#### Список использованной литературы

1. Белый, А. Символизм : кн. ст. / А. Белый. – М. : Мусагетъ, 1910. – 633 с.
2. Вознесенский, А. Лирика / А. Вознесенский. – М. : Эксмо, 2007. – 351 с.
3. Заболоцкий, Н. А. Собрание сочинений: в 3 т. / Н. А. Заболоцкий. – М. : Худ. лит., 1983. – Т. 1: Столбцы и поэмы. 1926–1933. Стихотворения. 1932–1958. Стихотворения разных лет. Проза. – 655 с.
4. Зубова, Л. В. Язык поэзии Марины Цветаевой (фонетика, словообразование, фразеология) / Л. В. Зубова. – СПб. : Изд-во С.-петерб. гос. ун-та, 1999. – 231 с.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз. 1988. – 748 с.
6. Цветаева, М. И. Собрание сочинений : в 7 т. / М. И. Цветаева. – М. : Эллис Лак, 1994–1995. – 7 т.

### **А. И. Павлюковец (г. Брест, Беларусь)**

#### **ОБРАЗ ЖУРНАЛИСТА-ЖЕНЩИНЫ В РАЙОННОЙ ГАЗЕТЕ «ЯНОВСКИЙ КРАЙ»**

Профессия журналиста постоянно обязывает затрагивать общественные проблемы, быть в центре внимания всех событий. Несмотря на разновидности СМИ и их специфику, журналисты стараются писать о том, что интересует их аудиторию, что является актуальным. Аудитория СМИ – это масса людей, которые потребляют информацию и тем самым являются объектом информационного воздействия. Выявление кластеров разных типов среди аудитории позволяет сделать адресата СМИ более конкретным и соответственно более действенным – информационное воздействие [2].

Как отмечает отечественный исследователь гендера в СМИ И.В. Сидорская, «эта аудитория – не просто «люди», а молодые и пожилые, с различным уровнем образования, работающие в разных секторах экономики и пока (уже) не работающие, разного вероисповедания и принадлежащие к разным культурам и вообще разные по своим ценностям, предпочтениям, установкам, взглядам на жизнь».

По мнению И.В. Сидорской, «массмедиа, являясь ведущим агентом социализации, конструируют гендер. Это своеобразный социальный институт, который формируют гендерные установки женщин и мужчин, предписывает им определенные гендерные роли» [4, с. 5–6]. А изучение темы гендера в журналистике способствует поиску новых форм культурной идентификации, чем снимает остроту антропологического кризиса и кризиса идентичности, обусловленных трансформаций традиционного образа женщины и духовно-нравственных ценностей страны в сфере СМИ [1].



Для аудитории СМИ важны не только темы, которые журналисты освещают в своих изданиях, но и важно знать, кто (мужчина или женщина) является автором публикации. В белорусской журналистике успешно работают и реализовывают себя представители обоих полов. Однако именно для женщин отводится особая ниша – журналистика правдоискательства и сочувствия. Именно они в силу особенностей характера и особого женского подхода к журналистике создают «сердечные» материалы, пронизанные сочувствием к простым людям, вниманием и любовью к любому человеку. Это не означает, что белорусские журналистки пишут только на социальные темы, среди них много тех, кто успешно освещает политические и экономические события.

Само же понятие «женская журналистика» появилось сравнительно недавно. По мнению исследователей, это обусловлено интересом к роли полов в социальной жизнедеятельности. На западе уже давно получили широкое распространение гендерные исследования, которые дают возможность разграничивать «мужское» и «женское», например, в литературных произведениях.

Данные многочисленных социологических исследований свидетельствуют о том, что женщины-журналисты более чувствительны к этическим аспектам СМИ и чаще, чем их коллеги-мужчины, готовы выступить на защиту соблюдения этических норм при публикации рискованных в моральном смысле материалов, которые могут подорвать общественную нравственность и разрушительно повлиять на социум. Становление «женской журналистики», безусловно, определило развитие литературы, культуры, появление феминистского движения [3].

В районной газете читатель видит не только новости, но и видит свое отражение в призме образной системы, которую разработало периодическое издание. Для определения специфики образа журналиста-женщины мы проанализировали медиатексты газеты Ивановского района «Яновский край» за период с 15 июня 2017 года по 15 декабря 2017 года. Следует отметить, что коллектив редакции в своем большинстве женский. Из 14 сотрудников только три мужчины. Поэтому наше внимание к образу женской журналистики «Яновского края» вполне обоснованно.

Журналист Анастасия Самченко в основном пишет о том, что интересует молодых девушек и женщин: о секретах красоты, моде и о самом главном – здоровье («Прививка: помощь или риск?» // Яновский край, 19.09.2017; «Екатерина Кравченко: свобода в действиях труднее, чем путь к цели» // Яновский край, 26.09.2017; «Расскажи мне, зеркальце» // Яновский край, 12.09.2017). Эти темы актуальны для аудитории абсолютно любого издания, потому что представительницы прекрасного пола особенно стремятся быть красивыми, здоровыми и успешными. Излюбленными жанрами А. Самченко являются интервью и опрос.

Екатерина Коленда – заведующая отделом писем и массовой работы – пишет о социально-культурных событиях района, бытовых проблемах граждан («Спасенные детские судьбы – лучшая награда» // Яновский край, 30.06.2017; «Вниманием и заботой окружен каждый» // Яновский край, 16.09.2017). Она ведет рубрику «Расскажи, ветеран», освещает новости пограничной заставы и правоохранительных органов района. Казалось бы, данная тематика ближе мужчинам, но Е. Коленда опровергает стереотип, потому что за годы работы хорошо изучила аспекты социальной политики в районе. В жанровом диапазоне Екатерина Коленда чаще всего прибегает к заметке и корреспонденции («Горкія ўспаміны шчаслівага чалавека» // Яновский край, 22.09.2017; «Помогают тем, кто оступился» // Яновский край, 29.08.2017).

Анастасия Целюк, несмотря на то, что является корреспондентом отдела аграрной политики и промышленности, настоящий экспериментатор. Ведущая автомобильной страницы, автор спецпроекта «Журналист меняет профессию», она готова перевоплотиться и в лесника, и в спасателя, и в строителя, чтобы показать читателю изнутри суть самых разных профессий. Посредством репортажа А. Целюк как опытный профессионал наглядно показывает особенности смены профессии на один день, рассказывает о нюансах эффективного содержания автомобиля («В разгаре жатвы» // Яновский край, 18.08.2017; «Уроки вождения от женщин за рулем, или как в Иваново выбирали автоледи» // Яновский край, 07.07.2017; «На счет «три»: тормозить или проскакать на желтый» // Яновский край, 05.09.2017). Удивительно, что ответственность эксперта в автомобильной тематике взяла на себя девушка-журналист. Однако многочисленные тексты подтверждают, что Анастасия Целюк успешно справляется с этой миссией.

Ирина Соломка является заведующей отделом аграрной политики и промышленности. На женщине лежит большая ответственность за объективное отражение сельскохозяйственной темы на страницах газеты. Также Ирина Алексеевна публикует материалы на духовную тематику. Это говорит о том, что автор довольно многогранна и раскрывается перед своими читателями с разных сторон. Она из тех редких журналистов, которые могут подготовить хорошую статью и очерк («От росы до росы» // Яновский край, 15.09.2017; «А ваша хата з краю?» // Яновский край, 11.08.2017; «Сельский триптих, или сердце вдохновляется любовью» // Яновский край, 20.06.2017). Ирина Соломка в любой текст может привнести и философские размышления, и ноты лирики. Своим профессиональным выбором женщина воспевае любовь во всех ее проявлениях: к труду, человеку, родине.

Тексты женщин-авторов, по мнению исследователей, всегда более эмоциональные, что связано с вербальными характеристиками их

личности. Языковая экспрессивность Анастасии Самченко, Екатерины Коленды, Анастасии Целюк, Ирины Соломка и других авторов-женщин выявляется через использование журналистками специфических изобразительно-выразительных языковых средств и приемов, например, эмоционально-оценочных слов и конструкций, слов с субъективно-оценочными суффиксами, эпитетов и т. д.

Таким образом, анализ текстов районного издания показал, что образ женщин-авторов, работающих в газете «Яновский край», очень многогранный, живой, подвижный и лишен стереотипов. Журналистки не ограничиваются текстами в нескольких жанровых формах и репрезентируются в разных информационных, аналитических и художественно-публицистических жанрах. Авторы-женщины «Яновского края» демонстрируют гармонию рационального и эмоционального, при этом показывают пример аналитического мышления и пристального взгляда на проблему. Им свойственен прагматический подход и тяга к детализации в любом материале. Ответственность за каждое слово, трепетное отношение к нему свидетельствуют о цельности каждой журналистки как профессионала. В своих публикациях авторы-женщины поднимают широкий круг проблем, выступают медиаэкспертами не только в женских, но и мужских сферах наравне с представителями сильного пола. Они активно развиваются, постигают новое. Как и у любого человека, у представительниц ивановского районного издания есть определенные интересы и предпочтения, что в некотором плане отражено и на страницах газеты.

#### Список использованной литературы

1. Абубикирова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубикирова // *Обществ. науки и современность*. – 1996. – № 4. – С. 123–124.
2. Ковалерова, И. Э. Аудитория СМИ и ее характеристики [Электронный ресурс] / И. Э. Ковалерова. – Режим доступа: <http://kovalerova.livejournal.com>. – Дата доступа: 12.02.2018.
3. Сайт кампании против сексизма в политике и СМИ. Женщина в журналистике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rovaha.org.ua>. – Дата доступа: 27.11.2016.
4. Сидорская, И. В. Гендер и СМИ : учеб. пособие / И. В. Сидорская, А. Раду. – Минск : РИВШ, 2014. – 134 с.

Т. Н. Савчук (г. Минск, Беларусь)

## «ЛОЖНАЯ НАВИГАЦИЯ» В АРГУМЕНТИРУЮЩЕМ РАССУЖДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И БЕЛОРУССКИХ НАУЧНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕКСТОВ)

Аргументация, как особый вид интеллектуально-коммуникативной деятельности, регулируется определёнными принципами и нормами, соответствующими стандартам кооперативного взаимодействия.

Одно из требований к аргументирующему рассуждению регламентирует порядок использования в нём языковых средств. Вербальные маркеры аргументации выполняют в дискурсе навигационную функцию – дают возможность реципиенту следить за движением мысли аргументатора, понимать логику обоснования, адекватно интерпретировать аргументативные структуры. Продуцирующий субъект, руководствующийся принципом сотрудничества, должен быть заинтересован в максимально точной и ясной объективации когнитивных схем рассуждения. Такая поведенческая стратегия призвана способствовать достижению конечной цели аргументации – принятию адресатом пропонируемого тезиса. Отсюда важное правило: употребление аргументативных вербализаторов должно быть адекватным, т. е. находиться в строгом соответствии с теми видами аргументативных связей, структур, отношений, которые они обозначают.

В научно-гуманитарной коммуникации это требование нередко нарушается. Такой вывод сделан на основании анализа русско- и белорусскоязычных научных статей по гуманитаристике. В результате неадекватного использования аргументативных индикаторов возникает ошибка, которую мы назвали «ложной навигацией» [9, с. 58]. Суть её в том, что семантика вербальных маркеров аргументации не соответствует их прагматической роли. Это приводит к дезориентации воспринимающего субъекта, который «направляется по ложному пути».

Логико-прагматический анализ позволил выявить типичные проявления ложной навигации.

**1. Употребление фиктивных вербализаторов:** использование маркеров аргументации при фактическом отсутствии репрезентируемых ими значений. Особенно часто такая ошибка возникает при употреблении аргументативных клише, предназначенных для выражения тезиса: рус. *таким образом; следовательно; из этого следует / вытекает; мы убедились в том, что; можно утверждать / сделать вывод, что; ввиду этого;* бел. *такім чынам; з гэтага вынікае, што; таму можна зрабіць вывад, што; гэта дае падставы сцвярджаць / гаварыць* и т. п. Подобные вербализаторы далеко не всегда выполняют свою функцию в дискурсе.

В случае фиктивного использования они скрывают логическую ошибку «не следует», свидетельствующую о несостоятельности аргументации: рус. *Так как промышленное производство не акцентируется на предметах роскоши, нет необходимости в накоплении денег на роскошные товары. Таким образом, необходимым условием развития общества является распространение инноваций. Возникновение новых производственных отраслей расширяет слой потребителей. Из этого следует, что с развитием инновационных технологий новые предметы потребления становятся доступными в зависимости от потребительских предпочтений высшего класса. Таким образом, инновационный продукт взаимосвязан с различием бедных и богатых слоев населения* [1, с. 254].

Проявлением псевдовербализации служит также введение в аргументативную конструкцию языковых индикаторов определенных логических связей при фактическом отсутствии этих связей в дискурсе: рус. *С одной стороны..., растет доля тех, кто не собирается читать газеты, смотреть телепрограммы, слушать радио. С другой стороны, наблюдается постоянное уменьшение тиражей большинства районных газет...* [5, с. 61] – отношение противопоставления, репрезентируемое выделенными речевыми клише, отсутствуют: описываемые факты имеют одинаковую (негативную) ценность; бел.: *...тэксты СМІ з'яўляюцца своеасаблівым прадвеснікам змен у мове <...>. І наадварот, змены, якія адбываюцца ў жыцці, адбываюцца ў мове, мова і жыццё ідуць разам*[3, с. 85] – вторая часть рассуждения дублирует первую, а не противопоставляется ей; *Слова ў ісціне ці ісціна ў слове? І што ёсць ісціна? Пытанні, якія хвалявалі чалавека з далёкай даўніны. Бо яшчэ антычны сафіст-рытар вучыў...*[4, с. 85] – вербализованная причинная связь в действительности не наблюдается.

Фиктивный характер могут иметь маркеры предполагаемых видов рода либо частей целого в классификационных схемах – *и др., и т. д. / і інш.*: бел. *Мадальнасць уключае ... побач з суб'ектыўнай (эмацыянальнай, станоўчай, адмоўнай і інш.) аб'ектыўную (інтэлектуальную, лагічную і інш.) ацэнку зместу тэксту*[10, с. 92].

**2. Неадекватная маркировка аргументативных схем, структур, моделей, тактик:** употребление аргументативных языковых единиц в несвойственных им значениях. Наиболее частотны следующие ситуации недифференцированного применения вербализаторов.

В значении причинного обоснования в одиночной аргументации неоправданно используется индикатор множественной структуры: рус. *Расклассифицировать все разновидности дискурса на типы – крайне сложная задача. Кроме того, в литературе о типах дискурса царит крайний разнобой, разные авторы предлагают совершенно несоотносимые*

подходы [6, с. 3]; бел. *На пачатак XXI стагоддзя праблема інфарматызацыі набыла велізарную актуальнасць у свеце прапаную глабальнай камп'ютэрызацыі і іх рэалізацыі, да таго ж, займае вядучае месца сярод праграм, якія павінны быць выкананы ў першую чаргу* [12, с. 5].

Репрезентанты сложно-сочинительной структуры употребляются в простой аргументации: рус. *В современной науке существует множество определений понятия «культура». Однако большинство из них сводится к пониманию ее как совокупности материальных и духовных способов и приемов человеческой деятельности, передаваемых последующим поколениям. Все это говорит о том, что культурные ценности не утратили своего значения и сегодня* [8, с. 29].

Прогрессивная форма аргументации ошибочно маркируется показателем регрессивной формы (происходит смешение тезиса и аргументов): бел. *Калі абгрунтаваць вышэйсказанае, то на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь «Канцэпцыя інфармацыйнай палітыкі» накіравана ў агульным на наступнае...* [12, с. 6].

Неадекватно вербализуется модель «да, но...», реализующая тактику мнимого согласия: рус. *Лидерство не является мифами и пародиями ... И в то же время многие современные теории лидерства достаточно противоречивы* [7, с. 35]; бел. *У сучасным беларускім тэатральным мастацтве нельга гаварыць пра саперніцтва альбо пра яркую змену рэжысёрскіх накаленняў.... Разам з тым існуе шэраг праблем сучаснай рэжысуры* [14, с. 157] – схема формирует когнитивную установку на введение альтернативного признака во второй части рассуждения, а вместо этого вводится сходный либо тождественный признак.

### 3. Манипулятивное употребление усилителей аргументации.

В научно-гуманитарном дискурсе регулярно применяются аргументативные клише, передающие модальность достоверности, уверенности, категоричности: *понятно / ясно / естественно / закономерно / очевидно, что; не вызывает никаких сомнений, что; безусловен факт, что; представляется совершенно бесспорным, что; вне всяких сомнений; имеются все основания для того, чтобы; бел. безумоўна; (зусім) зразумела / відавочна / заканамерна, што; факт неаспрэчны; навідавоку; не падлягае сумненню, што; можна ўпэўнена сказаць, што; можам з упэўненасцю канстатаваць; мы з поўным правам можам гаварыць аб і т. п.*

Подобные речевые формулы «усыпляют бдительность» реципиента, его рациональность, направляя мышление по инерционному пути. Такие ложные навигаторы позволяют замаскировать структурно-логические ошибки аргументации, а также симулировать обоснование, подменив его внушением. Вот ряд характерных иллюстраций: рус. *Дискурс как лингвистическая категория представляет собой сложный и многоаспектный объект*

исследования. Сложность его проистекает, **как очевидно**, из многообразия существующих концепций дискурса [13, с. 68] – нарушение каузальной связи вуалируется с помощью модального оператора; *Применительно к музыкальной культуре основную, заметно доминирующую часть общества мы, безусловно, можем сопоставить с художественной элитой* [11, с. 58] – показатель уверенности позволяет скрыть неадекватную реализацию реляционной схемы обоснования; бел. *Уключэнне СМІ ў дзейнасць палітыка-эканамічных суб'ектаў – **непазбежны аб'ектыўны вынік** працэсу рынкавых рэформаў* [2, с. 115] – мнение представляется как истинное знание благодаря индикатору достоверности.

Ложная навигация, препятствуя адекватному распознаванию аргументативных структур и пониманию аргументативных смыслов, не способствует эффективности коммуникации. Выбор языковых средств, вербализующих аргументацию, входит в зону персональной ответственности ученого. Учитывая, что письменный дискурс характеризуется продуманностью и подготовленностью, а научная статья – продукт длительной аналитической работы исследователя, погрешности, связанные с неадекватным использованием аргументативных вербализаторов, трудно оправдать. Их профилактика – формирование аргументативной компетенции, а также внимательное и ответственное отношение гуманитариев к презентации результатов научного поиска.

#### Список использованной литературы

1. Баханов, А. Г. Двойственная природа престижного потребления: социологический анализ / А. Г. Баханов // Соц. альм. – 2013. – Вып. 4. – С. 251–257.
2. Вараб'ёў, В. Не “чацвёртая ўлада”, а палітычны інстытут грамадства! / В. Вараб'ёў // Беларуская думка. – 2003. – № 4. – С. 108–118.
3. Іўчанкаў, В. І. Журналістыка на мяжы ХХ–ХХІ ст. / В. І. Іўчанкаў // Весн. БДУ. – Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 83–87.
4. Іўчанкаў, В. І. Слова і ісціна ў парадыме сучаснай журналістыкі / В. І. Іўчанкаў // Веснік БДУ. – Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 83–86.
5. Казанков, В. А. К концепции политической культуры журналиста / В. А. Казанков // Весн. БДУ. – Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2008. – № 1. – С. 60–63.
6. Кибрик, А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик // Вопр. языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.
7. Котляров, И. В. Лидерство как теоретический концепт и объективная реальность: социологические тренды / И. В. Котляров // Социол. альм. – 2014. – Вып. 5. – С. 29–51.
8. Реш, О. В. Феномен культуры: история происхождения и современные тенденции развития / О. В. Реш // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – Вып. 2. – С. 28–31.
9. Савчук, Т. Н. Способы репрезентации тезиса в научно-гуманитарной аргументации (на материале русского и белорусского языков) / Т. Н. Савчук // Рус. яз. и лит. – 2017. – № 2. – С. 53–59.

10. Самусевіч, В. М. З’ява персаніфікацыі ў сучасным журналісцкім працэсе / В. М. Самусевіч // Весн. БДУ. – Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 91–94.

11. Селюкова, Т. А. Народная музыка – неотъемлемая часть народного художественного творчества / Т. А. Селюкова, Э. А. Селюков // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – Вып. 5. – С. 57–61.

12. Ханкевіч, А. В. Інфарматызацыя сацыяльнага грамадства / А. В. Ханкевіч // Вес. Нац. АН Беларусі. – Сер. гуман. навук. – 2004. – № 4. – С. 5–10.

13. Чернявская, В. Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа / В. Е. Чернявская // Филол. науки. – 2003. – № 3. – С. 68–76.

14. Ярмалінская, В. Сучасная рэжысура: дзень сённяшні і век мінулы / В. Ярмалінская // Беларус. думка. – 2003. – № 1. – С. 156–162.

**Т. В. Сенькевич (г. Брест, Беларусь)**

### **КОНЦЕПЦИЯ РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.Н. ТОЛСТОГО**

Концепция роли женщины, идеал женщины формируется у человека на протяжении всей его жизни, но истоки представлений о том, какой она должна быть, необходимо искать в детстве.

Л. Толстой рано остался без матери (она умерла от родовой горячки при рождении дочери Марии), и пятеро детей спустя некоторое время после смерти отца (1837) вынуждены были жить с опекунами, были лишены подлинной, искренней родительской любви. В «Воспоминаниях» Л. Толстой с благоговением и трепетом говорит о своем восприятии матери, любви к ней: «Она представлялась мне таким высоким, чистым, духовным существом, что часто в средний период моей жизни, во время борьбы с одолевавшими меня искушениями, я молился её душе, прося её помочь мне, и эта молитва всегда помогала мне»; «...в представлении моем о ней есть только ее духовный облик и всё, что я знаю о ней, всё прекрасно, и я думаю – не оттого только, что все, говорившие мне про мою мать, старались говорить о ней только хорошее, но потому, что действительно в ней было очень много этого хорошего» [1]. Любовь к матери он пронесёт через всю жизнь, при этом отношение к женщине на протяжении всей его жизни претерпит серьёзные изменения.

Писатель женился в 1862 году на дочери врача Кремлёвской крепости Софье Андреевне Берс, которая была гораздо моложе его. Он признавался, что женился по любви на образованной и воспитанной в строгих правилах барышне. У них было семь детей, к концу жизни писателя насчитывалось двадцать пять внуков и большое число более дальних родственников. Семейная жизнь Толстых не была безоблачной: в доме были часты размолвки, недоразумения, ссоры, возникавшие



по разным причинам, но особенно обострившиеся и участившиеся в последние годы жизни писателя. Во многом это было связано с резким переломом в миросозерцании классика, когда он, по его собственному признанию, отрёкся от жизни своего круга. Его привлекла идея деятельной любви к людям, самопожертвования. Эти мысли, идею не разделяли ни супруга, ни дети (кроме дочери Татьяны и сына Льва). Последние годы жизни писателя омрачены подозрительностью близких, их попыткой контролировать его поступки. Близкий друг Л. Толстого, редактор и издатель его произведений, общественный деятель В.Г. Чертков об этом периоде в жизни художника слова пишет: «Но больше всего Льву Николаевичу приходилось терпеть непосредственно от враждебного разногласия со стороны своей жены в том, что было для него всего дороже. Вражда эта часто доходила до нескрываемой ненависти к нему его жены, заставляя его по временам отчаиваться в возможности сколько-нибудь смягчить её сердце. С годами душевный разрыв с этой стороны между ними выяснился полный. Были у Л. Н-ча периоды таких сомнений и упадка духа, что у него опускались руки, и он готов бывал бежать из дому» [3].

У Л. Толстого выработалось собственное представление и отношение к баку. Писатель разочаровывался в прочности семьи, мучительно искал причины её кризиса, отыскав, наконец, «корень зла» в социальных отношениях. Он был уверен, что именно социальные отношения определяют несовершенство нравственного миропорядка, влияют на духовное здоровье нации. Для того чтобы в государстве воцарилась гармония, которая воплотится и во взаимопонимании в семье, необходимо коренным образом изменить социальный порядок в государстве, считал классик.

Вся сложность и мучительность взаимоотношений с женой нашла выражение в его последнем письме к ней, перед уходом из Ясной Поляны. Сухо, будто обращаясь к чужому человеку, Толстой подписал конверт: «Софье Андреевне». В письме не отразились ни его эмоции, ни переживания. И только слова «прошу простить меня во всем, чем я виноват перед тобой» позволяют понять, что письмо адресовано близкому человеку. Правда, Толстой тут же оговаривается: «как и я от всей души прощаю тебя во всем том, чем ты могла быть виновата передо мной». Подписался так же просто: «Лев Толстой» [3].

Проблема роли женщины в обществе, в семье, концепция роли женщины в произведениях писателя наряду с другими (поиск смысла жизни, духовное и нравственное возрождение личности, история и народ, социальное неравенство в деревне, др.) ставится и решается им в соответствии с принципом «диалектика души» на протяжении всего его творчества.

Уже в первом произведении – автобиографической повести «Детство» он создаёт неповторимый образ матери, со смертью которой из его жизни

уходит пора беззаботности, детских шалостей, игр, и начинается этап взросления – сначала отрочество, затем юность. В романе-эпопее «Война и мир» Л. Толстой фактически создаст идеал женщины-матери, который воплотит в образе Натальи Ростовой. Героиня пройдет драматичный путь побед и поражений, влюбленности и разочарований, любви и предательства, горя и отчаяния от гибели и смерти близких ей людей. Наконец, в эпилоге она предстанет перед читателем счастливой женой и матерью, которая, погрузившись в семейные, домашние хлопоты, утратит свойственную ей в юности грациозность, воздушность, но не перестанет быть прежней Наташей, которую когда-то полюбил Андрей Болконский за живость, искренность, открытость миру, людям, щедрость души. В 70-е годы в романе «Анна Каренина» Л. Толстой изобразит мир женщины в ином аспекте, где истинная любовь обречена, где разбиваются сердца, а ложь и фальшь становятся неотъемлемыми атрибутами светского общества.

В 90-е годы заметно продолжение поиска классика в сфере любовных, семейных отношений, их взаимопроникновения. В 1891 году повесть «Крейцера соната» продемонстрирует актуализацию творческого интереса Л. Толстого к проблеме кризиса семейных отношений и роли женщины в семье. И в этом произведении семья станет ареной противостояния и бескомпромиссной борьбы супругов, спровоцированной ревностью. Герой повести Позднышев не сумеет справиться с эмоциями, подозрениями в отношении своей жены. Ослеплённый негодованием от увиденной сцены, которую мысленно стремительно «дорисовал» черными красками, он убивает жену на глазах детей. Подобная развязка ожидаема в силу нескольких обстоятельств. Прежде всего – это характер самого героя и его неумение контролировать собственные эмоции и чувства, способность приписывать очевидному характер чего-то чудовищного и невероятного. Ещё одним фактором, приведшим к трагедии, является то состояние в сфере воспитания и образования, которое сложилось в последней четверти позапрошлого столетия. Позднышев активно рассуждает по поводу того, что девушку абсолютно не готовят к семейной жизни, или она сама долгое время пребывает в плену иллюзий относительно отношений в семье и своей роли в ней. Дворянские барышни рисуют идиллическую картинку семейного устройства, каждодневного беззаботного существования, атмосферы взаимопонимания и благополучия. При этом они не представляют истинных нравственных и физических тягот, которые сопровождают семейную жизнь: хлопоты по дому, воспитание и образование детей и др. Очевидно, что Позднышев выступает носителем мужской логики, психологии, мужского эгоизма, готов переложить всю ответственность за неблагополучие в семье на плечи жены, однако и в его рассуждениях есть доля истины, взгляд человека, прошедшего школу семейной жизни и имеющего печальный и трагический опыт.

Роман «Воскресение», завершающий творческие поиски писателя в XIX веке (роман вышел в 1899 году), показывает, что отношение к женщине у него принимает все более бескомпромиссный характер. Главная героиня произведения – Катерина Маслова, оказывается на «дне» жизни, в публичном доме, а спустя некоторое время – на скамье подсудимых в качестве обвиняемой в убийстве. Л. Толстой не просто не идеализирует Катюшу, он показывает, как низко может пасть женщина, когда губит свою жизнь пьянством, развратом. Но классик не изменяет своей ипостаси учителя в произведениях, его авторская позиция всегда дидактична; он утверждает: человек способен подняться, нравственно очиститься, ибо «вся жизнь человеческая есть воскресение». Духовное преображение Масловой происходит тогда, когда она сначала оказывается в одной тюремной камере с политическими, а потом, отправившись по этапу в Сибирь, сближается с революционерами и даже становится женой одного из них (Симонсон).

Безоговорочно принять позицию Толстого в интерпретации судьбы Масловой и её духовного восстановления сложно, как непросто принять его аргументы: Катюша вышла из народа и растворилась в той среде (революционеры), которая боролась за народную правду и счастье. При этом писатель не наделяет героиню способностью принять идеологию революционеров, разделять их политические убеждения и претензии.

Таким образом, концепция роли женщины у Л. Толстого формировалась на протяжении всей его жизни, претерпела существенные изменения, подвергалась корректировке. Писатель сохраняет благоговение перед женщиной-матерью, осуждает и сострадает женщине, оказавшейся заложницей своих чувств и принесшей в жертву семейный покой и счастье детей, не теряет надежды на то, что женщина способна многое пересмотреть в своей жизни, руководствоваться в поступках не только эмоциями, но и хладнокровным расчётом, когда речь идет о счастье её близких, кардинально изменить свою жизнь, осознав, что оказалась у последней черты.

#### Список использованной литературы

1. Толстой, Л. Н. Письмо П.Д. Боборыкину, 1865 [Электронный ресурс] / Л. Н. Толстой. – Режим доступа: <http://tolstoj.ru/1687.html>. – Дата доступа: 03.04.2017.
2. Толстой, Л. Н. Воспоминания [Электронный ресурс] / Л. Н. Толстой. – Режим доступа: <http://www.studbirga.info/vospominaniya-l-n-tolstoj/>. – Дата доступа: 03.04.2017.
3. Чертков, В. Г. Уход Толстого [Электронный ресурс] / В. Г. Чертков. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/cut/cut-001-.htm>. – Дата доступа: 03.04.2017.

**О. В. Сердюкова (г. Брест, Беларусь)**

## **СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ЗАГЛАВИЙ ПРОЗАИЧЕСКИХ И ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И. А. БУНИНА**

В современной лингвистике внимание исследователей привлекают все сильные позиции художественного текста и, в частности, заглавие. Особый интерес к заглавию, которое одновременно является и элементом текста, и независимой информативно емкой его единицей, объясняется особым положением данного уникального знака в произведении. Понятие о природе заглавия, его позиции в тексте, функциях, графических особенностях оформления представлены в следующих дефинициях: заглавие – это «один из важнейших элементов смысловой и эстетической организации художественного текста» [4, с. 18], графически выделенное слово автора литературного произведения в диалоге с читателем [3]; «ведущее книгу словосочетание, выдаваемое автором за главное книги» [5]; «уплотнённая аббревиатура текста» [5]. В настоящее время заглавие рассматривается как постоянное обозначение произведения, издания, сборника, его собственное имя, формирующее у читателей предпонимание текста, что становится первым шагом к его интерпретации [2].

Одним из спорных вопросов в современной лингвистике текста остается вопрос о классификации структурных типов заглавий. Некоторые исследователи данного знака текста (И.В. Арнольд, Л.А. Ноздрина, Н.А. Кожина и др.) придерживаются точки зрения, что заглавие – это лексема (слово) или совокупность лексем (словосочетание). Другие ученые-лингвисты (Е.М. Галкина-Федорук, А.В. Фатина и др.) считают, что заглавие представляет собой предложение, поскольку обладает определенными синтаксическими свойствами: интонацией законченности, коммуникативной функцией, компрессивно выражает смысл целого текста. Рассмотрим заглавие как самостоятельный структурно-семантический элемент, которому свойственно грамматическое значение предикативности.

Предметом исследования является 721 произведение И.А. Бунина, из которых прозаических текстов – 164, лирических – 557, из них 210 произведений не имеют заглавия. Все заглавия произведений И.А. Бунина представляют собой простые повествовательные невосклицательные предложения следующих типов: 1) по строению предикативного ядра (двусоставные / односоставные); 2) по соотношению главных и второстепенных членов предложения (распространенные / нераспространенные); 3) по наличию / отсутствию членов предложения (полные / неполные). Исходя из специфики заголовочного комплекса данных произведений, мы предлагаем следующую классификацию структурных типов анализируемых единиц: 1) заглавия, выраженные двусоставными

предложениями (полными / неполными); 2) заглавия, выраженные односоставными предложениями (полными / неполными); 3) заглавия, представленные предложениями фразеологизированной структуры.

В лирике заглавие, представленное двусоставным предложением («Свет незакатный»), встречается только один раз. Данное заглавие-предложение с именным предикатом является полным, нераспространенным. Т. Ф. Ефремова предлагает два значения лексемы *незакатный*: ‘не заходящий за горизонт (о небесных светилах)’ и перен. ‘никогда не угасающий’ [1]. В стихотворении И.А. Бунина данный эпитет используется в переносном значении, так как лирический герой стихотворения размышляет о вечных категориях: *Там, в полях, на погосте, / В роще старых берёз, / Не могла, не кости – / Царство радостных грёз. / Летний ветер мотает / Зелень длинных ветвей – / И ко мне долетает / Свет улыбки твоей... В мире круга земного, / Настоящего дня, / Молодого, былого / Нет давно и меня!* Эпитет *незакатный* репрезентирует идею вечности, а *погост, могила, кости, надгробная плита* – это атрибуты кладбища, которые в сознании человека связаны с понятием *смерть*. Вместе с тем *смерть* в христианском мировоззрении – это не абсолютный конец жизни, а переход в новую форму бытия – Вечность. В таком случае можно говорить о близости семантики данных лексем. На наш взгляд, в тексте понятия *вечное – не вечное / конечное* противопоставлены для актуализации смысла произведения: вечность побеждает смерть. Как видно из анализа, заглавие данного произведения неслучайно представлено двусоставным предложением, потому что если бы оно было односоставным (*Свет*), то не отражало бы содержательно-подтекстовую информацию художественного текста. В прозе двусоставными предложениями представлено 10 заглавий («*Всходы новые*», «*Птицы небесные*», «*Огонь пожирающий*», «*Копье господне*», «*Я всё молчу*» и др.). Из них полных – 7 предложений, неполных – 4.

Наряду с двусоставными моделями заглавий-предложений заголовочная система произведений И.А. Бунина широко представлена и односоставными синтаксическими конструкциями, приоритетными среди которых являются номинативные односоставные. Указанным типом односоставных предложений выражено 154 заглавия прозаических произведений И.А. Бунина («*Перевал*», «*Кастрюк*», «*Учитель*», «*Суходол*», «*Лёгкое дыхание*», «*Пятлистые уши*», «*Снежный бык*», «*Древний человек*», «*Хорошая жизнь*», «*Ночной разговор*» и др.); 346 – лирических («*Дочь*», «*Степь*», «*Пантера*», «*Венеция*», «*Богиня*», «*Алёнушка*», «*Людмила*», «*Невеста*», «*Берёзка*», «*Деревенский нищий*», «*Полевые цветы*», «*Октябрьский рассвет*», «*Последняя гроза*», «*Лесная дорога*» и др.). Номинативные предложения – именные односоставные предложения, главный член которых выражен формой именительного падежа существительного («*Купальщица*», «*Художник*», «*Туман*», «*Кружево*»,

«Сторож», «Берег», «Сенокос», «Мужичок», «Сосны», «Ночной разговор» и др.); семантически неделимым словосочетанием («Новый год», «Северное море»), в том числе и количественно-именным («Две радуги», «Третий класс»). Номинатив является предикативно неопределяемым. В структуре номинативных предложений основную роль играет семантика имени. Главным членом номинативного предложения может выступать слово, называющее имя конкретного лица-персонажа («Христя», «Танька», «Руслан»), а также явления, предметы, поддающиеся наглядно-чувственному восприятию: 1) мыслимые во временной протяжённости («Метель», «Листопад», «Детство») или 2) размещающиеся в пространстве («Степь», «Деревня», «Берег», «Стамбул», «Венеция»). «Несмотря на “кажущуюся” простоту структурной схемы номинативных предложений, следует отметить, что их глубинная семантика весьма неоднородна, ибо она отражает довольно-таки широкий спектр значений: бытийное, указательное, побудительное, оценочно-бытийное, собственно-назывное» [6, с. 55].

Заглавия, являющиеся по наличию второстепенных членов предложения распространёнными, дают развёрнутое название предметов, явлений действительности, часто за счёт указания их отличительных признаков, ср.: «Фонарь» и «Забывший фонарь», «Слёзы» и «Последние слёзы» и т. д. Тем самым не только более точно формулируется основная тема произведения, но и выражается авторская модальность.

В современной лингвистике остается дискуссионным вопрос о квалификации синтаксических конструкций, в которых главный член предложения распространяется посредством второстепенных членов, выраженных предложно-падежными формами имен существительных с объектным и обстоятельственным значением («Прометей в пещере», «Небо над стеной», «Заря всю ночь», «Господин из Сан-Франциско» и др.). Так, «одна группа ученых полагает, что здесь налицо пропуск, грамматическая трансформация, в результате чего образовано неполное предложение (Я. Шафир, Г.А. Вейхман, И.О. Кругликова, Н.Г. Михайловская). Согласно второй точке зрения (И. Вахек, Д.З. Гоциридзе, Л.Б. Чантуришвили) – это особый тип заголовочного выражения, связанный со спецификой рассматриваемого явления. Здесь нет отсутствующих, в классическом понимании этого слова, членов. Своеобразие конструкции заключается именно в том, что невозможно однозначно реконструировать якобы опущенный член» [6, с. 58]. В данной работе мы учитываем структурный, семантический, текстовый критерии и рассматриваем такие модели заглавий либо как двусоставные неполные распространённые предложения с обстоятельством места / времени («Прометей в пещере», «Могила в скале», «Огонь на мачте», «Магомет в изгнании»), либо как односоставные номинативные полные распространённые с несогласованным определением («Надпись на чаше», «Дедушка в молодости», «Зимний день в Оберланде»).

Кроме того, заголовочный комплекс произведений И.А. Бунина включает: а) заглавия, коммуникативный центр которых выражен исключительно детерминантами – обстоятельствами и дополнениями («*В Париже*», «*В ночном море*», «*На хуторе*», «*В поле*», «*На Донце*», «*На даче*», «*Над городом*»; «*Перед бурей*»); и заглавия-обращения; б) формулы приветствия, посвящения, благодарности («*Родине*», «*Мудрым*», «*Памяти*», «*Поэту*»); в) заглавия фразеологизированной структуры («*Новый год*», «*Суета сует*», «*Золотое дно*»). Данный тип заглавий представлен стилистически окрашенной лексикой. Фразеологизированная структура заглавия позволяет обратиться к личному опыту читателя, а затем проецировать полученные эмоции на текст.

В ходе исследования было выявлено, что преобладающие структурные типы заглавий произведений И.А. Бунина – номинативные предложения (распространенные/нераспространенные, полные/неполные), что свидетельствует о стремлении писателя к структурной компрессии способа предоставления содержательно-фактуальной и содержательно-подтекстовой информации и акцентированию внимания читателей на самом важном в художественном тексте.

#### Список использованной литературы

1. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М. : Дрофа, 2000. – 512 с.
2. Джанджакова, Е. В. О поэтике заглавий / Е. В. Джанджакова // Лингвистика и поэтика. – М., 1979. – С. 207–214.
3. Книгин, И. А. Словарь литературоведческих терминов / И. А. Книгин. – Саратов : Лицей, 2006. – 270 с.
4. Кожина, М. Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики / М. Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 1966. – 213 с.
5. Кржижановский, С. Д. Словарь литературных терминов [Электронный ресурс] : в 2 т. / С. Д. Кржижановский // Литературная энциклопедия. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-2452.htm>. – Дата доступа: 15.09.2017.
6. Шария, Э. В. Грамматическая структура номинативно-информационных текстов в английском и русском языках : дис. ... д-ра. филол. наук / Э. В. Шария ; Тбил. гос. ун-т им. И. Джавахишвили – Тбилиси, 2010. – 172 л.

**Т. В. Сивова (г. Гродно, Беларусь)**

### **ТЕМПОРАЛЬНАЯ КООРДИНАТА «ВРЕМЯ ГОДА» В РОМАНЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО «ДЫМ ОТЕЧЕСТВА»**

Категория времени, фундаментальная категория, лежащая в основе научной и языковой картины мира, находится в фокусе научного интереса лингвистов, изучающих её с позиций когнитивной лингвистики (Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, Е.С. Яковлева), функциональной

грамматики (А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова), лингвистики текста (Г.А. Золотова), этнолингвистики (М.И. Конюшкевич), лингвокультурологии (Т.В. Салашник, Лю Чуньмэй), контрастивной лингвистики (Т.И. Айдиева, З.М. Дударева), диалектологии (С.М. Белякова), истории языка (Я.В. Свечкарёва).

Особый интерес в свете главенствующего в современном языкознании принципа антропоцентризма представляет изучение темпорального аспекта идиостиля писателей: И.А. Бунина (Л.А. Бадертдинова), Н.С. Гумилёва (Н.Ю. Зябликова), Ф.М. Достоевского (М.П. Гальшева), В.В. Набокова (М.М. Морараш), Б.Л. Пастернака (И.Н. Иванова), А.П. Чехова (К.А. Кочнова), У. Шекспира (А.С. Персинина) и др. Исследование темпоральной картины мира К.Г. Паустовского, мастера художественного слова, открывает перед лингвистами перспективы в комплексном анализе категории времени, языковых средств и способов её репрезентации, в реконструкции его авторской модели времени [5].

Статья посвящена рассмотрению индивидуально-авторских особенностей перцепции и репрезентации темпоральной координаты (далее – ТК) «Время года» в романе «Дым отечества» (1944 год), который, по словам К.Г. Паустовского, является одним из свидетельств эпохи [3, с. 273]. ТК «Время года» входит в ядро модели времени романа, её функционирование в произведении иллюстрирует фрагмент временной картины мира писателя. Специфика ТК «Время года» заключается в закономерной взаимосвязи природы и времени, на которую указывает М.М. Бахтин: «Время прежде всего раскрывается в природе: движение солнца, звёзд, пение петухов, чувственные, видимые приметы времён года; всё это в неразрывной связи с соответствующими моментами человеческой жизни, быта, деятельности (труда) – циклическое время разной степени напряжённости» [1, с. 216], которая отражена и в восприятии К.Г. Паустовского: *Солнце повернуло к лету недавно, и дни стояли ещё короткие. В три часа уже темнело* [3, с. 289].

Лексемы, репрезентирующие ТК «Время года», наделены в романе широкой функциональностью. Они используются для указания на время событий (*весной 1941 года она ушла из одесского театра*), протяжённость во времени (*я приеду к вам надолго, на всё лето*), срок осуществления действия (*с весны работала врачом*), промежуток между концом и началом отрезка времени (*необычайный среди зимы наплыв посетителей*).

Реализацию в романе получили все поры года (*зима 31, зимний 18; весна 17, весенний 5; лето 11, летний 5; осенний 6, осень 5*; указано количество словоупотреблений). Вместе с тем номинации зимы представлены в наибольшей степени, что сюжетно обусловлено. Внимание К.Г. Паустовского к данному темпоральному отрезку подтверждается не



только на количественном, но и на качественном уровне. Анализ лексической сочетаемости лексем *зима*, *зимний* позволяет выявить специфику авторской перцепции и визуализации зимы, которая проявляется в корреляции лексем со следующими характеристиками: 1) колористической (в которой доминирует *белый*; используются также *зелёный*, *оранжевый*, *розовый*, *свинцовый*, *серебряный*, *серый*, *сизый*, *румяный*, *разноцветный*): *вспоминала серенькую зиму; россыпи мягкого серебра*; взаимосвязь колористической и темпоральной составляющей стала основанием для авторской цветономинации: *Цвет неба у края окна был сизый и совершенно зимний* [3, с. 465]; 2) световой: *Всё это поблёскивало в зимнем свете* [3, с. 478]; *зима завалила землю снегом, заполнила её своим светом* [3, с. 453]; 3) темпоральной: *длинные зимы; в зимние ночи она просыпалась; теплилась зимняя жизнь*; 4) пространственной: *видевшей настоящую русскую зиму; представлял себе зимнюю Испанию; воздух приморской зимы*; хронологическая взаимосвязь пространства и времени проявляется в пространственной обусловленности темпоральной характеристики: – *А в Одессе не бывает зимы? – Там зима совсем не такая* [3, с. 288], в отождествлении пространства и времени: *Пенистое море грохотало за портом укаменистых берегов. «Чудесно! – подумал Швейцера. – Это, пожалуй, стоит нашей зимы»* [3, с. 344]; *подумал, что зима очень подходит к нашей скромной земле* [3, с. 281]; 5) температурной: *среди холодной зимы; студёной зимой*; спорадически с характеристиками б) ‘очень тяжёлый, невыносимый’: [зима] *была суровой*; 7) ‘представляющий собой полное подобие чего-либо’: *настоящая зима*.

Согласно данным Русского ассоциативного словаря [4], стимулу *зима* соответствует реакция *Пушкин: И о Пушкине надо было писать не по чужим книгам, а хотя бы по ощущению этой зимы* [3, с. 296] – таким образом, в индивидуально-авторской перцепции зимы нашёл отражение национальный стереотип.

В визуализации весны доминирует: 1) аудиальная характеристика: *журчание весенней воды; с шорохом сползли снега; весенний гул; загрохотала река; заревели водопады; перекликались капли*; далее – 2) колоративная, в которой превалируют *зелёный* и *синий*: *сорвала с берёзы несколько серёжек, разломала одну из них – внутри серёжка была совершенно зелёная, свежая* [3, с. 305]; спектр расширяют имена цвета *багровый*, *жёлтый*, *розовый*, *чёрный*, а также лексемы со значением интенсивности окраски (*бледный*, *яркий*): *с [сосулек] стекали яркие капли и «образные колоративы», в которых информативная составляющая колоратива уступает место образной: неслись юга нарядные облака*; 3) световая: [глыбы льда] *поблёскивали под солнцем, как огромные драгоценные камни. И в этом тоже чувствовалось приближение*

весны [3, с. 343]; 4) одоративная: [муха] долго **нюхала ветер**; **слабый травянистый запах** [подснежников] **просачивался сквозь снег** [3, с. 307]; 5) температурная: **весенняя блаженная теплота**; **иногда солнце било в окна так жарко, что нагревало листья герани** [3, с. 341]; 6) собственно темпоральная: **близкая весна**; 7) пространственная: **увидит крымскую весну**. К.Г. Паустовский создаёт комплексные описания весны (звук, цвет, свет, температура): **Загрохотала во мраке река, залились пеной, заревели водопады. Трещали чёрные ветки. С протяжным шорохом сползали с обрывов снега. Дул тёплый ветер, бил в окна брызгами. В разрывах туч трепетали звёзды. Весь дом играл весенним гулом. А утром в синеве уже неслись на север клочья зимних туч и вокруг дома торопливым перебоем перекликались капли** [3, с. 498].

Авторская визуализация лета осуществляется с помощью: 1) колоративов, создающих цветовую характеристику (**белый, синий; выжженный**): **всё начинало светиться синевой**; 2) световую: **летний день безмолвно сиял**; 3) аудиальную, обусловленную изображаемыми военными действиями (признаками эпохи): **свист чёрных бомб**, с противопоставлением звука и тишины: **Песни быстро стихали. И снова летний день безмолвно сиял среди сосен** [3, с. 407]; 4) температурную: **лето тёплое**; 5) одоративную: **запах ленинградских белых ночей**. Константа хронотопическая связь пространства и времени: [Мария] **проводила лето у родственников на валенсийском побережье, в Аликанте** [3, с. 403], которая проявляется даже в их противопоставлении: **Небо чистое, лето тёплое, и вот – смерть сваливается на голову. Если бы вы видели, дорогие товарищи, какая это война!** [3, с. 408]. Закономерна связь цветовой, пространственной и темпоральной характеристик, являющаяся основанием для формирования цветового хронотопа романа: **В начале лета в Таллине не было ночей. Только сумерки. Они тянулись до рассвета, пока над Финским заливом не подымалось солнце. Тогда всё начинало светиться синевой** [3, с. 389].

Осень визуализируется К.Г. Паустовским посредством соотнесения лексем **осень, осенний** со следующими характеристиками: 1) колористической (**бурый, жёлтый, зелёный, синий; сожжённый**), обусловленной природным фактором: **Земля внизу лежала бурая, сожжённая осенью** [3, с. 451]; 2) световой: **в ясности осеннего неба**; 3) одоративной: **От засыхающих листьев пахло осенью** [3, с. 407]; **в вяжущем духе полыни**; 4) аудиальной: [осенью в этом доме] **стал слышен смех, стук топоров. По утрам пела труба** [3, с. 495], в которой доминирует природная тишина: **в этой тишине, в ясности осеннего неба** [3, с. 464]; 5) температурной: **к осени в землянке стало холодно**.

Особенностью авторской перцепции ТК «Время года» является отождествление сезонов: **зима для лыжников была такая же чудесная,**

лишённая холода пора, как лето для остальных людей [3, с. 303]; Странно, – подумал он – Лето, как осень [3, с. 422], пересечение с другими ТК: Весна началась сразу, в одну из туманных сырых ночей [3, с. 498]. Хронотопическая связь времени и пространства проявляется в функционировании ТК «Время года» в основных пространствах произведения, выделение которых осуществлялось с опорой на теорию В.Г. Гака о пространственных номинациях, образующих четыре концентрических расширяющихся круга человек – дом – страна – мир [2, с. 127]. Данная модель, иллюстрирующая связь времени года и пространства, модифицируется в последовательность природа – человек – творчество – война – город на основании функционирования темпоральных лексем в пространстве: а) природы: Земля шуришала, впитывала весеннюю воду [3, с. 499]; б) человека: [Чирков] раньше каждое лето ездил «до Парижу» [3, с. 335]; Около неё стояла девочка в летнем ситцевом платье [3, с. 357]; в) творчества: [поэзии] А счастье всюду. Может быть, оно // Вот этот сад осенний за сараем [3, с. 299]; (живописи) Видел знаменитую статую Латерана, «Весну» Боттичелли [3, с. 362]; г) войны: Лето, как осень. Мокрота, неуют, свист чёрных бомб, ожидание смерти [3, с. 422]; д) города: (в летние вечера) В окна лился холодноватый запах невской воды, торцовой мостовой – знакомый запах ленинградских белых ночей [3, с. 366].

В визуализации данной ТК нашли отражение некоторые идиостилевые черты писателя: 1) взаимодействие цвета и света: Только от берёзовых, ещё не совсем облетевших лесов подымался к облакам тихий желтоватый свет. Казалось, что в глубине, под колёсами самолёта, горят тысячи свечей. Это светила последняя сухая листва [3, с. 451], связанный с ним 2) эффект отражения: В летние вечера комната преобразалась. Закатное солнце светило на бронзовых часах [3, с. 366]; 3) обусловленная романтическим мировосприятием интенсификация восприятия действительности: О близкой весне напоминала угарная синева над оврагом [3, с. 343]; 4) использование изобразительно-выразительных средств языка: а за ним – посиневшие от холода облака [3, с. 451]; казалось, что рядом бродит весна [3, с. 307].

Представляется, что функциональная нагрузка лексем, репрезентирующих ТК «Время года», широкий спектр коррелирующих с ними характеристик, позволяющих выявить особенности и закономерности индивидуально-авторской перцепции времён года, свидетельствуют о значимости ТК «Время года» в темпоральной системе романа, в авторской модели времени К.Г. Паустовского и обуславливают необходимость её целостной реконструкции.

## Список использованной литературы

1. Бахтин, М. М. Время и пространство в произведениях Гёте / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 445 с.
2. Гак, В. Г. Пространство вне пространства / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Языки пространств. – М. : Яз. рус. культуры, 2000. – С. 127–134.
3. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений : в 9 т. / К. Г. Паустовский. – М. : Худ. лит., 1981–1986. – Т. 2 : Роман и повести. – 1981. – 615 с.
4. Русский ассоциативный словарь : в 2 т. / редкол. : Ю. Н. Караулов [и др.]. – М. : АСТ-Астрель, 2002. – Т. I : От стимула к реакции. – 2002. – 784 с. ; Т. II : От стимула к реакции. – 2002. – 992 с.
5. Сивова, Т. В. Система темпоральных координат в романе К. Г. Паустовского «Романтики» / Т. В. Сивова // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. – Сер. 1, Гуманіт.навукі. – 2013. – № 2 (39). – С. 122–126.

**И. В. Строк (г. Брест, Беларусь)****СОВРЕМЕННЫЙ ГАЗЕТНЫЙ ЗАГОЛОВОК КАК ВИД КОММУНИКАТИВНОГО АКТА**

Язык средств массовой информации, особенно газетной печати, – тема, интересующая в наше время многих учёных. Особого внимания заслуживает заголовок газетной статьи, так как именно он является квинтэссенцией содержания текста. Заголовок представляет собой органичный первый элемент текстовой публикации, неразрывно с ней связанный, более того – вытекающий из её содержания. Он занимает сильную позицию в тексте, показателен для характеристики особенностей языка современных печатных СМИ, а, кроме того, – для характеристики языковой личности современного журналиста и читателя.

В настоящее время особенно важным представляется изучение газетного заголовка в последнем из названных аспектов. В связи с активизацией Интернет-коммуникации наиболее оперативно новостная информация поставляется электронными СМИ. Газете же в этих условиях приходится бороться за читателя, искать новые способы привлечения его внимания, средства обеспечения эмоционального воздействия на аудиторию. Исследователи констатируют, что язык современных печатных СМИ приобретает ряд специфических характеристик (демократизация и интеллектуализация публицистического стиля; усиление личностного и диалогического начал, креативной и оценочной составляющей текстов; расширение нормативных границ языка массовой коммуникации) [4, с. 9–18].

В наши дни соотношение характерных для публицистического стиля информативной и воздействующей функций изменяется в пользу последней; читателю обычно навязываются готовые авторские оценки событий, и, как правило, эти оценки, субъективные по сути, предлагаются

как итог общих с читателем рассуждений уже в заголовке. В качестве иллюстраций приведём несколько заголовков из газет «Аргументы и факты» (далее – АиФ), и «Комсомольская правда» (КП), послуживших источником материала для наших наблюдений: «*Самоуправство, Константин!*» (КП 18.10.2014); «*Увязли по уши. Как США проиграла войну в Афганистане*» (АиФ 07.10.2016); «*Какая гадость эта ваша импортная сёмга...*» (КП 13.10.2014); «*Ложка дегтя в бочке меда*» (АиФ № 3, 2016) и др. Иными словами, тексты заглавий не просто выступают «аббревиатурой смысла», но явно содержат оценку, навязываемую читателю.

Выявление языковой специфики современного заголовка, его места и роли в публицистическом дискурсе требует изучения механизма коммуникативного процесса, осуществляемого посредством газетного текста. Участниками данной коммуникативной ситуации является читатель, выступающий адресатом, и автор статьи – адресант сообщения, содержащегося в тексте публикации. В этом случае заголовок, привлекающий внимание читателя и приглашающий его к обсуждению проблемы, правомерно рассматривать как некое коммуникативное действие, стимул, т. е. коммуникативный акт с определенной интенцией. Каждая интенция представляет собой сложное системное образование, в котором одновременно «отражается как собственно языковая, так и когнитивная, ментальная сущность, передающаяся через закодированное сообщение». Иными словами, для выражения таких интенций необходим особый способ, особая языковая форма, привлекающая внимание читателя, аккумулирующая информацию, оценку, установку на манипулирование адресатом и т. д.

Выражению интенций такого характера в современном газетном заголовке в существенной мере служит языковая игра (ЯИ). Джон Сёрль, в своё время обосновавший понятие косвенного речевого акта, подчёркивал, что «интенциональность не является производной от языка, а наоборот, язык является логически производным от интенциональности». ЯИ как раз представляет собой феномен, порождаемый интенцией коммуникативного акта. Эта особая форма лингвокреативной деятельности языковой личности, направленная на создание в языковой структуре нового смысла, ранее неизвестного слушателю или читателю, становится в наше время одним из обязательных компонентов реализации метаязыкового сознания. Исследователи подчёркивают, что основные параметры ЯИ – богатая ассоциативность, осознанный поиск неожиданных средств при пользовании языковым арсеналом, путей нетрадиционного воплощения языковых системных связей и законов – как нельзя лучше отвечают экспериментальному пафосу эпохи.

Выявленные нами газетные заголовки, в которых находит проявление ЯИ, можно квалифицировать, в соответствии с типологией коммуникативных

актов Дж. Сёрля, по выражаемым интенциям [6, с. 151–169]. В частности, директивный тип коммуникативного акта предполагает такие интенции, как: 1) вопрос: «*Вождь краснокожих. Почему бразильский загар для детей вреден?*» (АиФ № 30, 2017); «*Если друг оказался вдруг. Как распознать и защититься от «вампилов»?*» (АиФ № 43, 2017); 2) команда: «*В Питере – плыть!*» (КП, 28.07.2017); «*Налетай, не скупись, покупай Трампа живопись!*» (КП, 28.07.2017); 3) потребность: «*Зима близко: Киеву нужны деньги, имущество, газ*» (АиФ № 32, 2017); 4) желание: «*Алё! Ларису Ивановну хочу!*» (АиФ № 9, 2017); «*Шоколада, Кощя, зрелищ! Да хоть чего-нибудь...*» (КП, 06.11.2014).

Комиссивный тип коммуникативного акта, требующий связать говорящего с определёнными обязательствами по отношению к действию в будущем, в газетном заголовке представляет такие интенции, как 1) обещание и гарантия: «*Наш газопровод до Китая доведет*» (КП, 30.06.2015); «*Суперлуна улетела, но обещала вернуться*» (КП, 14.11.2016); 2) предупреждение: «*Берегись, автомобиль! Что делать, если на вашу машину упало дерево?*» (АиФ, 28.07.2017); «*Берегите мозг смолоду*» (КП № 50, 2015); 3) клятву: «*Что имеем – сохраним; народные способы хранения урожая*» (КП, 15.10.2016); 4) угрозу: «*ОберЕГЭющий от... знаний*» (АиФ № 7, 2016); «*Ай штраф ю!*» (КП № 14, 2014) и т. п.

Представлены в заголовках и коммуникативные акты экспрессивного типа (т. е. реакция на действие, поведение слушающего), реализующие разные интенции, в числе которых 1) благодарность: «*Я готов цифровать песок, по которому ты ходила*» (КП № 19, 2014); 2) поздравления: «*Мир! Снег! Май!*»: «10 фото снега 10 мая» (АиФ, 10.05.2017); 3) похвалы, в том числе самовосхваления: «*А я вовсе не колдунья, но влюбила молодца*» (КП № 14, 2014); «*Балерина, акробатка, красавица!*» (КП, 04.07.2014); 4) упрек: «*Какие-то вы заСТЕНчивые...*» (КП № 37, 2014); 5) сожаление: «*Если лук оказался вдруг*» (КП № 16, 2014) и др.

Очевидно, что реализация этих интенций невозможна без лингвокреативной деятельности, т. е. без нарушения канона, некой установленной тактики участниками данной коммуникативной ситуации. Включение речетворчества в коммуникативное действие возможно для субъекта в случае полифункциональности заголовка. Языковая игра становится мощным оружием в борьбе за внимание читателя, усиливает действие остальных интенций и предотвращает коммуникативные неудачи.

Наблюдения, выполненные нами, показывают, однако, что из всех видов языковой игры наиболее четко маркирует журналиста как «своего», способствует сближению автора и адресата газеты и делает последнего более открытым для восприятия текстовой оценки языковая игра аллюзивного типа и игра с использованием фразеологических единиц.

Аллюзивная игра при ярко выраженном авторском начале служит объективности изложения, так как автор приглашает читателя самостоятельно расшифровать прецедентный феномен. Этому служат разные приемы аллюзивной игры: 1) парафразы («*А мы тут плюшками балуемся...*» (КП 25.05.2014) – сравним: А мы тут плюшками балуемся); 2) стилистический или смысловой контраст «*Лечить нельзя страдать*» (АиФ № 8, 2016), «*Утром – газовые камеры, вечером – банкет*» (КП 03.08.2016); 3) контаминации, параномазия, графоны («*LED и пламя Копенгагена*» (КП № 19, 2014), 4) каламбуры разного типа («*Ремень без опасности*» (КП 06.07.2016).

Близкой к языковой игре аллюзивного типа является языковая игра на фразеологическом уровне. Фразеологизм, подобно интертекстуальным единицам, тоже представляет собой свернутый текст, хранящий культурную информацию. В газетных заголовках отмечены фразеологизмы, которые служат образной номинации явлений: «*Почему этот бред сивой кобылы люди смотрят из года в год? Да потому, что это их собственные травмы!*» (КП 06.05.2015); процессов: «*Заложь фундамент: куда пойти грызть гранит науки?*» (КП 17.02.2015); признаков: «*Себе на уме. Почему Сербия не поддерживает антироссийские санкции*» (АиФ 17.08.2016).

Заголовки, в которых обыгрываются единицы интертекста и фразеологии, обладают большим выразительным и образным потенциалом, позволяют создавать содержательно ёмкие и одновременно экспрессивные заголовки, так как представляют собой «свернутый текст». ЯИ также обеспечивает реализацию фундаментальных законов универсума, содержащихся в лексико-сематических единицах. Например, интертекстема «*Из глубины сибирских руд*» (АиФ № 37, 2017) из известного текста А.С. Пушкина позволяет автору не только играть с читателем, но и дистанцироваться от излагаемого материала. А включение модифицированного фразеологизма в заголовок «*Telegram раздора. Почему государство добывается контроля мессенджеров?*» (АиФ № 26, 2017) позволяет автору придать проблеме значимость государственного уровня.

Представленные примеры позволяют говорить о том, что в газетных заголовках находят реализацию все типы коммуникативных актов с интенциями различного характера, потому что отправитель не только хочет сообщить какую-либо информацию, но и оценить ее, дать экспрессивную характеристику, декларировать собственную социальную роль, привлечь внимание адресата. Это указывает на правомерность трактовки газетного заголовка как коммуникативного акта полифункционального характера, и это составляет его специфику в современном публицистическом дискурсе.

## Список использованной литературы

1. Гуревич, С. М. Газета – вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс] / С. М. Гуревич. – М. : Аспект Пресс. – 288 с. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text10/01.htm>. – Дата доступа: 16.11.2017.
2. Лингвистика креатива : коллект. монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2012. – 379 с.
3. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Н. А. Николина. – М., 2003. – 256 с.
4. Петрова, Н. Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии : учеб. пособие / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 160 с.
5. Сёрль, Дж. Р. Перевернутое слово / Дж. Р. Сёрль // Вопр. философии. – 1992. – № 4. – С. 65–83.
6. Сёрль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. – М. : Прогресс, 1986. – С. 151–169.

**Е. Тарасевич (г. Брест, Беларусь)****ПРОЗА А. Н. ПЛЕЩЕЕВА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИЕРАРХИЙ И РЕПУТАЦИЙ**

Русская литература на всех этапах своего развития отличалась неоднородностью, так как происходили изменения в общественно-политической, социальной жизни государства, идеологические установки переживали кризис или крушение, художники слова находились в поиске новых идей, тем, проблем, героя. Одно оставалось неизменным: литература всегда отстаивала гуманистические принципы, стояла на защите общечеловеческих ценностей.

XIX век в литературоведении называют веком литературоцентризма: литература играла центральную роль в формировании нравственных норм, понятий о добре и зле, менталитета социума того времени.

Наука о литературе в зависимости от методологических, идеологических приоритетов демонстрировала различное отношение к русской классике, известным и малоизвестным писателям. Так, в советской литературной теории произведения многих известных писателей оценивались не с точки зрения их эстетической составляющей, художественной ценности, а с позиции внимания авторов к освободительным идеям, их мировоззренческих предпочтений.

Литературные произведения свое художественное предназначение выполняют по-разному. Это во многом и становится основанием для деления литературы на высокую (строгая, подлинно художественная), массовую («тривиальная»), беллетристику. Четкие границы в предлагаемой дифференциации при этом отсутствуют.

Проблема литературных иерархий и репутаций в центре внимания российских и отечественных литературоведов оказалась относительно



недавно. Огромный вклад в разработку данной проблемы внесли книговед, русский и советский историк поэзии И.Н. Розанов, профессор В.Е. Хализев. Литературные репутации активно исследуют зарубежные критики: М. Табоада, М.Э. Гильес, П. Макфетридж, Л. Шварц, Дж. Родден, А. Беккер. В последние годы появился ряд диссертационных работ по данной проблеме, авторы которых опираются на российскую традицию, сформированную В. Розановым, Н. Богомолковым, Н. Акимовой и А. Рейтблатом, уточняя, углубляя понятие «литературная репутация».

Колебания внутри литературной иерархии обусловлены целым рядом факторов. Безусловно, определяющими становятся популярность художественного произведения, степень и уровень читательского интереса к нему и, конечно, художественное мастерство самого писателя, его творческая индивидуальность. Общепризнанные мастера русской и мировой литературы Л. Толстой, А. Чехов неоднократно говорили, что не причисляли себя к классикам, но таковыми их признали и читатели, и литературоведы. Несомненно, важным фактором является и испытание временем, которое проходит каждое художественное произведение, независимо от его принадлежности к тому или иному роду литературы, жанрового формата, объема. Чаще всего произведения литературной классики – это литература первого ряда, «верх верха литературы».

К сожалению, не всегда ожидания литературных критиков, читателей, которые прочтут будущую славу писателям, оправдываются. Смена поколений, а вместе с ней и изменения в читательских предпочтениях – также серьезный аргумент при определении места художника слова в литературной иерархии. В каждый исторический отрезок времени литературные произведения прошлых лет воспринимаются и осмысливаются по-разному.

Литературная репутация – исторически изменчивая категория. Репутацию часто определяет не столько эстетическое качество самого произведения, сколько оценка социума (простой читатель или профессиональный литературный критик).

Интересна в этом смысле творческая судьба А.Н. Плещеева. Ещё при жизни художника слова его прозаические произведения оценивались невысоко. Как отмечал В.П. Острогорский: «Хотя покойный писал и повести, и небольшие пьесы, и множество компилятивных журнальных статей, но посмертное значение имеет его поэзия, почему и говорим мы только о ней» [4]. И действительно, имя А. Плещеева известно благодаря его поэтическим произведениям, в том числе и для детей, переводам, но не прозой. Как писал Н.К. Михайловский, с которым писатель был знаком с 1872 года, «литературный вклад Плещеева не велик. Его немногие прозаические произведения не имели большого успеха, да и сам он не придавал им никакого значения» [3].

Некоторые критики даже спустя десятилетия считали, что проблема репутации автора в образах его героев: «Прозаические произведения Плещеева <...> не имеют большого литературного значения. При внешней занимательности и живости некоторых образов, они отличаются недостатками психологического анализа и нередко характером анекдотичности. Мир, который Плещеев рисует в своих повестях и рассказах, – мир, главным образом, “незаметных героев” – мелких чиновников, учителей и т. д.» [2].

Н.Н. Булич был уверен, что проблема состоит в схожести, однообразии повестей и рассказов автора: «До действительного создания полных жизни и силы образов, на которые бы нам можно было смотреть как на живых людей, г. Плещееву очень далеко» [1]. Н. Булич солидарен с Н. Добролюбовым, который отмечал, что герои произведений писателя бессильны в борьбе с действительностью. «Здесь борьба и жалка, и мелка, и люди, вышедшие на борьбу, вовсе не приготовлены к ней, никогда о ней не думали» [1].

Можно предположить, что самому А. Плещееву прозаическое творчество было не по душе, что переводческая деятельность была ему ближе, потому что он лучше чувствовал и улавливал важное в чужом творчестве.

Еще в возрасте 18–19 лет после прочтения Ф. Достоевскому своего рассказа он выслушал не весьма лестный отзыв о нем, который еле дослушал до конца: «Во-первых, вы меня не поняли и сочинили совсем другое, а не то, что я вам рассказал; а во-вторых, и то, что сами придумали, выражено очень плохо». После этого высказывания автор уничтожил созданный им рассказ. Это еще раз доказывает, что репутацию отдельного произведения, творчества писателя в целом определяют не столько качество созданного художником слова, сколько суждения социума, критики.

#### Список использованной литературы

1. Булич, Н. Н. Повести и рассказы А. Плещеева / Н. Н. Булич // Рус. слово. – 1860. – № 3 – С. 62.
2. Греков, В. И. А. Н. Плещеев: (к десятилетию со дня смерти) / В. И. Греков // Нов. время. – 1903. – № 9894. – 20 сент. (3 окт.). – С. 8.
3. Михайловский, Н. К. Литература и жизнь / Н. К. Михайловский // Рус. богатство. – 1893. – № 10 – С. 139.
4. Острогорский, В. П. А. Н. Плещеев / В. П. Острогорский // Мир божий. – 1893. – № 11. – С. 96.

**М. И. Шелоник (г. Брест, Беларусь)**

### **КЛАССИЧЕСКАЯ ДРЕВНОСТЬ В ПРОЗЕ А. П. ЧЕХОВА**

Классическая древность оказала большое влияние на духовную культуру русских писателей XIX века. Общеизвестна позитивная роль

произведений античных писателей в творческой биографии А.С. Пушкина, М.Н. Майкова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и др. Пристальное изучение трудов греческих мыслителей способствовало формированию у многих авторов собственного оригинального стиля, помогало отбрасывать устаревающие литературные каноны и делать художественные открытия, продуктивные для дальнейшего развития мировой литературы XX века. Так народно-героический античный эпос, «Илиада» Гомера привлекли Л. Толстого первозданной мощью античной культуры, ее синкретической цельностью, слитностью философии, истории и литературы. Создав «Войну и мир», писатель сказал М. Горькому: «Без ложной скромности – это как «Илиада» [1, с. 284]. Ряд произведений Л. Толстого написан под непосредственным влиянием увлечений античностью («Казачи», «Хаджи-Мурат», «Греческий учитель Сократ»). Толстой изучал эллинских поэтов, прозаиков, философов очень целенаправленно. Обращение писателя к жанру эпоса оказалось чрезвычайно продуктивным и отразилось на создании многих произведений больших форм.

У А.П. Чехова совершенно иной аспект восприятия античности. Обратимся к конкретным произведениям. Уже ранние рассказы «Папаша» (1881), «Толстый и тонкий» (1881), «Петров день» (1881), «Два скандала» (1882), «Зеленая коса» (1882), «Барыня» (1882), «Цветы запоздалые» (1882) изобилуют именами политических и исторических деятелей Греции и Афин: Герострат, Овидий, Эзоп, Демосфен и другими персонажами древнегреческих произведений: Париса (сына царя Трои Приама и Гекубы, похититель Елены), Терпсихоры (покровительницы танцев, одной из девяти муз), Морфея, Гименея. Чехов использует эти имена для усиления сатирического изображения социальной среды пореформенной России. Писатель акцентирует внимание на несостоятельности и пародийности «заимствований» из античности. Например, в рассказе «Толстый и тонкий», тонкий вспоминает гимназические годы: *«Помнишь, как тебя дразнили? Тебя дразнили Геростратом за то, что ты казенную книжку папирской прожег, а меня Эфиальтом за то, что я ябедничать любил. Хо-хо... Детьми были!»* [2, с. 92], мамаша 15-летнего сына («Папаша»), который *«опять нехорошие отметки из гимназии принес»*, не без гордости сообщает мужу: *«Представь, Софья Николаевна нашла, что сын наш похож на Париса!»* [2, с. 123], в рассказе «Петров день» на охотеу Вани *«взыграла душа»*, он *«...стал на колени и продекламировал 20 стихов из Овидия»* [2, с. 148], «Два скандала»: *«В первом ряду задвигались смеющиеся плечи. Поднялся шум... А его лицо стало морщинисто, как лицо Эзона»* [2, с. 311].

Начало творчества А.П. Чехова пришлось на эпоху становления капиталистических отношений, при которых «все перевернулось». Время поставило перед огромным числом людей вопрос о том, как все это

«уложится». Каждому мыслящему человеку важно было правильно определить не только внешнюю ситуацию, но и пути своей жизни. Иными словами, решить для себя целый комплекс нравственно-этических вопросов. В этом реально осязаемом нравственном поиске выражался, видимо, определенный дух эпохи, которая испытывала потребность в выражении и восприятии нравственно-этического содержания. 80-е годы вошли в историю как годы «безвременья». Тем более сложными оказались поиски форм отражения индивидуального отношения к происходящему. Чехов, пришедший «к высотам культуры... из глухого закоулка русской жизни» [3, с. 7], вывел целую галерею самодуров и деспотов, ничтожных, выживших из ума людишек, привыкших безнаказанно глумиться над простыми людьми. Именно в первых опубликованных рассказах 80-х у Чехова наблюдается самое большое количество реалий, относящихся к миру классической древности. Надо полагать, что обращение к миру античности у начинающего писателя неслучайно. В начале 80-х годов молодой писатель был студентом медицинского факультета Московского университета, где изучал латынь. По-видимому, начинающему писателю-юмористу помогали и познания гимназических лет в области древних языков. В его юмористических произведениях находим вкрапления в текст греческих и латинских слов, латинских фразеологизмов и пословиц (Homosum – букв.: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо» («Рассказ без конца», 1886) и др.

Студент-медик Чехов, вероятно, припомнил свои мытарства в гимназии, мучения уставшего после церковного пения мальчишка, которому ненавистны были многочисленные правила погреческому и латинскому склонению и спряжению или исключения из правил хитроумного синтаксиса. Многие правила были особенно трудны, недоступны для восприятия гимназистов. Удивительно тонко передан страх учащегося гимназии в рассказе «Случай с классиком», где «классик» – это учащийся так называемой «классической гимназии», в которой основное внимание уделялось античной («классической») древности, греческому и латинскому языкам: Ваня Оттепелев, «собираясь идти на экзамен греческого языка», очень переживал и надеялся, что ему «не попадутся числительные с этими тессараконта и октокайдека», но гимназисту Ване не повезло. Он получил двойку, хотя «Всю ночь занимался... Всю эту неделю в четыре часа вставал...». Ваню спросили, «как будет будущее от “феро”», а он «...вместо того, чтоб сказать “ойсомай”, сказал “опсомай”» [2, с. 70]. Со слезами на глазах он рассказывает маме: «Потом... потом... обличённое ударение не ставится, если последний слог долгий, а я... я оробел..., забыл, что альфа тут долгая... взял и поставил облечённое» [2, с. 71].

У чеховского «классика» греческий язык и экзамен вызывают ужас. Прекрасный, свободолюбивый, тираноборческий мир античности, на котором воспитывались поэты и борцы за свободу, был заменён российскими чиновниками просвещения зубрёжкой греческих и латинских склонений, спряжений, всякого рода филологических тонкостей – в итоге дети не выдерживали экзамен, уходили из гимназии: *«Вечером, на семейном совете, решено было отдать его по торговой части»* [2, с. 73]. Учащиеся не видели за зубрёжкой глагольных форм и синтаксических оборотов великих античных поэтов и писателей, а учителя и не стремились прививать любовь к древним языкам.

Чехов в рассказе «Кто виноват?» с большим юмором показывает образ учителя, буквально списанный с натуры: *«Мой дядя Петр Демьяныч, сухой, желчный коллежский советник, очень похожий на несвежего копчёного сига, в которого воткнута палка, как-то, собираясь в гимназию, где он преподавал латинский язык, заметил, что...вчера цилиндр погрызли, а сегодня переплёт его синтаксиса изъеден мышами»* [4, с. 351].

Мыши «синтаксис обезобразили...», кошка их ловить не умеет. Пришлось купить «почтенному латинисту» мышеловку, чтобы проучить мышь *«как есть синтаксис»*. Пытался дядюшка Петр Демьяныч научить кота ловить мышь, но кот, лишь «малодушно» пускался в бегство, хотя, как понимал учитель, коту *«надо быть грозою подвалов, кладовых и закромов, и если б не воспитание...»* [4, с. 352]. Котёнок, после «оскорбленья мышью», *«забрался под печку и не выходил оттуда всю ночь»* [4, с. 353], и никогда не ловил мышей, а через год *«котёнок обратился в солидного и рассудительного кота»* [4, с. 354].

В этом коротком рассказе показан «хлопотный» день учителя, занятого лишь одной проблемой: изловить мышь. Чехов со вздохом заключает: *«Подобно котёнку, в свое время я имел честь учиться у дядюшки латинскому языку, теперь, когда мне приходится видеть какое-нибудь произведение классической древности, то вместо того чтоб жадно восторгаться... подобно коту, я ударяюсь в постыдное бегство»* [4, с. 354].

Чехов иронизирует над современными учителями и классическим образованием. В его рассказах «Случай с классиком», «Кто виноват?» писатель высмеивает профессиональную несостоятельность гимназических учителей, неудачно написанные учебники по древним языкам. К перечисленным можно добавить самый известный рассказ «Человек в футляре» – многолетние наблюдения Чехова за современной системой классического образования.

К использованию в своих рассказах античных реалий Чехов как писатель-юморист обращался особенно часто в начале творчества. Отсюда в его рассказах комическое использование многих атрибутов античности. Прежде всего, это гимназические познания в области древних языков,

особенно латыни. Остроумное перефразирование латинских изречений, нарочито неправильный перевод, комические изыскания в области латино-русской филологии, пародирование с помощью различного рода атрибутов античности мира календарей, научных трактатов, объявлений. В рассказах Чехова ярко прослеживается, что принудительная античность классической гимназии, точнее сказать, ее суррогат, становились в известной мере преградой между читателями и создателями произведений античности. Хотя прямые, непосредственные связи творчества Чехова с великим наследием античности не прослеживаются, это не значит, что его поэтика далека от поэтики классической прозы античной Греции и Рима. Современная Чехову критика отмечала глубокое внутреннее единство, соразмерность и гармонию, глубину мыслей, простоту, изящество и силу речи, объективность и безыскусственность повествования, высокую смысловую насыщенность его произведений.

Таким образом, А.П. Чехов в прикосновении к античным источникам видел залог развития русской классической литературы. Античные образы и мотивы, вплетённые в рассказы, дают возможность писателю поразмышлять о судьбах человека и мира, о духовных основах бытия, о сущности жизни в широком историко-культурном контексте.

#### Список использованной литературы

1. Горький, М. Собр. соч. : в 30 т. / М. Горький. – М. : Худож. лит., 1981. – Т. 14. – 336 с.
2. Чехов, А. П. Собр. соч. : в 12 т. / А. П. Чехов. – М. : Правда, 1985. – Т. 1. – 351 с.
3. Бердников, Г. П. А. П. Чехов. Идеиные и творческие искания / Г. П. Бердников. – М. : Худож. лит., 1984. – 511 с.
4. Чехов, А. П. Собр. соч. : в 12 т. / А. П. Чехов. – М. : Правда, 1985. – Т. 5. – 431 с.

### **М. І. Яніцкі (г. Брэст, Беларусь)**

#### **МАСТАЦКА-ПУБЛІЦЫСТЫЧНЫ ДЫСКУРС ПАЭТЫЧНАГА ЗБОРНІКА УЛАДЗІМІРА СУБАТА «СТОЛІНСКАЯ ВАНДРОЎКА»**

Большасць сучасных паэтаў Берасцейшчыны фарміравалі свой літаратурны талент, “атточвалі пяро” ў рэгіянальным друку, супрацоўнічаючы ў рэдакцыях раённых і абласных газет. Да іх ліку можна аднесці такіх яркіх айчынных прадстаўнікоў журналістыкі і літаратуры, як М. Рудкоўскі, В. Праскураў, М. Пракаповіч, А. Каско, Г. Марчук, В. Гардзеі, Р. Баравікова і шмат іншых. Зразумела, што праца ў газетах, на радыё і тэлебачанні наклала адбітак на іх творчасць: яна вылучаецца выразным публіцыстычным характарам. Па сутнасці, журналістыка і мастацкая творчасць для нашых землякоў сталі амаль сінанімічнымі паняццямі.

Не выключэнне ў гэтай кагорце творцаў і Уладзімір Субат, які нарадзіўся ў Століне. Калі многія з сучасных мастакоў слова пачыналі сваю творчасць яшчэ ў юнацкія гады, то ён звярнуўся да паэзіі ўжо ў сталым узросце, напрацаваўшы папярэдне аўтарытэт вядомага ў рэспубліцы тэлежурналіста. Уладзімір Субат – выдатнік тэлебачання і радыё Рэспублікі Беларусь. Беларускаму гледачу ён знаёмы як аўтар шматлікіх цікавых тэлерапартажаў пра беларускія вёскі і іх руплівых працаўнікоў.

Яго паэтычны зборнік “Столінская вандроўка”, які выйшаў у друк у 2009 годзе, ужо сваёй назвай, якая асацыіруецца з жанравай мадыфікацыяй падарожжа, прадызначыў мастацка-публіцыстычны дыскурс выдання. Пацверджаннем гэтага тэзісу з’яўляецца выказванне аўтара ў прадмове “Гаючы водар Палесся”: “Усе факты, выкладзеныя ў творы – з жыцця маіх землякоў. Большасць з іх пачуў ад маці...” [1, с. 8].

Вандроўка – не толькі жанравае вызначэнне паэтычнага зборніка, але і выяўленне прафесіянальных зацікаўленняў У. Субата. У пошуках цікавых і арыгінальных рэпартажаў журналіст аб’ездзіў Беларусь уздоўж і ўпоперак, яму таксама пашчасціла пабываць на ўсіх пяці кантынентах свету. Нават ідэя звярнуцца паэтычным словам да сваіх вытокаў, да роднага Палесся выспела ў душы і творчых планах нашага земляка ў далёкай Аўстраліі. Ягонья жыццёвыя і творчыя пуцявіны нагадваюць лёс яшчэ аднаго нашага славутага земляка з Пінска Рышарда Капусцінскага, вядомага ў свеце польскага журналіста, які двойчы намінаваўся на Нобелеўскую прэмію. Ён стварыў шэраг бліскучых рэпартажаў з Паўднёвай Амерыкі і Афрыкі, але вядомы рэпарцёр заўсёды хацеў (на жаль, так і не здзейсніў) напісаць кнігу пра Пінск і Палессе. Напрыканцы творчага шляху Капусцінскі напалову ажыццявіў сваю мару, выдаўшы зборнік паэзіі з сімвалічнай назвай “Вяртанне”.

Якой жа стала паэтычная вандроўка-вяртанне на ўлюбёнае Палессе для У. Субата? Калі браць асабістыя ўражанні і пачуцці аўтара, то адказам на гэтае пытанне можа служыць назва верша, што адкрывае кнігу – “Падарунак лёсу”. Яго публіцыстычны характар найперш выяўляецца ў выразнай сюжэтнасці: аўтар апісвае сваё віртуальнае вяртанне з “заморскай старонкі”, “паўднёвага райскага краю” ў родны Столін. Яго сэрца імкнецца *да мілае зямлі, аўтару цікава глянуць... хаця бы зверху, Які сёння Столін мой*. Выдзяленне ў вершы назвы горада падкрэслівае асаблівыя адносіны аўтара да мястэчка, дзе ён нарадзіўся: гэта і настальгічныя ўспаміны, і захапленне яго пейзажнай (*сонца рунь, поле, лес, лугавіна, дол, прэлая зямля,, берагоў рачных прастор*) і урбаністычнай (*царквы блішчаць крыжы, вакзал, мур варшаўскі, танцпляцоўка*) непаўторнасцю, гонар за землякоў, зварот да гістарычнага мінулага Століна, дзе сышліся гістарычныя шляхі ў *Пінск, Мазыр і на Валынь*.

З мастацкіх сродкаў моўнай выразнасці аўтар выкарыстоўвае пераважна класічныя трыпы: эпітэты, метафары, параўнанні. У. Субат наўмысна гіпербалізуе з дапамогай эпітэтаў прыгажосць заморскіх краін: *паўднёвы райскі край, вечны май* – каб на кантрасце ў экспрэсіўнай форме выявіць свае адносіны *да мілае зямлі*. Шырокае выкарыстанне метафар дапамагае аўтару перадаць сыноўнюю любоў да сваіх бацькоў. Іх душы не пакідаюць лірычнага героя нават у далёкіх краінах: *У ва сне штоноч вяртаўся / Разам з бацькам на Гарынь*. Паэт параўноўвае сябе з птушкай, што з вышыні палёту назірае за землякамі, ні на хвіліну не пакідае іх. Родны Столін ў аўтара атаясловаецца з гацінным *гаспадаром*, а вуліцы горада нагадваюць яму *маршчынкi*. Можна сказаць, што ў гэтым вершы аўтар змог дасягнуць неабходнага гарманічнага балансу мастацкага і публіцыстычнага пачаткаў, калі твор ўспрымаецца як цэласная арганічная рэфлексія аб сваёй малой радзіме. Карэляцыя мастацкага і публіцыстычнага заўважна ці не ў кожным вершы зборніка.

Але незаўсёды аўтару ўдаецца захаваць гэтую далікатную мяжу гармоніі, незаўсёды апраўданы яго зварот да публіцыстычных разважанняў, як, напрыклад, у вершы “Гарэзы”. Тэма верша добра знаёма кожнаму палешуку, хто нарадзіўся не пазней 70-х гадоў мінулага стагоддзя. У. Субат з захапленнем вядзе аповяд пра тутэйшых музыкаў-самародкаў, якія былі ў кожнай вёсцы: *Многіх навучыў так ліха / Зухаваты Калістрат. / Ноты падбіраў на слыху. / Сэрцам чуў ён кожны такт* [1, с. 14].

Трэба аддаць належнае паэту-журналісту, які па-майстэрску, дакладна і дэтальна апісвае вяселле на Палессі, дзе галоўнымі персанажамі з’яўляюцца музыкі дзед Калістрат, які адмыслова іграў на акардэоне, і Колька, што *лупіў у бубен*. Атмасферу радзіннага свята перадае і вершаваны памер – харэй, якому ўласціва інтанацыйная дынаміка, добрае веданне вясельнага абраду і здаровая аўтарская іронія. Чытач трапляе ў палон гэтай рэалістычнай вясковай містэрыі, становіцца не проста яе сведкам, а паўнапраўным удзельнікам. Паэт літаральна сыпле ў вершы прыказкамі і пагаворкамі, трапнымі параўнаннямі, арыгінальнымі метафарами. Вось мы назіраем за музыкамі, якіх частуюць за асобным сталом у закутку: *Колька як муку прадаў, а Захмялелы дзед-музыка / Несупынна так іграў*. А вось мы ўжо ў цэнтры вяселля, захапляемся столінцамі, які ўмеюць не толькі працаваць, але і гуляць: *Аж да раницы лунаюць / Песні быццам салаўі*. Раптам наша ўвага пераключаецца на *сваіцю* – *кметную гарэзу*, у арсенале якой вагон прыказак, ды і сама яна як агонь: *нездарма ж сват сваіцю цалаваў*. Па ўсім відаць, што аўтар з пяшчотай і любоўю адносіцца да сваіх землякоў, захапляецца іх заможнасцю, уменнем весці гаспадарку: *Завядзёнка тут такая, / Каб пасаг у дзеўкі быў! / Сваты пільна правяраюць: / Пяць кароў і сем кабыл* [1, с. 15].



Але нечакана верш набывае зусім іншы, публіцыстычны вектар аповеду, зусім не звязаны з анансаванай назвай. Аўтар актуалізуе свае ўражанні аб убачаным на радзіме як прафесійны журналіст. Ён з болем згадвае часы, калі ў адзінай савецкай дзяржаве палешукоў з Беларусі і Украіны *яднаў братэрства дух*, і летнім часам на памежжы *святкавала людзей мора*. А цяпер: *Сіратліва стаіць збоку / Стэла даўніх тых часоў. / Ад дарогі колькі крокаў... / Мытнік да мяжы пайшоў* [1, с. 16].

І ўжо зусім не ўпісваюцца ў кантэкст “Гарэз” выразна журналісцкія, штучна прыцягнутыя да папярэдняй мастацкай тканіны твора, разважанні У. Субата пра адсутнасць годнага фінансавання раёна для развіцця спорта: *Стала б болей чэмпіёнаў. / Толькі дзе тых грошай узяць?*

“Столінская вандроўка” – гэта яшчэ і падарожжа ў часе, вяртанне аўтара ў мінулае Палесся, вандроўка ў свет свайго дзяцінства. Відаць, яму Богам было наканавана стаць рэпарцёрам: настолькі дакладнымі, пераканальнымі і рэалістычнымі паўстаюць перад чытачом карціны і вобразы, дэтальна сфатаграфаваныя памяццю паэта. Шмат у якіх вершах зборніка У. Субат малюе знаёмыя з дзяцінства вобразы палешукоў.

Так, у вершы “Суседзі” ён стварае цэлую галерэю вобразаў столінцаў, арыгінальных і непаўторных: Санькі Крыжыка, Тарэнты, Бэка Адама, Калістрата, Анапрэя, Макара, Яхрэма... Гэты спіс можна доўжыць і доўжыць. Згадваецца аповяданне К. Чорнага пра печніка, які ў час фашысцкай акупацыі хацеў выратаваць аднавяскоўцаў, назваўшы нямецкаму афіцэру кожнага з іх сваім родзічам. Часы розныя, абставіны несупастаўляльныя, а сутнасць тая ж – выяўленне бязмежнай любові да сваіх землякоў, гатоўнасць да самаахвяравання дзеля іх. Лірычных герояў верша “Суседзі” аб’ядноўвае любоў да зямлі, натуральнае імкненне да дабрабыту: *шыкоўная хата, гаспадар заўзяты, шляхціц заможны, мур, даміна... У* вольны ад працы час столінцы паўстаюць у вершы духоўна багатымі, адметнымі і таленавітымі асобамі. *Вось песня лёгка выплывае З вуснаў Кузьмы-спевака, а дзед Цітко на словы варты, Усіх смехам праняло. Зразумела ж, асаблівая сімпатыя ў аўтара да бацькі: А ў вясельны добры дзень / Бацька ліха таньчыў. / Яго постаць нібы цень, / Толькі яго й бачыў* [1, с. 32].

Што тычыцца публіцыстычнага дыскурсу вершаў пра землякоў, то ў многіх творах зборніка прысутнічае гісторыя (часта незвычайная, містычная) з павучальнай, дыдактычнай высновай. У вершы “Партрэты”, напрыклад, аўтар расказвае драматычную гісторыю жыцця пані Рамбельскай. Прыгожую, калісьці багатую і ганаровую паненку абражалі частыя візіты жабрачкі Хвядоры. Яны пачаставлі галодную жанчыну піражкамі, у адным з якіх быў схаваны парашок ад пацукоў. Выпадкова ядавіты піражок трапіў сыну пані, які быў атручаны гэтым “ласункам”.

У. Субат праводзіць у вершы хрысціянскую мараль, што за ўсё ў жыцці трэба плаціць: *Так прыйшло ліхое гора, / За бывалыя грахі...* [1, с. 32].

Геаграфічныя межы зборніка не абмяжоўваюцца Столінам. Ён прысвячае асобныя вершы працавітым жыхарам Альшан (“Залатое сяло”), мястэчку з багатай і слаўнай гісторыяй – Давыд-Гарадку (“Град Давыда”), адмысловым ганчарам з Гарадной (“Трубы гарадзенскія”). Вершы “Кірмашы” і “Пагарынне” далі У. Субату паэтычную магчымасць расказаць пра многія вёскі Століншчыны і іх каларыт. Кожная з вёсак на кірмашы прадстаўлена сваім “брэндавым” таварам. Палешукі везлі ў Столін, а цяпер у Альшаны: *Каладзенцы – садавіну, / Парасятак – дубайцы, / Гарадзенцы – посуд з гліны, / Рыбку свежую – Гальцы* [1, с. 32].

Тым самым у вершы падкрэсліваецца эканамічная незалежнасць палешукоў, іх самадастатковасць. Не толькі магчымасцю зарабіць капейчыну са сваёй працы ці прыдбаць патрэбную ў гаспадарцы рэч вабіць палешукоў кірмаш: гэта яшчэ і месца пагутарыць, абмеркаваць надзённыя праблемы і нават пафліртаваць, а то і завесці сур’ёзныя адносіны: аўтар звяртае ўвагу на прыгожую *прычпураную* маладзіцу з Кораб’я, якая так і бліскае вачыма, бо *прызнацца ёй нягожа – / Кавалера не стае*.

Вершаваны зборнік “Столінская вандроўка” – гэта паэтычнае падарожжа па Палессі, настальгічныя ўспаміны улюбёнага ў родны край журналіста У. Субата.

Спіс выкарыстанай літаратуры:

1. Субат, Уладзімір. Столінская вандроўка / Уладзімір Субат. – Мінск : Выд-ва В. Хурсік, 2009. – 176 с.

**Л. М. Яременко (м. Суми, Украіна)**

## **ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ВІЯВІ В ЕПІСТОЛЯРНІЙ СПАДШІНІ Б. АНТОНЕНКА-ДАВИДОВИЧА**

Однією із актуальных проблем сучаснага мовознаўства ёсць даследаванне багатоплановай мовы пісьменнікаў, які на пэўным істэрычным этапе выступаюць носіямі кодфікаванай нацыянальнай мовы, што рэалізавалі асобісткі інтэнцыі в культурымовнай дэяльнасці. Нерэгламентавана багаторічна асобіста камунікацыя у лістах презентуе власны дэскурс майстра слова у мовнай палітры сацыуму. В астанні два дэсяцілліття спостерігаецца псілення інтэресу навуковцаў дэ епістэлярнай спадшціны («творчості» за М. Коцюбінскаю) украінскіх пісьменнікаў ХХ стэліття як асоблівага культурымнага прэдукту, і зокрэма дэ явішча інтэртэктэуальнасці – характэрнай ознакі мовы епістэла. Рэзвіваючы тэарэтэчні засады *дэialogічнай вэасмодіі* тэктэств М. Бахтіна та Ю. Крстэвоі,

наукові підходи до вивчення цього явища в листах – «самоцінних виявах духу», М. Коцюбинської [1] та ін., сучасні дослідники зосередили свою увагу на таких аспектах: лист як інтертест (В. Стернічук) [2], теоретичних засадах інтертекстуальності в літературознавстві (Л. Ачкан) [3], цитатній формі аналізованого явища в мемуарно-документальній прозі шістдесятників (О. Рарицький, Л. Касян), лист через призму літературної компаративістики (О. Переломова «Інтертекстуальність і літературна компаративістика») тощо. А також цілий ряд наукових розвідок, присвячених вивченню інтертекстуальності в епістоляріях письменників України та діаспори, – автори В. Святовець, Р. Трифонов, Г. Яновська, Г. Мазоха та ін.

Борис Антоненко-Давидович (1899–1984), уродженець с. Засулля (м. Ромни) Сумської області, – визначна постать Українського Відродження 20–30-х років ХХ століття, у 60–80-х роках – повернення в літературний процес – лауреат Державної премії ім. Т. Шевченка, письменник, перекладач, мовознавець, поборник культури української мови, автор книги «Як ми говоримо».

Епістолярна спадщина письменника велика, понад 500 листів з якої оприлюднено. Цей масив творчості митця є малодослідженим, окремо узагальнено вивчались особливості його епістолярного стилю, одна з яких цитування творів російської та української класики [4], тому актуальним є подальше його вивчення. Отже, об'єктом нашої розвідки стала мова листів Б. Антоненка-Давидовича до Д.В. Нитченка (1905–1999) (псевд. Д. Чуб) – літературознавця, письменника, громадського діяча в діаспорі (Австралії). Метою аналізу – дослідити інтертекстуальні вияви з російської класики та фольклору, а також літератури радянського періоду в епістолах письменника, а матеріалом дослідження стали 200 листів, надрукованих Д. Нитченком у 1986 року, після смерті адресанта, бо «не годиться публікувати в пресі приватні листи людей та ще за їхнього життя» [5], (16.08.1972).

Принагідно слід наголосити на послідовній національно свідомій позиції Б. Антоненка-Давидовича – «українського джентельмена» (художник П. Заливаха), що виявляється і в особистих повідомленнях. М. Коцюбинська зазначала: «Активне, недремне патріотичне світовідчуття, поборювання національних інтересів прозирає буквально в усьому, проймає кожну клітинку епістолярного тексту» [1, с. 34]. Водночас цей міжконтинентальний діалог у листах представників одного мистецького цеху є інтелектуальним, чисельні інтертекстуальні вкраплення свідчать про глибоке знання російської класики, уважне критичне прочитання творів сучасної літератури, толерантне ставлення до «найбільш читабельних» авторів – поетів і письменників. Можемо говорити також про певну естетику, смаки комунікантів.

Сама природа приватного листа, особливо в умовах усвідомленого письменником «офіційного контролю» (конситуації), вимагає уважного

прочитання, «щоб дійти синтезу – високої міри автентичності у сприйнятті образу автора» [1, с. 44]. Особисте листування, що стало об'єктом нашого дослідження, припало на останню чверть нелегкого життя Б. Антоненка-Давидовича (з 14.07.1958 року до 15.10.83 року), після тривалого заслання, що зумовило відповідну його тональність. Так, у листі, датованому 16.05.79 року читаємо: «...дедалі більше занепадають фізичні сили... у серпні мені мине 80 літ, а даних, щоб почувати себе так, як югославець 87-літній Броз-Тіто, в мене не було й нема...» Тому слід виокремити таку прикметну особливість стилю майже всіх епістол, як іронія, самоіронія, яку М. Коцюбинська, що тісно спілкувалася з Б. Антоненко-Давидовичем в його останні роки життя, назвала «очищаючою» [6, с. 378].

Обираючи відправну точку аналізу інтертекстуальних виявів, яка актуалізувала б нагальність обраної теми, наводимо такий факт: в один із останніх днів життя під час свідомої зустрічі з друзями у вузькому колі Борис Дмитрович прочитав вірш російського поета К. Бальмонта «Я не знаю мудрості»: *«Не кляните, мудрые. Что вам до меня? / Я ведь только облачко, полное огня. / Я ведь только облачко. Видите: плыву. / И зову мечтателей... Вас я не зову!»* Отже, звернувся до своїх слухачів, як до соавторів, продовжувачів справи його життя [6, с. 380]. Тут, на нашу думку, маємо «інтертекстуальність як ключ» [2, с. 104].

В означеному епістолярії Бориса Дмитровича нами виявлені інтертекстеми літературного походження та міського фольклору, а також інтертекстуальні вияви (елементи) – крапкові цитати, імена та прізвища поетів, письменників, літературних критиків, назви творів тощо – у 37 листах. Невимушене доволі широке цитування вказує на ерудицію адресанта, його креативне мислення, що породжує чисельні алюзії, асоціації, ремінісценції; посилює емоційну складову повідомлень, підкреслює позицію автора щодо описуваних подій, увиразнює думки. Отже, слугує засобом самовираження.

«Самовираження» Б. Антоненко-Давидовича в окремих листах до колеги по цеху є безпосереднім, прямим текстом. Так, у кореспонденціях від 5.07.69 року він констатує: *«Впливав на мене й російський Достоевський своїм психологізмом і, мабуть, у якійсь мірі Чехов та його сумний гумор»*; від 29.08.73 року на власне риторичне запитання *«До речі, чи Ви любите Чехова? – відповідає, – Я — дуже. Чехов і Купрін — мої найулюбленіші російські письменники»*; а 24.11.73 року зазначає, що *«... не маю вже фізичних сил за всім встежити... А тим часом перечитую більше російську класику – Толстого, Куприна, Чехова і в тому знаходжу велику насолоду й утіху»*. Окрема ремарка, одним рядком, виявляє захоплення адресанта постаттю Л. Толстого. В епістолі (20.02.79), присвяченій подорожнім нотаткам Д. Нитченка про Нову Гвінею та мандрівника українського

походження Миклухи-Маклая, додає: «... *подвигом якого захопився й такий велетень пера й думки, як російський письменник Лев Толстой*». Це відносимо й до *улюблених* В. Маяковського, О. Блока.

Особливо «продуктивні» в особистих повідомленнях письменника цитати із творів О.С. Пушкіна, що якнайкраще реалізують його інтенції. Так, неодноразово використовує афоризм «*Хвалу и клевету приемли равнодушно / И не оспаривай глупца*» щодо упереджених закидів критиків як власних творів, так і свого адресата у листах від 3.07.74; 6.10.75. Увиразнюють мову епістол, надають експресії та певного настрою рядки із поеми «Руслан і Людмила» – «*Цікаво, як сприйняв це оповідання Ваш сучасний читач: адже там мовиться про «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой*»... (25.10.79).

Експліцитно коментують описані ситуації в епістолах цитати з роману у віршах «Евгений Онегин». Так, у листі 30.09.81, вказуючи на реакцію української письменниці Н. Забіли, Борис Дмитрович писав: «*Здивований, я, сказав, що вдячний усім, хто помічає якусь мовну похибку і в мене, адже, «мы все учились понемногу — чему-нибудь и как-нибудь*»... Описуючи погоду в Києві, «картинки із вікна», залучав пушкінські рядки «*Уж небо осенію дышало...*» (10.03.76; 01.09.77) та ін.

Слід виокремити часто вживаний адресантом перефразований пушкінський вислів із т. зв. хуліганських віршів, дотичний до «примх» природи – «*Все изменилось под нашим Зодиаком: Рак Девой стал, и Дева стала Раком!*». Дехто пояснює ці витівки природи нашим атомним віком, але мені здається, що тут якась інша причина» (12.11.79, 19.02.81 та ін.). У такий спосіб досягається заданий ефект.

Влучність та яскравість повідомлень – визначальна риса стилю листів Б. Антоненка-Давидовича, що досягається алюзіями. Тому поетичні рядки Тютчева «*Люблю грозу в начале мая...*» (09.04.72), або М. Некрасова «*Буря бы грянула что-ли!*» у контекстах «... *Другий день хмариться, але ніяк не збереться на дощ...*» (15.05.75), «...*над містом пронісся гураган такої великої сили...*» (01.08.80) чи відсилання до оповідання В. Короленка, що закінчується віршем М. Берга «*На святой Руси петухи поют*» (06.05.73) стають своєрідними *інтерпретантами* [2, с. 105]. Таку ж експресивно-стилістичну функцію виконують крапкові цитати з Козьми Пруткова, байки І. Крилова «*Лжец*» (напр-д, 30.08.75).

Виокремлюємо також інтертекстуальні вкраплення з міського фольклору «*Шумел, горел пожар московский*» та популярних пісень з репертуару Л. Русланової, зокрема «*По улице Мостовой*» (01.08.80), які увиразнюють текст кореспонденцій, задають настрій.

«*Епістолярний образ митця*» [1, с. 61] Б. Антоненка-Давидовича – це й вдумливий читач, активний учасник літературного процесу 60 – 80 років,

тому такі «інформативні» його репліки-поради адресату «усіма сторонами цікавий твір» (роман «Пути-распутья» Ф. Абрамова), «останній шедевр» («Калина красная» В. Шукшина – 06.05.76), «сенсація в літературі СРСР» (роман Ч. Айтматова «И дольше века длится день» – 21.01.81).

Аналізовані вияви – інтерпретують креативне світобачення автора.

#### Список використаної літератури

1. Коцюбинська, М. Х. Листи і люди: роздуми про епістолярну спадщину / М. Коцюбинська. – Київ. : ДУХ і ЛІТЕРА, 2009. – 584 с.
2. Стернічук, В. Явище інтертекстуальності в епістолярній комунікації. Лист як інтертекст [Електронний ресурс] / В. Стернічук. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/5881/1/25.pdf>.
3. Ачкан, Л. С. Проблеми інтертекстуальності в літературознавстві: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Л. С. Ачкан. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/1070.pdf>.
4. Касян, Л. Г. Епістолярій Бориса Антоненка-Давидовича як вияв його мовної особистості [Електронний ресурс] / Л. Г. Касян. – Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN Soc\\_Gum/Gv/2007\\_11/2/articles/Volume%202/Suchasna%20lingvistika/22\\_Kasyan.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN Soc_Gum/Gv/2007_11/2/articles/Volume%202/Suchasna%20lingvistika/22_Kasyan.pdf).
5. 200 листів Б. Антоненка-Давидовича [Електронний ресурс] / передмова та примітки Дм. Чуба. – Мельборн (Австралія): Ластівка, 1986.
6. Коцюбинська, М. Ф. «Скільки всього в ньому було!» / М. Ф. Коцюбинська // Багаття. Борис Антоненко-Давидович очима сучасників. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 1999. – С. 375–380.

## СЕКЦИЯ 6

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Р. Р. Абдуллаева, Н. А. Раджапова (г. Ташкент, Узбекистан)

#### РОЛЬ ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Преподавание русского языка в вузе требует от преподавателя постоянного поиска наиболее эффективных и рациональных путей передачи знаний студентам. Развитие у студентов интереса к изучению русского языка реализуется благодаря обоснованному отбору учебного материала, продуманному построению учебного процесса и широкому использованию современных педагогических технологий и интерактивного обучения.

Основой для формирования навыков и умений связной речи является текст и ряд речевых заданий к нему: пересказ, вопросно-ответная беседа по тексту, самостоятельное высказывание по теме и др. Опорой при самостоятельном составлении текстов также служат знание особенностей построения различных типов и видов русских предложений, навыки и умения определять разные типы связи слов в предложении, определять микротемы, логически разворачивать высказывание, строить высказывание в форме повествования, описания и рассуждения.

Необходимо отметить, что текст является основной учебно-методической единицей обучения. Связность текста состоит в смысловой и логической согласованности высказываний и частей текста, а цельность текста предполагает его внутреннюю организованность и оформленность содержания, а также оформление начала и конца текста, соразмерность членения на части, обозначение связей и переходов между частями, стилистическую ценность, использование определённых принципов отбора языковых единиц. Для наиболее полного и адекватного использования изучаемого языка преподавателю необходимо чётко представлять себе, а затем использовать в работе содержательные и структурные особенности текста как основы составления обучаемыми собственных речевых образцов на неродном языке.

Для работы с текстом необходимо, в первую очередь, мотивационно подготовить студентов к восприятию текстовой информации и устранить лексические трудности, которые могут возникнуть в процессе чтения или слушания текста. Для того чтобы привлечь внимание студентов, вызвать у них интерес к содержанию текста, существуют разнообразные способы:

– создание проблемной ситуации, разрешение которой невозможно без знакомства с содержанием текста;

– постановка вопросов, значимых для студентов, ответы на которые можно найти в тексте;

– предложение студентам угадать, о чём пойдёт речь в тексте по заголовку.

Жанрами текстов являются текст-побуждение, текст-ретроспекция, оценочный текст, контактоустанавливающий текст.

Указанные жанры текстов встречаются в разных функциональных стилях речи.

В разговорной речи текстами-побуждениями являются просьба, совет, рекомендация, пожелание; в деловой речи – приказ, постановление, решение, расположение, предписание; в публицистической речи – призыв, совет, рекомендация.

Текстом-ретроспекцией может быть рассказ, о каком-либо случае, происшествии в рамках бытового диалога, научная или публицистическая статья, газетный или официальный отчёт.

Оценочными текстами являются аналитические статьи, обзоры, аннотация, рецензии.

Контактоустанавливающие тексты – это приглашения, поздравления, рекламные сообщения, личные резюме, информационные письма, письма-предложения о сотрудничестве.

Рассмотрим цели и задачи каждого этапа работы над текстом, упражнения и задания, которые могут предлагаться для решения этих задач.

Цели и задачи предтекстовых заданий:

- определить и сформировать речевую задачу для первого прочтения;
- по возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей.

На этом этапе можно предложить такие упражнения и задания: как определить по заголовку тематику текста, перечень поднимаемых в нём проблем, ключевые слова и выражения, жанр текста; ознакомиться с новой лексикой и определить тематику, проблематику текста на основе языковой догадки; попытаться определить основную идею текста, просмотрев его первый абзац; прочесть вопросы, утверждения по тексту и определить его тематику, попытаться ответить на предложенные вопросы до чтения текста.

Цели и задачи текстовых заданий:

- проконтролировать сформированность различных языковых навыков и речевых умений;
- продолжить формирование соответствующих навыков и умений.

На этом этапе можно предложить такие упражнения и задания: как найти, выбрать, прочесть, соединить, вставить; ответы на предложенные вопросы; дать подтверждение правильности или неправильности утверждений; подобрать подходящий заголовок к каждому из абзацев; подобрать подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте;



догадаться о значении слова или слов по контексту; определить, какой из предложенных переводов, какая дефиниция слова наиболее точно отражена в данном контексте; как будут развиваться события в следующей части текста.

Цели и задачи послетекстовых заданий:

– использовать ситуацию текста в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

На этом этапе можно предложить такие упражнения и задания: как опровергнуть утверждения или согласиться с ними; доказать; охарактеризовать; сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передаёт основную мысль текста и обосновать свой ответ; сказать, с каким из данных выражений не согласился бы автор; составить план текста, выделив его основные мысли; рассказать текст от лица главного героя; кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст и т. д., придумать новый конец текста.

Система заданий должна подчиняться одной цели – развитию навыков и умений говорения в процессе речевой практики. Но все эти традиционные задания не всегда приносят ожидаемый результат. Для формирования связной речи наряду с вышперечисленными заданиями можно и нужно использовать методы современных педагогических технологий.

В последнее время тексты широко используются для организации нестандартных форм работы на занятиях русского языка. Так, например, на лексической основе текстов составляются кроссворды, ребусы, шарады.

В настоящее время одним из эффективных путей повышения качества образования является использование в учебном процессе современных педагогических технологий и интерактивного обучения.

На данном этапе также рекомендуется применение таких новых педагогических и интерактивных методов: как «ПОПС-формула», которая учит кратко формулировать свою мысль, трансформировать её и не отклоняться от темы; метод «Синквейн», помогающий студентам резюмировать информацию, излагать сложные представления в нескольких словах; разбивка кластера, который даёт доступ к собственным знаниям, помогает понять тему или составить представление об определённой теме.

Такая целенаправленная работа способствует формированию продуктивных коммуникативно-речевых умений и навыков, а также предполагает постепенный переход от готового учебного текста к частично составленному и далее – к самостоятельному тексту и коммуникативно-направленному высказыванию.

В заключение можно сказать, что учебные тексты в системе учебника или учебного пособия методически должны быть организованы таким образом, чтобы они содействовали решению образовательных, воспитательных и практических задач.

**Є. Ю. Бурнос (м. Суми, Україна)**

## **ВИКОРИСТАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ ПІД ЧАС СПІЛКУВАННЯ ЛІКАРЯ ТА ПАЦІЄНТА**

Актуальність вивчення мовленнєвих жанрів визначається багатьма факторами. Одним із головних є той, що дослідження мовленнєвих жанрів з точки зору лінгвістики відповідає загальній спрямованості сучасного мовознавства на аналіз мови в прагматичному аспекті, на пошук зв'язку між будовою мовленнєвих актів і компонентами ситуації спілкування. М.М. Бахтін наголошував на необхідності мовленнєвих жанрів для спілкування: «Мовленнєві жанри організовують нашу мову майже так само, як її організовують граматичні форми. Якби мовленнєвих жанрів не існувало, мовне спілкування було б майже неможливим» [1, с. 257–258]. Мовленнєві жанри потрібні для того, щоб здійснювати відповідні мовленнєві дії і адекватно сприймати мовленнєві акти партнера.

Медицина – це сфера професійної взаємодії, в якій реалізуються форми складних відносин між людьми. Вона безпосередньо пов'язана з деонтологією (наука про моральний обов'язок та професійну етику). Під час комунікації з хворим лікар повинен бути не тільки клініцистом, але й психологом. У цьому полягає концепція автора, що забезпечує успішну реалізацію мовленнєвого жанру.

Взаємовідносини між лікарем і пацієнтом – одна з важливих проблем медицини. Мовленнєва діяльність займає вагомe місце в житті сучасного лікаря, без неї неможливе ні оволодіння професійними знаннями, ні загальнокультурний розвиток. Уміння вести діалог стає однією з основних характеристик особистості лікаря як соціального феномена. Труднощі в комунікації «лікар–пацієнт» впливають на якість лікарської допомоги і позначаються на перебігу лікувального процесу. Традиційне спілкування передбачає взаємозв'язок трьох його сторін: комунікативної, інтерактивної і перцептивної, які у реальній дійсності реалізуються неізолювано. Комунікативна функція спілкування полягає в обміні інформацією (у нашому випадку між лікарем і пацієнтом), інтерактивна полягає в організації взаємодії між комунікантами, перцептивна – у спілкуванні як процесі сприйняття партнерами один одного і встановлення певного рівня взаєморозуміння. Завдання лікаря – виробити певну точку зору на потенційні проблеми пацієнта.

Співпраця лікаря і пацієнта складається з чотирьох компонентів: підтримки, розуміння, поваги, співчуття. Підтримка – це найважливіша умова встановлення взаємин лікаря і пацієнта. Підтримка означає, що лікар прагне бути корисним пацієнтові, а з іншого боку лікар не повинен брати на себе всю

відповідальність за стан здоров'я хворого. Тут повинні допомогти рідні та друзі пацієнта, а також і сам пацієнт повинен зробити для цього дуже багато. Підтримка лікаря – активізація ролі пацієнта в лікувальному процесі.

Коли лікар виявляє розуміння, пацієнт впевнений, що його скарги почуті. В цій ситуації лікар може сказати: «Я вас розумію» або підтвердити це невербальними засобами: поглядом, кивком. Тон і інтонація також здатні демонструвати як увагу і розуміння, так і відсутність інтересу. Репліки лікаря типу «Будь ласка, продовжуйте», «Розкажіть докладніше» або повторення почутого створюють у пацієнта відчуття, що його слухають і хочуть допомогти.

Повага передбачає визнання цінності пацієнта як індивіда і важливості його турбот. Мова йде не тільки про згоду вислухати людину – головне продемонструвати, що слова хворої людини мають для лікаря велику значущість. Покращенню взаєморозуміння сприяє, наприклад, така фраза: «Ваше засмучення зрозуміло», «Ви дуже багато перенесли» і т. п. Щоб продемонструвати повагу, потрібно ознайомитися з обставинами життя пацієнта настільки детально, щоб спілкуватися з ним як з особистістю, а не тільки як з носієм хвороби. Вже сам час, витрачений на з'ясування особистих обставин пацієнта, свідчить про повагу лікаря. Іноді все, що потрібно – активно показати свою зацікавленість. При цьому важливі найпростіші речі, наприклад, швидке запам'ятовування імені та прізвища пацієнта. Невербальне спілкування теж важливе в комунікації лікаря та пацієнта, його скарг. Якщо лікар дивиться пацієнту в очі, пацієнт відчуває, що його поважають, він більш відвертіше буде розповідати про своє становище. Якщо ж без кінця лікар перериває хворого або веде в його присутності сторонні розмови, відволікається на розмови по телефону, довіри у пацієнта це не сформує.

Співчуття – ключ до встановлення співпраці між лікарем і пацієнтом. Потрібно поставити себе на місце пацієнта, поглянути на світ його очима. Співчуття можна проявити, висловивши суто особисту оцінку відчуттів і емоцій пацієнта: «Вам довелося нелегко», «Я співчуваю вам». Співчуття розпочинається з самого факту присутності, часто мовчазної, з очікування, коли пацієнт заговорить. Якщо доводиться перервати розмову, лікар повинен запевнити пацієнта, що він негайно повернеться і дослухає його. Лікар повинен терпляче вислухати пацієнта, навіть коли той повторюється, дати йому можливість обговорити причини та можливі наслідки хвороби, своє майбутнє життя.

У кожній ситуації спілкування використовується своя комунікативна стратегія. Стратегія спілкування реалізується в комунікативних тактиках, під якими розуміють мовленнєві прийоми, що дозволяють досягти поставлених цілей у конкретній ситуації. При мовленнєвому впливі

на різні соціальні групи (у нашому випадку на пацієнтів) слід також вибирати відповідні комунікативні тактики, маючи на увазі при цьому, що жодна з тих чи інших тактик не є ефективною і універсальною. Необхідно знаходити таку форму вираження, яка була б переконлива тільки для конкретного адресата. Лікаря необхідно вміти будувати діалог. Щоб отримати зрозумілу відповідь від пацієнта, перехопити й утримати ініціативу в розмові, активізувати увагу пацієнта, зробити спілкування більш ефективним, треба володіти технікою постановкою питань і відповідей на них. Шляхом свідомого використання різного типу питань сучасний лікар повинен вміти «розговорити» мовчазного, закритого пацієнта і в той же час повинен вміти вчасно зупинити дуже балакучого хворого.

Упродовж розмови співрозмовники обговорюють скарги, симптоми, діагноз і лікування. У рамках сформованої в медицині моделі співпраці діалог між лікарем і пацієнтом припускає унікальність і рівність партнерів, відмінність і оригінальність точок зору в орієнтації кожного на розуміння і активну інтерпретацію його точки зору партнером, в очікуванні відповіді і його передбачення у власному висловлюванні, проекція яких і є метою діалогу. Спілкування лікаря і пацієнта має бути не тільки передачею інформації, а виробленням загального сенсу, взаєморозуміння, побудови діагностичної та лікувально-реабілітаційної бесіди, єдиної точки зору з приводу лікування.

Діалог лікаря з хворим – вторинний мовленнєвий жанр, представлений у вигляді питально-відповідних єдностей. Діалог таких соціальних груп належить до офіційних жанрів, і тому він має значний ступінь стійкості. Для нього характерна реалізація певного сценарію, який може бути поданий таким чином:

1. Етап, який встановлює контакт між лікарем і пацієнтом. Він передбачає створення сприятливої атмосфери.

2. Збір інформації (збір анкетних даних).

3. Збір скарг – етап вербального дослідження пацієнта, метою якого є з'ясування причини звернення пацієнта до лікаря.

4. Етап збору анамнезу певного захворювання.

5. Етап збору анамнезу життя хворого.

6. Етап огляду пацієнта.

7. Етап повідомлення діагнозу.

8. Етап рекомендації.

Для кожного етапу характерне використання певного первинного мовленнєвого жанру: жанр скарги, прохання, благання, постановки діагнозу, відмови від лікування, розради, переконання, звинувачення, рекомендації, подяки.

Незважаючи на те, що цей мовленнєвий жанр характеризується високим ступенем стійкості, у ньому можлива переакцентуація – перехід з офіційної сфери спілкування в неофіційну. У цьому проявляються стилістичні особливості жанру. Наприклад, первинний жанр прохання в діалозі лікаря з хворим може варіюватися від нейтрального прохання до благання і навіть погрози.

Використовуючи терміни теорії фреймів щодо жанру, діалог лікаря з пацієнтом можна подати у вигляді такої структурної моделі:

1. Верхній рівень: скарга – діагноз – рекомендація – вдячність.

2. Нижній рівень: благання, відмова від лікування, загроза, розрада, переконання і т. п.

Тактика переконання використовується лікарем при реалізації не тільки діагностичної стратегії, але й усіх інших мовленнєвих стратегій, тобто вона стосується неспеціалізованих тактик. Характерним елементом цієї тактики є аргументативна частина, що робить її (тактику) більш результативною. Використання клішованих, тобто тих, що витягають із пам'яті, відтворюваних, а не тих, що створюються під час мовлення, висловлювань, – характерна особливість мовленнєвих тактик діагностичної стратегії. Для них властива швидка і чітка зміна ролей «промовець–слухач», використання скорочених синтаксичних конструкцій, неповних речень, що обумовлено стереотипністю самої ситуації спілкування.

Слово лікаря може бути найважливішим фактором лікування. Відомо, що успішність лікування значною мірою залежить від уміння лікаря вислухати хворого, зрозуміти проблему, з якою пацієнт звернувся до нього, а також уміння давати чіткі, зрозумілі рекомендації. Засновник російської хірургії Н.І. Пирогов закликав своїх колег «помнить, что дар слова есть единственное и неоцененное средство проникать внутрь гораздо глубже, чем посредством одних внешних чувств. Но для достижения этой цели необходимо орудовать даром слова так, чтобы он употреблялся им не для одного только осмысления, приобретаемого наглядностью материала, а также и для воздействия на другие, более глубокие впечатления души, скрывающиеся под наплывом внешних ощущений» [2, с. 13].

#### Список використаної літератури

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1979. – 341с.

2. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н. И. Пирогов ; сост. А. Д. Тюриков. – Иваново, 2008. – 427с.

**Р. В. Вишняков (г. Брест, Беларусь)**

## **К ВОПРОСУ О НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье рассмотрены научные подходы, лежащие в основе использования кейс-технологии в образовательном процессе. Выделены ключевые научно-теоретические положения, опора на которые позволяет получить концепцию данной педагогической технологии и обосновать практическую значимость технологий активного и личностно ориентированного обучения в современной педагогике.

Кейс-технология, на наш взгляд, может быть успешно реализована в рамках следующих *подходов*: личностно ориентированного (Д. Дьюи, К. Роджерс, Д. Фрейберг, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя), системно-деятельностного (А.Г. Асмолов, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Г.П. Щедровицкий, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко), праксеологического (М. Вебер, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Л. Эспинас, Л. Мизес, К. Курода, Т. Котарбинский, Э.Г. Винограй, М.С. Каган, И.А. Колесникова, Е.В. Титова, Д.А. Поляк, Е.Н. Михайлова), знаково-контекстного (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева) и компетентностного (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, Г.В. Мухаметзянова, С.Е. Шишов).

Как отмечает С.С. Кашлев, сущность *личностно ориентированного* подхода заключается в «...создании природосообразных условий саморазвития индивидуальности, субъектности человека» в ходе реализации педагогического процесса [1, с. 15]. Кейс-технология наделена такими признаками субъектности, определенными С.С. Кашлевым, как «стимулирование деятельности, активность и самостоятельность в деятельности, осознанность деятельности, собственное отношение к деятельности, ответственность, саморегуляция, самоактуализация, рефлексия, эмпатия и др.» [1, с. 16]. По нашему мнению, кейс-технология в полной мере отражает суть личностно ориентированного подхода в образовании, отвечая следующим его принципам, сформулированным А.В. Хуторским: личностного целеполагания учащегося, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ образовательного процесса, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции учащегося, ситуативности обучения, образовательной рефлексии [2].

*Системно-деятельностный* подход лежит в основе многих современных образовательных технологий: проблемного и проектного обучения, технологии сотрудничества, исследовательской, информационно-коммуникационной и, в частности, кейс-технологии. Опираясь на ведущие принципы данного подхода, использование кейс-технологии обеспечивает системный, деятельностный и творческий характер педагогического процесса, способствует переходу к определению цели обучения от усвоения ЗУН к определению цели как формирования умения учиться, переходу от стихийной деятельности учащихся к ее целенаправленному характеру, способствует признанию ведущей роли учебного сотрудничества как способа обучения в «зоне ближайшего развития» учащегося. Реализуя образовательный процесс с применением кейс-технологии, преподаватель создает условия для формирования универсальных учебных действий (УУД), путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта содействуя саморазвитию и самосовершенствованию учащегося [3].

Являясь «особым способом анализа и объяснения человеческой практики», *праксеологический* подход служит «отправной точкой в понимании целесообразности и рациональности деятельности» [4, с. 5]. Соблюдая принципы праксеологического подхода, педагоги, обучающие по кейс-технологии, стремятся достичь «рациональности и успешности преобразовательной активности человека в педагогической деятельности» [4, с. 13–14], используя знания праксеологии о необходимых условиях и объективных закономерностях данного процесса.

Данный подход задает определенные логические требования к проектированию и организации деятельности по использованию кейс-технологии в рамках педагогического процесса, позволяет сформулировать научно-обоснованный алгоритм названной деятельности, и создает условия для мониторинга педагогической деятельности, означающего, как утверждает О.В. Любогор, «...ее осмысление с точки зрения ее функциональности, результативности, выявление тех действий и операций, выполнение которых не удовлетворяет, выяснение причин неэффективности, изучение возможностей, потенциала и неиспользованных резервов, выработку предложений по повышению эффективности деятельности» [5].

Реализация педагогического процесса с использованием кейс-технологии предполагает опору на *знаково-контекстный* подход, представленный в работах А.А. Вербицкого [6; 7]. Учебная информация, представленная преимущественно текстовым корпусом, графически, аудио- или визуальным способом, отражает «знаковую» сущность подхода, а сконструированные задачи кейса основываются на контексте познавательной деятельности. «С помощью системы учебных проблем,

проблемных ситуаций и задач в контекстном [контекстно-знаковом – Р.В.] обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой ... деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое» [6, с. 129]. При этом учащийся, как отмечает А.А. Вербицкий, «... развивается и как специалист, и как член общества, овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализов и разрешения моделируемых социально-профессиональных ситуаций» [6, с. 129].

Кейс-технология использует преимущества знаково-контекстного подхода в педагогике, отмеченные А.А. Вербицким [6, с. 138], среди которых, на наш взгляд, наиболее значимыми являются следующие:

- «логическим центром педагогического процесса становятся развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования»;

- преобразование объективных значений содержания образования в личностные смыслы;

- развитие познавательной и профессиональной мотивации в контексте разрешения моделируемых ситуаций;

- включение всего потенциала активности обучаемого;

- превращение обучаемого из объекта педагогических воздействий «в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности»;

- «используются психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов при ведущей роли коллективных; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности»;

- отражение в модельной форме «сущности процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов».

Использование кейс-технологии в педагогическом процессе предусматривает учет принципов *компетентностного* подхода в образовании. Согласно утверждению Д.А. Иванова, в данном подходе «понимание знания как наращивание суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причем часто в неопределенных, проблемных ситуациях» [8, с. 19]. Таким образом, компетентностный подход отражает направленность на достижение целей образования: обучаемости, самоопределения, самоконтроля, становления и развития личности учащегося и др.



Так, например, опора на компетентностный подход при использовании кейс-технологии в образовательном процессе колледжа позволяет обеспечить выполнение требований к уровню подготовки его выпускника, в частности, требований к социально-личностным и профессиональным компетенциям, указанным в образовательных стандартах среднего специального образования. При реализации образовательного процесса с применением кейс-технологии происходит содействие формированию таких социально-личностных компетенций, как способности к социальному взаимодействию, межличностным коммуникациям, умениям работать в коллективе, решать проблемные вопросы, принимать самостоятельные решения, способности к совершенствованию своей деятельности. Осуществляется формирование организационно-управленческой и коммуникативной профессиональных компетенций.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что формированию умения критически мыслить, организации учебно-познавательной, интеллектуальной, творческой деятельности учащихся, позволяющей им выходить за рамки полученной информации и строить новое знание, быть готовым к самовыражению, самораскрытию и самосовершенствованию, способствует реализация кейс-технологии в образовательном процессе, осуществляемая в рамках личностно ориентированного, системно-деятельностного, праксеологического, знаково-контекстного и компетентностного подходов.

#### Список использованной литературы

1. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособ. для педагогов. / С. С. Кашлев – Минск : Университетское, 2000. – 95 с.
2. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособ. для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
5. Любогор, О. В. Практикологический подход к анализу результативности педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О. В. Любогор // The Emissia. Offline Letters: электр. науч. изд. (науч.-пед. интернет-журн.). – 2010. – Дата доступа: 02.09.17.
6. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2012. – 336 с.
7. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
8. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.

**М. С. Казанджисва (м. Сумі, Україна)**

## **ПРИНЦИП ТЕКСТОЦЕНТРИЗМУ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ- ЮРИСТІВ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ**

Одним з основних завдань вищої школи є вироблення у майбутнього фахівця умінь виконання певної діяльності та накопичення досвіду професійного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах з урахуванням особливостей професійного мислення. Професійна підготовка сучасного фахівця нерозривно пов'язана з ідеєю формування основних компетентностей (соціальної, полікультурної, комунікативної, тезаурусної, мовленнєвої тощо) як відповіді на виклики сьогодення.

Оновлення змісту загальної та спеціальної освіти, проголошене в сучасній освітній парадигмі, спирається саме на компетентнісний підхід як сукупність сформованих ключових компетентностей різного спрямування – когнітивної, інформаційно-комунікативної, суспільно-політичної тощо, затребуваних конкретною політико-економічною ситуацією країни (запити роботодавців, соціальні очікування суспільства) і пов'язаних безпосередньо з вимогами або тенденціями європейського соціального простору [1; 5]. Так, Радою Європи були рекомендовані до впровадження в освітнє середовище такі основні компетентності: 1) політичні та соціальні компетентності; 2) компетентності, пов'язані із життям у полікультурному суспільстві; 3) компетентності в усній і писемній комунікації; 4) компетентності, пов'язані з постійно зростаючою інформатизацією суспільства; 5) здатність навчатися протягом життя [3; 6]. Усвідомлення необхідності формування зазначених компетентностей стало одним з результатів гуманізації та гуманітаризації освіти.

Зупинимось детальніше на третій позиції. Чи не найважливішою складовою професійно орієнтованого підходу до навчання є мова професійного спілкування (професійна мова). Мова професійного спілкування є функціональним різновидом української літературної мови, що нею послуговуються представники певної галузі виробництва, професії, роду занять у професійній діяльності. Проте для деяких спеціальностей мова є не тільки засобом тлумачення референтів (понять), а й об'єктом подібного тлумачення. І звідси мета формування компетентності в усній і писемній комунікації, яка виступає одним із завдань вищої освіти, для представників зазначених спеціальностей є найважливішою: йдеться насамперед про філологів, перекладачів, журналістів, психологів, юристів та інших фахівців, для яких основним видом діяльності є переважно текстова, а провідним видом компетентності – комунікативна. Остання безпосередньо і якнай тісніше

пов'язана з текстоцентричним підходом, що в сучасному гуманітарному знанні набув неабиякого поширення.

Загальновідомим є той факт, що наразі класичний лінгвістичний підхід (в основу якого було покладено аналіз речення як основної одиниці мовлення) майже повністю поступився місцем комунікативному (текстовому): згідно з текстоцентричним принципом, основною одиницею мовлення вважається текст, який визнається в сучасній лінгвістиці «вищою реалією мови» [4, с. 6]. Принцип текстоцентризму дозволяє проаналізувати текстові одиниці, пов'язані смисловими та синтаксичними відношеннями, на основі співвіднесених певним чином текстових категорій. І якщо в сучасній освітній парадигмі, орієнтованій на майбутніх фахівців – представників «текстоцентричних» професій, одне з чільних місць належить принципу текстоцентризму, то відповідно основною дидактичною одиницею навчального контенту вважається текст. Текст при цьому розглядається як цілісний завершений об'єкт дослідження, унікальний мовленнєвий витвір, що має різнорівневу організацію. «Текст – це витвір мовленнєвотворчого процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, витвір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову» [4, с. 11].

Звідси одним зі стрижневих понять сучасної освітньої парадигми є текстова компетентність. Стосовно її статусу погляди науковців розділяються: частина дослідників відносить її до комунікативної компетентності, частина – до мовної. На нашу думку, текстова компетентність (її рівнями виступають мовна і мовленнєва компетентність) разом із прагматичною (яка є відносно незалежним феноменом і становить предмет уваги насамперед для психолінгвістів) забезпечують комунікативну компетентність.

Загально визнаним є тісний зв'язок мови і права: правові поняття і норми можуть бути виражені лише через мову. Крім того, у правничій діяльності мова виступає як засіб законодавчої діяльності, засіб правозастосовної діяльності (усної та письмової), засіб правового регулювання, а також як об'єкт тлумачення. Отже, текстову компетентність утворюють не лише знання про текст (комплекс відомостей про текст як форму комунікації) і вміння текстової діяльності (набір знань, навичок і вмінь особистості здійснювати текстову діяльність) загалом, а й знання специфічного в мові права – загальних відомостей про сутність і функції мови права, про її стильові та жанрові різновиди; чинного законодавства щодо функціонування та розвитку мови в Україні (державної мови, мов національних меншин, мов міжнародного

спілкування, мови судочинства тощо). Особливу групу інформації становлять основні поняття юридичного термінознавства (понятійно-категоріальний апарат професії), вимоги до називання та дефініцій юридичного терміна; види юридичних термінів, системно-сміслові зв'язки між ними в юридичній терміносистемі; місце юридичних термінів у лексичній системі української мови; загальне уявлення про графічне оформлення текстів нормативно-правових актів; особливості функціонування мовних норм у юридичних текстах, види юридичних текстів; сучасна науково-навчальна література юридично-лінгвістичного спрямування тощо.

Зауважимо, що текстова компетентність у навчанні професійного мовлення студентів-юристів має власну специфіку. Під час навчання майбутні правники не тільки збагачують свої знання про функціонування сучасної української літературної мови в цілому, а й знайомляться з особливостями використання мовних норм в юридичних текстах, із рекомендаціями стосовно усної та писемної форми професійної комунікації, особливостями професійної риторики – формування умінь точного, логічного, змістовного, доречного, виразного, багатого, чистого професійного мовлення. Крім загальних знань з мови, назвемо необхідні для правників загальні комунікативні вміння: це мовленнєві вміння, соціально-психологічні та психологічні – володіння нормами мовленнєвого етикету та невербальними засобами спілкування. До загальних мовленнєвих умінь віднесемо такі, що пов'язані з оволодінням мовленнєвою діяльністю: чітко і грамотно формулювати власну думку; виробляти комунікативну стратегію, досягати комунікативної мети; відповідно до ситуації використовувати мовленнєві функції, висловлюватися цілісно, логічно і продуктивно; демонструвати самостійність мислення і адекватне відтворення інформації залежно від ситуації тощо. Отже, у процесі вивчення курсу мова професійного спілкування студенти мають також одержати і цілісне уявлення про специфіку правничої мови, особливості юридичних текстів, закони і правила правничого мовлення в усіх його функціонально-стильових різновидах, письмовій та усній формах.

Загалом, на нашу думку, значним потенціалом для цілей навчання студентів-юристів характеризуються взаємини мови і закону, що знайшли втілення в достатньо молодій галузі мовознавства – юридичній лінгвістиці. У сфері юрислінгвістики фахівці виокремлюють різні проблеми лінгвоправничого простору: лінгвоюридичний (мовні аспекти права, тобто лінгвістичні характеристики юридичного дискурсу) та юрислінгвістичний (юридичні аспекти мови) дискурси; специфічність текстових категорій юридичних текстів; застосування методу системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовних текстів професійного спрямування, аналізу їх жанрів і типів) тощо.

Варто зазначити, що юридичні тексти максимально відповідають вимогам текстуальної «цілісності». Ця категорія тексту виявляється у співвіднесенні типових для кожної конкретної мовленнєвої ситуації складових і типових компонентів змісту (відтворюваних в аналогічних або синонімічних формах). У сфері юридичних текстів усвідомлення цілісності тексту виникає не тільки за рахунок дії загальних механізмів «єдності» тексту. Важливу роль відіграє і чітке композиційне членування, що дозволяє говорити про специфіку жанрів юридичних текстів.

Одним з найбільш ефективних прийомів формування вмінь аналізу іншомовних юридичних текстів є метод системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовних текстів професійного спрямування, аналізу їх жанрів і типів). Студентам-іноземцям, що вивчають юриспруденцію, можуть бути запропоновані спеціальні тексти, систематизовані на основі метатемного підходу та типу їх комунікативної організації. Метатемний підхід є ефективним методом презентації логіко-сислової структури і змісту юридичних текстів, оскільки дозволяє коректно організувати спеціальну інформацію, підвищувати рівень усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності та ступінь володіння ними.

Підсумовуючи, зазначимо, що прогнозований результат навчання – це не тільки володіння актуальними технологіями, а й високий рівень текстової компетентності, що є комплексною структурою, ґрунтованою на взаємодії «філологічних» компетентностей – мовної (лексичної, граматичної, синтаксичної) та мовленнєвої (теорія тексту та текстотворення). А оскільки якісна юридична освіта неможлива без належної комунікативної компетентності, то текстоцентричні знання у студентів-правників мають бути обов'язковим компонентом навчального контенту – у вигляді наскрізного або елективного курсу професійного мовлення.

#### Список використаної літератури

1. Борисенко, В. В. Компетентнісне навчання в контексті мовної підготовки студентів вищої школи / В. В. Борисенко, Н. В. Гагіна // Вісн. Дніпропетр. ун-ту ім. А. Нобеля. – Сер. Педагогіка і психологія. – 2017. – № 1. – С. 149–154.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 137 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук.ред..укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова [и др.]; под общ. ред. Г. А. Золотовой. – М. : Наука, 2004. – 544 с.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С. – 2003. – 296 с.
6. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. – N. Y., 2002. – 28 p.

**Т. В. Лисовская (г. Брест, Беларусь)**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Особенностью современного общества является сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, глобализация мира в целом. В процессе моделирования нашего мира, нашего будущего одним из наиболее эффективных инструментов является образование, так как облик будущего общества связан с обликом людей, которые будут жить в этом мире. Позитивный характер развития процесса культурной глобализации, который затрагивает все стороны жизни современного общества, во многом зависит от того, каким образом в системе высшего образования будут решаться вопросы подготовки студентов к многовекторному взаимодействию в рамках разнообразного спектра межкультурных коммуникаций.

Процессы глобализации выдвигают перед образованием задачу подготовки учащихся и студентов к деятельности в поликультурной среде, формирование умений коммуницировать и взаимодействовать с представителями различных социальных групп, национальностей, вероисповеданий. Поэтому проблема формирования поликультурной личности, способной искать и находить пути урегулирования социокультурных противоречий, проявлять толерантность, становится все более актуальной.

Поликультурность личности проявляется в умении вести диалог, понимать человека другой культуры, воспринимать его таким, как он есть, с позиции равенства. И в то же время поликультурность выступает как обратный процесс – способность к обогащению своей культуры элементами иной [1, с. 3]. Таким образом, поликультурная личность может быть определена как личность, воспринимающая себя в качестве субъекта полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, способная к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества. Качествами поликультурной личности являются:

- развитое лингвистическое сознание – знание человеком родного, государственного и иностранного языков;
- целостное мировоззрение – сформированная единая картина взаимосвязей между понятиями «мир», «социум», «личность», «культура»;
- развитое историческое сознание, включающее знание исторического контекста развития народов и регионов, а также мифов, символов, образов, составляющих основу различных культур;
- развитое географическое сознание посредством наличия страноведческих и этнографических знаний;

– развитое художественно-эстетическое сознание, включающее восприятие культурного многообразия мира на основе знаний о культуре разных народов и регионов [4].

Одним из основных аспектов формирования поликультурной личности является формирование языковых компетенций, основанных на овладении иностранными языками. Иностранный язык обладает необходимым потенциалом для формирования поликультурной личности. Знание других, неродных, языков способствует появлению новых точек зрения на мир, дополнительных возможностей, это знакомство с другим мировосприятием и миропониманием, когда можно корректировать и уточнять те знания о мире, которые получены при помощи родного языка. Учет и реализация таких принципов, как диалог культур, билингвальное обучение, самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность, интерактивное взаимодействие с представителями поликультурного мира, обучение в условиях интегрированной в учебный процесс естественной поликультурной языковой среды позволяют наиболее эффективно осуществлять процесс формирования поликультурной личности студентов.

Знание языков является непреложным требованием для процесса межкультурной коммуникации. Тем не менее вышеуказанные личностные качества проявляются только в том случае, если у человека присутствует мировоззрение, где сформированы понятия мир, общество, культура, история, география не только на уровне своего этнического сознания, но и в контексте осознания поликультурной картины мира. Иначе говоря, формирование поликультурной личности в рамках высшего образования – это не только передача лингвистических знаний и формирование лингвистических компетенций. Формирование поликультурной личности требует комплексного подхода, при котором формирование билингвальных компетенций идет одновременно с расширением мировоззренческой парадигмы, основанной на формировании представлений о поликультурном разнообразии общества. Цель поликультурного и полиязычного образования заключается в формировании человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований.

Таким образом, показателями сформированности поликультурной личности будут выступать не только овладение иностранными языками, но прежде всего:

– наличие знаний о современных тенденциях развития поликультурного мира, процессах глобализации, о культурном разнообразии современного поликультурного мира, знание особенностей различных культурных групп, их норм и традиций межличностного взаимодействия;

- осознание культурного многообразия мира, в том числе и собственной многокультурной принадлежности;
- эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость;
- гуманистическая направленность личности, способность позитивного взаимодействия с представителями различных культурных групп, высокий уровень конфликтоустойчивости.

Формирование поликультурной личности является актуальной для Республики Беларусь, так как в стране ярко выражен этнолингвистический аспект поликультурности: кроме белорусского большинства в стране проживают русские (13,2 %), поляки (4,1 %), украинцы (2,9 %), евреи (1,1 %), а также армяне, татары, грузины, литовцы и представители других национальностей и народностей [8]. В поликультурном этногеографическом пространстве значительная часть населения является двуязычной. Двуязычие, обогащённое историческим наследием, создаёт благоприятные условия для формирования компетенций поликультурности. Следовательно, в центре проблемы поликультурного воспитания находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией, т. е. межкультурной компетенцией, сформированной на базе не менее трёх языков и культур (родной и двух неродных).

В ряде законодательных и нормативно-правовых документов: в Законе «Об образовании в Республики Беларусь», в Законе «О правах ребенка», в «Концепции обучения иностранному языку в системе непрерывного образования Республики Беларусь» – подчеркивается важность приобщения подрастающего поколения к национальной и мировой культурам, формирования национального самосознания.

В учебной программе по иностранному языку для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения формулируется генеральная концепция обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе – формирование поликультурной личности, что ориентирует процесс обучения на подготовку учащихся к межкультурному общению.

Постоянное развитие высшей школы в Республике Беларусь обеспечивается в рамках принятых государственных программ, определяющих перспективные направления модернизации национальной системы образования, в которых значительное место отведено реализации элементов Европейского пространства высшего образования в системе высшего образования Республики Беларусь (например, в Государственной программе развития высшего образования на 2011–2015 годы). В 2015 году Министерством образования разработана Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, которой предусмотрено проведение в учреждениях образования мероприятий,



направленных на воспитание культуры мира, умения жить в поликультурном мире. В рамках принятой Концепции как условия формирования политической культуры личности предусмотрено:

- изучение истории, обычаев и традиций белорусского народа и народов других стран;
- формирование у обучающихся умения жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму;
- введение учащихся и студентов в межкультурный диалог посредством овладения иностранными языками.

Таким образом, включение Республики Беларусь в глобализационные процессы и в современное поликультурное общество требует сбалансированной политики в сфере образования, учитывающей как общегосударственные интересы, так и национально-культурные особенности белорусского государства. Как мы видим, в основополагающих документах по модернизации белорусской системы образования заложены основы для акцентирования внимания системы образования на решение задач формирования поликультурной личности. Без решения этих задач невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, воспитания подрастающего поколения в духе высокой нравственности, веротерпимости, готовности к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений.

#### Список использованной литературы

1. Агранат, Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Агранат. – Хабаровск, 2009. – 195 с.
2. Государственная программа развития высшего образования на 2011–2016 гг. [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, от 01.07.2011 г., № 893. – Режим доступа: <http://www.government.by/ru/solutions/1674>. – Дата доступа: 10.11.2017.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь, от 15.07.15. – Режим доступа: [www.adu.by/wp-content/uploads/2015/.../koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc](http://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/.../koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc). – Дата доступа: 10.11.2017.
4. Печерских, Т. Ф. Роль языковой картины мира в воспитании поликультурной личности [Электронный ресурс] / Т. Ф. Печерских, Н. А. Беркутова. – Режим доступа: [https://otherreferats.allbest.ru/languages/00179100\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/languages/00179100_0.html). – Дата доступа: 12.11.2017.

**Н. В. Михайлова (г. Брест, Беларусь)**

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ**

В современной школе проблема мотивации познавательной деятельности учащихся стоит достаточно остро. Педагоги и родители отмечают отсутствие у школьников интереса к чтению, снижение уровня грамотности и в целом уровня речевого развития. В связи с этим учителю, в частности учителю-словеснику, приходится искать пути поддержания интереса к изучению своего предмета.

Интерес к предмету, потребность в его изучении могут быть вызваны пониманием того, для чего изучается та или иная тема, где в дальнейшей жизни можно применить полученные знания. Кроме этого, росту мотивации способствуют различные факторы: новизна материала; проблемность и одновременно доступность изучаемого материала; практико-ориентированный характер учебной деятельности; создание на уроке условий выбора (уровня сложности, вида работы, способов презентации результатов работы); нестандартность форм урока; ориентация на личностные и возрастные интересы учащихся; создание на уроке благоприятного психологического климата, ситуации успеха; свобода выражения учащимися своих точек зрения и др.

В копилке каждого учителя-практика имеется богатый набор методов и приёмов формирования у учащихся мотивации к познавательной деятельности серьёзного и игрового характера. Эти приёмы могут быть использованы на разных этапах урока.

В ходе ориентировочно-мотивационного этапа проводится анализ высказываний известных людей о предмете изучения, притчи, стихотворения. Например, на первом уроке изучения темы «Причастие как особая форма глагола» в 7 классе можно предложить учащимся объяснить смысл следующих высказываний: «Причастия – это слова, заключающие в себе имени и глагола силу» (М.В. Ломоносов) или «Причастие – это смешанная часть речи» (А.М. Пешковский). Один из часто используемых приёмов – постановка проблемного вопроса при формулировке темы. Например, при изучении темы «Образование сложных слов»: Что общего между балагуром и автоответчиком? Приём «Ключевое слово» предполагает объединение ряда слов ключевым. Например, слова «тема», «композиция», «основная мысль» и другие слова объединяются понятием «текст» и соответствующим словом. Интересен приём «Определение маршрута»: на горизонтальной линии отмечаются различные этапы

изучения темы учащимися класса, формы контроля, комментируются условия прохождения каждого из этапов.

Богат приёмами формирования у учащихся мотивации к познавательной деятельности этап актуализации знаний.

Здесь используются задания с обоснованием: учащимся предлагаются некоторые утверждения, с которыми нужно согласиться или опровергнуть их, аргументируя свою точку зрения. Например, согласны ли вы, что глагол в начальной форме: а) называется инфинитивом; б) изменяется по лицам; в) может быть возвратным/невозвратным; г) может иметь форму времени и т. д. Приём «Копилка идей» позволяет выяснить, какие прочные знания по теме уже есть у учащихся. Один из новых приёмов – заполнение пропусков в деформированном тексте (клоуз-тексте) лингвистической направленности, когда на месте пропусков нужно вставить нужный термин. Приём «Шаг за шагом» используется так: учащиеся делают шаги по направлению к доске, давая правильные ответы на теоретические вопросы. Любят учащиеся выполнение заданий «по цепочке»: каждый учащийся в ряду должен записать на общую карточку, к примеру, по одному морфологическому признаку определяемого слова. Очень важным приёмом является приём составления учащимися списка контрольных вопросов по изучаемой теме, что побуждает учащихся повторить теорию.

Этап операционно-познавательный – это этап активной практической работы на уроке. Здесь организуется наблюдение над языковым материалом, и если это текст, то его содержание должно вызывать интерес у детей, если это отдельные предложения, их можно объединить тематически. Всегда вызывает оживление у учащихся коллективное составление алгоритмов, кластеров, «шпаргалок», которые являются опорами для запоминания теоретического материала или подспорьем при выполнении практической работы. При изучении орфографических правил можно использовать игры: «Орфографическое домино» (на одних карточках слова с пропущенными орфограммами, на других – пропущенные буквы); «Крестики-нолики» (на игровом поле крестиком отмечаются слова, где, например, нужно писать букву А, ноликом – букву О); «Разведчики» (найти за 1 минуту в предложениях как можно больше слов на изучаемую орфограмму) и др. При самостоятельном чтении учебника учащиеся любят приём «Инсерт», суть которого является маркировка текста значками: «V» – известное, «+» – новое, «?» – требующее разъяснения. Творческие задания, как правило, даются учащимся в качестве домашнего задания. Например, подготовить диалог по изучаемой теме – объяснить эту тему другу, который пропустил урок.

К коллективным формам работы на операционно-познавательном этапе можно отнести такие. Составление «Лингвистической визитки» требует от учащихся чёткого выделения существенных признаков изучаемого понятия. Лингвистические задачи по разным темам –

это всегда небольшая проблема, которую надо решить, применяя базовые и специальные знания по изучаемому материалу. Задания такого типа широко представлены в сборниках олимпиадных заданий. Игра «Автобусная остановка»: каждой группе предлагается вопрос по теме для работы, результаты представляются на листе большого формата, члены группы передвигаются от «остановки» к «остановке», дополняя записи предыдущей группы. Можно предложить учащимся в ходе групповой работы заполнять «слепую схему» – восстановить пропуски в схеме или алгоритме.

Рефлексивно-оценочный этап урока тоже может включать приёмы, формирующие мотивацию к познавательной деятельности. Приём «Цветные поля» может быть использован при взаимопроверке учащимися письменных работ на уроке: определенным цветом делаются пометки, например: красным – «исправьте все ошибки»; зеленым – «отметьте все ошибки, я сам исправлю»; синим – «укажите количество ошибок, я сам найду и исправлю». Приём «Шкатулка» можно организовать так: шкатулка перемещается от ученика к ученику, и каждый фиксирует свои успехи на уроке с помощью специальных оценочных жетонов.

Анализ уроков, на которых используются различные приёмы, влияющие на формирование мотивации к познавательной деятельности учащихся, свидетельствует о повышении активности учащихся, продуктивности их работы, о росте работоспособности и самостоятельности, что в целом положительно сказывается на качестве и уровне их обученности.

**Г. В. Писарук (г. Брест, Беларусь)**

### **НОВЫЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА»**

Термин «методическое мышление» сегодня всё ещё не является общепринятым в области МПРЯ. Этого термина нет в «Словаре-справочнике по методике русского языка» М.Р. Львова, изданном в 1988 году; нет его в «Алфавитном указателе методических понятий» – одном из приложений к «Методике преподавания русского языка» М.Т. Баранова, изданной в 1990 году; нет его в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, изданном в 2009 году [1].

Каким может быть определение понятия «методическое мышление»? В широком смысле методическим можно назвать любое мышление, в основу которого положен какой-либо метод (с греч. – путь). В узком, терминологическом, смысле, методическому мышлению (от слова –

методика) должна быть характерна направленность на обучение кого-либо – как объяснить, как научить.

Между тем термин «методическое мышление» был употреблён в «Методике преподавания русского языка» российского методиста М.Т. Баранова почти 30 лет назад: «Методическое мышление – это оперирование методическими понятиями, понимание реальной учебной ситуации и применение методических знаний в разных, нередко меняющихся условиях» [2, с. 3]. Как видим, М.Т. Баранов выделяет в качестве основных черт методического мышления:

- а) оперирование методическими понятиями;
- б) понимание реальной учебной ситуации;
- в) применение методических знаний в разных, нередко меняющихся условиях.

Из этого определения следует, что знакомство с методическими понятиями является основой для развития методического мышления, понятия играют при этом важную инструментальную роль, и уже на основе имеющихся методических понятий происходит «понимание реальной учебной ситуации» и «применение методических знаний в разных, нередко меняющихся условиях».

Нельзя не согласиться с известным методистом и в том, что основной целью методической подготовки будущих учителей-филологов является формирование у них именно методического мышления, а не усвоение знаний по МПРЯ и формирование ряда методических умений. Между тем именно это прописано сегодня как данность в учебных программах по МПРЯ для филологических специальностей педагогических вузов и педагогических специальностей университетов.

Стратегии, методы и приёмы формирования методического мышления студентов в процессе изучения МПРЯ описаны в наших материалах [3]. В их числе: проигрывание фрагментов уроков на занятиях по разрабатываемым дома темам; организация посещения открытых уроков старшекурсников, проходящих практику, студентами, изучающими МПРЯ, с последующим анализом этих уроков; выполнение студентами индивидуальных заданий – проведение констатирующих и обучающих методических экспериментов в ходе практики; включение раздела «Самоанализ и самокоррекция» в отчёты по педагогической практике; проведение диагностики методических затруднений в виде анкетирования или тестирования на этапе рефлексии по окончанию педагогической практики и др.

В последние годы появились новые реалии в нашей работе. Одна из них – то, что методике преподавания русского языка приходится обучать студентов-иностранцев: из 85 студентов, уходящих на практику в школы города в январе-феврале 2018 года, 54 человека (63 %) – это иностранные

студенты. Туркменские студенты – это особый контингент обучающихся у нас, академические формы обучения срабатывают не всегда, поэтому приходится апробировать разные способы работы студентов с методической информацией по её осмыслению именно с целью формирования соответствующего мышления, в данном случае – методического.

Процесс обучения студентов оперировать методическими понятиями, например, в теме «Урок» начинается с осмысления ими методических понятий и заучивания терминов, их обозначающих. Для этого на практических занятиях используется такой приём, как «Методическое лото».

Как известно, классическое лото (фр. *loto*, от итал. *lotto*) – это игра на особых картах с напечатанными на них рядами цифр. Суть её состоит в том, что играющие закрывают на картах номера, обозначенные на специальных фишках – чаще деревянных или пластмассовых бочонках.

Как известно, в методическом пространстве постоянно происходят изменения: меняются подходы к тем или иным методическим понятиям, появляются новые реалии – в связи с этим меняется терминология. Так, в разделе «Урок» термин «план-конспект» заменяется термином «дидактический сценарий», этапы урока – терминами «блок» и «учебный элемент», термин «закрепление материала», с подачи уважаемого А.В. Текучёва использовавшийся учителями всю вторую половину XX века и бытующий кое-где даже сейчас, – терминами «закрепление знаний», «формирование умений» и «отработка навыков»; в качестве названий отдельных учебных элементов урока появились термины «целеполагание», «обратная связь», «постановка домашнего задания».

«Методическое лото» по теме «Урок» представляет собой базовую карточку с напечатанными терминами по теме и набора карточек с определениями этих терминов. Студентам необходимо соотнести определение понятия с термином и закрыть соответствующую область карточки. Этот обучающий приём используется на занятиях в нескольких вариантах:

а) в форме самостоятельной работы студентов, когда нужно заполнить базовую карточку, совмещая определение с термином. В этом случае для группы студентов необходимо равное количество базовых карточек и наборов карточек с определениями терминов;

б) работа в игровом варианте: ведущий прочитывает определение термина, студенты узнают термин и ищут его на базовой карточке; при этом выигрывает тот, кто первым заполнит свою базовую карточку. Могут назначаться промежуточные выигрыши, в которых выигрывает тот, кто закроет один и более горизонтальных рядов на своей карточке. Во втором варианте используются базовые карточки по числу студентов и один набор карточек с определениями терминов.

При неоднократном использовании «Методического лото» по разным темам у студентов закрепляются базовые знания, необходимые для формирования методического мышления, – осмысление методических понятий и заучивание методической терминологии по теме «Урок».

Процесс оперирования методическими понятиями организуется с помощью другого игрового приёма – складывания пазлов. Слово «puzzle» в переводе с английского означает загадку, ребус, головоломку, а также затруднение, замешательство. Глагол «to puzzle» переводится как «озадачивать, запутывать, усложнять, ставить в тупик».

Так называемая пазл-методика в обучении сегодня не является новой. Создателем пазлов официально считается англичанин Джон Спилсбери – торговец географическими картами, который более чем два века назад (в 1761 году) начал приклеивать свой товар на нетолстую деревянную подложку, фигурно распиливать получившееся на множество частей и продавать это своеобразное пособие для изучения географии. Таким образом, в память обучающегося прекрасно впечатывались знания о том, какая страна с какой граничит, какая река куда впадает и т. д. Для создания пазлов в наши дни идет самое разное: живописные произведения искусства, панорамы музеев, фантастические зарисовки и др. На наш взгляд, схема классического комбинированного урока тоже имеет право на существование в виде пазлов.

Наши пазлы по теме «Урок» представляют собой три «связки» карточек: названия блоков урока, названия учебных элементов (УЭ) и формулировки целей УЭ с позиций современного – субъектного – подхода к обучению учащихся. Достаточно сложная для студентов задача – выстроить современный урок русского языка комбинированного типа так, чтобы УЭ были соотнесены с блоками и имели только им присущие цели. С этой задачей даже сильные студенты справляются далеко не с первого раза.

По чему можно судить о сформированности методического мышления студентов? Понимание реальной учебной ситуации и умение применить методические знания в разных, нередко меняющихся, условиях проявится не на практических или лабораторных занятиях в вузе, даже не в ходе педагогической практики, а в процессе реальной работы в школьных условиях. Поэтому сформировать методическое мышление в полной мере в стенах вуза нельзя. Можно только формировать его, начиная с использования самых простых приёмов, в числе которых и описанные выше.

#### Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукина. – ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990.

3. Писарук, Г. В. Стратегии, методы и приёмы изучения «школьной» методики русского языка в вузе / Г. В. Писарук // Рус. яз. и лит. – 2011. – № 5. – С. 16–22.

**Е. Д. Приступа (г. Брест, Беларусь)**

**ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА К. ПАУСТОВСКОГО  
«НОЧЬ В ОКТЯБРЕ»)**

В основу рассказа «Ночь в октябре» положен действительный случай из жизни Паустовского, произошедший с ним в Солотче Рязанской области. В один из дней он ушел в луга за старое русло Оки на так называемый «остров». Огромный остров со всех сторон был окружен водой. Был прекрасный солнечный день. Тишина. Там писатель пробродил до сумерек... О том, что произошло дальше, он написал в письме к близкому другу: «К вечеру я подошел к старому руслу и увидел, что моста нет, он затоплен, и над ним на метр стремительно идет вода. Потом только я узнал, что на Оке в конце навигации открыли все шлюзы – и начался здесь поздней осенью второй разлив Оки. Вода прибывала на глазах, я был один на острове. Стемнело, нагнало тучи, сорвался ветер, и пошел густой снег. И холод был собачий. И я понимал, что влип в очень скверную ситуацию. К счастью, у меня были спички, и я с трудом развел костер, его издали заметили с того берега, и за мной приехал на челне в темноте рыжий мужичок Люхин. Он сказал мне: «Это козырной случай, что я тебя заметил, а то к утру обязательно весь остров затопит».

Рассказ был написан К. Паустовским в первый послевоенный год. В его основе – тема возвращения фронтовика после демобилизации домой, в родные места. В 50–60-е годы к ней обращались многие писатели. Однако в рассказе Паустовского тема получает особое, только ему присущее художественное воплощение. Здесь почти нет упоминания о только что закончившейся войне, хотя ее отзвуки ощущаются в подтексте произведения в невысказанных мыслях главного героя и автора-рассказчика.

Сюжет рассказа предельно прост, мог бы даже показаться несколько снижающим и приземляющим образ героя и труженика войны, если бы не звучащая в нем задушевная лирическая интонация повествования и не столь неожиданный финал произведения.

Капитан Зуев возвращается на пароходе домой в родные места Средней России. Скупое, всего несколькими художественными деталями, дан облик



Зуева: он хромает, у него обветренное загорелое лицо, с которого не сходит едва сдерживаемая счастливая улыбка. Он не может насмотреться на места, мимо которых проплывает пароход. И в воображении читателя возникает собственное представление о капитане: саперами на войне могли быть только бесстрашные, стойкие и уравновешенные воины. Зуев, видимо, один из них. При разминировании он был ранен в ногу.

Еще одну черту писатель отмечает в капитане, дополняющую его духовный мир. В холодную осеннюю ночь, когда никто из пассажиров не выходил из кают, капитан Зуев не покидал палубы и зачарованно «...смотрел, улыбаясь, на берега». Когда Зуев оказался на берегу, о многом ему напомнили и осыпавшиеся листья с деревьев, и полегшая под дождем трава, а главное «белый дымок», поднимавшийся из труб низких домов, видневшихся на берегу. Художественная деталь – ласковое слово «дымок» – воскрешает далекие воспоминания фронтовика. В разговоре с попутчиком еще отчетливее подтверждается догадка читателя, что Зуев очень соскучился по дому. По его признанию, на фронте родные места он «...почти каждую ночь видел во сне». Оказывается, за четыре года, будучи не раз на волоске от смерти, он ничего не забыл о дорогом ему уголке земли. Писатель психологически точно, используя различные художественные средства, передает радостное волнение фронтовика, который помнит все: и купы деревьев, и ивы над озером, и белый туман над ним. «Какой воздух, – восклицает он, входя в лес, – мать моя родная. Настоялся на травах за всю эту осень. Я таким воздухом нигде не дышал, как в наших местах». Ему только жаль, что не увидит и не услышит голоса птиц, не дождавшихся его возвращения. Бывший лесовод, вернувшись с фронта, теперь готов «...всю жизнь выращивать какую-нибудь сосну».

Но первое свидание с лесом могло закончиться для Зуева и его спутника трагически. В спокойное задушевное повествование входит растущее беспокойство как предчувствие беды. Красота и гостеприимство лесных просторов, свежесть речной воды таят в себе и грозную опасность для жизни, если кто-то из служителей леса не соблюдает правил охраны лесов и рек.

К. Паустовский использует подобный композиционный ход, чтобы еще раз испытать героя и его попутчика перед лицом опасности уже не на войне, а перед природной стихией. Зуеву, как и его спутнику, известно, чем грозит затопление лесного острова, на котором они оказались в момент быстро прибывавшей воды: они были на краю гибели в двух шагах от родного дома Зуева. Под ногами уже плескалась вода, догорала солома, которую они зажгли как сигнал бедствия.

Безвыходному положению, в котором оказались Зуев и его спутник, соответствуют и мрачные пейзажные картины, предвестники «чернойночной беды»: «ночь становилась кромешной и холодной»; по ту сторону русла

«тяжело гудел сосновый лес»; «шипела вода»; «тяжело стучали капли дождя по земле». Писатель использует эпитеты: тяжелый, черный, крошечный, мутный, равнодушный. Нет ни одного светоносного слова! Метафоры и олицетворения тоже предвещают что-то зловещее: тяжело гудел лес; дорога срывалась в черную дыру; остров отрезало водой; свет фонаря тускнел.

Как ведут себя Зуев и его попутчик? Оба с твердостью и мужеством воспринимают предстоящую катастрофу, отчетливо понимают, что им грозит самое страшное – и ждать спасения не от кого. Используя внутренний монолог, писатель передает мысли рассказчика, подчеркивая, что и Зуев испытывал те же чувства. Эти мысли – одни из самых значительных в рассказе. Чтобы не было мучительных сожалений о прожитом, нужно не терять зря драгоценного времени и осуществлять, не откладывая, намеченные замыслы и планы, так как жизнь всегда обещает впереди много светлого, значительного и интересного, как и эти светлые предзимние дни, в которые их настигала беда.

Эпизод неожиданного затопления острова – кульминация рассказа. Зуев и его спутник угадали в нем крушение всех надежд в сгустившейся тьме ночи, среди равнодушного гула леса, бесшумного прибывания воды. Эта тревожная картина написана К. Паустовским в сурово сдержанной манере, скупой и зримо: едва слышимые удары весел вдалеке, затем и прозвучавший с лодки женский голос, воспринимающийся как чудо спасения, как подарок судьбы. Это подтверждается и словами Зуева: «Разве ж можно пропасть ни за что в нашей родимой стороне!» Эти проникновенные слова многозначны, в них звучит не только несказанная радость спасения от гибели, но и выражение огромной любви к родным местам. Автор нашел для этого два единственно верных, идущих от сердца слова: «родимая сторонка» в противовес безлично звучащим словам «родная сторона».

Величественно входит в ткань повествования мотив света, добра и неприметного героизма незнакомой женщины, отважившейся в непроглядную ночь, среди бушующей воды кинуться на помощь людям, оказавшимся в беде. Двух сильных мужчин, попавших в безвыходное положение, спасла молодая, отважная, скромная женщина, для которой служение лесу было превыше всего. Ее поступок взволновал автора и воскресил в памяти древние законы братства, помощи терпящим бедствие: «Иду на помощь!», «Иду сквозь тьму на гаснущий свет костра». В этом коротком авторском отступлении – главная мысль произведения, прославление гуманизма, самоотверженности людей, приходящих на помощь другим страждущим, находящимся в беде.

Помимо этих основных судьбоносных мотивов в финале рассказа появляется и еще одна тема – тема чистой любви Даши, которую она пронесла через все годы войны, сохранив верность этому чувству и, вероятно, поэтому получила подарок от судьбы – счастье стать

спасительницей того, единственного, которого тайно ждала долгие годы. И, должно быть, в сердце Зуева также родилось не просто чувство благодарности мужественной женщине, спасшей его, а и что-то и более сильное, о чем должен догадаться читатель. Недаром Зуев сказал: «Вот так оно и бывает: четыре года воевал, смерть меня, бывало, зажимала так, чтодохнуть было нельзя, а спасла меня Даша».

Каков оптимальный путь знакомства старшеклассников с рассказом «Ночь в октябре» на внеклассных занятиях при стимулировании самостоятельного аналитического осмысления?

В сильных филологических классах возможно, кроме вдумчивого домашнего прочтения, дать задание самостоятельно проанализировать рассказ, отметив его художественное своеобразие. Поэтому словесник к домашнему ознакомлению предлагает для раздумий ряд вопросов, затрагивающих и художественную специфику текста (на выбор, в соответствии с уровнем литературной подготовки учащихся):

*I. Раздумья над прочитанным:*

1. Какие картины, события запечатлелись в памяти после знакомства с рассказом «Ночь в октябре»?

2. Капитан Зуев в рассказе: детали портрета; участие в войне; думы о родных местах, о природе лесного края; планы; поведение в чрезвычайной ситуации; манера авторской недосказанности; емкость портретных деталей.

3. Можно ли назвать Дашу эпизодическим персонажем, если нет, то почему?

4. Авторское размышление о «древних навыках братства», помощи попавшим в беду. Актуальна ли эта тема сегодня и почему?

*II. Художественное своеобразие рассказа:*

1. В чем отличие изображения темы Великой Отечественной войны в рассказе «Ночь в октябре» К. Паустовского от ранее прочитанных рассказов и повестей Ю. Бондарева, В. Быкова, В. Богомолова и др.?

2. Определить особенности композиции рассказа: экспозиция, развитие сюжета, кульминация, эпилог.

3. Какую особенность интонационного строя | рассказа можно отметить? Как меняется интонационный рисунок в начале произведения и в драматическом эпизоде?

4. Сопоставить пейзажные зарисовки в момент смертельной опасности и в финале рассказа.

5. Что можно сказать об авторе-повествователе? Какие эпизоды необходимо привлечь для этого?

6. Проявилась ли в произведении характерная для Паустовского особенность – недоговоренность?

7. Автор достоверно, но скупо представил в произведении капитана Зуева. Достоинство это или недостаток?

8. Выбрать наиболее запомнившиеся пейзажные картины и проанализировать особенности языка произведения.

9. Можно ли «Ночь в октябре» причислить к шедеврам новеллистики, почему?

### *III. Развитие воображения*

1. Даша надолго остается в памяти, хотя сказано о ней мало. Почему?

2. Зуев, конечно, замечал скрытое внимание к нему Даши, почему же не ответил на это чувство?

3. О чем свидетельствует художественная деталь – незажигаящаяся спичка в руке Зуева в момент разговора Валентины Ионовны о Даше?

4. Что символизирует пейзажная зарисовка в конце рассказа о светлых переменах на звездном небе?

5. Почему автор в финале рассказа обращает внимание на портрет И. Тургенева, висевший в комнате Валентины Ионовны?

6. Можно ли догадаться, о чем говорили по дороге в лесничество Зуев и Даша?

**Д. М. Юулдашева, З. Ю. Абдурахмонова (г. Ташкент, Узбекистан)**

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ФРАНЦУЗСКИХ ТЕРМИНОВ**

Термин «технический перевод» имеет три значения. Во-первых, технический перевод представляет собой практическую деятельность, связанную с письменным и устным переводом на другой язык материалов технического характера. Во-вторых, под техническим переводом как теоретической дисциплиной лингвистики понимается изучение закономерностей и особенностей перевода технических текстов. И наконец, в плане учебной дисциплины – это изучение на русском и иностранном языках. Иначе говоря, технический перевод – это передача средствами одного языка технической информации, выраженной средствами другого языка. Но квалифицированный технический перевод невозможен без знания технических терминов на русском языке. Техническая терминология – это слова или словосочетания, обозначающие конкретные или абстрактные понятия той или иной области техники (инструменты, приборы, машины, рабочие операции, единицы измерения и др.). Основным качеством термина является его однозначность. Но эта однозначность относительна. Некоторые технические термины имеют различное значение в разных областях употребления. Для практики перевода это сравнительно несложный случай. Труднее бывает там, где

один и тот же термин имеет разные значения в пределах одной и той же отрасли науки или техники. Например, термин *goupille* может иметь следующие значения, стало быть, русские эквиваленты перевода: «чека», «шпилька», «штифт», «ось»; термин *douille* может переводиться как «муфта», «трубка», «гнездо», «обойма», «оправа», «гильза» и др.

Решающим условием в выборе правильного значения многозначного термина при переводе является контекст. Однако при переводе технической литературы возникает одна специфическая трудность – техническую терминологию нередко приходится переводить вне всякого контекста. Например, при переводе таких видов технической документации, как спецификация на различные изделия, списки запасных частей, таблицы и др., специальная терминология дается в форме простого перечисления или списка.

Значительную трудность в процессе перевода на русский язык научно-технической литературы представляют многочисленные случаи несовпадения значения сходно звучащих русских и французских терминов. Данные термины обычно называют «ложными друзьями переводчика». Вот несколько примеров такого несовпадения: *деталь (машины)* – не *detail*, а *piece*; *коммутатор* – не *commutateur*, а *central*; *электронная лампа* – не *lampe*, а *valve* или *tube* (*lampe* – только осветительная лампа); *колебательный контур* – не *contour*, а *circuitoscillant*; *характер местности* – не *caractere du terrain*, а *nature du terrain* и др.

Технический перевод с французского языка на русский занимает особое место в работе технического переводчика и является основным при обмене научно-технической информацией между государствами. Материалами, с которыми сталкивается технический переводчик в этом случае, могут быть:

- 1) лекции и объяснения русских специалистов при обучении иностранных граждан вопросам устройства, эксплуатации, обслуживания, ремонта и использования техники;
- 2) руководства, справочники по различным образцам техники, а также учебные и наглядные пособия;
- 3) программы, учебные планы, расписания занятий, экзаменационные материалы;
- 4) соглашения, договоры, запросы на поставку техники и прикомандирование технических специалистов и переводчиков.

При технических переводах с французского языка на русский объектом перевода являются технические знания. Зачастую перевод материала делается выборочно. Полностью переводятся статьи обзорного характера по определенным проблемам, публикации монографий по результатам исследований, испытаний, разработок или отдельные журналы. Перевод материалов, содержащих детальные расчеты, графики, схемы, таблицы, требует высокой технической подготовки переводчика.

Для обучения техническому переводу можно прибегнуть к некоторым видам упражнений. Упражнения на активизацию технической терминологии имеют целью отработать трудные для понимания лексические и грамматические явления французского языка. Они подразделяются на:

– *упражнения на понимание*, которые содержат трудности лексического порядка, вызванные особенностями технической терминологии; упражнения включают отдельные термины или терминологические сочетания и тексты, которые переводятся по предложениям;

– *упражнения на автоматизацию употребления технической терминологии*, цель которых – создать у учащихся прочные связи между французскими и русскими эквивалентами; эти упражнения строятся на уже изученной лексике, аналогичную цель преследуют и упражнения на перевод однотипной лексики;

– *упражнения на перевод с повторением* имеют целью дать учащимся правильно построенные французские предложения; перевод делается учащимися по предложениям с повторением всего переведенного предыдущими учащимися; например, один учащийся перевел первое предложение, второй повторяет это предложение и переводит второе, третий учащийся повторяет оба предложения и переводит третье и т. д., упражнение выполняется устно;

– *упражнения с числительными* имеют целью научить правильно воспринимать на слух, записывать и воспроизводить числительные, упражнение читается преподавателем на французском языке по группам (строчкам) в нормальном темпе речи; проверка записи проводится на русском или французском языке; учащиеся следят за правильностью чтения отвечающего и в случае необходимости исправляют ошибки;

– *перевод с листа* тренирует память, навык переключения, способность строить перевод в соответствии с нормами языка, на который делается технический перевод; этот вид упражнения вырабатывает навык хранения в памяти определенных частей переводимого текста, перевод проводится в несколько замедленном темпе;

– *абзацно-фразовый перевод* развивает у учащихся навык восприятия на слух, текст читается преподавателем по абзацам, учащиеся по установке преподавателя воспринимают весь абзац на слух, затем переводят (или пересказывают) его на русский язык;

– *двусторонний перевод* вырабатывает у учащихся навык переключения речи при диалоге между двумя разноязычными партнерами, для такой работы надо тренировать навык переключения с русского языка на другой и умение понимать французскую речь в быстром темпе;

– *расшифровка сокращений* вырабатывает навык пользования словарем сокращений и умение расшифровывать аббревиатуры в технических текстах из знакомой области знаний.

Работа со схемами и другим иллюстративным материалом предполагает выполнение упражнений с использованием подрисуночных и надрисуночных надписей. Такие упражнения имеют целью развивать навык пересказа (объяснения) по схеме, чертежу. Они способствуют выработке навыка перевода (с иностранного языка) незнакомых терминов, которыми обозначены детали, устройства и т. д., знакомые переводчику народном языке. Задания по этому виду работы даются в упражнениях соответствующего урока или непосредственно после текста, к которому относится иллюстрация.

При обучении техническому переводу можно использовать реферирование и аннотирование иностранного технического текста. Возможна такая примерная последовательность работы. На первых занятиях преподаватель знакомит учащихся с сущностью, назначением, видами рефератов, их структурой и содержанием, обращая особое внимание на содержание, структуру, оформление реферата и требования, предъявляемые к нему. В качестве задания учащимся дается теоретическая часть. Реферативная работа требует умения последовательно, сжато и вместе с тем достаточно полно (с точки зрения информативности) излагать суть вопроса, делать выводы и предложения.

Для выполнения этих упражнений необходимо:

- 1) тщательное ознакомление с содержанием первичного документа (статьи, главы и т. д.);
- 2) составление плана документа;
- 3) составление реферата.

Составление плана целесообразно делать следующим образом:

- а) пронумеровать все абзацы первичного документа (в пособии – тексты для реферирования);
- б) записать в предельно лаконичной форме содержание каждого абзаца или групп последовательных абзацев (если они имеют общее содержание);
- в) выявить и отметить абзацы, в которых изложены выводы и другие основные элементы содержания;
- г) установить, отражает ли заглавие суть и может ли его точный перевод использоваться в качестве заглавия реферата;
- д) произвести перевод реферата.

Данные виды упражнений и самостоятельных заданий дают возможность глубже изучить проблемы технического перевода и находить решения и корректные варианты перевода.

#### Список использованной литературы

1. Богатырева, Т. Л. Французский язык для студентов технических вузов / Т. Л. Богатырева. – Кемерово, 2009.
2. Редозубов, К. Н. Технический перевод в школе / К. Н. Редозубов. – М., 2004.

**СЕКЦИЯ 7****ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ КАК ИНОСТРАННЫХ**

**Л. В. Биденко, А. И. Киселева (г. Сумы, Украина)**

**СИСТЕМА РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК  
ИНОСТРАННОМУ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ**

В методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) в последнее время все больше внимания уделяется использованию инновационных методов обучения, среди которых важное место занимают информационные технологии. Именно они расширяют возможности использования различных электронных ресурсов, которые помогают решить ряд сложных дидактических задач – получение высококачественной профессиональной подготовки, а также всестороннее развитие личности.

В Концепции языковой подготовки иностранных граждан в высшей школе Украины обозначены три взаимосвязанные составляющие, способствующие формированию будущего специалиста, получающего образование на неродном для него языке, а именно: языковая, речевая и социокультурная.

Языковая составляющая обеспечивает овладение языковыми понятиями, фактами, закономерностями, которые влияют на объем знаний, оптимальный для формирования речевых умений и навыков. Содержание речевой составляющей обеспечивает формирование коммуникативной компетентности. Социокультурная способствует развитию социокультурной компетентности, которая формируется во время знакомства иностранцев с особенностями культуры страны и языковым поведением носителей языка в различных коммуникативных ситуациях.

Следует отметить, что содержание каждой из них определяется коммуникативной потребностью иностранных граждан и может варьироваться в зависимости от этапа, профиля обучения и уровня владения языком.

Важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых коммуникативных ситуаций, мотивирующих студентов использовать ранее изученный грамматический материал.

Представленные учебные материалы по теме исследования предполагают один из путей решения названных проблем: использование адаптированных видеоматериалов на занятиях по РКИ, позволяющих задействовать все виды речевой деятельности.



По мнению А.В. Тряпельниковой, «аудиовизуальная природа языка как бы приближает учащегося к изначальным устным основам изучаемого языка в различных его стилистических сферах, отображаемых в фильме, ... их изучение отвечает коммуникативным потребностям учащихся» [3, с. 124].

В аспекте теории речевой деятельности учеными рассматривается видеовосприятие как специфическая речевая деятельность, составными элементами которой выступают «осложненные» рецептивные виды речевой деятельности [2, с. 44]. Так, аудирование осложнено зрительно-слуховым, чувственно-образным восприятием, говорение – акустико-артикуляционным восприятием, чтение – считыванием буквенной информации на основе дополнительных текстов или текстов фонограммы.

При этом «прямое включение видеоматериалов в учебный процесс без создания и разработки специальных учебных материалов и приемов их использования на практике оказывается, по мнению А.В. Тряпельниковой, малоэффективным» [3, с. 121].

Таким образом, работа с видеоматериалами должна быть четко структурированной, продуманной. Успешность в достижении высоких результатов в формировании коммуникативной компетенции возможна только при методически правильной организации киноуроков.

Важен также и выбор самой киноленты. Так, Т.В. Страмнова и Г.А. Шантурова выделяют такие основные принципы отбора видеоматериала: а) актуальность темы, которая стимулирует познавательный интерес и творческую активность студентов; б) наличие в фильме конфликта, что обеспечивает дальнейшую работу над решением проблемы; в) учет возрастных особенностей студентов, их национальные особенности, учебные интересы и религиозные убеждения.

На кафедре языковой подготовки иностранных граждан Сумского государственного университета преподавателями разработаны приемы работы с видеоматериалами. Они изложены в методических рекомендациях.

Опишем работу с художественным фильмом на занятиях по РКИ в разноуровневых группах на материале художественного фильма режиссера Камиля Ярматова «Авиценна». Целевой аудиторией для проведения кинозанятий были студенты-иностранцы 2-го курса медицинского института.

В течение 2014–2017 года мы провели апробацию нашей методики в разноуровневых группах без языка-посредника и получили положительные результаты.

Первая группа состояла из студентов, приехавших к нам на обучение из стран ближнего зарубежья (Узбекистан, Таджикистан, Туркменистан, Азербайджан, Грузия). Безусловно, уровень владения русским языком в этих группах изначально был выше и отвечал сертификационному уровню В1–В2. Отметим, что студенты этой группы очень эмоциональные,

их действия по изучению языка мотивированные, они проявляют высокую активность во время работы над лексикой и грамматикой.

Во второй группе учатся студенты из Пакистана, Иордании, Ирана. Студенты этой группы характеризовались низким уровнем владения языком (A2–B1), их лексический запас беднее, недостаточно развиты навыки чтения и говорения.

Создавая методику работы с художественными фильмами, мы опирались на труды лингводидактов, которые выделили основные этапы работы в процессе проведения кинозанятий: 1) подготовительный – этап предварительного снятия языковых трудностей; 2) восприятие видеофильма – развитие умения воспринимать киноинформацию; 3) развитие всех видов речевой деятельности.

Следует заметить, что, как показывает многолетний опыт работы с иностранными студентами, использование художественных фильмов на уроках русского языка является заключительным этапом по теме, а сама методика похожа на работу с текстами. Студенты заранее знакомятся с материалом, который будет отражен в киноленте, поэтому подготовительный этап имеет огромное значение. Он предусматривает снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей, с которыми могут столкнуться студенты во время просмотра фильма. Работа преподавателя на этом этапе направлена на отработку опорной лексики и грамматики. Исходя из этого, студентам был предложен текст, разделенный для удобства на 3 части: «Биография Авиценны», «Достижения выдающегося врача», «Легенды об Авиценне». Работа над текстами отвечала традиционной методике. С целью отработки опорной лексики нами были использованы лексические упражнения (толкование лексических значений слов, подбор однокоренных слов, синонимов, антонимов, словообразовательный анализ и т. д.). Работу над грамматикой (падежные окончания, виды глаголов, употребление деепричастий и наречий и т. д.) обеспечивали грамматические упражнения. Упражнения на развитие навыков устной (ответы на вопросы, разыгрывание диалогов и т. д.) и письменной речи (вставка глаголов и отглагольных форм в предложения, запись предложений, построение высказываний на предложенную преподавателем тему) содержались в послетекстовых заданиях.

Как показывает опыт работы, переходить к трансляции фильма можно только после того, как студенты усвоили опорную лексику, отработали грамматические конструкции, обсудили вопросы, раскрывающие восприятие и понимание ими текстового материала. Подготовительный этап в первой группе был значительно короче, чем во второй группе. Студенты второй группы чувствовали трудности в процессе работы над устными речевыми упражнениями, демонстрировали недостаточный словарный запас.

Второй этап – восприятие видеофильма – тоже имеет свои особенности. Просмотр видеофильма не должен проходить в один этап, фильм разбивается на фрагменты (по 15–20 мин.). После их просмотра выполняются языковые и речевые упражнения. «Задания предусматривают две цели: закрепление лексики и грамматических форм, формирование навыков построения собственного высказывания» [2, с. 46]. В слабых группах даже фрагменты целесообразно делить на части. Со студентами этих групп следует обсуждать лексику, а, возможно, и прочитать текст монтажной записи. В группах, где студенты владеют языком на уровне В2, одноразового просмотра будет достаточно. После просмотра фрагмента выполняются упражнения на понимание содержания, а также на закрепление и введение в речь новой лексики. Главной целью этих упражнений является развитие навыков говорения и письма.

Сначала студентам предлагается ответить на вопросы, которые помогают не только выяснить понимание студентами содержания фрагмента, но и построить высказывание, дать оценку поступкам героев, спрогнозировать их поведение, поставить себя на место персонажей и т. д.

Например: 1. Кто и почему приехал в дом родителей Авиценны? 2. Каким мы встречаем Авиценну? Почему он склонился над книгами? 3. Как эмир встретил Авиценну? Почему? 4. Как вы считаете, прав ли был Авиценна, отказавшись от подарков эмира? 5. Что попросил в благодарность Авиценна у эмира? О чем это свидетельствует?

После вопросов могут быть задания проблемного характера, способствующие активизации познавательно-практической деятельности. Действенными, на наш взгляд, являются задания описательного характера (описать внешность одного из героев), при этом преподаватель может усложнить задачу (например, описывая внешность героя, используйте прилагательные).

Упражнения на ассоциацию помогут развить и когнитивные умения (сравните, противопоставьте, сделайте выводы). Например, задание может быть таким: какие ассоциации у вас возникают, когда мы говорим «мудрые книги», «склонил голову», «сильные мира сего».

Как правило, задания дискуссионного характера не оставляют студентов равнодушными, они с удовольствием вступают в полемику, при этом отрабатывают умения правильно строить высказывания. Кроме заданий дискуссионного характера, мы используем упражнения-ситуации, аналогичные тем, которые были представлены в киноленте. Студентам предлагается опорная лексика и отводится некоторое время на подготовку высказываний.

После просмотра важных фрагментов фильма можно выключить звук и предложить студентам продублировать этот «кусочек», стараясь

не использовать монтажную запись. Однако, как показывает опыт, эти упражнения целесообразно применять только в сильных группах.

Необходимо также обращать внимание на правильность произношения звуков, отрабатывая такой вид речевой деятельности, как чтение. Особенно это касается студентов слабых групп.

Безусловно, использование видео на занятиях открывает ряд уникальных возможностей для преподавателя и студента.

Итак, как показала практика, при использовании на занятиях художественных фильмов, нужно учитывать как общие особенности, характерные для студентов всех групп, так и специальные. Общими, по нашему мнению, являются: 1) учет национальных, культурных и религиозных особенностей; 2) использование визуальной наглядности как средства семантизации; 3) использование упражнений дискуссионного характера, способствующих развитию речевых навыков в группах с разным уровнем владения языком; 4) одновременное развитие всех видов речевой деятельности.

В группах, где уровень владения языком высокий, нами выделены следующие специальные особенности: систематическое закрепление нового и ранее изученного грамматического материала; содействие активизации речевой деятельности; широкое применение ситуативных, ассоциативных упражнений, использование задач проблемного характера. Тогда как в группах среднего и низкого уровней большое значение приобретают упражнения на развитие говорения и аудирования, многократного повторения устойчивых словосочетаний и ключевых фраз; контроль правильности произношения звуков.

Таким образом, работа с художественным текстом на занятиях по РКИ имеет как эмоциональное воздействие, так и служит стимулом усиления дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-практической и творческой деятельности иностранных студентов.

#### Список использованной литературы

1. Весова, Т. М. Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов : учеб. пособие / Т. М. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград. 2008. – 56 с.

2. Николенко, Е. Ю. Особенности работы с художественным фильмом на уроках РКИ / Е. Ю. Николенко, О. В. Иванова // Рус. яз. за рубежом : учеб.-метод. ил. журн. – М., 2013. – № 4 (239). – С. 43–53.

3. Тряпельников, А. В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения : дис ...канд. пед. наук / А. В. Тряпельников. – М., 1992.

4. Ушакова, Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубчинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип.19. – С. 136–146.

**Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь (г. Сумы, Украина)**

## **РАЗВИТИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

С точки зрения психологии чтение как рецептивная форма речевого общения состоит из двух взаимосвязанных нерасторжимых явлений – техники чтения и понимания читаемого текста. Понимание является целью чтения, а техника выступает как средство для достижения понимания. В методической литературе главное внимание уделяется преимущественно содержательному плану текстов, в то время как план выражения, вопросы развития и совершенствования техники чтения методически мало разработаны. Вопросы технической стороны обычно рассматриваются в работах, посвященных обучению чтению, попутно и кратко. Наибольший интерес по данной проблеме представляют работы С.К. Фоломкиной, М.М. Галеевой, И.В. Соколовой, Е.В. Сорокиной.

Целью данной статьи является освещение опыта работы по развитию техники чтения на начальном этапе обучения.

Наиболее полно понятие техники чтения определяет М.М. Галеева: 1) установление звуко-буквенных соответствий; 2) соотнесение графических единиц русской речи с их звуковыми образами на уровне слова, словосочетания, предложения, абзаца; 3) соотнесение образов (графических и звуковых) слов с обозначаемыми ими понятиями [1, с. 12]. Исходя из этого успешность развития техники чтения во многом зависит от отработанности произношения. Если учащийся может достаточно правильно произносить речевой материал (слова, словосочетания, предложения) и употреблять его в устной речи, ему легче овладеть технической стороной чтения, т. е. овладеть навыками непосредственного понимания текста при чтении. Таким образом, развитие техники чтения предполагает систематическую работу над произношением.

Продуктивным видом работы, позволяющим сочетать работу над произношением с развитием техники чтения, является чтение вслух. Чтение вслух по сравнению с чтением про себя по своим психологическим особенностям – иной вид речевой деятельности. Приемы перцептивной и смысловой обработки текста при громком и тихом чтении имеют как сходство, так и различие. Общими особенностями громкого и тихого чтения являются опора на артикуляцию и объединение графических образов в синтагмы. Однако при чтении вслух слухомоторные образы носят полный, развернутый характер, а при чтении про себя – свернутый, который имеет место во внутренней речи. Известно, что скорость протекания процесса чтения вслух ограничена и во много раз ниже

протекания скорости чтения про себя. Поэтому многие исследователи возражают против чрезмерного использования чтения вслух, так как существует опасность, что чтение про себя приобретет все черты громкого чтения, а это отрицательно скажется на его формировании. В связи с этим учащиеся начинают видеть свою задачу в том, чтобы лишь озвучить текст, а содержание при этом отступает на второй план.

Вслед за С.К. Фоломкиной М.М. Галеева находит решение вопроса не в том, чтобы исключить чтение вслух из учебного процесса, а в целенаправленном использовании громкого чтения в сочетании с постепенно увеличивающейся практикой в чтении про себя [1, с. 13].

Чтение вслух в процессе изучения вводно-фонетического курса считается единственно приемлемым видом чтения. С.К. Фоломкина отмечает, что «чтение вслух – это своеобразный трамплин, который помогает набрать нужную скорость для того, чтобы сделать прыжок в чтение про себя» [4, с.167].

Предтекстовая обработка языкового материала текста является обязательной на данном этапе и приводит к снятию трудностей в плане понимания и выражения.

Накопление языкового материала студентами продолжается вплоть до конца обучения на подготовительном факультете, поэтому чтение вслух сохраняет свое значение на протяжении всего курса обучения на подфаке.

Система упражнений по развитию техники чтения предлагается в созданном авторами комплексе учебно-методических материалов «Первые шаги: говорим, читаем и пишем по-русски» и «Учимся слушать и произносить по-русски правильно».

Первичной целью упражнений по развитию техники чтения вслух является создание твердых зрительно-звуко-моторных образов изучаемых единиц. Чтение начинается со зрительного восприятия графем. Результативными являются упражнения на дифференциацию звуков по модели [ta – t<sup>б</sup>a – t<sup>б</sup>йа] с заданием читать, различая твердые и мягкие согласные звуки в составе слогов и неизвестных слов, например:

**та– тя –тья крут~~а~~– крутя – кутья** [3, с. 65]

Поэтапно презентуются фонетические правила чтения, которые после усвоения для закрепления и пошаговой систематизации объединяются в блоки, например:

**араб̣ б̣ → [n]** <sup>1 1</sup>  
*Анас араб. // Фарук тоже араб. //*  
**ошиб̣ка б̣ → [n]** <sup>1 1</sup>  
*Вот ошибка. // Тут тоже ошибка //* [2, с. 28].

Полный свод фонетических правил чтения представлен в разделе «Приложения» [2, с. 125–128].

Следующая цель упражнений в чтении вслух – развитие умения правильно и достаточно быстро объединять графические единицы в синтагмы, что обеспечивает слитное чтение синтагмы и ее определенное интонационное оформление. Для этого с самого начала нужно познакомить учащихся с основными типами интонационных конструкций, в чем помогают сводные таблицы «Движение тона голоса» и «Употребление основных интонационных конструкций» [2, с.53].

Много усилий требует выработка навыка слитного чтения предлога с последующим словом. Для этого создан комплекс упражнений, где одновременно отрабатываются не только слитность чтения, но и фонетические правила чтения, например:

1) [вба] ... в банке. Деньги в банке. // Где деньги? // – В ... //

1 2 1

2) [фча] ... в чае. Сахар в чае. // Где сахар? // – ... // [2, с. 74].

После объяснения правила интонационного членения предложения, сопровождаемого схемой (когда?// группа субъекта// группа предиката) студенты слушают текст, читаемый преподавателем. Затем по очереди каждый студент читает только одну синтагму с заданной интонацией. Например:

Амар/ – студент-иностранец. // Сейчас/ он живёт в Украине/ и учится

в университете на подготовительном факультете. // Он учится в группе

№ 10. // На уроке/ Амар и его новые товарищи /учат слова и фразы,/

читают тексты,/ пишут диктанты // Они уже говорят по-русски. // [2, с. 80].

При этом ставится задача не только научить правильно озвучивать синтагмы как целостные интонационные блоки, но и осмысливать их непосредственно при чтении. Выполнение этой задачи впоследствии проверяется с помощью вопросов.

При анализе развития техники чтения вслух следует учитывать качественные и количественные характеристики чтения: 1) точность восприятия печатного материала (произносительные ошибки: пропуски, замены, искажения, отказ от чтения); 2) целостность восприятия (чтение текста по синтагмам); 3) темп чтения.

Усложнение упражнений должно идти по разным направлениям: 1) усложнение языкового материала за счет использования элементов печатного материала разных уровней: слово, словосочетание, предложение, микротекст; 2) увеличение задач, решаемых одновременно (от одной до двух-трех); 3) увеличение темпа выполнения задания.

Примером первого направления может служить упражнение по вводу и обработке чтения прилагательных:

*новая (она)*

<sup>1</sup> Это <sup>1</sup> новая книга. // Это <sup>1</sup> новая информация. // Это <sup>1</sup> новая студентка. //

Второе направление представлено упражнением типа:

<sup>2</sup> Какая <sup>3</sup> это ваза? // <sup>1</sup> Красивая? // – Да, / <sup>1</sup> красивая // (Да, / <sup>11</sup> это красивая ваза)  
[2, с. 53].

В этом упражнении обеспечивается организованная повторяемость параллельных рядов трудностей одного порядка: трехкратное чтение прилагательного в определенной форме, различные типы интонирования (ИК-1, ИК-2, ИК-3), деление предложения на синтагмы.

Известно, что любое оперирование с лексической единицей помогает упрочению ее следа в долговременной памяти, что способствует развитию техники чтения. Очень важным является и умение определять исходную форму слова, поэтому в упражнениях лексические единицы должны быть представлены во всех возможных вариантах, например, при чтении предложений глагольного блока:

**ЧИТАть** <sup>1</sup> что? <sup>3</sup> где? как?

1. <sup>2</sup> Важно <sup>2</sup> читать <sup>1</sup> тексты <sup>3</sup> каждый день. // 2. <sup>1</sup> Можно <sup>1</sup> читать <sup>1</sup> письмо? //
3. <sup>2</sup> Сергей, / <sup>2</sup> что ты <sup>1</sup> читаешь? // – Я <sup>1</sup> читаю <sup>1</sup> журнал. //
4. <sup>2</sup> Что <sup>1</sup> читает <sup>1</sup> Надежда? // – Она <sup>1</sup> читает <sup>1</sup> книгу. // [3, с. 56].

Таким образом, в работе по развитию техники чтения на начальном этапе обучения после звуко-буквенной подготовки и активной тренировки в чтении отдельных слов нужно особое внимание уделять чтению предложений, осмысливая их по синтагмам в процессе чтения. поэтапная работа на уровне синтагм как сплошных смысловых, структурных и интонационных комплексов обеспечивает улучшение качественных и количественных характеристик техники чтения.

#### Список использованной литературы

1. Галеева, М. М. Роль чтения вслух в развитии техники чтения / М. М. Галеева, И. В. Соколова // Обучение русскому произношению иностранных студентов подготовительного факультета гуманитарных специальностей. – М. : УДН, 1983. С. 11–19.
2. Первые шаги: говорим, читаем и пишем по-русски : учеб.-метод. материалы / сост. Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь. – Сумы : СумГУ, 2011. – 145 с.
3. Учимся слушать и произносить по-русски правильно : учеб.-метод. материалы / сост. Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь. – Сумы : СумГУ, 2012. – 86 с.
4. Фоломкина, С. К. Чтение вслух при обучении чтению про себя / С. К. Фоломкина // Психология и методика обучения иностранным языкам в вузе. – М. : Рус. яз., 1976. – С. 164–186.



**Е. Н. Горегляд (г. Витебск, Беларусь)**

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ  
ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СИНТАКСИС СОВРЕМЕННОГО  
РУССКОГО ЯЗЫКА»**

Необходимость решения проблем межкультурной коммуникации обуславливает то внимание, которое современная научно-методическая парадигма уделяет формированию социокультурной компетенции в практике обучения иностранных студентов. Важность овладения данной компетенцией – одно из условий взаимопонимания, способность преодолевать и разрешать коммуникативные конфликты.

Под социокультурной компетенцией обычно понимают совокупность знаний о стране изучаемого языка, навыки пользования приобретёнными знаниями, личностное отношение к фактам иноязычной культуры, правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи [1]. В условиях системы высшего образования в Республике Беларусь социокультурная компетенция предусматривает также приобретение знаний о стране пребывания.

Среди составляющих социокультурной компетенции выделяют знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной культуры, позитивное отношение к изучаемому языку и его носителям, умение видеть сходство и различие между культурами и использовать это знание в процессе коммуникации, умение распознавать «смысловые ориентиры» другого лингвистического социума, способность решать коммуникативные конфликты, наличие умений и навыков проведения межкультурного диалога [4]. С целью формирования социокультурной компетенции методисты рекомендуют в ходе лекционных и практических занятий с иностранными студентами уделять внимание национально-культурным особенностям жизни носителей изучаемого языка, помогать обучающимся осваивать специфику аксиологической системы иной культуры и невербального поведения её представителей, овладевать страноведческой информацией и т. д.

На филологическом факультете Витебского государственного университета имени П.М. Машерова обучаются 397 иностранных студентов из Туркменистана, Узбекистана, России, Украины, Китая. Сложность обучения обусловлена рядом причин, в том числе неподготовленностью (иногда абсолютной) молодых людей к иноязычной культуре, отсутствием языковой среды, недостаточность практического материала культурологической направленности в учебных текстах. Особую трудность в процессе обучения иностранных студентов на фило-

логическом факультете представляет тот факт, что они должны усвоить материал, предусмотренный типовой программой, рассчитанной на русскоязычных студентов. При изучении раздела «Синтаксис» в результате поэтапной работы иностранные студенты должны получить представление о строении синтаксической системы русского языка, о функционировании грамматических форм в структуре предложения и слово-сочетания, осмыслить сущность синтаксических явлений, овладеть научной терминологией, выработать навыки практического анализа синтаксических единиц.

Ведущим в обучении иностранных студентов является коммуникативный подход, предусматривающий формирование умений спонтанного общения на русском языке. В рамках активизации межкультурных связей важен социокультурный аспект содержания обучения. В ходе изучения дисциплины «Современный русский язык» в этом плане главная роль отводится лексикологии и фразеологии, поскольку именно слово и устойчивое сочетание – основные носители страноведческой информации. Однако формирование социокультурной компетенции может происходить и в процессе изучения связей, отношений между языковыми единицами, в ходе выявления их грамматических значений, т. е. и при изучении раздела «Синтаксис».

В основе любой компетенции лежат знания и умение их использовать. В процессе изучения синтаксических конструкций русского языка страноведческая информация извлекается студентами прежде всего из учебных текстов, которые должны быть подобраны таким образом, чтобы одновременно происходило усвоение лекционного материала. Иными словами, помимо лингвокультурологической насыщенности, предлагаемые иностранным студентам материалы для практических занятий должны иметь определенный уровень грамматической сложности.

В качестве примера приведем некоторые задания, позволяющие формировать социокультурную и лингвистическую компетенцию иностранных студентов при изучении раздела «Синтаксис».

– Образуйте словосочетания, вставляя подходящий по смыслу предлог:  
*приехать (Туркменистан), вернуться (Китай), поехать (Беларусь), отдыхать (озеро), уехать (Витебск), присоединиться (группа); работать (Национальная библиотека), не явиться (болезнь), ехать (Московский проспект), готовиться (экзамен).*

– Найдите главные члены предложения:

- 1) *В природе Беларуси есть много загадочного и непонятного.*
- 2) *Детская библиотека имени А.М. Горького – одна из лучших в нашем городе.*
- 3) *Около десяти миллионов человек проживает сейчас в Беларуси.*
- 4) *Отъезжающие в Несвиж должны собраться у автобуса.*
- 5) *Толпы людей приходят в Витебский зоопарк посмотреть на диких животных.*

животных. б) Я бы посоветовал вам съездить на экскурсию в Мирский замок. 7) Сварить варенье из крыжовника было довольно сложным делом.

– Два простых предложения объедините в сложное. Какое предложение у вас получилось?

1) В Беларуси шесть областей. В них проживает более десяти миллионов человек. 2) Полоцк – древний белорусский город. Он расположен на реке Западная Двина. 3) Ефросинья Полоцкая – святая. Она считается заступницей белорусской земли. 4) Матрёшка – наиболее известный российский сувенир. Он появился в России в конце девятнадцатого века. 5). Небольшой белорусский город Витебск знают многие люди во всем мире. Там жил и работал художник Марк Шагал. 6) 7 ноября 2007 года в Минске была открыта новая ветка метро. Она соединила центр города с отдалёнными районами. 7) Первый в Беларуси трамвай был пущен в городе Витебске. Жители города могут гордиться. 8) Зубр является символом Беларуси. Он обитает в Беловежской пуще. 9) Между Туркменистаном (Китаем) и Беларусью был подписан договор о дружбе и сотрудничестве. Многие молодые люди стали приезжать в Беларусь на учёбу. 10) Многие города Беларуси были построены заново. Во время Великой Отечественной войны они были разрушены фашистами.

– Письменно ответьте на вопросы так, чтобы получились сложносочинённые предложения. При этом указывайте на сходство или на различие сопоставляемых подчёркнутых слов. Используйте при этом союзы *и, тоже, также, а, же, но, однако* и др.:

1) В Минске есть метро. А в Ашхабаде (в Пекине)? 2) Белорусские студенты учатся в университетах пять лет. А туркменские (китайские)? 3) У Саши большие способности к языкам. А у Димы? 4) В Витебске есть троллейбусы, автобусы и трамваи. А в вашем родном городе? 5) Обычно на свадьбах в Беларуси невеста надевает платье белого цвета. А в Туркменистане (в Китае)? 6) В белорусской школе учебный день начинается в 8 часов. А в туркменской (в китайской)?

– Прочитайте текст. Можно ли его содержание передать более кратко и избежать повтора слов? Запишите ваш вариант текста, озаглавьте его:

Наша жизнь тесно связана с природой. Природа дает нам пищу. Природа дает нам одежду. Природа дает нам жилье. На полях мы выращиваем урожай. В лесу собираем ягоды. В лесу собираем грибы. Природа украшает нашу жизнь. Она несёт нам много радости. С каким удовольствием мы слушаем пение птиц! С каким удовольствием мы слушаем журчание ручейка! Как любимся простором полей! Как любимся течением рек! В Беларуси принят закон об охране природы. Этот закон требует беречь природные богатства страны. Природа должна ещё долго служить людям. Природа должна ещё долго украшать их жизнь.

При работе с текстом для формирования социокультурной компе-

тенции важен контроль понимания прочитанного, что осуществляется путем постановки вопроса и получения ответа на него в виде конкретной синтаксической конструкции.

Принцип коммуникативности предполагает широкое использование на уроках ситуаций, стимулирующих активное общение. Это может быть составление мини-диалогов, задание на завершение предложений, задание на выбор правильного ответа и исправление ошибок и т. д. Так, возможна работа в парах при составлении вопросно-ответных реплик. При этом даётся и грамматическое задание: ответьте на вопросы, используя сначала простые предложения, затем – сложноподчинённые предложения нерасчленённой структуры с пространственными отношениями между частями: Куда вы собираетесь поехать во время каникул? (*заповедник Беловежская пуца*). Где в Минске стоит памятник первопечатнику Франциску Скорине? (*Национальная библиотека Беларуси*). Где в Бела-руси можно поиграть в хоккей летом? (*Дворец спорта*). Куда вы любите приезжать? (*Родина*) и под.

В процессе изучения раздела «Синтаксис» нужно помнить, что для иностранных студентов существенным является постижение механизмов построения синтаксических единиц и законов их функционирования, поэтому в соответствии с коммуникативным принципом обучения важно сформировать у иностранцев основы правильной речи; необходимо научить иностранных студентов воспринимать на слух конструкции различных типов, строить свою речь с учетом широких возможностей синтаксического строя русского языка [2; 3]. Важен тот факт, что, изучая построение синтаксических единиц разного уровня, студенты обнаруживают наличие широких возможностей формулирования фразы посредством разных грамматических средств.

Формирование коммуникативной культуры будущего филолога – это сложный и многогранный процесс, который, конечно же, не ограничивается рамками курса «Современный русский язык». В учебном плане филологического факультета нашего вуза в перечень дисциплин, имеющих коммуникативную составляющую, входят также «Основы речевой коммуникации», «Стилистика», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Деловое общение» (ранее в плане также были дисциплины «Риторика» и «Основы техники речи и выразительного чтения»). Целью этих дисциплин является не предоставление набора готовых формул речевого поведения, а выработка у студентов умений квалифицировать речевую ситуацию, применять оптимальную стратегию и тактику, использовать соответствующие речевые модели для достижения поставленной коммуникативной цели [3]. Изучение этих дисциплин предусмотрено на старших курсах, поэтому оно происходит не обособленно, а с опорой на сведения, уже полученные студентами-иностранцами в ходе обучения.

Всё это способствует формированию и развитию социокультурной компетенции иностранных студентов, что должно обеспечить адекватный перевод, эффективную коммуникацию, диалог культур и взаимопонимание между странами и людьми.

#### Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Горегляд, Е. Н. Синтаксис словосочетания и простого предложения в русском языке : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов филол. фак. / Е. Н. Горегляд, В. В. Глаздовская. – Витебск, 2008. – 62 с.
3. Горегляд, Е. Н. Общие вопросы синтаксиса. Словосочетание : метод. рекомендации / авт.-сост. : Е. Н. Горегляд, В. В. Глаздовская. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2013. – 48 с.
4. Гутнова, З. К. Методика обучения идиоматичной диалогической речина продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / З. К. Гутнова. – М., 2000. – 209 л.
5. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестн. Тюм. гос. ун-та. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
6. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 199 с.
7. Самусенко, О. Н. Формирование социокультурной компетенции иностранцев при обучении русскому языку в Украине / О. Н. Самусенко // Русский язык в иностранной аудитории – теория, практика, цели и результаты преподавания» : Материалы II междунар. конф. – Łódź : W-wo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015. – С. 258–266.

**Н. М. Гурина (г. Брест, Беларусь)**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Экономика – это та область знаний о мире, где особенно четко проявляются базовые интересы социума и индивида, где заметны изменения в общественном сознании, ментальности носителя языка, где есть активная языковая динамика. Сегодня в обществе наблюдается повышенный интерес к экономике, так как многие люди начинают заниматься малым и средним бизнесом. В рамках новых явлений в экономической жизни появляются новые термины, описывающие изменившиеся реалии. Безусловно, зарождение новых экономических моделей создало новые системы терминов в экономических текстах. Экономический текст относится к научному стилю и посвящен проблемам экономической сферы общественной жизни. Языковым материалом данной работы являются публицистические тексты на экономические темы,

предназначенные читателям, которые имеют неглубокие знания по экономике. Это аналитические обзоры, комментарии, интервью, выходящие в белорусских бумажных и электронных СМИ с еженедельной периодичностью (на портале tut.by [1] и на сайте «Белгазеты» [2]). В рамках изучения экономической публицистики мы выделили аналитический подстиль, в котором присутствует скрытая эмоциональность и своеобразная экспрессивность. Такие характеристики возможны, в частности, потому, что допускают употребление разного типа метафор. Таким образом, объектом исследования являются метафоры, употребляемые в текстах на стыке двух подстилей: тематического и аналитического. Отобранный дидактический материал можно использовать как на занятиях по РКИ для будущих экономистов, так и для студентов-гуманитариев, изучающих курс «Экономическая теория» как предмет. Понятно, что на занятиях по профлексике больше внимания уделяется подъязыку специальности, активному словарному запасу инофонов. А на занятиях по РКИ для студентов-филологов эта же лексика и фразеология может входить в пассивный словарный запас. Разумеется, четкой границы между экономической терминологией и общеупотребительной лексикой нет, многие узкие термины и понятия вошли в экономические тексты без дополнительных толкований, что говорит о повышенном внимании носителей современного русского языка к данной сфере.

Одним из самых популярных образных средств в публицистическом дискурсе является метафора. Согласно В.Н. Телия, метафора является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах деятельности. Благодаря ей язык представляет собой постоянно преобразующуюся систему, создающую новые смыслы на всех значимых уровнях языковой структуры [3]. В данной работе мы будем рассматривать термин *метафора* в широком смысле: как троп, основанный на принципе сходства, и использующийся в номинативной и концептуальной функции. Метафоры в экономических текстах представляют собой не случайный набор элементов, а своего рода систему. Еще в XVI веке Адам Смит, основатель современной экономики, упомянул «невидимую руку рынка». Возможно, это самое раннее использование метафоры в экономических контекстах. Современные исследования свидетельствуют, что одним из продуктивных способов отражения объектов и явлений мира экономики является концептуальная метафора, которая позволяет наглядно описывать с помощью концептуальной системы человека экономические понятия, сравнивая их с играми, спортивными соревнованиями, военными действиями. Метафора в экономических текстах позволяет эксплуатировать смыслы, выработанные обыденным сознанием, опирается на житейскую картину мира и дает возможность понимания абстрактных экономических понятий. Среди самых распространенных концептуальных метафор

встречаются тропы, показывающие экономические процессы как машины и механизмы (*реформы забуксовали, локомотив экономики, рыночные рельсы*), животные (*азиатские тигры, акулы капитализма, киты нефтебизнеса, жирные коты, бизнес – дойная корова, отстрел мелкой дичи*), растения и садоводство (*деньги как зелень или капуста, инвестиционная засуха*), борьбу и военные действия (*торговые войны, молочные войны, тарифная война, агрессивные рынки, заложники мировой конъюнктуры, экономическая блокада, таможенные барьеры*), здоровье и физическое состояние (*здоровая экономика, экономика хромает, оживление экономики, банки как кровеносная система, старые структурные раны, поставить диагноз белорусской экономике, судороги экономики, рынок агонизирует, омертвить капитал, отрасли – доноры, эпидемия неплатежей, шоковая терапия*), спорт (*погоня за выгодой, жесткая посадка, скольжение вниз*), метафорические сравнения с жидкостью (*залить кризис деньгами из бюджета, вымывание дешевого ассортимента, высасывать ресурсы бюджета, объем иностранных вливаний, управлять финансовыми потоками, отток капитала*).

Актуализация наиболее важных понятий экономики достигается за счет использования различных языковых средств, в том числе и образных [4]. На занятиях по профлексике мы имеем дело с терминами и метафорическими терминами, а на тематических занятиях по РКИ используем бизнес-публицистику, в которой есть и метафорические термины, и стертые метафоры, и индивидуально-авторские метафоры.

Метафора в научно-популярном экономическом тексте помогает избежать излишней усложненности, сделать материал более понятным, основанным на хорошо знакомых читателям образах, создает эмоциональный фон статьи. На примере еженедельной передачи портала tut.by «Экономика на пальцах», которую ведет аналитик Сергей Чалый, покажем, какие типы метафор встречаются в текстовых версиях передач: 1) стертые метафоры (*торговые сети*); 2) метафорические термины (*эластичность спроса, улучшение бизнес-климата*); 3) метафоры как художественные средства (*на финансовом рынке штормит, предприятия-зомби, поднять район из руин*).

Информативным представляется распределение метафор по частям речи: глагольные метафоры (*деньги работают, цены взлетели, цены заморозились, инфляция разбушевалась, доходы съезжились, экономика перегревается, рынок схлопывается, залить кризис баблом*); именные метафоры (*серые зарплаты, черный нал, прозрачные сделки, длинные деньги, деревянный рубль, живые деньги*), в том числе номинативные (*иждивенцы бюджета, локомотив экономики, предприятия-зомби, бизнес-инкубатор, корзина валют*).

Робота с економічним дискурсом потребує додаткової підготовки от преподавателя, так как студенти не могут опереться на языковую догадку и семантизировать переносные значения контекстуальным способом. В такой ситуации оптимальным является подготовка упражнений, основанных на соотнесении терминологического словосочетания и его значения.

#### Список использованной литературы

1. Чалый, С. Мрачный сценарий для белорусской экономики [Электронный ресурс] / С. Чалый. Экономика на пальцах. – Режим доступа: [www.youtube.com/watch?v=Pd6baalVWXg](http://www.youtube.com/watch?v=Pd6baalVWXg). – Дата доступа: 05.11.2015.
2. Романчук, Я. Конкурентонеспособность [Электронный ресурс] / Я. Романчук // Экономика. – Режим доступа: <http://www.belgazeta.by/ru/1116/economics/35659/>. – Дата доступа: 03.10.2017.
3. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – 174 с.
4. Воякина, Е. Ю. Функциональный аспект ономастической метафоры экономического дискурса / Е. Ю. Воякина // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та, – Сер. Лингвистика. – 2010. – № 3. – С. 60–65.

**Т. О. Дегтярьова, О. М. Скварча (м. Суми, Україна)**

### **ЗНАЧЕННЯ ПАРЕМІЙ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ**

Сучасна концепція навчання іноземної мови передбачає розвиток вторинної мовної особистості, тобто здатності до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні й адекватної взаємодії з представниками інших культур. «Така здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і «глобальною (концептуальною) картиною світу» [1, с. 68].

Людина, яка вивчає іноземну мову, постійно знаходиться в двох різних соціокультурних спільнотах. Засвоєння нової мови – це не тільки оволодіння засобами міжкультурної комунікації, а й оволодіння засобами соціальної комунікації через оволодіння іншокультурною картиною світу. Мова і культура взаємопов'язані. За допомогою мови студенти знайомляться з минулим народу, його сьогоденням і готуються до сприйняття майбутнього. Навчаючи іноземної мови, необхідно формувати не тільки лінгвістичну, комунікативну компетенції, а й культурологічну.

А.Д. Дейкіна зазначає: «Навчання мови – це залучення до культури, це розвиток комунікативних здібностей і комунікативної компетенції, це пізнання народу – носія мови» [2, с. 62]. Формування іншомовної



компетенції та ефективна міжкультурна комунікація неможливі без знання т. зв. прецедентних феноменів:

- прецедентних текстів (прислів'їв, приказок, цитат);
- прецедентних імен (імена відомих особистостей, які стали загальними);
- прецедентних ситуацій.

Оскільки мова – частина культури, в ній знаходять своє відображення, фіксуються всі досягнення культури. Прецедентні феномени входять у колективні фонові знання лінгвокультурної спільноти і є важливим компонентом культурної грамотності мовної особистості.

Вивчення світу носіїв мови спрямовано на те, щоб допомогти зрозуміти особливості вживання лінгвістичних структур, додаткові смислові навантаження, політичні, культурні, історичні та інші конотації одиниць мови й мовлення. Знання мовних прецедентів дуже важливе для адекватної міжкультурної комунікації.

Особливе місце серед прецедентних текстів займають паремії (прислів'я і приказки), оскільки в них відображена специфіка мовної картини світу, властивої тому чи іншому народу. Прислів'я та приказки є дуже важливим джерелом країнознавчих і культурологічних знань. У пареміях відтворюється історичний досвід народу, уявлення, пов'язані з трудовою діяльністю, побутом і культурою людей. Вони «акумуляували собі всі тонкощі оцінного ставлення до світу, його сприйняття і відображення». Паремії допомагають іноземним учням знайомитися з особливостями життя і побуту українського народу, національним характером, релігійними уявленнями, традиціями, звичаями, святами. Вивчення прислів'їв і приказок студентами-іноземцями та оволодіння нимисприяють переходу на інший знаковий рівень, необхідний для розвитку вторинної мовної особистості учнів, і формують у них лінгвокультурологічну компетенцію.

За словами О.О. Павлової, «...робота з прислів'ями та приказками є важливим фактором, який навчає, розвиває і мотивує, оскільки вони мають пізнавальне значення, розширюють загальний кругозір тих, хто вивчає іноземну мову, формують їх мовленнєву культуру» [3, с. 38]. Знайомство з пареміями інших народів допомагає краще розуміти культуру і менталітет різних етносів, розвиває полікультурну толерантність.

Прислів'я та приказки мають великий дидактичний потенціал у формуванні міжкультурної комунікативної компетенції студентів. Вони підвищують інтерес до досліджуваної мови, сприяють розвиткові мовної інтуїції, закладають уміння активно оперувати лінгвістичними поняттями.

Паремії можуть застосовуватися на будь-якому етапі навчання української мови як іноземної. Наведемо приклад використання прислів'їв на початковому етапі вивчення деяких граматичних тем.

– Числівники (кількісні, порядкові та збірні): *Сім разів відміряй, а один відріж. Знати як свої п'ять пальців. Не май сто рублів, а май сто друзів. Двоє третього не чекають. Обходити десятою дорогою.*

– Наказовий спосіб дієслів: *Зробив діло – гуляй сміло. Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні. Любиши поганяти, люби й коня годувати. Нових друзів май, старих не забувай. Не кажи гоп поки не перескочиш. З добрим дружись, а лихих стережись. Не говори, чого не знаєш, бо честь втратиш.*

– Ступені порівняння прикметників: *Розум добре, а два краще. Чим далі в ліс, тим більше дров. Старий друг краще нових двох. Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше. Більше діла, менше слів.*

– Займенники: *Добре сміється той, хто сміється останнім. Буде і на нашій вулиці свято. Не помиляється той, хто нічого не робить. Не копай іншому яму, бо сам туди впадеш. Людей питай, а свій розум май.*

Лексико-граматична насиченість прислів'їв і приказок дозволяє використовувати їх не тільки при вивченні граматики, а й при роботі з різними лексичними темами. Словниковий запас студентів при цьому збільшується. Наприклад, до теми «Навчання» підходять наступні прислів'я: *Без наук – як без рук. Вчитися ніколи непізно. Знання – сила. Вік живи, вік учись. Не соромно не знати, соромно не вчитися. Нема науки без муки. Добре того вчити, хто хоче все знати. Грамоти вчиться – завжди пригодиться.*

До теми «Я і моя сім'я»: *Всяк пташка своє гніздо знає. У своєму будинку і кути допомагають. У гостях добре, а вдома краще. Людина без сім'ї, що дерево без плодів. Своя хатка як рідная матка. За морем тепліше, та вдома миліше. Свій дім не чужий, із нього не виженуть.*

До теми «Мій друг»: *Не той друг, хто медом маже, а той, хто правду каже. Скажи мені, хто твій друг, і я скажу тобі, хто ти. Друга у скруті пізнають. Дерево міцне корінням, людина – друзями.*

Завдяки стислій, лаконічній формі прислів'їв, нові слова краще запам'ятовуються, а потім застосовуються студентами в самостійних висловлюваннях. Паремії можна використовувати як мовну загадку, як стимул зрозуміти значення нової лексеми, включати до вправ на дотекстовому етапі роботи з текстом або після його прочитання.

Прислів'я та приказки часто виступають у якості стимулу діалогічного і монологічного висловлювання, матеріалу для побудови власних висловлювань. Студенти самі вибирають прислів'я і пишуть до них питання, які вони хотіли б поставити своєму співрозмовнику. Для активізації учнів, їх зацікавленості на уроках можна використовувати такі завдання з прислів'ями.

– Назвіть прислів'я по одному слову (наприклад, *навчання, знання, наука*): *Навчання і труд поруч ідуть. Знання – дерево, а діло – плоди. Наука для людини – як сонце для життя. Хто знання має, той мур зламає.*

*Наука в ліс не веде, а з лісу виводить. Пташка красна своїм пір'ям, а людина своїм знанням.*

– Назвіть прислів'я, де вживаються числівники, займенники: *Працювати до сьомого поту. Один дуб у полі – не ліс. Один із сошкою, а семеро з ложкою. Сім п'ятниць на тиждень. Без п'яти хвилин хто. Не дивись на чоловіка, а на його діло. Дай землі, то й вона тобі дасть.*

– Використовуючи слова, складіть прислів'я: *Їдеш, далі, тихіше, будеш. Один, всі, за, одного, всіх, і. Нема, без, труда, плода. Усьому, голова, хліб. Вченому, а, тьма, невченому, світ. Навчай, і, навчишся, інших, сам.*

– Подивіться на малюнок і скажіть прислів'я: (зображено дві голови)  
*Одна голова – добре, а дві – краще.*

– складіть прислів'я з частин:

*В гостях добре, ...* ... *хто нічого не робить.*

*Не помиляється той, ...* ... *а вдома краще.*

*Як дбаєш, ...* ... *вік учись.*

*Вік живи, ...* ... *так і маєш.*

*Яке посієш, ...* ... *бо схочеш водиці.*

*Не брудни криниці, ...* ... *таке і пожнеш.*

На просунутому етапі навчання студентам для активізації монологічного мовлення можна давати такі творчі завдання:

– за допомогою прислів'я дайте пораду один одному;

– складіть діалоги за заданою темою і використайте при цьому прислів'я;

– поясніть значення прислів'я;

– прослухайте текст і закінчить його відповідним за змістом прислів'ям;

– складіть монологічне висловлювання, вживайте прислів'я.

Завдання з прислів'ями та приказками сприяють розвитку уяви, творчого мислення, підвищують загальну мовну культуру, розширюють країнознавчий обсяг знань іноземних студентів про традиції, національні особливості українського народу. «Залучення до культури країни, мова якої вивчається, через прислів'я та приказки дає студентам відчуття спільності з іншим народом» [3, с. 47].

Паремії – це текст, який побудований за законами лінгвістики і функціонує як мовна одиниця. У той же час – це «джерело національної культури». Вони відображають типові ситуації і уявлення. Прислів'я – це певні стереотипи і еталони культур.

У практиці викладання української мови як іноземної прислів'я мають велике пізнавальне значення. Вони допомагають учням знайомитися з культурою країни досліджуваної мови та таким чином швидше сформуванню необхідний рівень комунікативної компетенції, яка є частиною міжкультурної компетенції.

## Список використаної літератури

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебн. пособие для студентов-лингвистов ун-тов и фак-в иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Дейкина, А. Д. Интегрирующее пространство русского языка в методике его преподавания / А. Д. Дейкина // Человек. Язык. Искусство : материалы междунар. научн.-практич. конф., 14–16 ноября 2000 г., МПГУ / Моск. пед. гос. ун-т, филол. фак. ; отв. ред. Н. В. Черемисина-Ениколопова. – М. : Изд-во МПГУ, 2001. – С. 62–68.
3. Павлова, Е. А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка / Е. А. Павлова // ИЯШ – 2010. – № 5. – С. 37–45.

**И. Дулебова (г. Братислава, Словацкая республика)****КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТРАНОВЕДЕНИЮ  
И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ В СЛОВАЦКОЙ РУСИСТИКЕ**

В настоящее время тезис о необходимости введения культурологических и исторических знаний в практику преподавания РКИ (с целью максимального приближения учащегося к картине мира русской языковой личности) не нуждается в доказательствах. Образовательной целью является не только развитие словарного запаса и грамматических навыков, но и познание особенностей русской культуры, традиций, менталитета. Реализация принципа культурологического подхода в обучении РКИ «язык через культуру, культура через язык» сегодня актуальна и в Словакии. Представителем данной концепции обучения РКИ является, например, и словацкий проф. Колларова, применившая её на практике при написании учебников *Встречи с Россией (Колларова, Трушина, 2004, 2009)* и последовательно развивающая её в своих научных исследованиях совместно с австрийским русистом Бердичевским.

Данный подход в последнее десятилетие внедряют при разработке учебного материала и многие другие словацкие вузовские педагоги-русисты. Так, коллектив авторов Университета имени Матей Бела в Банской Быстрице в 2015 году выпустил в свет учебно-методический комплекс под названием «*История России в художественных образах*» в четырёх книгах с целью «представить словацким студентам, изучающим русский язык, художественные произведения, посвящённые важнейшим событиям российской истории и являющиеся неотъемлемой частью русской культуры» [1, с. 6]. Учебники РКИ с весомой культурной и исторической составляющей изданы в университетах Нитры (Зеленицкая, Адамка, Соколова), Прешова (Петрикова, Антонякова), Трнавы (Григорьянова, Громинова).

Словацкие русисты опираются в первую очередь на концепцию преподавания лингвострановедения, разработанную российскими учеными Верещагиным, Костомаровым, Пассовым и Прохоровым. В Словакии

данную учебную дисциплину называют *lingvoreblie* (в Германии чаще всего используют название *kulturkunde*, в США *language and area*, в англофонном ареале *linguacultural studies*, во франкофонном ареале *langue et civilisation*).

Сегодня в Словакии встаёт вопрос различного подхода в преподавании «Лингвострановедения России» и «Страноведения России». В словацкой вузовской русистике лишь в последнем десятилетии начали принципиально различать понятия *страноведение* и *лингвострановедение*, причем, при изучении страноведения во главу угла ставится анализ фактов культурной, социальной, исторической и политической жизни РФ (в синхронном и диахронном аспекте), а при изучении лингвострановедения студенты познают их отражение в лексике русского языка.

Вузовская учебная литература в области русистики в основном либо разрабатывается непосредственно на отдельных кафедрах, либо заказывается из России. Мы, однако, разделяем мнение словацкого русиста Р. Квапила о том, что «именно национальная учебная литература, принимающая во внимание специфику культуры и базовых знаний реципиента является необходимым условием качественного обучения РКИ» [2, с. 48], т. е. наиболее приемлемыми для обучения словаков как РКИ, так и русскому языку как языку специальности, являются словацкие учебники.

Национальные учебники *Страноведение России* в Словакии имеются, например, учебник «По-русски о России и русских» (Зеленицкая, 2004); «*Reblie rusky hovoriacich krajnn a Slovenska*» (Стрелкова, Кореньков, Коренькова, 2006); «*Rusko. Histryia a politickэ systйm*» (Адамка, 2016); «*Sondy do ruskэch kultъrnych dejnn*» (Зеленицкая, 2015). Весьма содержательным является и интернет-учебник чешской русистики Пешковой «*Reblie Ruska*» (2016, <https://ruskerealie.zcu.cz>).

Национальный учебник «Лингвострановедение России», ориентированный на словацкую аудиторию, впервые издан в Словакии в Братиславском университете имени Коменского (Дулехова, Цингерова, 2017). Анализ опыта преподавания РКИ в Словакии убедительно показывает, что «приобщение будущих специалистов к фрагментам русскоязычной картины мира существенно ограничено отсутствием в их картине мира представлений о русской истории и культуре, русской литературе, стереотипных ситуаций общения» [3, с. 118]. Именно поэтому авторы при создании учебника «Лингвострановедение России» решали в первую очередь проблематику отбора и систематизации культурно-маркированной и национально-окрашенной лексики, а также вопрос детальной разработки критериев выделения и разграничения ядра и периферии русских лингвокультурем и пришли к выводу, что их использование в сфере методики преподавания РКИ должно быть связано с определением учебного минимума этих феноменов, прямо зависящего

как от уровня уже приобретённой лингвокультурной компетенции учащихся, так и от реальной потребности расширения их знаний в области русской литературы, истории и культуры (как наиболее частых источников лингвокультурем).

В качестве вспомогательного учебного материала для более глубокого освоения основ «Лингвострановедения России» авторами был в 2016 году выпущен и «Глоссарий русских лингвореалий» (Dulebová, Čingerová, Hrková, *Glosár ruských lingvoreálií*, 2016), находящийся для удобства студентов в открытом доступе на сайте философского факультета университета имени Коменского в Братиславе ([http://stella.uniba.sk/texty/IDNCKH\\_glosar.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/IDNCKH_glosar.pdf)). В него включены ключевые русские лингвокультуремы (советизмы, фраземы, церковная лексика, безэквивалентная лексика, прецедентные феномены, политические и географические реалии и т. п.), а также прокомментировано их значение и использование в языке. Слова и выражения организованы по алфавиту, каждая словарная статья структурирована следующим образом: русское слово или выражение, словацкий эквивалент, объяснение семантики и возможных ассоциаций, связанных с ним в современном русском лингвокультурном сообществе.

Главной целью занятий является стремление к тому, «чтобы студенты освоили стандартные культурные модели, т. н. культуремы, которые с точки зрения межкультурной психологии представляют собой типичные формы восприятия, мышления, способов оценки действительности и коммуникации большинства представителей данной культуры» [4, с. 21]. Конечной же целью введения дисциплины «Лингвострановедение России» в учебный процесс является «развитие у студентов осознанного отношения к ареалу изучаемого языка как к культурно-историческому явлению» [5, 160], с осознанием корней его культурного архетипа, философии и сегодняшнего жизненного уклада.

#### Список использованной литературы

1. История России в художественных образах : учеб. пособ. для студентов слов. ун-тов. / Л. Сугай [и др.]. – Кн. 2 : XIX – XX вв. – Банска Быстрица, 2015. – 336 с.
2. Kvapil, R. Národná učebnica ako nevyhnutný predpoklad cudzojazyčnej edukácie / R. Kvapil // Cudzí jazyky a medzikultúrna komunikácia 2. – Bratislava, 2013. – S. 41–59.
3. Еліаль, А. Форум русской литературы и культуры: цели и формы его деятельности / А. Еліаль // Русский язык в центре Европы. – 2017. – С. 114–121.
4. Pekarovičová, J. Lingvodidaktická koncepcia slovenčiny ako cudzieho jazyka / J. Pekarovičová // Slovenčina ako cudzný jazyk. – Bratislava : FF UK, MC SAS, 2002.
5. Sehnal, R. Niektoré postrehy o aktuálnom využití expresivity na pozadí augmentatívno-deminutívnej derivácie / R. Sehnal // Brána jazykov k ľuďom otvorená 5. – Paríž, 2014. – С. 158–164.

Данная статья подготовлена в рамках проекта VEGA *Jazyk a konflikt. Vytváranie obrazu nepriateľa v súčasnom verejnom diskurze* 1/0539/17.

**В. А. Завгородній (м. Суми, Україна)**

## **ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ТЕКСТ У СИСТЕМІ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ**

Кожна людина належить до певної національної культури, що об'єднує національні традиції, мову, історію, літературу. Економічні, культурні та наукові контакти країн і їхніх народів зумовлюють актуальність проблем, пов'язаних з дослідженням міжкультурних комунікацій, співвідношенням мов і культур, вивченням мовної особистості. У наш час у вивченні мови дедалі більше уваги приділяється питанню співвідношення мови та культури з погляду їх національної специфіки. Іноземний громадянин, вивчаючи українську мову безпосередньо на території України, спілкується з носіями української мови, отримує реальну можливість приєднатися до української національної культури та історії, до сучасного життя українського народу. Лінгвокраїнознавчий підхід у методиці викладання української (російської) мови як іноземної набув у наші дні широкого визнання.

Лінгвокраїнознавство – частина або аспект загального країнознавства. Країнознавство – це комплексна навчальна, а отже, і наукова, а також методична дисципліна, об'єктом якої є елементи географії, історії, культури, побуту, поведінкового та комунікативного етикету. Це дисципліна про світ і спосіб життя будь-якої країни та її народу, які формуються та реалізуються в інтересах більш повного і вільного володіння будь-якими конкретними сторонами цього 'світу', наприклад, історією, культурою, мовою. Країнознавство в такому розумінні є необхідним будь-якому 'спеціалісту' по даній країні, наприклад, дипломату, історика, економісту, літературознавцю, лінгвісту. Воно стане в пригоді й для того, хто просто бажає лише опанувати будь-яку іноземну мову. Країнознавство, поставлене в зв'язок із вивченням і викладанням мови, створило свій спеціалізований різновид – лінгвокраїнознавство.

Лінгвокраїнознавство – це навчальна, науково-методична дисципліна про спосіб життя країни і народу мови, що вивчається. Вона формується й реалізується в інтересах більш повного та вільного володіння мовою.

Між загальним країнознавством і лінгвокраїнознавством є формальна відмінність: країнознавство взагалі та країнознавство країни досліджуваної мови на початкових етапах навчання може викладатися рідною мовою студентів, тоді як лінгвокраїнознавство можливе лише за умов викладання його на вже вивченій іноземній мові або мові, що опановується. Це пов'язане з тим, що країнознавчі явища так чи інакше відбиваються за допомогою мови або в самій мові, особливо в лексиці та фразеології, у значенні слів і виразів, у правилах їх вживання в мовленні. Мова, слова

та їх поєднання мають культурний компонент, у нашому випадку буде точніше сказати – країнознавчий компонент. І цей компонент може бути, зокрема, безеквівалентним, безпосередньо неперекладним іншою мовою, не власне семантичним, а конотативним, фоновим, як, наприклад, значення більшої частини історизмів, а почасти архаїзмів, неологізмів, певної частини фразеологізмів тощо. Тому адекватно він може бути переданий тільки за допомогою мови, що вивчається. А це означає, що країнознавство чужої країни в рідній мові неминуче буде неповноцінним, країнознавство ж мовою країни навчання завжди буде певною мірою не лише країнознавством, а вже лінгвокраїнознавством.

Однак викладання країнознавства мовою країни навчання саме по собі ще не створює лінгвокраїнознавства, бо при цьому країнознавство може викладатися поза прямим і цілеспрямованим зв'язком з мовою; мова може виявитися лише засобом викладення, а не об'єктом знання. Власне лінгвокраїнознавство починається тільки з того моменту, коли зв'язок країнознавства з мовою усвідомлений і цілеспрямовано використовується. Лінгвокраїнознавство, таким чином, – це країнознавство з цілеспрямованим використанням країнознавчого компонента мовних та мовленнєвих одиниць та мовної системи в цілому. І це найбільше виявляється в ситуації вивчення / викладання іноземної мови, у нашому випадку – у ситуації вивчення / викладання української (російської) мови як іноземної.

Процес розвитку лінгвокраїнознавчих знань становить одну з умов міжкультурної комунікації. Для її здійснення необхідно розуміти подібність та відмінність між культурами рідної країни та країни мови, що вивчається. «Язык – средство отображения культуры, и изучать, и использовать одно без другого невозможно» [1, с. 98]. Засноване на ідеях комунікативної лінгвістики, психологічної теорії діяльності та концепції розвитку індивідуальності в діалозі культур, твердження Ю.І. Пассова, яке він методично втілює у комунікативний підхід до навчання, не викликає сьогодні жодних заперечень. Знання лише мовних одиниць та способів їх вживання в мовленні недостатньо для використання мови як засобу спілкування. Для цього необхідне знання світу мови, що вивчається, тієї культури, яка використовується носієм мови для відображення навколишньої дійсності. Вживання слів у мовленні значною мірою визначається знанням життя носіїв мови. «Язык не существует вне культуры, – писав Е. Сепір, американський мовознавець, – т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующий наш образ жизни» [2, с. 185]. Сьогодні теза про невіддільність вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою країни, її історією, соціокультурними традиціями, особливостями національного світогляду є загальноприйнятою в методиці викладання української (російської) як іноземної.



Також слід зауважити, що розвиток та вдосконалення лінгвокраїнозначої компетенції безпосередньо залежить від рівня володіння студентами українською (російською) мовою, і тут велику роль відіграє текст. На думку М.М. Бахтіна, текст є первісною даністю всього гуманітарно-філологічного мислення (у тому числі навіть теологічного та філософського мислення в його джерелах): «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления...» [3, с. 297]. Кожний текст (як вислів) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в саме в цьому його сенс. Звернення до текстів різних стилів на заняттях з української (російської) мови як іноземної давно визнане методикою. Розпочавши вивчати іноземну мову, студенти обов'язково ознайомляться з культурою країни мови, яка вивчається, – з допомогою літературних творів, засобів масової інформації, письмового та усного спілкування. Національна культура проявляє себе в правилах поведінки, етикетних формах, в інтонаційних конструкціях, у кожному слові, що вимовляється. При вивченні іноземної мови відбувається опанування нової «картини світу» як образного мовного коду плану змісту.

Сучасні лінгвістичні та філософські дослідження фіксують той факт, що однією з передумов успішної міжкультурної комунікації є спільність мовного коду співрозмовників. Людина, яка живе у світі, пізнає цей світ, малює його як картину, розуміє його як картину і починає діяти в цьому світі як суб'єкт певного виду діяльності [4, с. 82]. Студент-іноземець має пройти кілька етапів пізнання і, зокрема, етап образного сприйняття та уявлення явищ вивченої мови. Він повинен подолати сприйняття світу лише крізь призму своєї рідної мови і навчитися бачити й розуміти світ досліджуваної мови, тобто знати семантику цієї мови в тому основному обсязі інформації, яка відома носіям. У процесі вивчення цієї мови (не тільки граматики) у нього має сформуватися уявлення про час, простір, дію, суб'єкт та об'єкт дії, кількість, ознаку, властивість, причину, наслідок, реальність та нездійсненність, можливість та неможливість здійснення дії і багатьох інших закономірностей нового для нього навколишнього світу. Там, де образне та логічне знання про світ збігаються, студент-іноземець, залучивши індивідуальний досвід пізнання, знаходить еквівалент і в такий спосіб сприймає те, що відбувається або звучить. У разі розбіжності світобачення виникають нерозуміння, шок, конфлікт, помилки тощо. Що ширше знання про чужорідну культуру, то меншою є ймовірність виникнення комунікативних невдач, бо досить часто особистість, опиняючись у чужому соціокультурному середовищі, виявляє, що звичні способи поведінки та спілкування виявляються неефективними або навіть неприйнятними. Тому помилки лінгвокраїнознавчого характеру є набагато небезпечнішими, ніж мовні (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні): вони залишають глибокі сліди на емоційному рівні в носія нерідної мови,

не сприймаючись при цьому як помилки. Володіння лінгвокраїнознавчими відомостями дає можливість студентам адекватно здійснювати комунікацію, зокрема, у соціокультурній сфері спілкування.

Усе це вимагає створення текстового матеріалу нового покоління, де текст виконує комунікативну та навчальну функції, відповідаючи сучасним запитам.

Саме тому перед творцями текстів стоїть завдання перегляду як змістовної частини текстотеки в наявних підручниках та посібниках, так і її структурування, що дозволяє формувати й розвивати складові комунікативної компетенції, а саме: мовну, дискурсивну, прагматичну та соціокультурну.

У сучасній моделі мови текст визнано базовою комунікативною одиницею, на основі якої можна розвивати практично всі види мовленнєвої діяльності. Звичайно тексти орієнтовані на розвиток навичок читання. Однак необхідно вибудувати систему лінгвокраїнознавчих текстів так, щоб розвивати й активізувати також навички спілкування та письма. Принципи побудови текстового матеріалу та роботи з ним повинні бути також орієнтовані на формування мотивації для продукування власного висловлювання студента.

У руслі лінгвокраїнознавства об'єкти системи тестування розглядаються не тільки як відповідний набір інструментів для перевірки мовних та мовленнєвих компетенцій, а й як шар /страата культури народів, які говорять мовою тестування.

Взаємодія культури та мови, різноманітність способів і форм подання текстового матеріалу в процесі тестування може стати непереборним бар'єром для іспитника. Для подолання / попередження труднощів у процесі сприйняття тексту іспитнику необхідно психологічно бути готовим до цього процесу, а викладачам мови слід знати особливості тестових систем. Викладач, який має уявлення про тестологію в цілому і про тестову систему певної мови зокрема, значно збагачує свій методичний 'багаж' і з погляду форм роботи з іноземним студентом, і в питаннях організації форм контролю знань.

Основу розуміння будь-якої іншої мови становлять психологічні механізми декодування інформації та навичок роботи з письмовими джерелами інформації (у вербальному та невербальному виконанні). Відповідно, здійснюючи тестування з використанням лінгвокраїнознавчих текстів, необхідно виявити особливості процесу декодування національних текстів (українською або російською), встановити рівень лінгвокраїнознавчої складності текстів. Для того, щоб визначити оптимальну кількість одиниць лінгвокраїнознавчої інформації, що вводиться до тексту, слід визначити одиниці цієї інформації та навести дані про найбільш раціональну кількість таких одиниць, що узгоджуються з межею людської пам'яті.

Одиницею лінгвокраїнознавчої інформації можна вважати предикативну тезу, що має соціально важливу, мінімальну, далі неподільну інформацію про країну за темою даного контексту.

Дані спостережень, проведених нами в спеціально підготовлених текстах (підданих структуруванню та компресії), визначили оптимальну для запам'ятовування кількість: на 1 000 буквових знаків тексту 7 + (–) 2 одиниці країнознавчої інформації.

Таким чином, за допомогою тестування студент може не тільки перевірити свій рівень знання мови, а й наблизитися до значущої для народу сторінки історії, життя, зрозуміти, що сьогодні відіграє для цього етносу важливу роль.

#### Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования : метод. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
2. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М. : Прогресс: Унив., 1993. – 656 с.
3. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 423 с.
4. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет / М. Хайдеггер. – М., 1993. – 464 с.
5. Балыхина, Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Т. М. Балыхина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2009. – 240 с.

**М. Р. Закирова, Д. К. Касимова (г. Ташкент. Узбекистан)**

### **ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

В современном обществе смысл и значение образования меняются. Теперь это не просто усвоение знаний, а импульс к развитию способностей и ценностных установок личности студента. Главной целью образования становится не передача знаний и социального опыта, а развитие личности обучающегося [1, с. 54].

Технологии образования являются сложными и многоаспектными объектами, которые следует рассматривать не только с позиции целостности их структуры, но и деятельности их участников, т. е. преподавателей и студентов, что является необходимым условием их функционирования, динамического развития на пути к запланированному результату. Результатом технологического обучения является не только овладение какой-то частью информации, заложенной в содержании учебного предмета, но и способами деятельности, человеческими ценностями, отношениями [2, с. 22].

Построение обучения на технологической основе способствует развитию активности сознания студента, в таком обучении содержатся предпосылки для развития и саморазвития его сущностных сил, поскольку технологии организуют учебно-воспитательный процесс согласно природе деятельности познающего субъекта, помогают ему реализовать все стороны своей человеческой личности. Их выявлению способствуют социально-философский, системный и комплексный анализ. Сегодня технологию рассматривают как фактор изменения социальной структуры современного общества, его культуры и идеологии под воздействием научно-технического и технологического прогресса. Личностно-ориентированный подход в применении образовательных технологий остается краеугольным камнем всего процесса высшего образования в нашей республике.

В условиях независимости и свободного развития нашего государства по своему пути обновления и прогресса проблема активизации деятельности каждой личности является актуальной. Особенно это касается молодых кадров, специалистов, а также будущих кадров, обучающихся сегодня в высших учебных заведениях, от которых будет зависеть будущее нашей страны, достижение конечной цели [1, с. 58].

В настоящее время одним из основных видов работы по развитию русской речи студентов является обучение высказыванию в форме рассуждения. Это требует усвоения студентами знаний как по стилистике, так и по грамматике. Кроме того, особое значение приобретает процесс презентации текста в форме рассуждения. Актуальность выпускной квалифицированной работы заключается в том, что в ней представлено относительно полное и системное описание развития устной монологической и диалогической речи студентов.

Проблема обучения русскому языку в вузе является одной из самых актуальных проблем в методике обучения языковым дисциплинам. Развитие устной речи рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – индивидуального, группового, массового.

Обучение говорению на русском языке как продуктивному процессу требует от студента формирования языковых навыков и развития умения построения высказывания, которое представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для студентов.

Эффективность данной работы заключается в применении новейших средств обучения, диктуемых новыми педагогическими технологиями с применением интерактивных методов. Это Блиц-игра «Собери тему», кластеры, технология Кейс-стади, применение игровой технологии, что, в свою очередь, дает возможность решать мотивационные задачи на занятиях и добиваться максимального усвоения учебного материала.

В качестве примера приведём использование на занятиях приема «Кластер» и технологии «Кейс-стади».

Разбивка на кластеры осуществляется следующим способом:

1. Записываются все мысли, которые приходят на ум студентов, не рассуждая о качестве этих мыслей.

2. Не обращается внимание на орфографию и другие факторы, сдерживающие письмо.

3. Студенты стараются построить как можно больше связей, не ограничивая качество идей, их поток и связи между ними.

Разбивка на кластеры – это педагогическая стратегия, которая помогает учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Она требует выделения лишь тех структур, которые дают возможность стимулировать размышления о связях между идеями. Это нелинейная форма мышления. Она тесно связана с тем, как работает наш мозг. Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе размышления. Она может использоваться для стимулирования мыслительной деятельности до того, как определённая тема будет изучена более тщательно. Разбивка на кластеры может применяться и в качестве средства для подведения итогов того, что учащиеся прошли и в качестве стимулирования появления новых ассоциаций или графического изображения этих представлений. Это та стратегия, которая даёт доступ к собственным знаниям, пониманию или представлению об определённой теме [5, с. 371].

Также основной задачей на этапе обучения речи является формирование коммуникативного ядра, включающего различные языковые средства, с помощью которых студенты имеют возможность выразить одну и ту же мысль разными способами на неродном языке. От умений студентов самостоятельно решать коммуникативно-познавательные задачи, включая языковую догадку и умение выразить личностное отношение к воспринимаемой информации, зависит качество высказывания.

Практическое владение русским языком предполагает наличие таких умений и навыков во всех видах речевой деятельности, которые по окончании курса дадут возможность читать оригинальную литературу по специальности, участвовать в различных сферах общения. Поставленные цели способствуют решению следующих задач:

– количественное увеличение слов и качественное совершенствование имеющегося лексического запаса;

– обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами;

– активное включение самого студента в учебно-познавательную поисковую деятельность, организованную на основе внутренней мотивации;

- организация совместной деятельности, партнерских отношений обучающихся и обучаемых, включение студентов в педагогически целесообразные воспитательные отношения в процессе учебной деятельности;
- обеспечение диалогического общения не только между педагогом и студентами, но и между студентами в процессе добывания новых знаний.

*Цель технологии* – научить слушателей как индивидуально, так и в составе группы анализировать информацию, сортировать её для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий и т. п.

*Ожидаемые результаты:*

Предполагается, что применение технологии Кейс-стади на занятиях приведет к полному усвоению учебного материала. Кроме того, данная технология обеспечивает активизацию познавательной деятельности студентов, учит критически мыслить, решать сложные проблемы, принимать продуманные решения, общаться с людьми, развивает самостоятельность и творческие способности учащихся.

Впервые технология Кейс-стади была применена в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году. Внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 году. Преподаватели Гарвардской бизнес-школы поняли, что нет учебников, подходящих для аспирантской программы в сфере бизнеса. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчетов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность.

*Требования, предъявляемые к выбору ситуации для анализа:*

- ситуация должна быть приближенной к жизни и действительности и оформлена таким образом, чтобы позволять устанавливать непосредственную связь с жизненным опытом;
- ситуация должна предоставлять возможность интерпретации с точки зрения участников;
- ситуация должна содержать проблемы и конфликты;
- ситуация должна быть обозреваемой и решаемой в условиях временных рамок и индивидуальных знаний, навыков и способностей обучающихся;
- ситуация должна допускать различные варианты решения.

*Виды кейсов*

1. *Печатный кейс* – содержит графики, диаграммы, иллюстрации (делает кейс более наглядным).
2. *Мультимедиа кейс* – зависит от технического оснащения вуза.
3. *Видео-кейс*.

Использование технологии Кейс-стади обеспечивает повышение качества обучения, формирует критическое мышление и навыки поисковых, творческих работ, обеспечивает активизацию познавательной деятельности студентов, учит критически мыслить, решать сложные проблемы, принимать продуманные решения.

Список использованной литературы:

1. Каримов, И. А. Мыслить и работать по-новому требованию времени / И. А. Каримов. – Ташкент : Узбекистан, 1996.
2. Воинова, М. Г. Педагогические технологии и педагогическое мастерство / М. Г. Воинова. – Ташкент : IQTISOD–MOLIYA, 2006.
3. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин. – М., 2002.
4. Клименко, Т. К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя / Т. К. Клименко. – Хабаровск, 2000.
5. Камилова, М. Г. Пособие по обучению русскому языку / М. Г. Камилова, Н. А. Раджапова, М. Р. Закирова. – Ташкент, 2009.

**А. А. Иванюк, А. Е. Левонюк (г. Брест, Беларусь)**

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АФОРИСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Изучение языка – это не только овладение его лингво-организационной структурой, но и постижение культурной информации, закодированной в языке, а также изучение фоновых формантов, включающих в себя пласты общечеловеческих, региональных и национально-специфических знаний. При обучении студентов языку необходимо уделять внимание лингвострановедению. Кроме собственно языка, следует изучать историю, культуру страны.

К числу важнейших носителей страноведческой информации, наряду с текстами, комментариями и зрительной наглядностью, специалисты относят сами формы языка, прежде всего языковые единицы, которые обладают национально-культурной семантикой. При преподавании мы должны учитывать те уровни языка, в которых изобилует национально-культурная семантика в первую очередь, т. е. лексический, афористический и фразеологический. На наш взгляд, важно обучать студентов не только грамматике, лексике, но и таким единицам языка, как фразеологизмы и афоризмы, которые отражают языковое и культурное богатство того народа, язык которого изучается.

Афоризмы представляют особый интерес с точки зрения культуры изучаемого языка благодаря своей образности и выразительности, коммуникативной и кумулятивной функциям. Поэтому введение афористики в учебный материал на всех этапах обучения не только возможно,

но и необходимо. Оно должно быть поэтапным, непосредственно связанным с языковой подготовленностью обучаемых, а также с темами, предусмотренными программой. Необходим также отбор афоризмов и минимизация материала: выделение активного и пассивного списков единиц (в активный список входят афоризмы, наиболее распространённые в языке, а также связанные с тематикой учебной программы).

Что же такое афоризм? Из числа существующих определений можно принять следующее: афоризм – это изречение (обычно в форме фразы), выражающее какую-либо обобщённую мысль; для афоризма одинаково обязательны как законченность мысли, так и яркость, отточенность формы мысли. Афоризмы разделяются на речевые (индивидуальные, например, рус. *Одежду береги, пока она новая, честь храни с самой юности*) и языковые (массовые, например, рус. *Береги платье снову, а честь смолоду*). Последняя фраза, пожалуй, известна всем с детства. Если любому русскому предложить лишь начало афоризма (Береги честь смолоду...), он без труда и не задумываясь дополнит. Таким образом, имеются такие афоризмы, которые известны всем носителям языка, которые *массово воспроизводимы*. Эти массово воспроизводимые афоризмы аналогичны словам и фразеологизмам и поэтому признаются единицами языка.

Кроме того, языковые афоризмы в противоположность индивидуальным имеют второй, переносный смысл.

В зависимости от источника, от своего происхождения языковые афоризмы разделяются на две большие группы: 1) пословицы и поговорки; 2) крылатые выражения.

Пословицами и поговорками называются языковые афоризмы, восходящие к фольклору.

Под пословицами в широком смысле мы понимаем краткие народные изречения, имеющие одновременно буквальный и переносный (образный) план или только переносный план и составляющие в грамматическом отношении законченное предложение. Так, русская пословица *Чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало* отличается двойным планом – буквальным и иносказательным. Напротив, русская пословица *Горбатого могила исправит* имеет только образный план. Традиционно-определяющим свойством пословицы считался её поучительный, назидательный смысл, познавательная ценность. Именно таким смыслом, широким познавательным и поучительным значением обладают устойчивые фразы со значением прямой и обусловленной закономерности, со значением совета и предсказания. Таким образом, пословица – это народно-разговорная устойчивая фраза, обобщённая по содержанию, или, другими словами, народно-разговорный афоризм.

Поговорками называются языковые афоризмы, отличающиеся особой краткостью и имеющие, как правило, только буквальный план. Например,



рус. *В тесноте, да не в обиде; Поживём – увидим*. По сути дела, поговорки – часть предложения, его строительный материал. Поговорки же в форме предложения в большинстве случаев не имеют поучительного значения и ограничены в познавательных возможностях, поскольку они не делают широких обобщений, а ограничены выражением единичного.

Вторая группа – крылатые выражения, т.е. вошедшие в нашу речь из литературных источников краткие цитаты, образные выражения, изречения исторических лиц, имена мифологических или литературных персонажей, ставшие нарицательными, образные сжатые характеристики исторических лиц.

Крылатые выражения находятся как бы на полпути к пословицам: как и пословицы, они широко бытуют в речи, но в противоположность пословицам обычно бывает известен автор афоризма. Например, крылатые выражения из произведений А.М. Горького: *Безумство храбрых; Мои университеты; Человек – это звучит гордо*.

При изучении языковых афоризмов следует отдавать предпочтение наиболее употребительным афоризмам, которые не просто фиксируют коллективный человеческий опыт, но и отражают также условия жизни народа – носителя языка, его историю, культуру, географию страны, т. е. необходимо отбирать страноведчески ценные языковые афоризмы.

Страноведческая ценность языковых афоризмов выступает в двух отношениях:

– во-первых, афоризмы отражают национальную культуру нерасчленённо, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, т. е. как цельные знаки. Например, как знак ситуации пословица *В Тулу со своим самоваром не ездят* имеет смысл «с собой не следует брать то, чем славится то место, куда направляются»;

– во-вторых, афоризмы отражают национально-культурный компонент языка единицами своего состава: национальны и топоним *Тула* и реалия *самовар*, а сама фраза в буквальном прочтении покоится на фоновом, т. е. общем, значении всех русских, на знании того факта, что до революции лучшие самовары изготавливались в городе Тула.

Языковые афоризмы используются в речи для достижения, по меньшей мере, двоякого эффекта.

Благодаря афоризмам, мысль говорящего выражается не только значительно точнее, но и более информативно, образно и, самое главное, более эмоционально.

Наконец, языковые афоризмы употребляются говорящим для подкрепления собственной мысли, для большей убедительности своих слов. Ссылаясь на общенародную мудрость, говорящий примыкает к ней, а пословица всегда верна.

Наряду с такой опорой мысли на народную мудрость часто встречаемся с использованием языковых афоризмов «к слову», для украшения, расцвечивания речи, привязки её к определённом стилю. Особенно часто «к слову» цитируется Пушкин (при изучении русского языка), Колас и Купала (при изучении белорусского) и т. п. Пословицы и крылатые выражения весьма популярны в заглавиях книг, а также публицистических материалов.

Применение языковых афоризмов «к слову» (примечательно, что обычно только в этой ситуации) сопровождается модификациями их формы. Пословицы, поговорки, крылатые выражения усекаются, перефразируются иногда до такой степени, что приобретают противоположное значение. Сравним, например, газетный заголовок «Здравствуй, племя, младое, но знакомое» при исходной форме «Здравствуй, племя, младое, незнакомое». Можно привести ещё несколько примеров употребления языковых афоризмов в названиях газетных статей: *Умению храбрых споймте песню; Лучшие поздно, чем никогда; Дружба дружбой, а корабли – врозь; Моя юрта с краю* и т. д.

Приведём ещё несколько трансформированных афоризмов, взятых из разговорной речи: *Это – журавль в небе* (классическая форма – *Лучше синица в руке, чем журавль в небе*); *Теперь я могу гулять смело* (классическая форма – *Кончил дело – гуляй смело*) и т. д.

Естественно, что для того, чтобы заметить афоризм, особенно трансформированный, и воспринять его эстетико-материальный заряд, необходимо заранее знать исходную форму афоризма и владеть его семантикой.

Особые сложности возникают в связи с семантизацией афоризмов. Облегчению этой работы способствует, на наш взгляд, разделение афоризмов на две группы: исконные афоризмы того языка, который изучается, и афоризмы-интернационализмы. Это объясняется тем, что специфика каждой группы требует особого подхода к их семантизации, которая осуществляется посредством аналогичных языковых конструкций, толкования, лингвострановедческого комментария, сочетания аудиовизуальных средств с комментарием и т. п.

Современное лингвистическое осмысление афоризма складывается из множества отдельных, нередко противоречивых друг другу взглядов в терминах разных лингвистических дисциплин и поддисциплин, в том числе и в рамках лингвострановедения, поэтому именно языковые (массовые) афоризмы в процессе изучения языка должны усваиваться так же, как усваиваются слова и фразеологизмы. Использование афористического материала при изучении русского языка как иностранного создает естественную языковую и культурную среду в аудитории; в процессе работы с афористическими текстами стимулируется произвольное запоминание

языковых и речевых единиц, обеспечивается коммуникативная направленность обучения. Афористические тексты являются ценным дидактическим материалом на практических занятиях по русскому языку. Транслируемые этим жанром знания о культуре, истории, реалиях и традициях народа способствуют воспитанию положительного отношения к иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка. Данные экстралингвистические знания обеспечивают формирование межкультурной компетенции, необходимой для осуществления межкультурной коммуникации, т. е. полного овладения языком.

**М. Г. Камилова (г. Ташкент, Узбекистан)**

### **ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Образование, провозглашенное сегодня приоритетным в сфере общественного развития Республики Узбекистан, базируется на двух больших составляющих – обучении и воспитании. В условиях Узбекистана образование, получаемое в вузе технического направления, на одну из первых значимых позиций выдвигает знание нескольких языков – государственного, русского и иностранного. Восток и Запад знает эпохи, когда наши соотечественники владели и общались на древнегреческом, арабском, персидском, тюркском и других языках.

Сегодня, когда экономические и культурные контакты Узбекистана предполагают широкое взаимодействие на личном и профессиональном уровнях, знание языков становится условием успеха молодых специалистов, потому что для развития интеллектуального, научно-технического потенциала как фактора прогресса страны оно непосредственно связывается с дальнейшим распространением и углублением международных связей. Традиционное обучение русскому языку в техническом вузе было ориентировано на понимание технических текстов и их перевод, а целью обучения является общение на русском языке.

В Республике сложилась удивительная ситуация, когда практические требования жизни к языку намного опережают теоретические требования, предъявляемые к учебному процессу. Это обстоятельство обязывает методистов на вузовской ступени непрерывного образования к поиску новых форм и методов обучения. В период информационных потрясений в силу социально-исторических причин как никогда остро встает проблема интенсивных курсов обучения иностранным языкам, в том числе русскому.

Проблема корректировочного курса обучения русскому языку, в первую очередь, касается той части узбекоязычной аудитории, которая почти не владеет русским языком даже на бытовом уровне. Опыт работы

с такими студентами показывает, что для этой категории студентов должны быть созданы условия для дополнительных занятий русским языком. Коммуникативно-ориентированный подход к обучению, самостоятельная работа студента как дома, так и в компьютерных классах под руководством преподавателя дают возможность студенту добиться результатов в усвоении русского языка в профессиональной сфере общения.

Как известно, центральное место в коммуникативно-функциональном описании языков отводится текстам. С текста начинается и текстами по аналогии завершается обучение русскому языку в техническом вузе. Цель обучения концентрируется вокруг развития у студентов навыков русской речи на профессионально-значимые темы. Путь от исходных текстов до созданных силами студентов текстов по аналогии есть путь преподавания и усвоения русского языка в техническом вузе, а в сокращении этого пути заключается интенсификация обучения. Немаловажным фактором является то, что овладение языком предполагает организацию учебной деятельности в мотивационно – эмоциональном ключе, затрагивающем психологию студентов, а также стимулирование его коммуникативности. Мотивационную готовность к овладению русским языком определяют, как известно, интеллектуальным уровнем (сформированностью основных психологических процессов), лингвистическим (знанием лексико-грамматического материала) и коммуникативным (способностью включаться в общение).

Поддача теоретического материала занятия должна сопровождаться системой упражнений, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей текста. Следующий тип упражнений направлен на понимание, а также поиск и нахождение вводимого грамматического материала. Затем выполняются упражнения, направленные на запоминание информации текста, и, наконец, творческие задания, направленные на составление текста по аналогии с предъявленным. Для выполнения вышеперечисленных заданий важно формировать мотивы обучения уже на ранних этапах довузовской подготовки

Именно в этом направлении группа авторов: М.Г. Камилова, Н.А. Раджапова, М.Г. Закирова – разработала «Пособие по обучению русскому языку» (2009). В учебном пособии были учтены требования, предъявляемые личностно-ориентированной методикой (даны задания разных уровней) и коммуникативно-ориентированным подходом (задания, основанные на поисково-мыслительном методе), связью с жизнью (материал подобран с учетом речевых тем: «Русский язык – один из мировых языков», «Бизнес в странах мира», «Информация в современном мире», «Международные организации», «По следам наших великих предков», «Экология в современном мире» и др.). Профессиональная направленность обучения достигается введением

в каждую тему информации, связанной с железнодорожным транспортом: «В мире бизнеса», «Инвестиционная политика АО Узбекистон темир йуллари», «Вчера, сегодня, завтра Великого Шелкового пути», «Молодежь XXI века», «Молодежь ТашИИТ».

Но одного данного пособия, на наш взгляд, недостаточно. Для обучения студентов языку специальности назрела необходимость подготовки учебно-методического комплекса. Опыт работы в группах с узбекским языком обучения показывает, что в обучении русскому языку в начальной и средней школах не уделяется должного внимания фонетической системе русского языка.

Поэтому, по нашему мнению, в этот комплекс должен быть включен фонетический минимум русского языка с учетом особенностей фонетической системы родного языка. Студенты затрудняются устанавливать звуко-буквенные соотношения, овладевать техникой правильного чтения, русской графикой, и поэтому следует вырабатывать у обучающихся первоначальные представления о русской фонетике, умении противопоставлять согласные звуки по глухости и звонкости, твердости-мягкости, а также о характере русской ритмики и интонации.

Фонетический минимум должен предусматривать владение артикуляцией русских звуков, основными типами интонационных конструкций, «фонетическая зарядка» снимает трудности произношения новых трудных слов, речевых образцов и должна присутствовать на каждом занятии начального этапа обучения. Следующая часть учебно-методического комплекса – корректировочный курс русского языка; затем необходимо включить методическое пособие по организации самостоятельной работы студентов и русско-узбекско-английский учебный словарь железнодорожных терминов и терминосочетаний. Таким образом, от профессионального и творческого подхода педагога к организации учебного процесса зависит результат самого процесса обучения и мотивация к дальнейшему изучению русского языка, которому в последнее время уделяется особое внимание.

#### Список использованной литературы

1. Рахматуллаева, Т. М. О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе / Т. М. Рахматуллаева // Материалы ежегодных Виноградовских чтений в Узбекистане. – Ташкент, 2009. – С.160.
2. Актуальные проблемы преподавания языковых дисциплин в технических вузах : материалы конф. – Ташкент, 2008.
3. Камилова, М. Г. Пособие по обучению русскому языку с учетом железнодорожной лексики / М. Г. Камилова, Н. А. Раджабова, М. Р. Закирова. – Ташкент : Фан, 2009.

**Е. В. Кожемяченко (г. Минск, Беларусь)**

## **СТИЛЬ И МОТИВЫ ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Педагогическое общение играет исключительную роль в любой деятельности человека, в становлении личности, в решении практических и теоретических задач, возникающих в обществе. Чем полнее и глубже будет сформировано умение общаться, тем качественнее будет осуществление любой деятельности человека. Это важно учитывать в процессе обучения и воспитания иностранных студентов, в повышении их общей культуры. В процессе общения со студентами важно учитывать их ценностные ориентации и специфику национального менталитета. Можно говорить о своеобразии процесса коммуникации представителей различных культур. Эмоциональные арабы или латиноамериканцы и внешне невозмутимые народы Юго-Восточной Азии могут испытывать одинаково сильные чувства, но их проявление будет различным [2]. Поэтому, с одной стороны, преподавателю необходимо руководствоваться в работе знанием особенностей коммуникации представителей разных народов, с другой, – учить их терпимости по отношению друг к другу, а с третьей, – обучать студентов коммуникативному поведению носителей изучаемого языка.

Разумеется, преподаватель, работающий с иностранцами, должен иметь представление о стиле и мотивах поведения своих студентов. Он также должен знать, кому и с кем из трех перечисленных категорий культур проще общаться. Например, студенты Вьетнама, Китая, Кореи и Японии (как жители стран с реактивной культурой поведения) легче других адаптируются к иным народам. Но в то же время студенты из Китая и Вьетнама при выполнении коммуникативных заданий на занятиях чувствуют себя скованно. Причина этого нам представляется в двуплановом характере возникающего в общении барьера: с одной стороны, языкового, а с другой – культурного. Поскольку в силу традиционного образования и воспитания они не готовы участвовать в диалогизированных формах обучения, отсутствует мотивация к вступлению в диалог, тем более с преподавателем. Студенты из Китая и Вьетнама принадлежат к национальной культуре коллективистского типа. Общественная традиция поведения отражена в стереотипе общинного мышления, сущность которого заключается в следующем тезисе: «Мы все должны быть равны». Подчинение индивида группе есть правило, а не исключение. У студентов данной группы низкий уровень адаптивности в незнакомых ситуациях. Поэтому для указанного контингента обучающихся языковой материал организуется по принципам от простого к сложному и системности.

Представления о стиле и мотивах поведения студентов, с одной стороны, помогут избежать конфликтных ситуаций между людьми, принадлежащими к разным культурам, а с другой, – помогут самому преподавателю не делать ошибок в процессе педагогического общения.

Помимо трудностей, с которыми студенты встречаются в чужой стране, болезненной адаптацией, они испытывают трудности и от столкновения с иными культурами и менталитетом своих однокурсников. Многие иностранные студенты признаются, что им трудно разговаривать с другими студентами, потому что они плохо понимают друг друга. Интересно, что среди них есть студенты, которые несколько лет изучали на родине русский язык и прекрасно знают английский, т. е. речь идет не о языковых трудностях, а скорее о том, что у студентов нет общих интересов и у всех разные характеры. Задача преподавателя – учитывать сходства и различия языков и культур, помочь преодолеть трудности адаптации иностранных студентов в чужой стране.

В настоящее время в Беларуси вузовское и послевузовское образование получает большое число иностранных граждан из разных стран мира. Невозможно дать описание всех культур, но все же можно попытаться определить существенные для организации педагогического общения черты иностранных студентов из наиболее частотных стран обучения в Беларуси. Общение в иностранной аудитории – специфическая форма взаимодействия субъектов межкультурного общения преподавателя и студента. Оно формируется на основе владения преподавателем специальной технологией общения, зависит от его педагогического мастерства и направлено на образование, воспитание и развитие иностранного студента. В нем заключены резервы совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития основ межкультурной компетентности как студента, так и преподавателя. По нашему мнению, стиль педагогического общения с иностранными студентами в разных случаях должен быть различным. Известно, что китайские образовательные традиции связаны с образом авторитарного преподавателя, поэтому китайские учащиеся с трудом привыкают к дружелюбному, демократическому стилю общения белорусских преподавателей. Африканские студенты привыкли на родине к более «жесткому» стилю общения с преподавателем. Общепринятый в Беларуси стиль общения в аудитории они могут воспринять как заигрывание. По модели общения В.А. Кан-Калика, желательно общение на основе диалога и общение на основе совместной деятельности [1].

Студенты-иностранцы, обучающиеся в Беларуси, в подавляющем большинстве не умеют четко планировать учебное время. Им сложно не опаздывать на занятия, особенно в первые месяцы обучения, потому что в их странах такое поведение не считается предосудительным. К тому же

они не могут сосредоточиться на одном занятии, пытаясь делать несколько дел одновременно. Им также трудно адекватно воспринимать временные ограничения выполнения заданий и тестов, так как в их культурах важной является сама деятельность, а не ее временные рамки. При построении общения с иностранными студентами также важно принимать во внимание категорию пространства, которая сильно отличается в различных культурах. Прежде всего речь идет о дистанции общения, которая устанавливается в зависимости от возраста, пола, религии, социального положения участников коммуникации. Подавляющее большинство иностранных учащихся приезжает к нам из мусульманских стран, где недопустимым является прикосновение человека, принадлежащего к другой религии.

Туркменских студентов привлекает в Беларуси качество обучения. Они составляют самый большой контингент среди иностранных студентов в стране. Как известно, в последние годы национальный состав иностранных учащихся в вузах Республики Беларусь изменился за счет значительного увеличения количества студентов из Туркменистана. По данным Национального статистического комитета, в 2013 году в Беларуси обучалось более 6,5 тыс. туркмен, что составляло 54,3 % от общего количества иностранных студентов в стране (для сравнения: в 2008 году – 1,6 % от общего количества). Большинство туркмен, поступающих в белорусские вузы, в той или иной мере владеют русским языком, что отличает их от традиционного иностранного контингента – представителей Китая, Южной Кореи, Вьетнама, Турции и пр. и провоцирует ряд трудностей в организации процесса обучения русскому языку. Туркмены – высоконравственный народ. Трудность работы с туркменами-билингвами заключается в том, что разработанные и описанные в учебных программах уровни владения русским языком, уровни сформированности необходимых компетенций, критерии оценки рассчитаны на студентов, изучающих русский язык с нуля, в то время как у туркмен-билингвов уже сформированы навыки и умения общения на русском языке. Однако, несмотря на владение русской речью, невозможно говорить о том, что студенты-туркмены в полной мере владеют коммуникативной компетенцией. В силу того, что в Туркменистане только один государственный язык – туркменский, сфера действия русского языка ограничена. Источниками знаний по русскому языку являются не произведения классической литературы, не образцовые публицистические и научные тексты, а повседневное обиходно-бытовое общение, телевидение и Интернет, что отрицательно отражается на качестве русской речи. Особенно ярко это проявляется на лексическом уровне русской речи туркмен-билингвов. В ходе работы с туркменскими учащимися нами были выделены следующие проблемы владения русской лексикой: 1) бедность русского словарного запаса учащихся;



2) непонимание функционально-стилистической закрепленности лексических единиц. Следует отметить, что бедность русского словарного запаса туркмен объясняется не только отсутствием образцовых источников его пополнения, но и национально-культурной детерминированностью самих лексических единиц. Проблемы владения русской речью туркмен-билингвов имеют свою специфику, что должно отражаться в отборе содержания обучения русскому языку как иностранному. Следует отметить, что, кроме проблем отбора содержания обучения, в туркменской аудитории существует проблема отбора и применения современных технологий, ставших традиционными для преподавания иностранного языка. Как известно, образовательная система Туркменистана имеет ряд отличительных черт, обусловленных социально-политической и, как следствие, культурной ситуацией в стране. Обучение осуществляется в рамках обучающе-просветительской парадигмы, что предполагает авторитарный стиль преподавания, его идеологизированность и таким образом исключает использование педагогических инноваций и лишает ученика активной роли в образовательном процессе. «Закрытость» страны, запрет на большое количество информационных источников, в том числе ограничения в пользовании ресурсами сети Интернет, привело к сужению культурного пространства туркменской молодежи. Кроме того, у многих туркменских студентов отсутствуют элементарные навыки использования компьютера и поиска информации. Все современные образовательные технологии предполагают наличие внутренней независимости учащихся, способности самостоятельно и творчески мыслить, управлять процессом поиска и усвоения знаний, а также владение техническими средствами обучения. Поэтому, готовясь к работе с туркменскими студентами, необходимо учитывать особенности, сформированные условиями жизни и обучения в родной стране.

При моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталитетом иностранных учащихся. Наибольшие трудности возникают на этапе адаптации и социализации иностранных студентов. Особые требования должны предъявляться к формированию интернациональных групп, в которых межкультурное общение возникает ежедневно. Условиями нейтрализации барьеров общения и, как следствие, интенсификации процесса обучения РКИ являются: учет данных межъязыковых сопоставлений, национально-культурных особенностей, национально-педагогических традиций образования и эмоциональная сторона учебного процесса.

#### Список использованной литературы

1. Кан-Калик, В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный : ГПИ, 1979.

2. Филимонова, Н. Ю. Особенности обучения русскому как иностранному в полиэтнических и мононациональных студенческих группах / Н. Ю. Филимонова // Инновационные процессы в преподавании русского языка и литературы : сб. ст. – Пермь, 2008. – С. 377–381.

**М. А. Мирабидова (г. Ташкент, Узбекистан)**

### **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО И АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Одним из существенных свойств любого метода, который соответствует психолого-педагогическим основам проблемного обучения, является обеспечение собственно познавательной мотивации – важного психологического условия для овладения знаниями и навыками.

На самом деле познавательная мотивация определяется стремлением к познанию, интересам и энтузиазму к учебной деятельности. Если мы говорим об эмоциональных мотивах изучения русского иностранного языка в вузах, то эмоционально мотивированное преподавание русского языка будет происходить, если обучаемый учебный материал и подготовленные материалы сами являются занимательными. Мы подразумеваем формирование положительной мотивации к обучению и создание благоприятных условий, адекватных сформированным мотивам, чтобы обеспечить возможность реализации тенденции к познавательной деятельности.

Чтобы добиться интереса к обучению, необходимы высокая эмоциональная мотивация студентов и тщательный подбор материала с учетом информации и новизны, что является первым шагом к формированию позитивных образовательных мотивов, а также система эмоционального поощрения, способствующая возникновению и росту познавательного интереса. Интересы студента в обучении РКИ – это процесс активного взаимодействия. Успех обучения зависит от многих факторов, основными из которых являются психологические, контент-объективные и организационные. Каждый из этих факторов связан с формированием мотивации. Высокая эмоциональная мотивация изучать неродной язык в значительной степени способствует интенсификации образовательного процесса в вузах. Успех подготовки студентов на иностранном языке зависит от эффективности методики обучения, от надлежащего проектирования. Необходимо правильно выбирать методы обучения с учетом целей и задач преподавания иностранного языка.

Невозможно осуществить речевую деятельность на изучаемом русском языке, не имея лингвистического материала для построения высказывания. С точки зрения интереса, основное внимание в обучении

не принадлежит учебным пособиям, с которыми работают студенты. Выбор материала – это первый шаг к формированию позитивных образовательных мотивов. Чтобы активизировать лексический материал по специальности для его успешной ассимиляции и использования в речи, необходимо выбрать тексты с определенной целью.

При выборе учебных текстов основное внимание уделяется новизне информации и актуальности текстов для будущей работы по специальности студентов. Тексты преподавания должны иметь следующие характеристики:

- 1) тексты должны быть оригинальными и информативными;
- 2) тексты должны охватывать наиболее важные разделы этой специальности;
- 3) тексты должны быть актуальными;
- 4) тексты должны быть написаны на доступном языке.

Поскольку тексты являются основой для развития профессиональной деловой речи, в их выборе должны быть соблюдены следующие принципы:

- 1) тексты должны создавать необходимую мотивацию, вызывать интерес к их содержанию;
- 2) иметь коммуникативную направленность;
- 3) быть проблематичными.

Таким образом, выбор специальных текстов для студентов технических вузов должен учитывать степень их информативности и новизны. Различные тексты имеют различную степень информативности и мотивации содержания по отношению к реальности и, следовательно, представляют собой особый интерес для изучения. Чем содержательнее текст, тем выше уровень его значимости. Объективные критерии оценки сложности текстов в процессе преподавания устной речи по специальности позволят подготовить усвоение профессиональной и деловой речи. Обучение студентов на этом этапе будет успешным, поскольку когнитивный интерес станет основным мотивом учебной деятельности студентов.

В преподавании устной речи по специальности важную роль играет не только текстовая информация, но и ее лингвистические характеристики. Для каждой основной части текста необходимо составить словарь-минимум. Задача речевых упражнений по текстам по специальности состоит в возможности построения утверждений в определенной логической последовательности при соблюдении их структурных, композиционных и лексико-грамматических конструкций. Мнение о том, что устной речи по письменным текстам невозможно учить, ошибочно, так как навыки профессиональной речи не возникают автоматически в процессе работы над текстами. Речевые упражнения, содержащие задачи профессионального и ментального характера, способствуют активизации речевой деятельности обучаемых.

Для обучения студентов монологу и диалогической речи, функционирующей в форме обсуждений или сообщений, предлагаются

специальные упражнения с учетом полноты ситуаций и коммуникативных особенностей. Поэтому целенаправленно отобранные оригинальные тексты по специальности способствуют формированию и развитию профессиональных интересов, а также активизации познавательной деятельности студентов, это позволяет повысить эффективность и качество преподавания изучаемого, в данном случае русского языка в техническом вузе. Возможность узнать новое осуществляется, например, при сравнении информации текстов об успехах в модернизации железнодорожного транспорта в разных странах (по изучаемым текстам), создает предпосылки для обмена мнениями, проведения обсуждения на русском языке, используя речевые модели в проведении диалога-расспроса и дискуссии. Преподаватель старается вызвать проблемную ситуацию, создавая тем самым предпосылки для активизации и познавательной деятельности студентов.

С помощью системы эмоциональной стимуляции, например, привлечения новых, интересных, неожиданных фактов в текстах преподаватель вызывает любопытство студентов. Вовлечение определенных областей памяти студентов, благодаря которым рождаются необходимые ассоциации, способствует возникновению и росту когнитивных интересов. Когнитивный интерес, как единство субъективных и объективных аспектов деятельности, в процессе дальнейшего педагогического влияния способствует осознанию важности изучаемой дисциплины. Из-за этого осознания существует соответствующее отношение к предмету и готовность к учебной деятельности.

Деятельность мотивации, инициированная познавательными противоречиями, превращается в деятельность когнитивной деятельности. Это дает возможность реализовать тенденцию к изучению языка и развитию речевой деятельности на неродном, в данном случае на русском языке. Формирование положительной мотивации и благоприятных условий для ее реализации – это направления, ведущие к активизации познавательной активности обучаемых и, соответственно, к повышению качества обучения. Наличие умственных и личностных качеств студента является одним из факторов, влияющих на успех образовательной деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Маслоу, А. Н. Теория мотивации человека / А. Н. Маслоу. – США : Первое издание, 2013.
2. Чернобо, Е. И. Проектирование учебного процесса учителем в современной информационной образовательной среде / Е. И. Чернобо. – М. : УЦ “Преспектива”, 2011. – 112 с.
3. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). – Дата доступа: 23.06.2018.

**Н. А. Пилипенко-Фрицак (г. Сумы, Украина)**

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»**

В условиях кардинальных изменений, происходящих во всех сферах общественной жизни, выдвигаются повышенные требования к современному образовательному процессу, к подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к компетентной, ответственной и эффективной профессиональной деятельности, способных самостоятельно и быстро принимать верные и взвешенные решения в ситуации выбора.

Необходимость в специалистах новой генерации поставила перед высшими учебными заведениями новые задачи: подготовить выпускников не только обладающих фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, но и стремящихся к самообразованию, развитию, исследовательской деятельности, творческому подходу в решении проблем учебного и профессионального планов. Подготовка таких специалистов невозможна без повышения роли самостоятельной работы (далее СР), формирующей и развивающей самостоятельность как профессионально важного качества каждого студента в условиях современного образовательного процесса.

Целью самостоятельной работы студентов (далее СРС) является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, опытом творческой, исследовательской деятельности. СРС воспитывает потребность в самообразовании, способствует развитию активности, ответственности и организованности.

Анализ литературы по данному вопросу позволяет говорить об актуальности и важности такого вида деятельности, как СРС, свидетельствует о том, что, принципы и подходы к организации СР, ее цели и задачи, формы и способы организации постоянно находятся в поле зрения ученых. Изучение СРС с различных точек зрения вызвали к жизни различные определения СР как вида учебной деятельности. Мы рассматриваем СРС как планируемую в рамках учебной программы индивидуальную или групповую учебную деятельность студентов, осуществляемую как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях под руководством и контролем преподавателя, но без его непосредственного участия; как учебную деятельность студентов, направленную на систематизацию и активизацию знаний, повышение мотивации к овладению знаниями, способствующую развитию общих и профессиональных компетенций, создающую условия для формирования у учащихся способности к самообразованию, самоуправлению, самоконтролю и саморазвитию.

Для обеспечения эффективной СРС необходима реорганизация учебного процесса, модернизация учебно-методической документации, разработка новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала. В этой связи возрастает составляющая методической работы преподавателей, относящаяся к организационной и содержательной стороне СР. Преподаватель формирует содержание СРС в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и программ [1; 2], определяет темы, вопросы и задания аудиторной и внеаудиторной работы, устанавливает содержание и объем теоретической и практической информации, отбирает и предлагает учащимся методы и формы СР, а также информирует о формах контроля и критериях оценивания.

Изучение русского языка как иностранного предусматривает систематическую аудиторную и внеаудиторную СРС над материалами для самостоятельного (дополнительного) чтения текстов профессиональной направленности. Главной целью организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов является систематизация и активизация знаний, полученных учащимися на практических занятиях, развитие навыков самостоятельного освоения знаний, формирование навыков самоорганизации, самоконтроля, самооценки и самовоспитания, способствующих интенсификации учебного процесса. Внеаудиторная СРС по русскому языку как иностранному предполагает индивидуальную подготовку к занятиям, выполнение упражнений, направленных на развитие лексико-грамматических навыков, чтение материалов учебника и/или дополнительной литературы, написание работ по предложенным темам, подготовку устных монологических выступлений и другие виды заданий и упражнений, позволяющих именно *учиться – учить себя*. Внеаудиторная СРС (парная или групповая) направлена на социализацию студентов, формирование умения работать в команде, взаимодействовать и общаться, предполагает совместную подготовку к занятиям и выполнение заданий, ориентированных на обучение умению *учиться вместе*, а не только делать что-то вместе. Составление диалогов, полилогов, проведение учебно-профессиональных дискуссий обучают студентов адекватному и корректному общению, способствуют формированию личного мнения при решении проблемных и творческих вопросов и в то же время развивают такие важные качества, как сотрудничество, ответственность за себя и за всю группу.

Одним из источников знаний, развивающих познавательную активность и способствующих формированию коммуникативной и профессиональной компетенций, являются научно-популярные и научные тексты, содержащие профессиональную информацию. При обучении русскому языку иностранных студентов-медиков продвинутого этапа мы используем учебно-методические материалы по развитию связной речи (научно-популярный стиль) [3] и учебно-методические материалы «Я буду

доктором» [4], содержащие научные и научно-популярные тексты медицинской направленности и формирующие лингвистические и коммуникативные компетенции в сфере учебно-профессионального общения. Тексты, предназначенные для самостоятельной работы студентов, являются источником информации, необходимой для дальнейшей профессиональной деятельности, а задания (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые), сопровождающие каждый текст, позволяют сформировать у студента способность самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, быть готовым формулировать проблему и находить оптимальный путь ее решения.

При работе с каждым текстом предлагаются задания пред-текстового, притекстового и послетекстового этапов. Задачи пред-текстового этапа заключаются в снятии лексико-грамматических трудностей, идентификации и дифференциации языковых единиц, установлении парадигматических и синтагматических отношений, развитии словообразовательной и контекстуальной догадки. Особое внимание уделяется работе с терминологической и специальной медицинской лексикой, устойчивыми конструкциями. Притекстовый этап предполагает подготовку к непосредственному чтению текста и представлен заданиями, направленными на установление смысловых отношений между предложениями, выделение ключевых слов и словосочетаний, образующих каркас микротекста, выделение главной и второстепенной информации, восприятие и понимание содержания прослушанного микротекста, содержащего терминологическую лексику и устойчивые конструкции. Послетекстовый этап ориентирован на контроль понимания содержания текста, выявление его основных элементов, восстановление логической последовательности текста. Задания послетекстового этапа: определение истинной/ложной информации с последующим исправлением ложной, восстановление информации предложений и абзацев текста, таблиц, схем, графически передающих основное содержание текста, ответы на вопросы, членение текста на части и составление плана – являются подготовительными и необходимыми для таких видов работы, как пересказ текста и дискуссия. Пересказ текста (с опорой на план и с опорой на ключевые слова) и учебно-профессиональная дискуссия, в ходе которой студенты высказывают свое мнение, являются эффективными приемами формирования способности самостоятельно работать с текстом.

Как было сказано выше, преподаватель не только отбирает и предлагает форму, содержание и методы СРС, не только оказывает консультационную помощь, но и систематически контролирует качество выполненной СР, оценивает ее результаты. Преподаватель вырабатывает критерии оценки результатов самостоятельной работы, определяет уровень контроля (знаний, умений, навыков) и перечень тестовых заданий, контрольных вопросов и работ, формы и методы самоконтроля студентов,

проводит анализ и дает оценку СРС. В качестве форм и методов контроля СРС используются тестирование, семестровые индивидуальные задания, контрольные работы, зачеты, подготовка научно-исследовательской работы, научно-профессионального проекта. Результаты контроля СРС учитываются при итоговом оценивании, что создает условия для формирования мотивированной сознательной потребности студентов в самообразовании и саморазвитии.

Таким образом, СРС имеет большое значение, поскольку создает условия для формирования навыков самостоятельной учебной, профессионально-практической и научно-исследовательской деятельности, развивает у студентов способность к постоянному, непрерывному самообразованию, саморазвитию, к постоянному приобретению новых знаний, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Про вищу освіту : Закон України, 1 лип. 2014 р., № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38.
2. Російська мова як іноземна (російськомовна форма навчання) : програма навчальної дисципліни для іноз. студентів вищ. навч. закладів МОЗ України / уклад.: К. І. Гейченко [та ін.]. – К., 2016. – 128 с.
3. Бурнос, Е. Ю. Учебно-методические материалы по развитию связной речи (научно-популярный стиль) для студентов-иностранцев медицинского института / Е. Ю. Бурнос, В. А. Завгородний, Н. А. Пилипенко-Фрицак. – Сумы : СумГУ, 2013. – 107 с.
4. Бурнос, Е. Ю. Я буду доктором! : учеб.-метод. материалы по рус. яз. для иностр. студентов мед. ин-та с рус. яз. обучения / Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак. – Сумы : СумГУ, 2016. – 156 с.

**А. В. Сентябова (г. Гродно, Беларусь)**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Эффективная организация системы контроля в практике преподавания РКИ является одним из условий формирования высокого уровня межкультурной компетентности. Контроль должен осуществляться на всех этапах обучения. Он позволяет отслеживать динамику усвоения учебного материала, а также оценивать уровень сформированных знаний, умений и навыков, что позволяет своевременно корректировать процесс обучения.

Повсеместное внедрение инновационных технологий требует постоянного совершенствования от образовательной системы, в том числе и на этапе итогового контроля [1]. Использование онлайн-тестирования предоставляет преподавателю возможность за максимально короткий период времени качественно и объективно оценить обучающихся.



Достоинством метода тестирования считается возможность проведения педагогического измерения, под которым понимается процедура количественного сопоставления свойств испытуемого с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения, т. е. получение численных эквивалентов уровня знаний, умений и навыков обучающихся [2].

Следует разграничивать понятия теста и задания в тестовой форме. В.С. Аганесов обращает внимание на то, что «с помощью тестов проверяется уровень итоговой подготовленности, посредством же применения заданий в тестовой форме этот уровень создается» [3, с. 125].

В Гродненском государственном медицинском университете на образовательном портале в «Moodle» [4] размещены электронные учебно-методические комплексы по дисциплине «Русский язык как иностранный». Правом доступа на данный портал обладают все студенты. Несомненным достоинством данной образовательной электронной среды является ее доступность и мобильность, т. е. попасть в «Moodle» можно как с персонального компьютера, так и с мобильного телефона. Если первый может быть не у всех студентов, то мобильный телефон на сегодняшний день является неотъемлемым атрибутом любого студента.

В электронном учебно-методическом комплексе «Русский язык как иностранный для групп с английским языком обучения» содержится раздел контроля знаний, в котором размещены лексико-грамматические тесты к дифференцированному зачету для студентов первого и второго курсов.

Доступ к данным тестам открывается только в день письменной части дифференцированного зачета. Студентам предлагается выполнить тест, состоящий из двадцати заданий, охватывающих весь пройденный лексико-грамматический материал. Это задания закрытой формы с выбором одного правильного ответа [5; 6]. На выполнение данного теста отводится 45 минут и предоставляется одна попытка. Тестирование проходит в электронном зале университетской библиотеки в присутствии преподавателей.

При составлении тестовых заданий наиболее важным является подбор вариантов ответов, называемых неправильными, но являющимися вполне правдоподобными. Такие ответы называются дистракторами [3]. Основная функция дистрактора заключается «в создании интерферентной среды тестирования, развивающей рефлексивное мышление» [3, с. 130]. В процессе выбора правильного ответа испытуемый вынужден искать аргументы в пользу того или иного ответа.

Каждое задание имеет четыре варианта ответа, только один из которых правильный. С целью предотвращения попыток «списывания» каждое задание имеет по двенадцать вариантов, т. е. каждому отдельному студенту будет предъявляться собственный набор заданий, при этом вероятность повторения минимальна. Задания закладываются в систему по категориям, где каждое задание – это отдельная категория.

Формулировка заданий в категориях идентична. Соответственно если одно задание существует в двенадцати вариантах, то всего заданий – 240.

Безусловно, к тестам предъявляется целый ряд требований: краткость, технологичность, правильность формы, корректность содержания, логическая форма высказывания, одинаковость правил оценки ответов, наличие определенного места для ответов, правильность расположения элементов задания, одинаковость инструкции для всех испытуемых, адекватность инструкции форме и содержанию задания [3].

Приведем примеры заданий для студентов первого курса с английским языком обучения. Инструкция к одному из заданий выглядит следующим образом: «Вставьте подходящее по смыслу слово». Далее предъявляется предложение с пропущенным словом. Например, *Март, апрель и май – это ... месяцы*. Инструкция продолжается: «Выберите один правильный ответ». Последним элементом являются возможные варианты ответа: *а) зимние; б) весенние; в) летние; г) осенние*. Порядок предъявления возможных вариантов ответов случайный, он выбирается самой системой.

В качестве подобного задания приведем еще одно предложение с пропущенным словом. Например, *Стол, стул, кровать, шкаф – это ...*. Инструкция продолжается: «Выберите один правильный ответ». Последним элементом являются возможные варианты ответа: *а) продукты; б) обувь; в) мебель; г) одежда*.

Рассмотрим варианты заданий на знание грамматического материала. Инструкция такова «Вставьте подходящий по смыслу союз». Например, *Антон учит анатомию, ... Сергей играет в футбол*. Инструкция продолжается: «Выберите один правильный ответ». Возможные варианты ответов: *а) потому что; б) а; в) и; г) поэтому*.

Обязательным является задание на знание глаголов движения. Инструкция следующая: «Вставьте нужный глагол движения в правильной грамматической форме». Например, *Гит и Вишал ... в Беларусь из Индии в прошлом году*. Инструкция продолжается «Выберите один правильный ответ». Возможные варианты ответов: *а) ходили; б) пришли; в) приехали; г) приедут*.

В Гродненском государственном медицинском университете в качестве итогового контроля онлайн-тестирование используется последние два года и пока только на первом и на втором курсах с английским языком обучения. В дальнейшем планируется разработать тесты для итогового контроля также для студентов с русским языком обучения.

Выше приводятся примеры заданий к тестам итогового контроля, однако онлайн-тестирование может успешно использоваться и в промежуточном контроле. В течение учебного года иностранные студенты выполняют задания в тестовой форме после изучения определенных блоков грамматического или лексического материала.

Материал данных тестовых заданий в дальнейшем используется для создания тестов итогового контроля. Соответственно, сама форма онлайн-тестирования не является новой для иностранных студентов.

Процесс создания тестов в электронной оболочке достаточно трудоемкий и требует от преподавателя-разработчика определенных временных затрат. Однако неоспоримым является тот факт, что грамотно созданные тесты выступают технологическим средством интеллектуального развития, образования и обучения, способствующим активизации учения, повышению качества знаний, а также повышению эффективности педагогического труда [5].

Онлайн-тестирование предоставляет возможность существенного улучшения качества образования, в частности преподавания РКИ, за счет повышения мотивации обучения иностранных учащихся, а также благодаря его высокой эффективности, объективности и технологичности.

#### Список использованной литературы

1. Мартиросян, Н. В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ [Электронный ресурс] / Н. В. Мартиросян. – Режим доступа: [http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12\\_26.pdf](http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_26.pdf). – Дата доступа: 11.10.2017.
2. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий : учеб. кн. для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей шк., гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов педагогических вузов / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
3. Аванесов, В. С. Применение тестовых форм в e-Learning с проведением дистракторного анализа / В. С. Аванесов // Образов. технологии. – 2013. – № 3. – С. 125–135.
4. Маняхина, В. Описание настройки и использования Moodle [Электронный ресурс] / В. Маняхина, А. Золочевский // Обучающая среда Moodle. – Режим доступа: [https://docs.altlinux.org/archive/4.1/school\\_server/moodle/index.html](https://docs.altlinux.org/archive/4.1/school_server/moodle/index.html). – Дата доступа: 30.10.2017.
5. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
6. Балыкина, Е. Н. Вопросы построения тестовых заданий / Е. Н. Балыкина, В. Д. Скаковский // Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов : учеб.-метод. пособие / В. Д. Скаковский [и др.]; под общ. ред. В. Д. Скаковского. – Минск : РИВШ, 2009. – С. 28–55.

**А. А. Силка (м. Суми, Україна)**

### **ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Дистанційне викладання слов'янських мов як іноземних – актуальна проблема сучасної лінгводидактики. В Україні, де з кожним роком збільшується кількість чужоземних студентів, накопичено певний досвід як у теоретичному обґрунтуванні загальних засад дистанційного вивчення української мови як іноземної (О. Антонів, Л.І. Мацько, Т.М. Кудіна,

О.А. Кучерук, Н.О. Лисенко, Ю.М. Мірошніченко та ін.), так і в практичному їх втіленні. Прикладами таких розробок є «Ukrainian as a Foreign Language» (Києво-Могилянська Академія), «Golden Gatesto Ukrainian» (НТТУ «КПІ») та ін.

У Сумському державному університеті розвитку дистанційної форми освіти приділяється значна увага: розроблена й успішно використовується власна платформа дистанційного навчання; затверджені «Вимоги до навчально-методичних матеріалів дистанційної форми навчання та критерії їх оцінювання»; на ФПК викладачів працює спеціальна програма з електронних засобів та дистанційних технологій навчання, яка допомагає опанувати технічні можливості введення навчальних об'єктів у систему. Для іноземних студентів, що навчаються російською мовою, створено курс «Мова навчання (російська)». Він передбачає змішану форму навчання, яка поєднує традиційні методи з використанням сучасних інформаційних технологій (автоматизований контроль, чати, форуми тощо).

Нові перспективи розвитку дистанційної освіти, реалізації програм академічної мобільності відкриває співпраця СумДУ з вищими навчальними закладами Шрі-Ланки, Туреччини та інших країн, що передбачає підготовку та впровадження англомовних дистанційних курсів для спеціальностей «Право», «Менеджмент», «Комп'ютерні науки та інформаційні технології». У рамках цього проекту колективом кафедри мовної підготовки іноземних громадян створено й дистанційний курс української мови для англомовних студентів («Ukrainian»).

Розроблення цього проекту було пов'язане з цілою низкою теоретичних, методичних, організаційних, технічних проблем.

Як відомо, зміст, методи та особливості організації процесу дистанційного навчання визначають як загальнодидактичні (науковість, системність, доступність, послідовність, відповідність державним освітнім стандартам), так і специфічні для цього виду освітньої діяльності принципи: дистанціювання між викладачем та учнем, роз'єднання їх у часі і просторі; опосередкована взаємодія віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі; використання нових інформаційних технологій; інтерактивність, можливість двостороннього обміну інформацією; асинхронність, тобто можливість реалізовувати технологію навчання в різний час, за зручним для студента розкладом і в зручному темпі; особистісно-орієнтований характер навчання. Стосовно викладання іноземної мови до цих принципів додається ще й взаємозв'язок основних складників змісту мовної освіти – лінгвістичного, мовленнєвого, фахового та соціокультурного, взаємопов'язаність формування навичок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Однією з найскладніших проблем став пошук мотивації, яка б заохочувала англомовних студентів-дистанційників до вивчення

української мови. Українська мова як іноземна викладається в нашому університеті або як мова навчання (для студентів, що здобувають нею освіту), або як мова країни, де студенти перебувають під час навчання (для студентів, яким навчальні предмети викладаються англійською). У другому випадку знання мови потрібне в першу чергу для соціально-культурної адаптації в Україні, спілкування за межами аудиторії, задоволення побутових та інших потреб. Студенти ж, які навчатимуться за англійськими програмами дистанційно, будуть жити у себе вдома, і вивчення української мови для них – лише вимога навчальних планів у відповідності до європейських стандартів освіти. Оскільки в спеціальних курсах немає інформації про Україну чи українську мову, ми вирішили розпочати наш дистанційний курс саме з такої інформації, яка б зацікавила студентів, розширила їхній кругозір, сформувала позитивний образ держави України, в якій вони здобувають освіту, приязне ставлення до необхідності вивчення української мови. З цією метою до першого модуля були включені дві теми: 1) «Ukraine. Sumy and the Sumy Region. Sumy State University»; 2) «Ukrainian Language, its phonetical and grammar peculiarities».

У першій темі викладені короткі відомості про географічне розташування України, її природні умови, економіку, склад населення, найбільші міста, державні символи, систему освіти, культурні надбання, традиційні страви українців тощо. Текст уроку супроводжується англійськими картами, фотознімками, корисною для іноземців інформацією («About Ukraine», «Some interesting facts about Ukraine»). Текст містить посилання для перегляду короткого відеофільму про Україну. Аналогічно представлені в першому уроці відомості про Суми та Сумську область, СумДУ, які також супроводжуються посиланнями на англійські відеоматеріали, які студенти можуть самостійно завантажити.

У другій темі вміщено інформацію про українську мову як одну зі слов'янських, про органи мовлення, звуки та букви української мови, наголос, основні відмінності між українською та англійськими мовами.

Обидві вступні теми викладено англійською мовою. Щоб заохотити студентів до опрацювання цих тем, уроки супроводжуються тестовими завданнями, в яких перевіряється рівень засвоєння знань.

Починаючи з третього уроку, студенти вивчають звуки і букви української мови, знайомляться з лексикою, опановують поняття про типи інтонаційних конструкцій, моделі наголошування слів. Поступово додається граматичний матеріал. Для першого року навчання було відібрано такі граматичні теми, як число і рід іменників, поняття про відмінювання, особові та присвійні займенники, прикметники та їх узгодження з іменниками у роді та числі (на прикладах називного відмінка), числівники першого десятку, інфінітив та дієвідмінювання дієслів у теперішньому часі, творення імперативних форм.

Аспект розвитку зв'язного мовлення представлений завданнями, що передбачають продукування діалогів, відповіді на питання, опис малюнка.

Реалізація такого принципу дистанційного навчання, як опосередкована взаємодія віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, змусив авторів курсу звернутися до пошуку нетрадиційних підходів до формування навичок читання та письма. Ми забезпечили свої уроки створеними в онлайн-студії університету та завантаженими на YouTube відеоаудіофайлами, користуючись якими, студент не лише чує певний звук чи слово, а й бачить відповідну букву, слово, що вимовляється, пов'язуючи графічний образ з вимовою. У паузах він має можливість відтворити почуте й побачене, імітуючи вимову й інтонацію викладача. Виконуючи практичні завдання, студент читає відповідні уривки, записує аудіофайл та надсилає його на перевірку тьютору.

Під час відеопрезентації курсу студентам пояснюють, як користуватися віртуальною клавіатурою для введення українського тексту. Завдання, які виконуватимуть студенти, розраховані лише на сприйняття друкованих літер. Зворотній зв'язок, забезпечуваний технічними можливостями комп'ютера, теж передбачає тільки друкування відповідей, а не написання їх від руки. Через це ми відмовилися від традиційного навчання такому виду мовленнєвої діяльності, як письмо. Щоб компенсувати відсутність тренувальних вправ, пов'язаних з написанням слів, у дистанційному курсі передбачені завдання для самоконтролю типу: вставити пропущені букви в слова, що вивчаються; набрати на віртуальній клавіатурі речення, вставивши закінчення прикметників тощо. Такі завдання супроводжуються ключами-відповідями.

Велику увагу розробники курсу приділяють принципу візуалізації навчальних об'єктів. Практично кожне нове слово супроводжується кольоровим малюнком, під яким написано українське слово та його переклад англійською. Якщо в наступних уроках згадується раніше вивчене слово, воно ілюструється тим самим малюнком. Так забезпечується зв'язок між графічним виглядом слова та його зоровим образом, синергізм педагогічного впливу. Тексти уроків містять також численні таблиці, схеми, що допомагають унаочнити, структурувати граматичний матеріал. Пропонуємо також малюнки із зображеннями певних ситуацій, які має описати студент.

Платформою дистанційного навчання передбачені різні форми контролю успішності студента. У кожному уроці подаємо завдання для самоконтролю, які готують студента для подальшого виконання тестів та проходження тренажерів. Більшість таких завдань супроводжуються прихованими ключами-відповідями, які студент може самостійно відкрити й здійснити самоперевірку.

Алгоритм дій, вміщений у вступній частині курсу, націлює студента на подальше виконання тестових і практичних завдань, проходження інтерактивних тренажерів. За ці види роботи студенти-дистанційники отримують визначену кількість залікових балів.

Платформою дистанційного навчання СумДУ передбачені кілька типів тестових завдань: вибір однієї правильної відповіді; вибір кількох правильних відповідей; встановлення відповідностей або правильної послідовності об'єктів; заповнення пропусків. Кількість закладених у тестовій базі завдань перевищує кількість тестових завдань, які виконує кожний студент, щонайменше в три рази.

Сценарії інтерактивних тренажерів розроблені викладачами та реалізовані фахівцями відділу дистанційного навчання. Як правило, кожний тренажер складається з кількох кроків: наприклад, перетягти мишкою слова у потрібні клітинки таблиці, вибрати з випадного списку правильну відповідь, скласти діалоги за зразком, ставлячи наведені в довільному порядку репліки на потрібні місця тощо.

Дистанційний курс завершується українсько-англійським словником вивченої лексики, що дає змогу студентові швидко знайти раніше вивчене але забуте слово.

Вважаємо, що підготовлений авторським колективом кафедри мовної підготовки іноземних громадян СумДУ дистанційний курс української мови для англомовних студентів (його перша частина) може бути використаний не тільки для підготовки студентів з Шрі-Ланки й Туреччини, що передбачено укладеними університетом угодами, але й має перспективи подальшої реалізації. Сподіваємося, що крім навчальних завдань, які він покликаний виконувати, дистанційний курс «Ukrainian» сприятиме популяризації України та української мови у світі, розвитку академічної мобільності.

**А. Ю. Яницкая (г. Брест, Беларусь)**

## **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Богатство словарного запаса любого человека, студента и особенно студента-иностранца выявляет, демонстрирует его знания языка, его способности к лингвистическому образованию и, несомненно, имеющийся интерес к изучению нового иностранного языка или же отсутствие такового.

Лексика представляет собой основу коммуникационных процессов, в которые постоянно вступают студенты-инофоны. В образовательном процессе иностранных студентов изучение словарного фонда русского языка занимает важное место, так как знание лексики используется в речевых

умениях слушать, говорить, читать и писать. В практическом курсе РКИ обучение лексике происходит параллельно изучению фонетических и грамматических тем программного материала.

При изучении словарного состава того или иного языка традиционно выделяются следующие этапы работы с лексическим материалом: 1) презентация новой лексемы; 2) методические действия, направленные на усвоение неизвестной лексической единицы; 3) организация повторения изучаемого материала; 4) контроль качества-степени усвоения слова: преподавателю важно знать, в активном или пассивном словаре студента находится изученный словарный материал.

Презентация новой лексики подразумевает два процесса: предъявление свежего слова и интерпретацию его. Предъявление-знакомство рекомендуется проводить либо контекстуально, либо ситуативно. Общеизвестно, что лишь контекст способствует реализации точного, единственно верного лексического значения слова, а также служит выявлению определённого статуса слова во всей лексической системе изучаемого языка. Предъявление нового слова сопровождается его интерпретацией, ядром которой является семантизация слова, сообщение студентам сведений о лексическом значении.

На начальном этапе изучения РКИ целесообразно использовать самые простые способы семантизации, при этом во главу угла ставится главная учебная цель: лексическое значение слова должно быть понято иностранными студентами однозначно и точно. К таким способам относят прежде всего перевод (в работе с туркменскими студентами вследствие отсутствия двуязычных переводных словарей переводчиком работает наиболее успевающий студент), наглядность (рисунок, сам предмет), подбор антонимической пары. На среднем этапе изучения РКИ как средства семантизации могут быть использованы толкование лексического значения слова, использование синонимических рядов, а также сильный семантизирующий контекст. На продвинутом этапе изучения РКИ к указанным средствам целесообразно подключить словообразовательные цепочки с целью определения внутренней формы слова.

Сложным при семантизации лексического материала на среднем и продвинутом этапах является требование достаточно высокого уровня владения изучаемым языком. Преподавателю РКИ необходимы серьёзные временные и профессиональные затраты для успешного применения толкования лексического значения слов, указания на внутреннюю форму слова, использования сильного семантизирующего контекста. Так, например, при семантизации слова с помощью синонимов возникает проблема, связанная с самим явлением синонимии. Известно, что каждый член синонимического ряда отличается от остальных либо семантически, либо стилистически (в русском языке мало полных синонимов): друг – приятель – товарищ; ошибка – оплошность; старый – давний – пожилой – ветхий и т. п.



Студенты-иностранцы нелегко воспринимают семантические и стилистические тонкости компонентов синонимических рядов. Объяснение лексического значения слова на продвинутом этапе обучения усложняется наличием контекстуальных синонимов. На начальном этапе обучения РКИ одним из основных способов семантизации является наглядность. Это могут быть сами предметы, рисунки. С целью изучения определённых тематических групп лексики можно проводить учебные экскурсии на рынок, в магазин, на вокзал, в музей, в парк, в библиотеку и другие.

На втором этапе работы со словарным материалом происходит работа по организации усвоения новой лексики путём выполнения различных упражнений. Презентация неизвестного слова – это лишь начало работы с лексикой. Новые слова должны быть органично вплетены в уже существующий словарный запас (лексикон) конкретного студента и группы в целом. Далее следует этап выполнения множества упражнений, способствующих перемещению слова из кратковременной памяти студента в долгосрочную, из пассивного словарного запаса в активный. В этих упражнениях можно выделить такие типы, как распознавание слова, его выбор, согласование, сортировка, расположение и другие. Прокомментируем отдельные типы упражнений. Распознавание – это способ нахождения слов в тексте, который реализуется в таких заданиях: сколько раз слово встречается в данном тексте; выясните, было ли конкретное слово в тексте; найдите в тексте определённое количество заданных слов. Задания на выбор определённого слова включают как процесс распознавания слова, так и определение критериев выбора. Это задание обычно формулируется так: какое слово является лишним. Выполняя упражнения на сортировку, студенты должны заданным образом сортировать слова: расположить слова в несколько колонок, выписать сначала одни слова, а затем другие. Положительным в такой работе является момент, когда студенты самостоятельно способны определить критерии «сортировки»-классификации, пользуясь лишь небольшими подсказками-ориентирами: распределите слова по 5 группам, в каждой из которых должно быть 4 лексемы. Последний этап заданий – расположение в определённом, указанном в упражнении порядке, например: вам нужно обновить гардероб, но есть финансовые ограничения; расположите слова в соответствии с очерёдностью покупки; вам нужно приготовить какое-то блюдо, расположите слова в порядке использования продуктов.

Перечисленные упражнения квалифицируются как рецептивные: студенты работают с отдельными лексемами, не конструируя более сложные лексико-синтаксические единицы. Продуктивными считаются упражнения, при выполнении которых новые слова используются вместе с говорением и письмом. Выделяют два типа таких упражнений:

дополнение и создание предложения или текста. Дополнение знакомо как заполнение пробелов в предложении или тексте. Оно может быть открытого и закрытого типа, а также множественного выбора. В заданиях открытого типа используется собственный лексический запас студента, в заданиях закрытого типа вместо пробела вставляются предложенные слова в соответствующей форме. В заданиях множественного выбора из множества слов выбирается нужное.

В заданиях на создание текста студенты конструируют нужный контекст заданного объёма (предложение или текст) из определённых слов. Предлагаются следующие формулировки заданий: составьте предложения из следующих слов; напишите сочинение-рассказ, используя заданные слова.

Такие упражнения обеспечивают переход к продуктивным видам речевой деятельности, что способствует перемещению словарного материала в долгосрочную память инофона.

В сценарий урока по любой теме из раздела «Лексикология» хорошо вписываются игры, т. н. игры со словами. Языковые игры должны быть органично вплетены в структуру учебного занятия. Их можно проводить на всех этапах работы со словом. Так, для увеличения словарного запаса иностранных студентов и активизации изученной лексики используются игры-разминки, которые не привязаны к конкретной теме (вспомни слово на последнюю букву предыдущего; угадай слово и т. п.)

На заключительном этапе проводится контроль усвоения изученного лексического материала, который можно проводить, используя тесты, загадки, кроссворды.

Таким образом, все этапы работы с лексическим материалом взаимосвязаны и направлены на овладение значительным пластом лексики русского языка. Задача преподавателя РКИ – сделать учебный процесс эффективным, успешным, так как слово является центральной единицей языка, способной выполнить любую из его функций: номинативную, сигнификативную, коммуникативную, прагматическую и др.

## СОДЕРЖАНИЕ

## 4. СЛАВЯНСКАЯ ОНОМАСТИКА

<i>Бут-Гусаім С. Ф.</i> Нацыянальна-культурная адметнасць антрапанімікону цыкла раманаў Уладзіміра Гніламёдава «Сямейная хроніка ў стылі барока».	3
<i>Вертейко Е. Е.</i> Основные тенденции развития современного пограничного антропонимикона (на примере именников Бреста и Белостока).	7
<i>Войтович К. А.</i> Семантический способ образования строительно-архитектурных терминов в русском языке.	11
<i>Генкин В. М.</i> Названия туристических фирм Республики Беларусь и Российской Федерации.	14
<i>Годуйко Л. А., Переход О. Б.</i> Названия продовольственных товаров Брестчины: опыт лексикографического описания регионального ономастикона.	18
<i>Головачева О. А., Кузнецова С. А., Сергеенко И. С.</i> Топонимы в эпистолярной Н. С. Лескова (функциональный аспект).	24
<i>Головачева О. А., Сергеенко И. С., Кузнецова С. А.</i> Гидронимы в статье Н. С. Лескова «Литовская железная дорога».	27
<i>Дорофеев М. Л.</i> Лингвогеографические особенности виконимии Брестской области.	29
<i>Касцючык В. М.</i> Ацэначныя антрапонімы ў творах Уладзіміра Гніламёдава.	33
<i>Корабо О. А.</i> Структурные особенности наименований игрушек, производимых в Брестской области.	37
<i>Переход О. Б.</i> Семантические мотивировочные признаки рекламных имен непродовольственных товаров Брестчины (на примере текстильных изделий).	40
<i>Фамелец М.</i> Тенденции в номинации санаторно-курортных организаций в Республике Беларусь.	46

## 5. СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ:

## ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТА И КОНТЕКСТА

<i>Атаманова Н. В., Королевская С. В.</i> Лексико-семантическая группа «огонь» в военной лирике Алексея Суркова.	56
<i>Борсук Н. М.</i> Эстэтыка прыроды ў зборніку Галіны Бабарыкі «Дарога ў восень».	59
<i>Буднік В. А.</i> Праблематыка і натаралагічная спецыфіка апавядання І. Пташнікава «Львы».	64
<i>Грыцук Л. М.</i> Абазначэнне хранатопу ў тэкстах элегій В. Жукоўскага.	67
<i>Деревяго А. Н.</i> Образ адресата в заголовочных номинациях	

периодических изданий Белорусского Поозерья(на материале газеты «Витьбичи»).	71
<i>Ігнаціок Т. М.</i> Жыццё і ідэалогія ў рамане І. Мележа «Людзі на балоце».	74
<i>Карпович С. С.</i> Языковая личность раннего М. Горького: факторы формирования.	80
<i>Клундук С.С.</i> Стылістычныя навацыі сучасных медыязагалоўкаў.	84
<i>Ковальчук О. Н.</i> Текст и контекст в белорусском оригинале и русском переводе повести «Журавлиный крик» В. Быкова.	88
<i>Кудреватых И. П.</i> Коммуникативная стилистика художественного текста и её задачи.	92
<i>Лянцевіч Т. М.</i> Пространственные номинации как ядерные компоненты функционально-семантического поля локативности в художественно-публицистическом тексте.	96
<i>Муратова Е. Ю.</i> Языковые средства смыслопорождения в поэтическом тексте.	100
<i>Павлюковец А. И.</i> Образ журналиста-женщины в районной газете «Яновский край».	104
<i>Савчук Т. Н.</i> «Ложная навигация» в аргументирующем рассуждении (на материале русских и белорусских научно-гуманитарных текстов)	108
<i>Сенькевич Т. В.</i> Концепция роли женщины в произведениях Л. Н. Толстого.	112
<i>Сердюкова О. В.</i> Структурные типы заглавий прозаических и поэтических произведений И. А. Бунина.	116
<i>Сивова Т. В.</i> Темпоральная координата «время года» в романе К. Г. Паустовского «Дым отечества».	119
<i>Строк И. В.</i> Современный газетный заголовок как вид коммуникативного акта.	124
<i>Тарасевич Е.</i> Проза А. Н. Плещеева в контексте литературных иерархий и репутаций.	128
<i>Шелоник М. И.</i> Классическая древность в прозе А. П. Чехова.	130
<i>Яніцкі М. І.</i> Мастацка-публіцыстычны дыскурс паэтычнага зборніка Уладзіміра Субата «Столінская вандроўка».	134
<i>Яременко Л. М.</i> Інтертекстуальні выявы в епістолярній спадщині Б. Антоненка-Давидовича.	138

## 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

<i>Абдуллаева Р. Р., Раджапова Н. А.</i> Роль текста в формировании речевых умений на русском языке.	143
<i>Бурнос Є. Ю.</i> Використання мовленнєвих жанрів під час спілкування лікаря та пацієнта.	146
<i>Вишняков Р. В.</i> К вопросу о научных подходах, лежащих в основе	

использования кейс-технологии в педагогическом процессе. . . . .	150
<i>Казанджиева М. С.</i> Принцип текстоцентризма в навчанні студентів-юристів професійного мовлення. . . . .	154
<i>Лисовская Т. В.</i> Формирование поликультурной личности в рамках системы образования. . . . .	158
<i>Михайлова Н. В.</i> Познавательная деятельность учащихся на уроках русского языка: приёмы формирования мотивации. . . . .	162
<i>Писарук Г. В.</i> Новые приёмы формирования методического мышления при изучении курса «Методика преподавания русского языка». . . . .	164
<i>Приступа Е. Д.</i> Проблемы анализа художественного произведения на уроках внеклассного чтения (на примере рассказа К. Паустовского «Ночь в октябре»). . . . .	168
<i>Юлдашева Д. М., Абдурахмонова З. Ю.</i> Специфика обучения переводу на русский язык французских терминов. . . . .	172

## **7. ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ КАК ИНОСТРАННЫХ**

<i>Биденко Л. В., Киселева А. И.</i> Система работы с художественным фильмом на занятиях по русскому языку как иностранному в разноуровневых группах. . . . .	176
<i>Голованенко Е. А., Дунь Н. Л.</i> Развитие техники чтения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. . . . .	181
<i>Горегляд Е. Н.</i> Совершенствование социокультурной компетенции студентов-иностранцев при изучении раздела «Синтаксис современного русского языка». . . . .	185
<i>Гурина Н. М.</i> Формирование экономического тезауруса на занятиях по РКИ. . . . .	189
<i>Дегтярьова Т.О., Скварча О.М.</i> Значения паремий у формуванні культурологічної компетенції студентів-іноземців. . . . .	192
<i>Дулебова И.</i> Концепция обучения страноведению и лингво-страноведению в словацкой русистике. . . . .	196
<i>Завгородній В. А.</i> Лінгвокраїнознавчий текст у системі тестового контролю. . . . .	199
<i>Закирова М. Р., Касимова Д. К.</i> Применение новых педагогических технологий в преподавании русского языка в неязыковых вузах. . . . .	203
<i>Иванюк А. А., Левонюк А. Е.</i> Лингвострановедческий потенциал афористики на занятиях по РКИ. . . . .	207
<i>Камилова М. Г.</i> Обучение русскому языку студентов технических вузов на современном этапе. . . . .	211
<i>Кожмяченко Е. В.</i> Стиль и мотивы поведения иностранных студентов на занятиях русского языка как иностранного. . . . .	214

<i>Мирабидова М. А.</i> Изучение русского как иностранного и активизация познавательной деятельности студентов. . . . .	218
<i>Пилипенко-Фрицак Н. А.</i> Организация внеаудиторной самостоятельной работы иностранных студентов-медиков по дисциплине «Русский язык как иностранный». . . . .	221
<i>Сентябова А. В.</i> Инновационные формы итогового контроля в практике преподавания РКИ. . . . .	224
<i>Силка А. А.</i> Теоретичні й практичні аспекти створення дистанційного курсу української мови як іноземної. . . . .	227
<i>Яницкая А. Ю.</i> Основные этапы работы с лексикой на занятиях по РКИ. . . . .	231