

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

Электронная версия печатного издания

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

Сборник научных трудов
IX Международной научной конференции

Брест, 22–23 ноября 2019 года

В двух частях

Часть 2

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2020

УДК 811.16(082)
ББК 80я43
С 47

*Рекомендовано редакционно-издательским советом Учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»*

Редакционная коллегия:
О. Б. Переход, О. А. Фелькина

Под общей редакцией
заведующего кафедрой общего и русского языкознания
кандидата филологических наук, доцента **О. Б. Переход**

Рецензенты:

заведующий кафедрой белорусского и русского языков
УО «Брестский государственный технический университет»,
кандидат филологических наук, доцент **Н. Н. Борсук**

декан филологического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
кандидат филологических наук, доцент **Т. В. Сенькевич**

С 47 **Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования** : сб. науч. тр. IX Междунар. науч. конф., Брест, 22–23 нояб. 2019 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: О. Б. Переход, О. А. Фелькина ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ, 2020. – Ч. 2. – 180 с.

ISBN 978-985-22-0118-6 (ч. 2).

ISBN 978-985-22-0116-2.

В сборник вошли материалы докладов IX Международной научной конференции (22–23 ноября 2019 г.), посвященной изучению славянских языков в синхроническом, диахроническом, сопоставительном и социокультурном аспектах. Статьи представлены на русском, белорусском, украинском языках.

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

УДК 811.16(082)

ББК 80я43

ISBN 978-985-22-0118-6 (ч. 2)
ISBN 978-985-22-0116-2

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Славянские языки: проблемы текста и контекста

Абрамова Е. И. Жанрово-стилистический фьюжен как специфическая черта идиостиля М. Веллера	6
Борсук Н. М. “Пасля тваёй веры і пустэча не страшная...”: вобраз маці як увасабленне духоўнай прыгажосці (па зборніку паэзіі С. Варонік “Маміна дрэва”)	10
Ворон И. А. Модернистский дискурс в славянских литературах рубежа XIX–XX вв.	13
Дервяго А. Н. Коммуникативная стратегия искренности и ее языковая репрезентация в смысловом пространстве регионального публицистического текста	17
Дзенісюк Н. А. Фразеалагізмы са значэннем прадметнасці ў творах У. Дамашэвіча	21
Жигалова М. П. Анализ художественного текста как способ познания характера человека (на примере лироэпической миниатюры Н. Кухтей «Верь в мечту»)	25
Ковальчук О. Н. Явление языковой интерференции как отражение специфики лагерной действительности в рассказах Т. Боровского	29
Лисовская Т. В. К вопросу о наименовании евангельских движений Западной Беларуси в официальном дискурсе польских властей в 1921 – 1939 гг.	32
Лянцевич Т. М. Стилистические функции речевой характеристики персонажей в романе Евгения Водолазкина «Лавр»	36
Мельнікава З. П. Канкрэтна-гістарычная і маральна-філасофская праблематыка аповесці В. Быкава “Пакахай мяне, салдацік”	41
Никитина Н. Е. Поэтический сборник Р. Каур «The sun and her flowers»: о специфике перевода и восприятия	45
Посохин И. А. Передача языковых особенностей романа Е. Водолазкина «Лавр» в переводе на словацкий язык	49
Старасценка Т. Я. Сэнсавыя апазіцыі ў паэтычным дыскурсе Алеся Гаруна	53
Слесарева Т. П. Репрезентация концепта «огонь» в поэзии Владимира Короткевича	57

Шелоник М. И. Объективация религиозных концептов в авторской картине мира И. С. Шмелева (на примере романа «Лето господне»)	60
Яницкая А. Ю. «И скучно, и грустно...» (категория состояния в художественном тексте)	64
Яўдошына Л. І. Тэкстаўтваральны патэнцыял асацыятыўнага поля слова	67

Проблемы преподавания славянских языков в свете новой образовательной парадигмы

Біденко Л. В., Кисельова Г. І. Тестування як інструмент оцінки якості знань з української мови як іноземної	72
Вазанова М. Г. Составление сценария фильма как средство обучения русскому языку как иностранному	76
Голованенко Є. О., Яременко Л. М. Лексичний аспект у пропедевтичному навчанні іноземних студентів російської мови	80
Горегляд Е. Н. Обучение невербальному общению на занятиях по межкультурной коммуникации в мультикультурной аудитории	84
Гурина Н. М. Текст как составная часть новых учебников по русскому языку для средней школы	87
Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Скварча О. М. Порівняльне навчання в методиці викладання іноземної мови	92
Завгородній В. А. Нові підходи до створення наскрізного навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної	96
Иванюк А. А. Профессиональная лексика в курсе русского языка как иностранного	100
Казанджиева М. С., Роденко А. В., Тубол Н. А. Использование презентаций в процессе обучения студентов неродному языку	104
Коцевич С. С. Особенности изучения фразеологии в курсе русского языка как иностранного	109
Куклицкая А. М. Использование мобильного приложения «Learn and play» и технологии «Лингвистическое лото» в процессе обучения русскому языку как иностранному	114
Кулішенко Л. А. Творчість письменника-медика як джерело формування професійних навичок майбутніх лікарів	117
Писарук Г. В. Формирование метапредметных умений на уроках русского языка	120

Приступа Е. Д. К вопросу об изучении рассказа К. Паустовского «Подпасок» на уроках внеклассного чтения (материалы в помощь учителю)	124
Стручык-Долюк Э., Шаляст-Бытыс У. Роль газетного текста в обучении иностранному языку и формировании мотивации учащихся.....	128
Федь Т. Н. Русская литература в контексте программ Нового болгарского университета	131
Цингерова Н. К методике обучения научному переводу в аудитории словацких студентов-русистов	135
Шаляст-Бытыс У., Стручык-Долюк Э. Обучение межкультурной коммуникации как один из компонентов формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Русский язык в деловом общении»	138
Шевцова А. В., Коньок О. П. Використання паремій у викладанні української мови як іноземної	142
Славянская филология: взгляд молодых исследователей	
Аннамовламова З. А. Использование игровых заданий при изучении собирательных числительных в 6 классе	146
Арэшка Ю. В. Аўтарскія афарызмы ў кантэксте мастацкага твора (на матэрыяле прозы Васіля Быкава)	150
Атаджанова Г. У. Формирование у шестиклассников понятия о разрядах имен прилагательных на основе текста	154
Буднік В. А. Сістэма герояў і апавядальныя прыёмы ў апавесці І. Пташнікава “Тартак”	157
Карпук С. О. Местоименные слова в идиостиле А. Ахматовой	161
Папоў А. С. Выкрыццё ідэй ніцшэанскага “звышчалавека” ў апавесці А. Адамовіча “Карнікі. Радасць нажа, або жыццяпісанні гіпербарэяў” ...	164
Семашкевич А. В. Манипулятивные приемы в речи современных русскоязычных политиков	169
Швидченко А. Э. Языковые средства объективации национально-культурных реалий в романе Наринэ Абгарян «Люди, которые всегда со мной»	173
Ярмолюк З. В. Стилизация в языке прозы Б. Акунина (на примере текста романа «Ф. М.»)	171

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ: ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТА И КОНТЕКСТА

Е. И. Абрамова (Минск, Республика Беларусь)

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ФЬЮЖЕН КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЧЕРТА ИДИОСТИЛЯ М. ВЕЛЛЕРА

М. Веллер – известный российский писатель и журналист. Проза Веллера отличается несомненной включенностью в контекст литературной традиции, богатством интертекстуальных связей, многоуровневостью аллюзий, что роднит ее с «высокой» литературой. Вместе с тем одно из слагаемых популярности – сознательный беллетризм: М. Веллер создает свои произведения, ориентируясь на актуальные социальные процессы. Книги позволяют стать той трибуной, с которой автор желает транслировать свои взгляды, участвовать в дебатах, представлять свою гражданскую позицию.

Повесть М. Веллера «Наш князь и хан» (2015) – это реакция автора на проявившиеся в современном российском обществе недостаточность или даже отсутствие у многих граждан, в том числе и политического истемблишмента, знаний истории страны, на попытки переписать историю России, дать иное (иногда совершенно противоположное) истолкование тем или иным историческим событиям («*А недавно – раз! – сказали, что татаро-монгольского ига не было. И учебники велели снова переписать...*») [1, с. 8]. Автор ставит перед читателем (и обществом) вопросы: что такое история и что такое мифологизированная история? почему знание истории важно для народа? как надо подходить к изучению исторических фактов? как история связана с современностью? как возникают империи? как формируются национальные архетипы внутренней и внешней политики? что такое российская государственность в сравнительной перспективе? и др. Ответы на эти вопросы часто представлены в тексте в виде афоризмов: «*История – это политика, обращенная в прошлое*» [1, с. 27]; «*Сегодняшняя идеология определяет вчерашнюю историю*» [1, с. 131]; «*Миф необходим народу, чтобы уважать себя. Неприятная правда нужна народу, чтобы, сбившись с пути, не свалиться в канаву истории и там не сдохнуть*» [1, с. 64] и др.

Формат книги «Наш князь и хан» сам автор определяет как историческую повесть-детектив. Однако «Наш князь и хан» выходит за рамки классического детектива; это скорее опыт логического расследования (историко-социологического, культурологического) одного из эпизодов российской истории.

Историческая канва повести «Наш князь и хан» – Куликовская битва 1380 г. и последующее за ней разорение Москвы ханом Тохтамышем. Источники, свидетельствующие об этих событиях, хотя и богаты, но туманны и искажены политическими пристрастиями. Автор попытался на основе имеющихся исторических данных реконструировать и проанализировать социально-политическую и культурную обстановку Московской Руси и ее соседей накануне и после Куликовской битвы, дать логическое объяснение намерениям и действиям исторических персонажей, определить, как и в результате чего родилась Российская империя, показать связь идеологии и политики, выявить связь времен и т. д. По словам писателя, *«главное в идеологии собранного, сколоченного государства – идея нашего единства, братства, общности... И в истории подыскивается подходящее событие, должное отразить зарождение и образование этого единства. Момент общей славы и родства... И проходят века. И десятки поколений школьников читают это в учебниках... И историки бездумно повторяют: там впервые русские люди из разных княжеств ощутили себя одним народом, там зародилось русское единство»* [1, с. 254]. Писатель оспаривает положение официальной историографии о том, что результатом Куликовской битвы стало рождение национального единства Руси. Главным результатом Куликовской битвы, по его мнению, было создание фундаментальной (и неизменяемой до настоящего времени) матрицы русского абсолютизма: *«Дмитрий Донской заложил основы Русского Государства как авторитарной машины для захвата, подчинения, держания в руке. Держания всех. В руке государевой. В единстве – сила! – был такой лозунг. Государь стал на Руси гарантом порядка и побед. Я вам покажу “оппозицию”, сволочи...»* [1, с. 250], а также соответствующих поведенческих стереотипов: *«И вбито в социотип народа: власть – она всегда верх возьмет. Или вылижешь – или погибнешь. Начальству – кланяйся, льсти, подноси. Но чтоб подчиненные твои место свое знали! ...О нет – по отдельности мы все почти чудесные, достойные люди. А вместе – двуличная толпа: холоп к верхним – и барин к нижним»* [1, с. 261].

По проблематике, по использованному автором логическому методу раскрытия этих проблем, по наличию исторических, психологических, социологических, лингвистических справок и отсылок, по приемам и способам оформления мыслей текст во многом соотносится с научным исследованием. На то, что это не столько расследование, сколько исследование, указывает и наличие в структуре повести приложения, состоящего из «Сказания о Мамаевом побоище», «О приходе Тохтамыш-царя» и «Истории монголов, которых мы называем татарами» Джованни Дель Плано Карпини. Мало того, в повести присутствуют элементы жанров публицистического (аналитической статьи, эссе, очерка, публич-

ной речи) и разговорного (дружеской беседы, частного разговора) стилей. М. Веллер соединяет в одном тексте структуры разных, несопоставимых жанров, удивительным образом создавая при этом единое художественное целое с динамично закрученной интригой, с которой соотнесены социальные, политические, религиозные, психологические коллизии.

Писатель в повести «Наш князь и хан» берет на себя функции культурного просветителя, учителя жизни, опытного наставника и друга. Эти роли не может взять на себя ни один персонаж произведения, поэтому гарантом достоверности становится мнение повествователя: он фиксирует ход времени, сообщает читателю о событиях и поступках персонажей, рисует облик действующих лиц и обстановку действия, анализирует мотивы поведения героев, их внутреннее состояние, не будучи при этом ни участником события, ни объектом изображения для кого-либо из персонажей. Специфика фигуры повествователя во всеобъемлющем кругозоре, границы которого совпадают с границами изображенного мира, и в адресованности его речи в первую очередь читателю, т. е. в ее направленности за пределы изображенного мира.

У Веллера повествователь – это интеллигентный собеседник. Характерной особенностью речевого поведения интеллигентных носителей языка является умение переключаться в процессе общения с одних разновидностей языка на другие. Использование полигlossии – это и авторская стратегия – средство создания художественного целого, рассчитанного на массового читателя начала XXI в., которому требуется особая система средств по смысловой адаптации, «перевод» транслируемой информации на уровень обыденного понимания, и небанальный авторский прием, направленный на то, чтобы подчеркнуть связь времен, неизменность исторических, социальных, психологических процессов и законов.

М. Веллер смешивает (очень органично) терминологию (юридическую, экономическую, историческую, лингвистическую, военную) с историзмами, элементами просторечия, криминального жаргона, с пропагандистскими клише, трафаретами советского официального языка, штампами националистического дискурса, причем часто в пределах фразы: «*Вот так монголы стали мигрировать на ПМЖ в русские земли*» [1, с. 39]; «*Кто тех арбалетчиков видел – неизвестно. Но – “есть такое мнение”*» [1, с. 111]; «*Ибо Тохтамыш, озабоченный неплатежами и сепаратизмом Русского улуса, лично возглавил карательный поход по восстановлению конституционного порядка во вверенном ему Аллахом государстве*» [1, с. 136]; «*Князь выдаст сестру только за равного себе... из своей корпоративной среды, короче*» [1, с. 106]; «*Церковь – это информационно-пропагандистская сеть, покрывающая всю страну и не имеющая конкурентов*» [1, с. 172]; «*...нечего дилетанту лезть в историю: пускай хавает*

что они ему написали» [1, с. 10]; «...Москва справедливо и правильно захватила... Рязанское княжество – а потому что оно было подлое, коварное, предательское и русофобское, хотело кормиться от Крымского Госдепа, которым Мамай руководил. Вело протатарскую политику и предавало национальные интересы. А вот теперь Москва и народ рязанский – одна братская семья. Мы освободили их от фашистской власти их жидолитовскотатарских князей» [1, с. 59] и др. Такой стилистический микс позволяет автору показать тождественность социально-политических процессов прошлого и настоящего России.

Обычность, сходство прошлого и настоящего подчеркивается и при помощи приема «оговорки»: *«А и великий князь не сам по себе. Пока удача ему в руки идет – он гордый и сильный, всех на колене вертит. А как экономический кризис и политическая нестабильность – вспоминает, что стоит над ним денно и ночью могучий американский Госдеп... что? О Господи! Совсем вы меня запутали с этой вашей патриотической историей. Я имел в виду – Золотая Орда и царь наш, ныне – великий хан Тохтамыш, ну, вы поняли»* [1, с. 163]. Стой же целью – показать неизменность и постоянство человеческой природы, мотивов человеческих поступков, связь времен – автор вводит в языковую ткань повествования прецедентные (часто трансформированные) тексты: *«Нет хана – нет проблемы»* [1, с. 20]; *«Нельзя сказать, чтобы все русские княжества вот так объединились для борьбы с проклятой силой темной, татарской ордой. И лично лидером ее товарищем Мамаем»* [1, с. 50]; *«Еще одно, последнее сказание – и интермедия закончена моя»* [1, с. 37]; *«...Шла такая борьба за мир, что камня на камне не оставалось»* [1, с. 23] и др.

Смешение различных стилистических пластов в тексте создает иллюзию непринужденного, не связанного официальными рамками, дружеского разговора с читателем на равных. Поэтому в тексте встречаются подчеркнута «нелитературные», обыденные замечания (*«Ну – что маемо, то маемо»* [1, с. 83]; *«К бабке не ходи! – иначе и быть не могло»* [1, с. 68] и др.), намеренное искажение слов, обыгрывание их звукового состава, связей с другими словами (*«Государева пирамида вызолочена ворами за счет налогоплательщиков – это всегда, не сумлевайтесь, обычай такой»* [1, с. 234]; *«Они собирали налоги и сдавали – а за несдачу могли лишиться места, украденных денег и головы»* [1, с. 36]; *«Хотя подвергшееся очередному освобождению Брянское княжество то входило в Литву, то не входило»* [1, с. 25]; *«Ну – как поступить дальше, товарищи имперские монголоиды?»* [1, с. 197] и др.), «антинорма» в виде лексических новообразований (*«...орган государственного мозгоимения...»* [1, с. 134]; *«...со времен Ярослава, Александровского папы»* [1, с. 43]; *«...в*

истории до-ивана-грозненской Руси» [1, с. 255], «...в этом “пиджин-монголише”, языке интернационального общения» [1, с. 36] и др.).

Стилистический динамизм, стремление к синтетическим решениям, сочетание контрастных стилистических средств при частом перемещении произведения из одного родовидового регистра в другой, т. е. своеобразный жанрово-стилевой и стилистический фьюжен – это и основная авторская стратегия, и отчетливая, эффектная, оригинальная, запоминающаяся черта авторского идиостиля, представленная в повести. Такой фьюжен органичен и способствует воплощению авторских интенций.

Повесть М. Веллера не вписывается в традиционные рамки, каноны. Но, как писал еще в начале 1990-х гг. А. Генис, «применять к сегодняшней литературе старые традиционные критерии невозможно. Нельзя рассматривать современный литературный процесс как однолинейный, одноуровневый. Литературные стили и жанры явно не следуют друг за другом, а существуют одновременно... Все существует сразу и развивается в разных направлениях» [2, с. 43].

Список использованной литературы

1. Веллер, М. Наш князь и хан : ист. повесть-детектив / М. Веллер. – М. : АСТ, 2015. – 288 с.
2. Генис, А. Иван Петрович умер : ст. и расследования / А. Генис. – М. : Новое лит. обозрение, 1999. – 336 с.

Н. М. Борсук (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

“ПАСЛЯ ТВАЁЙ ВЕРЫ І ПУСТЭЧА НЕ СТРАШНАЯ...”: ВОБРАЗ МАЦІ ЯК УВАСАБЛЕННЕ ДУХОЎНАЙ ПРЫГАЖОСЦІ (ПА ЗБОРНІКУ ПАЭЗІІ С. ВАРОНІК “МАМІНА ДРЭВА”)

Зборнік Святланы Варонік “Маміна дрэва” [1] – гэта своеасаблівая спроба паэтэсы падзяліцца з чытачом, якому бясконца давярае, сваім болем (*шукае ў болю выйсце*), уталіць у паэтычных радках сум (*якому богу трэба так, / каб слова літасці не мела, / каб слова ў крыўдзе анямела...*). Думкі пра Маці не пакідаюць дачку, з узростам адчуванне страты роднага чалавека абвастраецца. Кніга, старонкі якой доўга выношваліся паэткою ў душы, убачыла свет у выдавецкім доме “Звязда”. Яе аб’ём невялікі. Але на васьмідзесяці старонках прадстаўлена больш за дзве з паловай сотні вершаў. Найчасцей трапляюцца трох-, васьмірадкоўі. Назва кнігі, эпіграф да яе (*Цвіце мая доля. / Усадзе – бела. / Успамінае мяне маленькаю / Маміна дрэва*) – сведчанне таго, што кожны радок прасякнуты памяццю.

Лірычная гераіня С. Варонік глядзіць на свет, вялікі і малы, вачыма Маці, вядзе з ёю размову. “Нас абароніць толькі слова”, – сцвярджае

паэтэса. І мае рацыю, бо ў слове, якое застанеца і пасля нас, будзе замацавана духоўная повязь паміж блізкімі людзьмі: *З табой я – святлом сонечным. / З табой я – ветру дотыкам. / Лісця шэптам. / Адчуй мяне.* На думку мастака слова, безліч “думак-клубкоў-маланак” здольна перадаць менавіта “шэра-блакітнае, шэра-чырвонае, шэра-зялёнае, шэра-бялюткае сэрца алоўка”. Ці не таму любімай прыладай працы для творцы стаў звычайны аловак, вобраз якога, дзякуючы выкарыстанаму прыёму ўвасаблення, паэтызуецца на старонках зборніка: *Нешта спыніла, і я – / Засталася. / Нешта падказала і я – / Задумалася. / Нешта ўратавала і я – / Жыву. / Хачу спазнаць Цябе, / НЕШТА.*

Магчыма, гэтым НЕШТА і стане для нашага сучасніка і яго нашчадкаў паэтычны зборнік С. Варонік “Маміна дрэва”, падобна кнізе Рыгора Барадуліна “Евангелле ад Мамы”, якая выклікае настальгію ў беларускага чытача ў далёкім Парыжы, Англіі... Праведзены аналіз дае магчымасць пераканацца, што паэтызацыя вобраза Маці да вобраза Мадонны як увасаблення духоўнай прыгажосці абаянаецца на класічных ўзоры рамантычнага пакланення Жанчыне. Нядзіўна, што слова *Мама* пішацца паэткаю з вялікай літары: *Пасля Тваёй Веры / і пустэча не страшная... / Мудрасць Любоўі – / у імені Божым: / Мама.*

З першай старонкі зборніка нас не пакідае адчуванне, што на свет лірычная гераіня глядзіць вачыма сваёй Мамы: *Я вачыма Тваімі ўсміхаюся. / Я Тваёю пясчотай жыву; Ты маімі вачыма заплакала.* Мама для яе перш-наперш Жанчына, якая дала жыццё. Невыпадкова вобраз роднага чалавека асацыіруецца з радасцю, сонечным цяплом (*Мама / Мне / Снілася / Радасць; А з’яўленне Тваё / зноў прынесла б дню / сонца*). Мама паэтэсы даўно памерла. Але паміж маці і дачкою захавалася духоўная повязь. “Галодных птушак накарміць”, “самоту наталіць”, “дзіця-слязінку прытуліць” – парады дарагога чалавека, які стаў для дзяўчыны і дарадцам, і абаронцам, дачка засвоіла назаўжды. Адсюль і перакананне гераіні: *Цябе ў свеце не згубіць – / мой клопат першы... / і апошні.*

Маці, Радзіма, Беларусь, Вера... Для кожнага прыстойнага чалавека ў цывілізаваным грамадстве, пагадзіцеся, гэтыя словы ўспрымаюцца як словы-сінонімы. Беларускія пісьменнікі заўсёды пазіцыянавалі іх як пачатак усіх пачаткаў. У гэтай трыядзе, на нашу думку, прыярытэтным з’яўляецца слова *Мама*. Сведчанне таму – творчасць Я. Купалы, Р. Барадуліна, М. Багдановіча, Я. Коласа, Г. Бураўкіна, І. Чыгрынава, І. Шамякіна і інш. І кожны з іх знайшоў непаўторныя рысы характару ў абліччы нават тых маці, якіх у народзе называюць “святymi дурніцамі”, бо дзеля дзяцей яны самаадракаюцца ад асабістага шчасця.

С. Варонік не стварае гучных філасофій, не зніжаецца да дыдактызму ў паказе вобраза Маці. “Цёплыя споведзі-сказы” вабяць “арыгі-

нальным сэнсава-вобразным складнікам” (паводле Анатоля Крэйдзіча [2]), “вершы-шкельцы” (паводле М. Весаюхі [3]) прымушаюць спыняцца, думаць. Цяжка пагадзіцца з думкай Марыі Войцік [4], што вершы С. Варонік прыйдуцца даспадобы асобам рамантычным, таму што паэтка жангліруе эмоцыямі, а лірычная гераіня зборніка схільна да меланхоліі.

Маці навучыла дачушку быць уважлівай да навакольнага свету, бачыць прыгажосць у акаляючых рэчах, чэрпаць сілы ў прыроды. Нядзіўна, што паэтычны зборнік перасыпаны ўвасабленнямі. Вялікі валун на ўзлеску запрашае спыніцца, палюбавацца красой бярозкі; вецер, што “злосна шпурляецца лісцем услед” застаўляе задумацца: мажліва, некага мімаволі пакрыўдзіла лірычная гераіня; адзінокія дрэвы наводзяць сум, горкія думкі аб тым, што людзі “навучыліся здраджваць / Не чужыя... Свае...”, што паступова знікае духоўная сябрына: *Толькі няма веры, / што ў мяне ёсць сад*. Нічога не знікае бяследна, ва ўсім ёсць пачатак і працяг – да такой высновы прыходзіць лірычная гераіня, узіраючыся разам з “узараным краем поля на траву”, падымаючы з зямлі каштан, “сляды залатой самоты”; дождж, што “малое настрой не па заказу”, дазваляе сканцэнтравацца на сутнасным, а глыток ветру – зразумець: *Дзе вятрак? / Хто вятры?*

Сувязнымі паміж маці, бацькам, Генам, цёткай Марыяй і лірычнай гераіняй выступаюць кропля дажджу, аконнае шкло (*Усведамляю сябе акном, / як дном, / што дна не мае...*), васілёк (*На беразе рэчкі / праз блакіт у вечнасць / незабудкі развітальна п’юць ваду...*), зоркі (*Мы – каляднымі зоркамі – / сузіраем Сусвет...*). Сканцэнтраваць увагу чытача на непарыўнай павязі праз роднага чалавека з бацькоўскім краем, традыцыямі малой радзімы дапамагае неалагізм “аслонены”. На наш погляд, гэта знаходка паэтэсы.

Супрацьпастаўленне “мала парасткам неба / Многа саду зямлі” нагадвае пра боль перажытага, а эпітэты (*самотны ліст, колкія скразнякі, азмрочаныя дні; снег журавінавы, снег арабінавы, снег снегіроў*) акрэсліваюць прычыны звароту лірычнай гераіні да Маці.

Адсюль малітоўныя інтанацыі, шчырасць, адкрытасць, даверлівасць, якімі прасякнуты паэтычныя радкі Святланы Варонік. Усё гэта дае падставы жанр шэрага вершаў вызначыць як малітву: *Прашуся перажыць / хвіліны мукі. / Прашуся перажыць / гадзіны болю. / Прашуся перажыць / і дні бязвер’я. / Прашуся перажыць... / Пахлі мне сілу, / каб ад цёмнай згубы / уберагла маю душу, / што просіцца / дрыготка-аслабела... / Хвіліны-дні... / Гадзіны – беззваротнасць.*

Сілы для любові, жыцця гераіня зборніка “Маміна дрэва” чэрпае на малой Бацькаўшчыне, якую рэгулярна наведвае. Праз вобраз плота, які пусціў карэнне ў зямлю (*Плот пахілы ўрос у зямлю. / Нат здаецца – пусціў*

карэнне), дошак на вокнах, што ахоўваюць шкло, якое помніць душу былых гаспадароў, перадае паэтэса трывалыя сувязі з родным краем. Квітнеючы сад ля пакінутых хат; трава, што “ашчаджае адзінокія сцежкі”, – гэты сімвалы неперапыннасці, бясконцасці жыццёвага руху, якое мае цыклічнае развіццё (*Дзіця ў верасні... / А птушкі думваюць пра вырай...*), вярба ў полі, якая спявае пра Маму, – сімвал вечнасці і долі. Сінтаксічная анафара, як бачна з аналізу верша “Як вечар зарую поўніца”, не толькі спрыяе паглыбленню вышэйвыказанай думкі, але і павышае эмацыянальнасць паэтычнага выказвання, кампазіцыйна яго арганізуе. Прыклад лексічнай анафары знаходзім у вершы “Я вярнуся”: *Я вярнуся, калі паклічаш, / Я вярнуся хвілінай болю. / Я вярнуся, але ніколі / Ты мяне не паклічаш...* Дарэчы, гэты прыём характэрны для стылю С. Варонік.

Паэтычныя творы С. Варонік, на наш погляд, маюць своеасаблівую мелодыку, у аснову якой пакладзены мінорны лад. Іх можна параўнаць з нацюрнамі Шапэна. Безумоўна, падставы для гэтага ёсць. Кожным сваім творам паэтэса адпраўляе нас у краіну цёплых успамінаў аб шчаслівых момантах жыцця разам з Маці. Яе лірычная гераіня вядзе хвалючы ўнутраны дыялог з родным чалавекам. Параўнанне “творыцца верш як дараванне” ўзмацняе вышэйвыказаную думку. Кожны паэтычны твор С. Варонік, як і кожны нацюрн вялікага польскага кампазітара, – гэта не проста музыка, гэта асаблівае прызнанне ў любові да Мамы, сапраўдная споведзь гераіні, якая кранае людзей і дазваляе атрымаць асалоду ад незвычайна пачуццёвай мелодыі з жывым характарам: *Я ведаю, як ты сумуеш / У трыста год раскладваецца шлях. / У рассамотненым нацюрне / твая дэталі: вясёлы яблык.*

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Варонік, С. Маміна дрэва / С. Варонік. – Мінск : Звезда, 2015. – 96 с.
2. Крэйдзіч, А. Маміна дрэва: слова пра беларускую паэтэсу С. Варонік і яе першы паэтычны зборнік / А. Крэйдзіч // – Нар. трыбуна. – 2016. – 12 жн. – С. 9.
3. Весадуха, М. Лісты. Гарады. Ты... / М. Весадуха // ЛіМ. – 2015. – 11 снеж. – С. 10.
4. Войцік, М. Шматкроп’ем па дажджы / М. Войцік // ЛіМ. – 2015. – 16 кастр. – С. 11.

И. А. Ворон (г. Брест, Республика Беларусь)

МОДЕРНИСТСКИЙ ДИСКУРС В СЛАВЯНСКИХ ЛИТЕРАТУРАХ РУБЕЖА XIX–XX ВВ.

Западноевропейская культура рубежа XIX–XX вв. переживает кризис позитивистских ценностей, направляя силы на выработку новых художественных концепций, которые реализовались во множестве нереалистических течений, объединенных одной модернистской парадигмой. Наиболее характерными ее чертами являются разрыв с миметичностью и акцент

на субъективность, утверждение искусства как творчества духа, полной свободы самоопределения и художественного проявления художника, а также сосредоточенность на эстетической проблематике и актуализации ее самоценности, освобождении искусства от социальных и даже моральных обязательств.

Изначально новое направление заявило о себе как многоликая художественно-эстетическая система, которая опирается на своеобразные философско-эстетические идентификаторы, формирующие самобытный модернистский дискурс, включающий в себя мировоззренческий, программный, онтологический и технический блоки. Исследуемый нами дискурс опирается на идеализм как мировоззренческую основу и определяющую установку в отношении реальности, поэзию как источник истинных знаний о мире и ретранслятор онтологических глубин человеческой души, моделирование собственной художественной реальности как отражения глубоко индивидуализированного сознания, признание интуиции как основной формы художественного познания, мифологизацию художественного сознания посредством освоения мировых культурных кодов (античных, восточных, библейских, африканских) и переосмысление традиционной национальной мифологии, а также усложненную технику письма. Перечисленные критерии создают своего рода модернистский канон, сформированный и обусловленный специфическими социально-политическими и культурно-историческими условиями западноевропейской культуры и художественно воплотившийся в литературе модернизма. Данный канон, с одной стороны, является своего рода художественно-эстетическим «лекалом», помогающим идентифицировать литературные явления с модернизмом, а с другой стороны, имея хоть и богатый, но все же шаблонный характер, он исключает из своего круга перечень так называемых «нетипичных», маргинальных модернов, каковыми стали нереалистические течения во многих славянских литературах.

Становление славянского модернизма необходимо рассматривать как явление не только эстетического порядка, но и национально-исторического: формирование национально ориентированных и модернистских течений в большинстве славянских литератур в начале XX в. было тесно связано с идеей национального самоопределения. Историческая панорама политической и национальной жизни славянских народов на рубеже XIX–XX вв. значительно отличалась от западноевропейской: свою государственность имели русские, часть болгар и сербов; хорваты, словенцы, чехи, словаки и часть сербов входили в состав Австро-Венгерской империи до конца Первой мировой войны, а македонцы, поляки, украинцы и белорусы были разделены между империями. Неразрешенность национального вопроса у большинства славянских народов обусловила специфичность но-

вых тенденций: патриотическая, гражданская проблематика продолжает занимать значительное место в дискурсе славянского модернизма.

Формирование модернистских течений здесь было тесно связано с вопросами о путях национально-культурного, государственного становления и самоутверждения. Это обусловило «неприметность» проявлений модернизма в литературах, которые вынуждены были, кроме функции эстетической (филологической), выполнять просветительскую, что в своей основе противоречит одному из главных постулатов эстетики нового направления – «искусство ради искусства». Поэтому модернизм «чаще всего проявлялся в этих литературах не в виде репрезентативного течения с большим количеством участников... а в виде тенденций в творчестве писателей реалистического, романтического или народно-фольклорного склада, как элементы поэтики и мирозерцания» [1, с. 174]. Однако это не помешало критикам и литературоведам констатировать факт формирования модернистских течений в славянских литературах.

Рубеж XIX–XX вв. – период стремительных и радикальных процессов обновления, суть которых заключалась в синхронизации развития литератур славянских с европейскими. Молодые славянские литературы актуализировали проблему «европеизации – национальной дифференциации». Под «европеизацией» понималась ориентация на Европу, трансформация ее художественного опыта согласно собственной национальной специфике. Постепенно происходило осознание расширения философско-эстетического, интеллектуально-художественного диапазона отечественной литературы, в результате чего формировалась национальная стратегия взаимодействия с другими культурами, демонстрировалась высокая степень коммуникативной открытости, которая выразилась в рецепции (различной активности) инонационального опыта. «Если словенские и хорватские литераторы без всякой ретросентиментальности ступают на путь интеграции национального с мировым современным искусством, понимая абсурдность закрытых духовных границ... то другие славянские народы, которые на протяжении веков сосредотачивали свое внимание на желании "спасти", долгое время "сопротивляются" Европе» [2, с. 126].

Именно в этот период в среде славянского писательства большую популярность приобрело классическое и современное европейское искусство. Наибольший интерес проявляется к бельгийской и скандинавской литературам (Э. Верхарн, М. Метерлинк, Г. Ибсен, К. Гамсун, А. Стриндберг и др.), к французским символистам (А. Рембо, П. Верлен, С. Малларме, Ш. Бодлер и др.) и русским писателям и поэтам как реалистического, так и модернистского направления (Ф. Достоевский, Л. Толстой, А. Чехов, А. Блок и В. Брюсов), а также к новым философским учениям (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше и др.), влияние которых в значительной степе-

ни определило модернистскую составляющую творчества славянских художников слова.

Специфика славянского модернизма (в сравнении с западноевропейским каноном) обусловлена особенностями его развития. Если модернизм европейский созрел постепенно, последовательно проходя через определенные подготовительные стадии, то славянский модерн (за исключением русского и польского) такого инкубационного периода не имел, созревая хаотично, импульсивно, неожиданно обнаруживая в разных местах свои очаги. Так, Чешская модерна заявила о себе в 1895 году и была представлена широким кругом поэтов и писателей самых разных философско-эстетических взглядов, которые объединились ради обновления национальной литературы, поиска новых способов художественно-эстетического освоения действительности. Однако полярность взглядов внутри группы и возникновение концептуальных разногласий привели к ее скорому распаду. Знаменитую Чешскую модерну представляют О. Бржезина, А. Сова, К. Томан, В. Мрштик, Ф. Шальда, литераторы журнала «Модерни ревью» (И. Карасек из Львовиц, К. Главачек, А. Прохазко), а также Католическая модерна. Основу болгарского модернизма (или символизма) составили П. Славейков, П. Яворов, П. Тодоров, И. Радославов, Т. Траянов, Д. Дебелянов, Н. Лилив, Г. Милев и др. Никто из перечисленных художников не относил себя к модернистам (за исключением Гео Милева), однако в ходе ретроспективного анализа (в 1930-е гг.) их творчества они были причислены к новому направлению. С модернистскими тенденциями связаны сербские поэты и писатели М. Ракич, Й. Дучич, С. Пандуравич, В. Петкович-Дис, Б. Станкович, А. Шантич, Р. Драинац, М. Црнянский и др. Словацкую модерну репрезентируют Я. Есенский, И. Краско, И. Галл, В. Рой и др. Польский модернизм ассоциируется прежде всего с понятием «Молодая Польша», его представители Я. Каспрович, К. Пшерва-Тетмайер, С. Выспяньский, А. Ланге, Мириам, С. Пшибышевский, Л. Стафф, Т. Митиньский, С. Короб-Бжозовский, Б. Лесьмян.

Особенностью модернизма является также дифференцированность литературного процесса славян, размытость границ между модернистскими и реалистическими течениями, обусловленная нетипичным, «ускоренным» развитием этих литератур. Модернистские течения редко выступали в чистом, рафинированном виде, часто создавали целиком особенные модификации уже известных литературных явлений, что значительно усложняет художественно-эстетическую классификацию авторов и направлений (или течений внутри модернизма). Принадлежность художников к тому или иному течению определялась самим автором или критиками и часто в результате ретроспективного анализа (как, например, в болгарской, белорусской и других литературах).

Общими новыми тенденциями для славянских литератур стали идеи элитарности творчества, культ красоты, которые, однако, так и не получили здесь большой популярности. В славянских литературах формировался в целом «мягкий» вариант модернизма, где философские идеи переплетаются с социальными. Развитие символизма тесно связано с распространением среди писательства и освоением техники импрессионизма с его вниманием к оттенкам и нюансам состояния природы и человеческой души, расцветом любовной и пейзажной лирики (А. Сова, И. Краско, К. Пшерва-Тетмайер, Н. Лилиев, П. Яворов и др.). В развитии прозы ощущается выразительная ее лиризация, ритмизация, проникновение философии, усиление суггестивного начала (М. Коцюбинский, В. Стефаник, Ф. Шрамек и др.). Именно в славянских литературах отмечается популярность неоромантизма, генетически связанного с романтизмом, но обновленного с учетом реалистического опыта и новых модернистских веяний.

Таким образом, западноевропейский модернистский дискурс (с его антитрадиционной направленностью, превалированием эстетики над этикой, индивидуального над национальным) в славянских литературах осваивался выборочно, трансформировался с учетом собственных эстетических потребностей. Синтез разных культурных моделей, соединение эстетического с национальным, индивидуального с гражданским, тесная связь с романтической эстетикой составляют основу славянского модернистского дискурса.

Список использованной литературы

1. Будагова, Л. Н. Модернизм в литературах западных и южных славян. (Универсальное и оригинальное) / Л. Н. Будагова // Славянские литературы. Культура и фольклор. – М., 1998. – С. 172–188.
2. Кавушевська, Я. В. Болгарський символізм у слов'янському контексті / Я. Кавушевська. // Літературна компаративістика. Вип. I. – Київ: Фоліант, 2005. – С. 122–139.

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

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ИСКРЕННОСТИ И ЕЕ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В СМЫСЛОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Социумная реальность существования человека определяется его вовлеченностью в коммуникативные потоки, связывающие в единый континуум разрозненные ситуации речевого взаимодействия людей. Условием неконфликтной созидающей коммуникации является совпадение интенций ее участников, нацеленных на трансляцию и ретрансляцию сведений об

окружающей действительности, о тех объектах, что обуславливают ее аутентичность. Формирование картины мира, отвечающей требованиям объективности и полноты отражения реалий окружающей действительности, тесно связано с установлением диалога коммуникантов, при котором передача полученных сведений «происходит без значительного искажения их достоверности» [1]. При моделировании коммуникации для установления ее сущностных характеристик приоритетным признается вопрос о намерениях адресанта трансляции информации, так или иначе связанных с оказанием влияния на восприятие адресата сообщения. Четкое осознание цели коммуникации в конечном счете определяет эффективность общения. Коммуникативная стратегия представлена и определением перспективных целей, и подбором адекватных им средств и путей их достижения.

Роль публицистики в процессе развития информационного пространства значительна, как и статусная роль создателя публицистического текста, который «начинает играть доминирующую роль в медийном пространстве как субъект высказывания, стоящий у истоков информационных потоков, как генератор идей...» [1]. Публицистический текст, будучи знаковой системой, демонстрирует свойства аккумулятора многовекторного политематического содержания, варьирующегося в зависимости от прагматических установок автора текста и жанрово опосредованных условий коммуникации, в чьих границах он был создан. Таким образом, успешность трансляции заложенных смыслов прямо определяется мастерством автора в подборе коммуникативной стратегии, которая обеспечит максимальную реализацию цели коммуникации.

Объектом нашего рассмотрения стали языковые средства выражения коммуникативной стратегии искренности в региональном публицистическом тексте, источником которого выступили номера газеты «Витьбичи», вышедшие с начала 2019 г. до настоящего времени. Витебский региональный публицистический текст предельно фактологичен. Все события, представленные в авторских текстах газеты «Витьбичи» на разных уровнях смысловой текстовой организации, 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 анализе и сопоставлении фактов и событий не только актуального «здесь и сейчас», но и перспективного и этно-, и поликультурного плана.

Фактологический континуум регионального публицистического текста предопределяет преимущественное использование стратегии искрен-

ности; ее маркеры обнаруживаются на лексическом уровне основного корпуса текста и его рамочного компонента. Основная цель реализации стратегии искренности выступает как стремление информировать адресат посредством предоставления достоверных сведений. По частотности применения преобладает тактика апеллирования к авторитету – реальному человеку, авторитетному лицу: *«Председатель Верхнедвинского райисполкома обратил внимание всех присутствующих, что...»*; *«Вот... Татьяна Гуриносова, которая более десяти лет приходит в клуб цветоводов-любителей...»*; *«Открывая встречу, председатель областного отделения Белорусского фонда мира Татьяна Туманова подчеркнула...»* и др. [2].

Ведущим языковым средством реализации этой тактики выступает ономастическая подсистема. Причем при упоминании реальных лиц обнаруживается тенденция: в границах анализируемого публицистического текстового пространства более 80 % материалов представляют информационный жанровый модус, и в фокусе трансляции оказываются преимущественно официально проводимые на разных площадках мероприятия, объединяемые признаком политической или социальной значимости. В сфере официального именования при опосредованном диалоге с адресатом сообщений, для которого многие упоминаемые персоны представляют сферу нейтральную, не включенную в личностный когнитивный контекст, в русской языковой системе традиционно используется формула структуры антропонимных моделей, состоящая из трех компонентов – «имя + отчество + фамилия», где первые два компонента возможны как в полной, так и в инициальной форме. Прагмакомпонент таких именований для коммуниканта наполняется информационным блоком «обращаюсь к Вам так, как обращаются к незнакомым людям, к которым относятся нейтрально» [3].

Авторы информационных статей на уровне рамочного конструкта текста проводят презентацию субъекта именования, четко определяя его социальный статус с акцентом на характере профессиональной деятельности. В пространстве основного текста статьи субъекты апеллирования именуется посредством двучленной модели «имя в полной форме + фамилия», и эту модель отличает несколько иной прагматический компонент семантики «обращаюсь к тебе так, как обращаются к знакомым людям, к которым относятся позитивно». Так, в статье под названием *«Закрепить положительные тенденции»*, посвященной докладу заместителя председателя горисполкома о результатах реализации в Витебске в 2019 г. комплексной программы по профилактике правонарушений, автор последовательно создает частную ономастическую подсистему, где в роли доминанты выступает именование главного субъекта апеллирования – *Виктора Глушина*. В анонсирующей постзаголовочной части рамочного компонента статьи автор использует эту формулу именования, предваряя ее апелля-

тивным маркером социального статуса – *заместитель председателя горисполкома*. Двучленная формула именованя повторяется многократно, выступая в функции текстовой скрепы, а ономастический фон текста формируют антропонимы, связанные с центральным объектом номинации смысловыми векторами описываемой ситуации. При первом или единственном упоминании используется доминантный принцип номинации: аналогом номенклатурного термина выступает указание на достигнутый социальный статус, проприальная часть двучленна – *первый заместитель председателя горисполкома Валентин Цветков, начальник отдела внутренних дел администрации Октябрьского района Сергей Стельмах* и др. Многократное упоминание, апеллятивный контекст, содержащий большое количество лексических средств, положительно коннотированных, создает иллюзию включения объекта номинации в личностный контекст восприятия магистрального содержания информационного материала читателем. Фактическим усилением этой иллюзии сопричастности и является употребление двучленной модели именованя.

Рамочный компонент исследованного нами публицистического текста последовательно представляет реализацию авторской тактики аргументации. Регулярным элементом рамочного текста белорусской региональной периодической печати является заголовок. Он занимает сильную смысловую позицию, реализуя функции презентации и прогнозирования. Так, тактика аргументации базируется на семантической координации заголовка материала *Евроопт: сельской торговле нужен новый импульс* с именованями рубрик *Региональный масштаб, Экономический и социальный рост, Оценка людей*, прагмакомпонент семантики которых развивает смысловой вектор ведущей заголовочной номинации. Заголовок *На новую, третью ступень* аргументирован построением смысловых связей при раскрытии темы развития модели «Университет 3.0» коллективом Витебского государственного медицинского университета в информационном пространстве основной части текста.

Историко-культурная аутентичность Витебска обеспечивается многими фактами и явлениями материальной и духовной культуры, в кругу которых ведущее положение занимают те, что в области своего ближнего и дальнего значения реализуют базовое свойство прецедентности. Смысловое информационное поле с именем поля *Витебск* в своем ядре аккумулирует как минимум два образа – *художественная школа* и *фестиваль*. Так, образ Витебской художественной школы представлен на уровне заголовка *Витебская художественная школа. Эхо XX века*. Выступая центром внутритекстовой ономастической системы, оним фокусирует внимание читателя на своей прагматической семантике, которая в свою очередь формируется информационными смысловыми блоками энциклопедического харак-

тера антропонимов *Марк Шагал, Казимир Малевич*, топонимов *Париж, Центр Жоржа Помпиду, Третьяковская галерея, Музей Ван Аббе, Витебское народное художественное училище, Центр современного искусства, Арт-центр Марка Шагала* и др. Антропонимы и топонимы становятся средствами реализации тактики аргументации, усиливая информационную составляющую заголовка. Апеллятивный пласт поддерживает общую смысловую сторону текста, наполняя его тематическими группами лексики, прямо связанной с изобразительным искусством: *выставочные площади, художественная история, этнографическая и культурная уникальность, историко-культурное и художественное наследие*.

Таким образом, коммуникативная стратегия искренности избирается автором регионального публицистического текста как способ построения диалога с читателем, при котором в его сознании формируется достоверная картина реальной действительности и оказывается влияние на восприятие мира и отраженной информации о нем. Языковой инструментарий, привлекаемый автором регионального публицистического текста для фактической реализации стратегии искренности, представлен элементами лексического уровня, а выбор ведущей тактики апеллирования к авторитету, обусловленный глубинным лингвокультурологическим базисом, последовательно воплощается в подборе ономастических средств с соответствующими контекстному окружению семантико-функциональными характеристиками.

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-funktsii>. – Дата доступа: 29.10.2019.
2. Витьбичи: архив номеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vitbichi.by>. – Дата доступа: 03.10.2019.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание: сб. ст. [Электронный ресурс] / А. Вежбицкая; пер. с англ. – Режим доступа: https://komyshkovaad.files.wordpress.com/2014/10/yazyk_kultura_poznanie. – Дата доступа: 15.11.2019.

Н. А. Дзенісюк (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

ФРАЗЕАЛАГІЗМЫ СА ЗНАЧЭННЕМ ПРАДМЕТНАСЦІ Ў ТВОРАХ У. ДАМАШЭВІЧА

Клас фразеалагізмаў са значэннем прадметнасці займае ў ідэаграфічнай класіфікацыі ўстойлівых адзінак цэнтральнае месца, паколькі катэгорыя прадметнасці накіравана на адлюстраванне найперш самога чалавека ці з'яў, якія звязаны з прадметамі або самі з'яўляюцца прадме-

тамі, – гэта значыць на адлюстраванне рэальнага існавання чаго-небудзь. Фразеалагізмаў са значэннем прадметнасці ў параўнанні з астатнімі семантыка-граматычнымі класамі ўстойлівых выказаў у творах У. Дамашэвіча найменшая колькасць. Аднак у кантэкстах названых фразеалагізмы выконваюць значную ролю, бо прэзентуюць найважнейшыя тэкставыя ўніверсаліі – чалавека і прастору.

Найбольш шматлікай у класе фразеалагізмаў прадметнасці, зафіксаваных у творах пісьменніка, з’яўляецца група з мадэллю “прыметнік + назоўнік” / “назоўнік + прыметнік”. Граматычна пануючым тут з’яўляецца назоўнік, а прыметнік – падпарадкаваным, залежным ад яго. Сэнсаўтваральным таксама выступае толькі назоўнік, а прыметнік захоўвае найперш сваё экспрэсіўнае значэнне. Сярод такіх выказаў варта вылучыць найперш тыя, якія абазначаюць і характарызуюць персанажаў твораў.

Найчасцей назоўнікавыя фразеалагізмы вызначаюцца яркай ацэнанасцю і экспрэсіўнасцю. Так, фразеалагічная адзінка *пудзіла агароднае ‘смешна, непрыгожа ці безгустоўна адзеты чалавек, варты смеху’* [1, с. 231] ужываецца ў тэксте для характарыстыкі знешняга выгляду чалавека – галоўнага героя аповесці “Доля-пустацвет” Долі: *Фізічна ён [Доля] страціў свой ранейшы воблік, выглядаў як агароднае пудзіла* [2, с. 43]. Дзве сінанімічныя фраземы змяя *падкалодная ‘агідная, шкодная, каварная жанчына, якая дзейнічае спадцішка’* [3, с. 244] і *гад паўзучы ‘нягоднік, агідны, шкодны, каварны чалавек’* [3, с. 243], ужытыя ў розных кантэкстах, негатыўна ацэньваюць характар чалавека з пазіцыі суб’екта маўлення: – *А-а, змяя падкалодная, цяпер яна загаварыла, – накінуўся шпik на Любашу, але камендант супакоіў яго* [4, с. 100]; *Няўжо падвёў, абхітрыў яго [Ваўчэцкага] паўзучы гад Сушчэня?* [5, с. 250].

Праз назоўнікавыя фразеалагізмы ў тэкстах часта выражаюцца неадабральныя, негатыўныя і нават асуджальныя адносіны да герояў. Так, напрыклад, чалавек, які нічога не значыць, нічога з сябе не ўяўляе, называецца *пустым месцам: Драгун перад усімі сказаў, што галоўны – пустое месца* [4, с. 177], – а залішне паспешлівыя, неразважлівыя, нястрыманыя людзі – *гарачымі галовамі: Яны, гарачыя галовы, хлапчукі на 14–15 гадоў, не хацелі з імі згаджацца, ім трэба было на свае вочы ўсё пабачыць* [6, с. 44].

Іншы раз пісьменнік адмаўляе дрэнныя якасці чалавека, ужываючы побач з характарыстычным фразеалагізмам адмоўе *не*: [Камандзір]: – *Так і ты, камісар, у дэмакрата гуляеш, хлопцаў мне размагнічваеш, робіш іх далікатнымі слюнцямі, бабамі. А хлопец павінен быць байцом, а не мокрай курцыцай* [5, с. 24–25]; *Яніна не базарная баба* [7, с. 63].

Вельмі рэдка назоўнікавыя фразеалагічныя адзінкі мадэлі “прыметнік + назоўнік” у творах У. Дамашэвіча маюць адабральнае значэнне. Напрыклад, вельмі ўмелага і здольнага ў сваёй справе чалавека становіць характарызуе фразеалагічная адзінка *залатыя рукі: Сушчэня –*

высокі, танклявы – родам з Руды, камсамольскі работнік, з райкома, Піліповіч – невялічкі, галавасты, губаты – каваль з МТС, залатыя рукі: што возьме, то і зробіць [5, с. 56].

У залежнасці ад абазначаемых паняццяў выяўленыя ў творах У. Дамашэвіча фразеалагізмы, якія ўваходзяць у мікрасістэму прадметнасці і будуюцца па мадэлі “прыметнік + назоўнік” / “назоўнік + прыметнік”, можна падзяліць на дзве групы: 1) назвы дзеючых асоб, напрыклад: *пудзіла агароднае, змяя падкалодная, гад паўзучы, папоўскае вока, мокрая курыца, белая варона, святая прастата* і інш.; 2) назвы абстрактных паняццяў, напрыклад: *эзонава мова, залатое дно, ружовыя акульяры, слабае месца, пракрустава ложка, зялёны змей, цёмны лес* і інш.

Фразеалагізмы, пабудаваныя па мадэлі “займеннік + назоўнік”, у тэкстах пісьменніка прэзентуюць прастору, напрыклад: *А яшчэ вам вялікі дзякуй за тое, што вы пакінулі на гэтым свеце сваіх нашчадкаў, што свет не звадзецца, бо вы паклапаціліся пра ўсіх жывых* [8, с. 22]; *Ужо здавалася, усё ўладкоўваецца, усё становіцца на месца: Паланейчыка заўтра, гэта значыць сёння, павінны былі выпусціць... І вось выпусцілі – проста на той свет...* [5, с. 239]; [Камандзір]: – *Нічога ў вас няма! А ў склепе ці ў другім патаемным месцы дык і сала, і кілбасы, і ўсякая ўсячына* [5, с. 24].

Акрамя адзначаных мадэлей фразеалагічная адзінка, выяўленых у творах У. Дамашэвіча, сустракаюцца таксама фразеалагізмы прадметнасці з іншымі структурамі: а) “назоўнік + прыназоўнік + назоўнік у Т. скл.”: *бочка з порахам* ‘неадступная пагроза, вялікая небяспека’ [3, с. 116]; *гульня з агнём* ‘неасцярожныя, рызыкаўныя дзеянні без уліку магчымай небяспекі’ [3, с. 296]; *месца пад сонцам* ‘права на існаванне’ [1, с. 33]; *дах над галавой* ‘дом ці кватэра, пакой’ [3, с. 365]; б) “назоўнік + прыназоўнік + назоўнік у В. скл.”: *нож у спіну* ‘подлы ўчынак’ [1, с. 93]; *чорту ў зубы* ‘у небяспечнае месца, на рызыкаўную справу’ [1, с. 570]; в) “назоўнік + прыназоўнік / ці без прыназоўніка + назоўнік у Р. скл.”: *манна з неба* ‘малаверагодная падтрымка’ [1, с. 18]; *яблык разладу* ‘прычына спрэчкі, сваркі’ [1, с. 591]. У пераважнай большасці фразеалагізмы пералічаных мадэлей называюць абстрактныя паняцці і ў мастацкім кантэксце трапна характарызуюць апісаную сітуацыю, унутраны стан персанажа, напрыклад: *Яна [Шура] адчувала, што ён [Валодзя] увесь перапоўнены парывам, што ён увесь – як бочка з порахам, а яна – тая іскра, што можа запаліць пажар* [7, с. 247]; *І калі ён смелы ў баі, то павінен быць смелы і перад начальствам і не пасаромецца сказаць: я заслужыў ордэн, а не чакаць манны з неба* [5, с. 25].

Часам У. Дамашэвіч адметна выкарыстоўвае назоўнікавыя фраземы ў кантэксце, актывізуючы тым самым чытацкую ўвагу і актуалізуючы

семантычны патэнцыял моўных адзінак. Напрыклад, у аповесці “Доля-пустацвет” сустракаем фразеалагічную зейгму: *Але гэта яму <Доля> суровае папярэджанне, што гульня з агнём да добра не даводзіць. Гульня з агнём... і з алкаголем таксама* [2, с. 30]. Кампанент з алкаголем у дадзеным кантэксце не толькі ўскладняе семантыку слова *гульня*, але і канкрэтызуе змест самой фраземы: гаворка ідзе пра неасцярожныя, рызыкаўныя дзеянні чалавека, звязаныя са злоўжываннем моцнымі напоямі, што шкодзіць перш за ўсё самому ж чалавеку.

У наступным кантэксце назіраем сутыкненне дзвюх фразем, якое таксама прыводзіць да пэўнай трансфармацыі семантыкі і ўзнікнення іранічнага адцення: *Бой за месца пад сонцам, а праўдзівей за дах над галавою, быў выйграны* [7, с. 54]. Пад уплывам фраземы *дах над галавою* з канкрэтным прадметным значэннем першая фразема *месца пад сонцам* пачынае ўспрымацца ў зыходным, прамым значэнні, і гэта надае тэксту прыкметную выразнасць.

Як паказвае праведзены аналіз, фразеалагізмы са значэннем прадметнасці выконваюць у творах У. Дамашэвіча найперш характарыстычную функцыю, трапна апісваючы персанажаў, а таксама прастору, у якой разгортваюцца дзеянні, і абставіны гэтых дзеянняў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 1993. – Т. 2 : М – Я. – 607 с.
2. Дамашэвіч, У. М. Доля-пустацвет / У. М. Дамашэвіч // Маладосць. – 2004. – № 8. – С. 22–67.
3. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 1993. – Т. 1 : А – Л. – 590 с.
4. Дамашэвіч, У. М. Камень з гары : раман / У. М. Дамашэвіч. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 334 с.
5. Дамашэвіч, У. М. Кожны чацвёрты / У. М. Дамашэвіч. – Мінск : Маст. літ., 1991. – 284 с.
6. Дамашэвіч, У. М. Апошнія стрэлы / У. М. Дамашэвіч // Беларусь. – 2003. – № 2. – С. 42–44.
7. Дамашэвіч, У. М. Выбраныя творы : аповесці, апавяданні / У. М. Дамашэвіч. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 260 с.
8. Дамашэвіч, У. М. Месяц у раі, або Аддай сэрца людзям / У. М. Дамашэвіч // Польша. – 2006. – № 9. – С. 11–76.

М. П. Жигалова (г. Брест, Республика Беларусь)

**АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА
(НА ПРИМЕРЕ ЛИРОЭПИЧЕСКОЙ МИНИАТЮРЫ
Н. КУХТЕЙ «ВЕРЬ В МЕЧТУ»)**

Порой человек, как закрытая книга,
Живет, и людьми, и судьбою забытый,
А там, за обложкой, как часто бывает,
Такая душа без любви изнывает!
Н. Кухтей “*За обложкой*” [1]

Каждый раз, анализируя текст, перечитывая его страницы, не перестаешь удивляться, какие мудрые советы, уроки жизни он предлагает и читателю XXI века. Это становится особенно значимым, когда речь идет о текстах художественных, в том числе взятых из современной региональной литературы, отражающей человеческие характеры и судьбы.

В своей статье на примере произведения Н. Кухтей «Верь в мечту» мы попытаемся показать, как, анализируя текст-миниатюру, читатель невольно познает и человеческие характеры. Обратим внимание на то, что для прозаических произведений характерна естественность, простота, ясность, где в самом сюжете, то есть в последовательности действий, поступков, открываются читателю характер героя и художественный мир текста в целом. Большая роль тут может отводиться портретам, диалогам, пейзажам, интерьерам, жестам, мимике, взглядам и т. д., а в тексте малой эпической формы – открытому диалогу с читателем, что придает художественным образам иллюзию объемности и достоверности. Поэтому прозаические миниатюры внутренне диалогичны.

Безусловно, эти и другие выделенные нами свойства прозаического текста нужно отразить в анализе. Хотя, конечно, мы понимаем, что анализ каждого конкретного художественного текста – это искусство, которое зависит от интеллекта, эрудиции аналитика. Заметим также, что для прозаического текста характерно и наличие полифонии (голос автора, повествователя, персонажей). Все это, конечно, учитывается в ходе анализа [2] эпической миниатюры, который не только будет способствовать выработке умений и навыков, но и позволит читателю проникнуть в художественную ткань прозаического текста, поможет осмыслить эстетическую и идейную ценность прочитанного, определить при этом и свою жизненную позицию, а может быть, и подкорректировать ее.

Анализируя лироэпическую миниатюру «Верь в мечту» поэтессы-малоритчанки Н. Кухтей [3], отметим, что автор, с одной стороны, пытается донести читателю всю непредсказуемость и романтику жизни,

а с другой стороны, показать, как многое зависит от самого человека и его характера, целеустремленности и напористости, трудолюбия и жизненного оптимизма. Но сначала о самом тексте.

Верь в мечту (миниатюра)

Наконец-то ты прилетела и села на руку – моя разноцветная Мечта. Я знаю тебя. Я уже давно знаю, какая ты. Мне надо было только четче представить тебя. И вот я тебя вижу.

Ты сидишь и улыбаешься мне, цветная и интересная. Я слышу шелест твоих прозрачных крылышек. Мне немного щекотно чувствовать твое дыхание на моей ладони. Вдруг ты щелкаешь пальчиками, вскакиваешь и начинаешь танцевать так, что только каблучки мелькают. Ты перепрыгиваешь с места на место, вихрем вертишься у самого края моих пальцев и вдруг оказываешься в центре ладони и садишься на шпагат. Я с удовольствием смотрю на тебя. Оказывается, ты можешь быть даже такой. Ты смеешься.

Я рада тебя видеть. Я рада за тебя. Я рада за себя. Теперь я точно знаю, что ты есть. Теперь я точно знаю, какая ты.

Я отпускаю тебя. Я не буду стараться удержать тебя возле себя. Ведь, чтобы мечта сбылась, ее нужно отпустить. Только тогда она сможет многое сделать для тебя. Не держи ее в себе, не носи ее с собой. Мечта – на то и мечта, чтобы твердо знать, что она где-то есть, чтобы верить, что она сбудется.

Не сомневайся в этом. ВЕРЬ В МЕЧТУ.

Анализируя текст, следует отметить, что в миниатюре «Верь в мечту» Н. Кухтей убеждает читателя в том, как важно человеку иметь Мечту, потому что она – двигатель жизни. Стремление к ней помогает развиваться, постоянно совершенствоваться, верить в ее осуществление. И хотя Мечта каждого из нас часто недостижима, но потому она ещё более желанна, так как уже самое ее наличие делает жизнь человека интересной и осмысленной.

Сильные позиции миниатюры «Верь в мечту» помогают понять *тему* и *идею*. Название убеждает читателя в том, что без Мечты жизнь человека становится серой и бесцельной. Поэтому самим названием, в котором есть глагол в форме повелительного наклонения *верь*, автор вселяет в читателя уверенность в том, что Мечта есть у каждого человека, нужно только уметь ее найти. Тем самым определяется и основная *тема* произведения – Мечта, и *идея* – в Мечту нужно верить, целенаправленно к ней идти, и тогда она осуществится.

Этот путь к Мечте-надежде прослеживается в динамике развития характера образа-символа – Мечты, который тоже рождается и развивается, а после формируется и реализуется в определенных условиях.

Мечта в произведении *одухотворена и персонифицирована*, а значит, реальна. Неудивительно, что написано это слово с прописной буквы. Может быть, так автор помогает каждому читателю найти свою мечту, при этом указывая на тот путь, который поможет это сделать. И потому так активно используются в тексте глаголы движения: *прилетела, села на руку; вскакиваешь, начинаешь танцевать; перепрыгиваешь с места на место, вихрем вертишься; оказываешься в центре*. Читателю нетрудно угадать здесь глубокую философскую мысль, сокрытую в подтексте: мечту нужно уметь увидеть в повседневных подсказках жизни и понять ее; для рождения Мечты нужны определённые условия, так называемый «жизненный задел», а для того чтобы ее достичь и реализовать, нужен сильный характер, большая сила воли, целеустремленность и трудолюбие.

И потому в ничем не ограниченных пространственно-временных рамках миниатюры четко и логично выстроены действия и характер образа-персонажа: «*моя разноцветная мечта*», «*я знаю тебя*», «*мне надо... четче представить тебя*», «*я вижу тебя*», «*я слышу*», «*я с удовольствием смотрю на тебя*», «*я рада тебя видеть*», «*...рада за себя... и за тебя*», «*я точно знаю, что ты есть... какая ты*», «*я отпускаю тебя*». Личное местоимение *я* указывает на субъективность и персонификацию, на авторское определение мечты: автор уверен, что только сам человек властен над своей Мечтой, только он может ее сформулировать, выработать путь достижения и идти им всю жизнь.

И потому у каждого своя Мечта. Ибо то, что для одного недостижимо и кажется заветной Мечтой, то для другого – обыденность. Но какой бы она ни была, очень высокой и значимой или обычной, житейской и прагматичной, важно, чтобы она была, ибо без нее жизнь становится серой и человек может легко потеряться в бытовой суете.

Эпитеты и метафоры, которые автор использует в произведении, лишь добавляют читателю уверенности в том, что Мечту не нужно «стараться держать в себе», «не носить в себе и с собой», а просто верить и знать, что она у тебя есть – и значит, стремиться ее достичь.

В миниатюре «Верь в мечту» всего пять абзацев, которые составляют *композиционное кольцо*, помогающее читателю определить основные вехи жизни, составить своеобразную программу действий по достижению цели:

– «наконец-то ты прилетела» (как важно каждому человеку на любом жизненном этапе определить и найти свою мечту, сформулировать свои желания и понять, чего ты хочешь);

– «ты... цветная и интересная» (да, на каждом этапе жизни человека у каждого из нас разная мечта, но всегда заманчивая и далекая, несбыточно-манящая и желанная, а потому всегда многоликая, «цветная»)

(обычно в народе говорят *голубая* или *розовая мечта*: голубая – мечта жизни, розовая – мечта любви), но всегда требующая действия);

– «я рада видеть тебя» (хорошо, когда человек понял свою мечту и определил пути ее достижения);

– «я отпускаю тебя» (мечта должна всегда бежать впереди наших дел, звать и вести за собой, увлекая своей неизвестностью, а значит, и стремлением к постижению чего-то нового);

– «не сомневайся и верь в мечту» (да, никогда, ни при каких обстоятельствах не отступай от поиска своей мечты, от намеченного. Но, если что-то в жизни идет не так, умей спланировать новое, неизведанное, или совершенствуй известное, но при этом всегда верь в успех; будь оптимистом, так как только оптимизм приводит к достижению цели, ведь ничего нельзя сделать без уверенности в себе и надежды на счастливый успех).

Такая структура произведения помогает читателю выйти в конце анализа на широкие философские обобщения, сделать вывод о том, что Мечта для каждого человека во все времена была и остается двигателем его жизни, тем мерилom ценностей, которые являются залогом успеха отдельной личности и вместе с тем источником прогресса.

Как видим, произведение Н. Кухтей многолико, но невероятно правдиво и искренно, потому что совесть, правда, трудолюбие героя произведения, его окрыленность и оптимизм, вера в успех – вот те главные черты человеческого и творческого характера, тот источник душевной энергии, из которых, по мнению автора, и формируется личность. И с этим трудно не согласиться... К такому выводу в ходе анализа приходит читатель, размышляя над прочитанным текстом и собственной жизнью.

Список использованной литературы

1. Над рэчанькай Рытай: выпуск літаратурнага аб'яднання // Голас часу. – 2015. – 11 лют. – С. 8.

2. Жигалова, М. П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика : монография / М. П. Жигалова ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – 2-е изд., доп. – Брест : БрГУ, 2011. – 269 с.

3. Жигалова, М. П. Полиэтническая литература Малоритчины: интерпретация и анализ произведений : монография / М.П. Жигалова – Брест : Изд-во БрГТУ, 2017. – 240 с.

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

**ЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ
ЛАГЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАССКАЗАХ Т. БОРОВСКОГО**

Языковая интерференция – явление многоплановое, касающееся влияния одного языка на другой. Это влияние может проявляться на фонетическом, грамматическом и других уровнях, но подразумевает обязательное совмещение признаков разных языков в одной языковой единице. Понятие переключения кодов касается близкого процесса, отличающегося тем, что актер речи совмещает единицы одного языка (слова, фразы, предложения) с единицами другого.

Интересным представляется отражение данных языковых процессов в художественной интерпретации реальных событий, в рамках которых представители различных культур и языковых традиций должны находиться в одном пространстве. Подобное столкновение происходит не только в ситуации естественного дву- или многоязычия, но и в условиях вынужденной коммуникации людей в созданной искусственно социальной среде.

Тадеуш Боровский – польский автор, известный своими рассказами на так называемую «лагерную» тематику. Будучи сам узником Освенцима в прошлом, он как никто другой мог творчески интерпретировать болезненный опыт заключенного, сохраняя достоверность реалий выживания в концентрационном лагере. Характерной в этом смысле оказывается и речь персонажей, представленных автором. Рассмотрим один из рассказов, «День в Гармензе», с точки зрения наличия в нем признаков языковой интерференции.

Объективной жизненной основой для проявления черт интерференции является сосуществование в лагере представителей разных культур, национальностей, языковых картин мира. У Т. Боровского в рассказе фигурируют греки, евреи, поляки, украинцы. Не всегда сразу можно сказать, представлены ли русские, учитывая основной язык текста – польский – и схожие лексемы в восточнославянских языках, передаваемые латиницей. Однако показательно то, что автор не использует в диалогах героев только свой родной язык, а отражает естественный для ситуации столкновения культур процесс: попытку добиться результативности коммуникации посредством использования лексем иного языка, более употребляемого на данной территории. К таким языкам в этом случае относится польский (поскольку Освенцим располагается на территории Польши) и немецкий

(поскольку оккупанты используют именно его). Кроме этого, названия некоторых песенных композиций или цитаты из них передаются в оригинальном звучании: «*La donna è mobile*» [1, с. 37]; «*Eto budiet poslednij i rieszitielnyj boj*» [1, с. 43]; «*Rote Fahne*» [1, с. 43].

В некоторых случаях читатель узнает о национальности персонажей непосредственно из текста: «*Oparci na łopatach stoją koło mnie Grecy. Ale ci ludzie z Salonik i winnych stoków Macedonii boją się cienia*» [1, с. 36] (Опершись на лопаты, возле меня стоят греки. Но эти люди из Салоников и винных склонов Македонии боятся тени); «*Ty, warszawiak, chodź, dam ci chleb, oddasz go Żydom*» [1, с. 48] (Ты, варшавянин, иди, я дам тебе хлеб, отдашь его евреям). В других понимает, о ком речь, исходя из имени героя: к примеру, главный герой Тадек (Тадеуш) является поляком. Иван и Андрей могут относиться к любой из восточнославянских национальностей, однако в их речи нет признаков белорусизмов. В репликах Ивана языковая интерференция присутствует на лексическом и грамматическом уровнях: «*To horoszo. Ja je wczoraj kupił od Żyda z Kanady*» [1, с. 46] (Это хорошо. Я его купил вчера у еврея из Канады). Слово *horoszo* явно соотносится с восточнославянским *хорошо*, однако в украинском языке лексема с таким корнем используется скорее как прилагательное, а не наречие, как в русском. И даже если бы это было краткое прилагательное, форма его должна была бы выглядеть как *хороше*. В украинском языке используется наречие *добре* (схожее с польским *dobrze*) или *gorazd*. Однако наличие лексемы *хорошо* может указывать на влияние русского языка – языка международного общения в СССР. Слово *kupił* носит русские грамматические признаки и может быть как примером языковой интерференции, так и примером переключения кодов. Польский язык, используемый в основной части предложения, требует формы *kupilem*, так как в прошедшем времени к глаголу добавляется еще и личное окончание (не нулевое), в украинском языке глагол заканчивался бы на *-в*, а не *-л*. Таким образом, форма соответствует русскому глаголу *купил* либо украинскому глаголу с влиянием польского грамматического строя. То, что Иван – украинец, а не русский, выдает одно из его ругательств: «*Patrz, co ten hadiuka zrobił!*» [1, с. 53] (Смотри, что этот гадюка сделал!). Слово *гадюка* нехарактерно для польского языка и не используется в качестве бранного в русской речи (по отношению к мужчинам), но в украинском языке такой контекст вполне возможен. Кроме того, текст содержит упоминание о том, как Иван вырезает на коре украинские надписи [1, с. 46].

Об Андрее читателю поначалу трудно судить, поскольку он представлен человеком, владеющим польским языком и зачастую использующим именно его. Однако то, что он не поляк, показано через его эмоциональную реплику, обращенную к изначально не понимающим его евреям.

Соответственно, не имело смысла пытаться найти слова, более подходящие по варианту языка: «...*Czortowe wy diety, tai dywyś, ce lewa, a ce prawa, links, links*» [1, с. 54]. Здесь явно себя проявляет переключение кодов. Происхождение героя косвенно показывает и вариация его имени, представленная в прямом обращении к нему или в непосредственном указании на него не в авторской речи, а в речи кого-то из персонажей. Если в ткани повествования героя могут называть польским вариантом имени *Andrzej* (читается *Анджэй*), то в речи других людей его имя представлено в варианте восточнославянском – с [p], а не [ж]: «*Andrej ma zrobić z nimi porządek*» (Андрей должен навести с ними порядок) – говорит так называемый *kano* (от *camp police*); «*Andrej, konczaj ich!*» – говорит Тадек [1, с. 56]. При этом [p] не смягчается, что было бы обозначено дополнительной буквой *i* после *r* (в соответствии с польской графической системой), и это демонстрирует признаки языковой интерференции на фонетическом уровне. Кроме того, поляк Тадеуш использует слово *кончай* (в значении ‘прикончи’) при обращении к Андрею, явно подразумевая, что так ему будет понятнее, несмотря на то что Андрей сам говорит по-польски. Но в польском языке соответственной лексемой была бы, к примеру, *wykończ*, варианта *konczaj* в польском нет, так что это тоже пример переключения кодов.

Схожий вариант языковой интерференции на фонетическом уровне представлен и в речи греков, которые повторяют услышанную команду, чуть видоизменяя услышанное и превращая его в фонетическое единство: «*Do góry! / Doguri!*» [1, с. 41] (Вверх!).

Интересен и пример того, как сами герои произведения ссылаются на возможность языковой интерференции в их коммуникативных практиках, хотя не осознают это явление с точки зрения лингвистической. Главный герой слышит новость о том, что красноармейцы заняли Киев. Это не может оставить заключенных равнодушными, поскольку означает для них надежду на приближение освобождения. Естественным становится желание поделиться полученной информацией. Однако речь узников услышал охранник. До этого Тадек произносит всего лишь одну фразу: «*A nic, Kijów zajęli*» (А ничего, Киев заняли). Постовой приказывает всем остановиться и устраивает допрос: «*Coś ty teraz mówił? o Kijowie? Wy tu plotki polityczne rozpuszczacie!*» (Что ты сейчас говорил? О Киеве? Вы тут политические сплетни распускаете!). Ситуация критическая, и главный герой вынужден искать оправдания, которое он находит в возможности неверного понимания созвучных слов из разных языков. Поскольку охранник неплохо владеет польским языком, нет никакой возможности утверждать, что он со-всем не понял речи героя. Это только усугубило бы его положение. Но раз постовой не является коренным жителем Польши, есть возможность сослаться на то, что немец неверно распознал фонетически близкие языковые единицы: «*Przepraszam, pan post nie*

*zrozumiał. Pan post słabo po polsku rozumie. Ja mówilem o kijach, które Andrzej przywiązywał Żydom na drodze» [1, с. 54] (Простите, вы не поняли, господин постовой. Вы слабо по-польски понимаете. Я говорил о палках, которые Андрей привязывал евреям на дороге). Отчаянный шаг стал возможен благодаря тому, что незадолго до данного столкновения другой герой, Андрей, должен был обучать строевому шагу евреев, и делал он это особым способом – привязывая к ногам заключенных палки. Польское слово *kij* созвучно названию города *Kijów*. Блеф был достаточно рискованным, и это осознавали все свидетели происшествия. Однако другие заключенные подтвердили слова Тадеуша, говоря, что он не упоминал Киев, а лишь рассказывал о том, как смешно выглядело обучение евреев. Охранник не мог смириться с тем, что ошибся, однако и не позволил себе сразу же наказать провинившихся, что еще раз подтверждает естественную возможность влияния языковой интерференции на качество понимания друг друга носителями разных языков.*

Закономерным представляется вывод о художественной целесообразности отражения языковой интерференции в тексте рассказа, повествующего о жизни в концентрационном лагере, где рядом оказываются носители разных языков, вынужденные искать оптимальные способы коммуникации для выживания.

Список использованной литературы

1. Borowski, T. Dzień na Harmenzach / T. Borowski // Pożegnanie z Marią. Kamienny świat / Państwowy Instytut Wydawniczy ; ukł. J. Bokiewicz. – Warszawa, 1972. – S. 36–60.

Т. В. Лисовская (г. Брест, Республика Беларусь)

К ВОПРОСУ О НАИМЕНОВАНИИ ЕВАНГЕЛЬСКИХ ДВИЖЕНИЙ ЗАПАДНОЙ БЕЛАРУСИ В ОФИЦИАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ ПОЛЬСКИХ ВЛАСТЕЙ В 1921–1939 ГГ.

Появление в начале XIX в. и активное распространение позднепротестантских движений на западнобелорусских территориях вызвало необходимость формирования религиозной политики и определения государственно-церковных отношений. Именованное позднепротестантских движений в официальных документах и в официальном дискурсе, во-первых, определялось разрабатываемым на протяжении всего межвоенного периода правовым статусом евангельских организаций, а во-вторых, иллюстрировало восприятие данных религиозных движений представителями государственных властей.

Согласно утвержденной 17 марта 1921 г. Конституции II Речи Посполитой, определяющей два основных статуса вероисповеданий – при-

знанные и непризнанные, поздние протестантские движения были отнесены к категории непризнанных вероисповеданий. Кроме того, согласно разработанному правительством в 1935 г. документу «Церкви и религиозные объединения Польши. Правовые основы» [1, л. 50–52], вводились категории толерованных и запрещенных религиозных объединений. К толерованным вероисповеданиям на территории Западной Беларуси были отнесены все объединения, действующие на основании положений части II «О порядке образования религиозных общин старообрядцев и сект, отпавших от православия» указа 17.10.1906 г.: евангельские христиане-баптисты, евангельские христиане, адвентисты седьмого дня, методисты, пятидесятники, исследователи Священного Писания [1, л. 17–18].

Таким образом, для номинации евангельских позднепротестантских движений применялись следующие термины: непризнанные вероисповедания (данный термин означал отсутствие законодательного урегулирования государственно-церковных отношений) и толерованные вероисповедания (термин означал возможность легальной религиозной деятельности на основании законодательства).

Кроме того, в связи с тем, что основными законодательными актами, регулирующими деятельность протестантских общин и организаций на протяжении межвоенного периода, остались высочайший указ императора Николая II «О свободе вероисповеданий» от 17.04.1905 г. и указ от 17.10.1906 г. «О порядке образования религиозных общин старообрядцев и сект, отпавших от православия» [2, л. 110–115], в официальное употребление входит термин «секты, отпавшие от православия». Термин «отпавшие от православия» был характерен для Российской империи и нес в себе смысловую нагрузку вычленения из аутентичного религиозного поля страны чуждых религиозных элементов – новых религиозных движений, к которым и были отнесены позднепротестантские.

В то же время следует отметить, что данная смысловая нагрузка не была свойственна польскому официальному дискурсу. В официальных документах было принято отнесение евангельских движений к категории «сект», во-первых, в связи с их наименованием на основании правового статуса согласно указу от 17.10.1906 г. «О порядке образования религиозных общин старообрядцев и сект, отпавших от православия», а во-вторых, на основании религиозной стратификации «религия – конфессия – секта», выделяющей различные уровни развития религиозного движения. Так, в «Докладе о характеристике религиозных сект, действующих в Полесском воеводстве» (примерно середина 1930-х гг.) представлена структура сектантского движения, в которой секты разделены на протестантские (евангельские христиане и баптисты, адвентисты, исследователи Священного

Писания), католические (марьявиты, польский национальный костел) и православные (старообрядцы) [3].

Анализ документов Архива актов новых, прежде всего документов Министерства вероисповеданий и общественного просвещения, не выявил документов, характеризующих позднепротестантские движения как нежелательные или деструктивные движения для религиозного сознания польского общества [4–8].

Несомненно, польские власти не только не способствовали распространению позднепротестантских движений, но и стремились к сдерживанию развития религиозных меньшинств на присоединенных территориях [9, с. 52–61]. Однако проявлявшиеся на протяжении межвоенного периода ограничительные действия польских властей в отношении позднепротестантских организаций Западной Беларуси были основаны не на стремлении ограничить нежелательную «деструктивную» деятельность «сект» в обществе, а на польской государственной политике ограничения любых элементов (в том числе религиозных), способствующих усилению национального движения и снижению влияния Римско-католического костела на «восточных окраинах». Так, в 1923 г. МВиОП издало «Директивные указания в отношении иностранных религий и национальностей», в которых указывалось: «Учитывая иностранный характер протестантской акции, антикатолическую направленность, нежелательные антигосударственные и антиобщественные настроения, движение нежелательно для польской государственности...» [5, л. 108]. В директивах, направляемых в воеводства Западной Беларуси, министерство рекомендовало при регистрации сект руководствоваться прежде всего политическими приоритетами. В документе Министерства вероисповедания и общественного просвещения для восточных воеводств «Общие принципы религиозной политики» от 21 декабря 1938 г. задекларирован общий принцип политики – контроль с целью недопущения усиления «национализма меньшинств» [4, л. 147].

Таким образом, в отношении позднепротестантских движений, появившихся в конце XIX – начале XX в., употребление термина «*секта*» в официальных документах означало скорее признание низкой степени институционализации движения, нежели характеристику их деструктивности. Можно сделать вывод об отсутствии негативной коннотации термина «*секта*» в официальном правительственном дискурсе.

В то же время следует отметить, что в документации воеводских управлений и поветовых староств значение термина «*секта*», употребляемого в отношении позднепротестантских организаций, изменяется. Данный термин приобретает негативную коннотацию. В отчетах воевод об общей политико-религиозной ситуации позиция в отношении «сектант-

ства» характеризуется как «негативная» [4, л. 230], при определении политики используется нейтральное выражение «сдерживание движения», а также появляется термин «борьба» как рекомендация для деятельности римско-католического костела [4, л. 186]. Кроме того, в документации воеводских управлений и староств употребляются термины «вредная», «враждебная для польской государственности», «враждебная для общества» [2, л. 85; 4, л. 11], свидетельствующие о негативном восприятии протестантских движений. В качестве причин данного отношения указывались политические – интересы государства, государственная безопасность в связи с приграничным положением поветов, распространение среди украинского населения (отчет волинского воеводы), использование русского языка в религиозной практике и в литературе, антимилитаристские принципы [5, с. 173].

В Докладной записке Полесского воеводского управления от июля 1929 г. при характеристике христиан веры евангельской указывается: «Вредность сект бесспорна. Под покровом провозглашенных лозунгов... кроется серьезная опасность... Главная трудность в уничтожении секты...» [9, л. 23–25]. В данном случае в официальном документе налицо отражение негативного субъективизированного отношения к сектантству как к явлению в религиозной сфере общества. На местном уровне происходит усиление негативной коннотации термина «секта», в особенности в восточных воеводствах.

Изменение смысловой нагрузки термина «секта», принятого для именованя прежде всего евангельских движений, в официальных документах западнобелорусских воеводств обусловлено, во-первых, закреплением в Российской империи восприятия евангелизма как негативного явления. В 1884 г. баптисты (штундо-баптисты) и евангельские христиане были отнесены к категории «особо вредных сект» и их деятельность была запрещена. Во-вторых, резко негативное отношение клира православной церкви к сектантству, активная антисектантская деятельность [8, л. 22, 129, 143, 155, 197] содействовали формированию в общественном сознании особого отношения к позднепротестантским движениям. В связи с этим произошло закрепление негативного восприятия сектантства в религиозном сознании населения западнобелорусского региона как нежелательного, вредного, чуждого явления. Данное субъективное восприятие нашло отражение в отдельных документах локальных властей.

В целом следует отметить, что в официальном дискурсе преобладали нейтральные номинации позднепротестантских движений, основанные на правовом статусе, термин «секта» включал в себя институциональную характеристику движения. Употребление термина «секта» с негативной коннотацией имело место исключительно на уровне местных властей, что

определялось исторически сформированным негативным восприятием позднепротестантских движений в результате российской конфессиональной политики.

Список использованной литературы

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Referat wyznań ewangelickich. – Sygn. 1443.
2. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Referat wyznań ewangelickich. – Sygn. 1413. – S. 50–52.
3. Лисовская, Т. В. Религиозная политика польских властей по отношению к протестантским организациям на территории Западной Беларуси в 1921–1939 гг. / Т. В. Лисовская // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. гуманітар. і грамад. навук. – 2004. – № 1. – С. 52–61.
4. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Referat wyznań ewangelickich. – Sygn. 1441.
5. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Referat wyznań ewangelickich. – Sygn. 1442.
6. ГАБр. – Ф. 2059. Оп. 1. Д. 81.
7. ГАБр – Ф. 1. Оп. 2. Д. 2309.
8. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Referat wyznań ewangelickich. – Sygn. 385.
9. ГАБр – Ф. 1. Оп. 10. Д. 2313.

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

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ ЕВГЕНИЯ ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»

Роман Е. Г. Водолазкина «Лавр» был опубликован в 2012 г., но и в настоящее время остается тем ярким литературным событием, которое вызывает интерес и у филологов-профессионалов, и у обычных читателей. Неисторический роман «Лавр» является художественным воплощением профессиональных научных интересов автора: доктор филологических наук Е. Г. Водолазкин в научных кругах известен как специалист в области древнерусской литературы. Характеризуя жанровую отнесенность романа, многие критики условно определяют его как роман-житие или как стилизацию под житие. Однако в основе жития, призванного «стать биографией духовных и светских лиц, канонизированных христианской Церковью, ... лежала биография героя, чаще всего исторического лица, известного самому автору лично или по рассказам его современников» [1]. Но «житие не биография, а назидательный панегирик в рамках биографии, как и образ святого в Житии не портрет, а икона» [1]. Житие «обращено, собственно, не к слушателю или читателю, а к молящемуся... Оно описывает индивидуальную личность, личную жизнь, но эта случайность

ценится не сама по себе, не как одно из многообразных проявлений человеческой природы, а лишь как воплощение вечного идеала» [1]. «Лавр» же обращен именно к читателю и дает современному человеку уникальную возможность увидеть мир глазами праведника, прожить его жизнь с падениями и взлетами, что называется, изнутри, пройти вместе с главным героем его духовный путь, проникнуться мироощущением средневекового человека, которому чужда хорошо знакомая современному обществу формальная псевдорелигиозность, который всегда живет в постоянном Божьем присутствии, что и определяет вектор всех поступков героев романа: и наделенного даром целительства врача-травника Арсения / Устина / Ам-вросия / в монашестве Лавра; и его деда Христофора, обучившего внука искусству врачевания; и старцев Кирилло-Белозерского монастыря, настоятельницы и сестер Иоанно-Предтеченского девичьего монастыря, и юродивых Фомы и Карпа, и всех страждущих больных.

Читатель попадает в реалии эпохи Древней Руси, перемещается в пространство и время XV в., однако именно языковая ткань текста, особый стиль этого произведения через искусное соединение живого древнерусского языка с современным русским поднимает нас над временем. Лингвостилистические особенности романа обусловлены глубинным смыслом художественного текста, его идейно-тематической основой. Повествование о трагической личной любви талантливого целителя, не сумевшего спасти свою тайную невенчанную жену Устину при родах, перерастает в духовный и философский роман о любви истинной, о самоотречении, в роман «не о Средневековье... даже не о современнике. Он о “вневременнике”. О человеке, который один и тот же, хорошо это или плохо, и в Средневековье, и сейчас, со своими проблемами, любовью, завистью, ненавистью» (Е. Водолазкин) [2].

Концепция единства временного и вечного в романе реализуется не только через «провокационные» анахроничные детали, часто вызывающие недоумение у читателей (*Из-под снега полезла вся лесная неопрятность – прошлогодние листья, потерявшие цвет обрывки тряпок и потускневшие пластиковые бутылки* [3]), но и через такой важный прием в создании образа, как речевая характеристика, или речевой портрет, персонажа.

Речевая характеристика (речевой портрет) – это подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей. В одних случаях для этой цели используются слова и синтаксические конструкции книжной речи, в других средством речевой характеристики служат просторечная лексика и необработанный синтаксис и т. д., а также излюбленные “словечки” и обороты речи, пристрастие к которым характеризует литературный персонаж с той или иной стороны (общекультурной, социальной,

профессиональной и т. п.)» [4]. Различные уровни речевого портрета (фоносемантический, лексический, синтаксический и др.) исследовались такими учеными-лингвистами, как М. В. Панов, М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова, Е. А. Земская, в структуре художественного текста – М. Н. Пановой, Л. К. Чурилиной, Е. А. Гончаровой, Е. А. Ивановой, Ю. Н. Кургановым, М. В. Пьяновой и др.

Речь персонажей передается в художественном тексте способами прямой, косвенной, несобственно-прямой речи и их смешанными формами. Под прямой речью в художественном произведении понимается «передача письменных или устных слов одного из персонажей в их буквальном виде, с сохранением всех языковых особенностей его речи, а также эмоциональных оттенков выражения» [5, с. 98]. Следует отметить, что в романе «Лавр» автор использует ненормативные варианты оформления прямой речи и диалогических единств, а именно без знака тире, что создает иллюзию общения между героями на совершенно ином, ментальном уровне: *Фома сказал: Отдавая себя Устине, ты, я знаю, изнуряешь свое тело, но отказ от тела – это еще не все. Как раз это, друг мой, и может привести к гордыне. / Что же я могу еще сделать, подумал Арсений. / Сделай больше, прошептал ему в самое ухо Фома* [3].

Рассмотрим лингвостилистические особенности речевой характеристики двух ключевых персонажей романа – Арсения и юродивого Фомы.

Речь необычного пытливого одаренного ребенка, только одно присутствие которого облегчало непростую жизнь людей, состояла из обращенных к его самому первому учителю – деду Христофору – вопросов об устройстве мира, вселенной, о жизни и смерти, об искусстве врачевания: *Велики ли светила, спросил мальчик* [пункт. авт.]; *Что такое душа; Если живой делает душа, значит, она есть и у животных? Что судится телеси человеческому? Устами Христофора автор так характеризует Арсения-мальчика: Дед Христофор наблюдал, как таинственные токи иконы перетекают в руки Арсения. Однажды он сделал следующую запись: у ребенка какая-то особая сосредоточенность. Его будущее представляется мне выдающимся, но я просматриваю его с трудом* [3].

Вся взрослая сознательная жизнь Арсения – это диалог, диалог с Богом, с миром Высшим, с душами умерших, с природой, а главное, с любимой, с Устиной, диалог необычный, односторонний, безответный или включающий ответ имплицитный, слышимый только главным героем. И одна из самых характерных синтаксических единиц речевого портрета главного героя – это обращение, а также вводные слова со значением ‘призыв с целью привлечения внимания к сообщению’ (*знаешь, видишь, понимаешь*), вопросительные по цели высказывания предложения: *Ты же видишь, любовь моя, что происходит. Я не говорил с тобой, любовь моя,*

несколько месяцев, и у меня нет оправдания. Вместо того чтобы искупать мой страшный грех, я вязну в нем все более. Как могу, моя бедная девочка, отмолить тебя у Господа, когда сам погружаюсь в пучину? [3].

Речь Арсения-врача очень редко включает медицинские и анатомические термины (*сердце, позвоночник, моровая язва, живот, сердечная жила* и т. д.), а в целом проста, лаконична, умиротворяющая, целительна, ведь «*в процессе лечения существенную роль играло слово. Слово как таковое – что бы оно ни означало. Ввиду ограниченного набора медикаментов роль слова в Средневековье была значительнее, чем сейчас*». При этом говорил Арсений очень мало, так как всегда он «*помнил слова Арсения Великого: много раз я сожалел о словах, которые произносили уста мои, но о молчании я не жалел никогда. Чаще всего он безмолвно смотрел на больного. Мог сказать лишь: тело твое тебе еще послужит. Или: тело твое пришло в негодность, готовься его оставить; знай, что оболочка сия несовершенна*» [3].

В речи Арсения постоянно сочетается древнерусский и современный русский языки. Причем переход от одной языковой стихии к другой, как нам кажется, не является случайным, а становится стилистическим маркером единения мира земного и надземного, временного и вечного, граница между которыми проходит в душе праведника, духовно возросшего до способности эти два мира в себе объединить и, будучи здесь и сейчас, жить в вечности. Так, используя славянизмы, Арсений общается со своими современниками: и с простыми людьми, которые встречаются на его пути (с больными, путниками, разбойниками), и с сильными мира сего – с князем, его семьей, воеводой, с некоторыми духовными лицами. Но с людьми, близкими по духу, которым так же, как и ему, открылась вечность, кто соединяет в себе знания о мире земном и неземном (со старцами, с юродивыми Фомой и Карпом, с итальянцем Амброджио, с дедом Христофором), а также с теми, кто пребывает уже в вечности (с Устиной, Ангелом, душами умерших), Арсений говорит на современном русском языке, на языке будущего, понятном нам, живущим через века: *Княгини и дочери ея коснуса моровая язва. Велика слава твоя, Арсение, в земли белозерстей. Яви же хытрость врачебную, да почтен будеши от князя. – Токмо от Спаса нашего Иисуса Христа мзды жду, ответил Арсений, и что ми есть в почитании княжем? – Отвернувшись в сторону, он сказал Устине: – Посмотрю, любовь моя, что я смогу сделать для этих людей. Оттого, что они принадлежат к княжескому роду, болезнь не становится легче. Тяжелее, правда, тоже* [3]. Таким образом, через речевую характеристику героя осуществляется связь времен – прошлого и будущего – и пространства, видимого и невидимого, земного и небесного.

Очень интересно в романе показан и противоречивый образ юродивого Фомы. Большинству из нас, живущих в XXI в., юродство как «необычный феномен духовной культуры Древней Руси» [6] кажется малопонятным. Синонимами субстантива «юродивый» в современном русском языке являются слова *аскет, безрассудный, безумный, блаженный, Божий человек, Христов человек*. Юродивый – «это человек, который добровольно избирает путь сокрытия своих способностей, притворяется лишенным добродетелей и обличает мир в отсутствии этих самых добродетелей» (Андрей Виноградов) [7]. Юродивые «в истории русской церкви именовались святыми. Если производить слово “святой” от греческих слов, то оно означает такого человека, который живет жизнью не земною, а небесною, т. е. который не привязывается ни к чему земному, порочному, а всем существом своим постоянно стремится от земли к Богу» [6]. Юродивый Фома наделен даром прозорливости, читает мысли Арсения и понимает его без слов на этапе молчаливности и юродства (часть «Книга отречения»), поясняет непонятные на первый взгляд поступки главного героя жителям Завеличья: *Я выполнил твою просьбу относительно Прохора. Если я правильно **понял тебя через реку**, ты не хотел, чтобы власти его наказывали. / Я просто о нем молился, сказал Арсений Устине. Просил: Господи, не постави ему в грех сего, не ведает бо, что творит. Молись о нем и ты, любовь моя. / Юродивый Фома кивнул: Насчет твоей молитвы завеличские уже в курсе, я им говорил* [3].

В речи Фомы представлена вся палитра разностилья, отражающего его парадоксальную манеру поведения: Фома может ударить человека, прогоняет на другую половину города юродивого Карпа, бранит горожан и тут же их вразумляет, прорицает. В его высказываниях, размышлениях и поучениях самым причудливым образом соединяются элементы древнерусской речи, в том числе церковнославянизмы (*Но знаешь ли ты, друже, что...; Аще же ты zde единожды обрящу, сокрушу без милости твои члены. Яко исчезает дым, исчезнеши*), книжные слова и обороты (*душевно рад, коллега, что ты не принял сего **безотрадного образа; профессия**, ознакомлю со следующими фактами; прибегну к парадоксу; мне нужна твоя **консультация**; медицина бессильна* и др.), жаргонизмы и бранные слова (*линяйте отсюда, рыло, морда, вертихвостки, сраный венник, сей фрукт* (в отношении человека), *засранцы, сукины дети* и т. д.), инвективы и их эвфемистические эквиваленты (*твою дивизию, ё-моё*), устойчивые обороты с разговорной стилистической окраской (*Явился не запылчился!; Как пить дать...*), свойственные современному русскому языку. Такое языковое «хулиганство» объяснимо в поведении человека-прорицателя, только принявшего вид безумца и обличающего пороки человеческие.

Итак, постоянное взаимодействие элементов древнерусской и современной русской языковой системы создает неповторимый стиль романа. А языковое оформление речевых портретов героев не только способствует реализации характеризующей, экспрессивной, информативной, модальной функций данного художественного приема создания образа, но и является средством выражения глубинного смысла всего произведения.

Список использованной литературы

5. Яковлева, А. Житие как жанр древнерусской литературы [Электронный ресурс] / А. Яковлева. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/119869.html>. – Дата доступа: 24.10.2019.

2. Водолазкин, Е. Евгений Водолазкин: человек в центре литературы. О «Лавре», олимпийском факеле и демократии [Электронный ресурс] / Е. Водолазкин, К. Лученко // «Православие и Мир», 29.01.2014. – Режим доступа: <http://www.bigbook.ru/smi/detail.php?ID=18291>. – Дата доступа: 01.10.2019.

3. Водолазкин, Е. Лавр : роман [Электронный ресурс] / Е. Водолазкин. – М. : Астрель, 2012. – 440 с. – Режим доступа: <http://www.flibusta.is/b/310583>. – Дата доступа: 02.09.2019.

4. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/>. – Дата доступа: 01.11.2019.

5. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – М. : Просвещение, 1989. – 208 с.

6. Тетерина, Е. А. Юродство как феномен русской духовной культуры [Электронный ресурс] / Е. А. Тетерина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yurodstvo-kak-fenomen-russkoj-duhovnoy-kultury>. – Дата доступа: 02.11.2019.

2. Ребров, Д. Юродивые: святые дураки [Электронный ресурс] / Д. Ребров. – Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/svyatye-duraki/>. – Дата доступа: 30.10.2019.

3. П. Мельнікава (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

КАНКРЭТНА-ГІСТАРЫЧНАЯ І МАРАЛЬНА-ФІЛАСОФСКАЯ ПРАБЛЕМАТЫКА А ПОВЕСЦІ В. БЫКАВА “ПАКАХАЙ МЯНЕ, САЛДАЦК”

В. Быкаў валодаў талентам і годнасцю пісьменніка-мысляра і незалежна ад афіцыйнай ідэалагічнай зададзенасці часу вырашаў уласныя творчыя задачы. Сілай свайго таленту ён змагаўся са злом у розных яго выявах і абліччах. Сёння асабліва высока цэніцца мужны быкаўскі рэалізм, заостраная пастаноўка філасофска-экзістэнцыйных праблем маральнага выбару чалавека, канцэптэуальнасць мастацкага даследавання паводзін героя, паралізаванага страхам. Пісьменнік асэнсоўваў ролю выпадку як быцыйнай заканамернасці ў лёсе чалавека. Аб'ектыўнасць, маральнасць мыслення і творчай пазіцыі, сумленнасць і этычнасць самога В. Быкава

абумовілі глыбіню павагі да пісьменніка сучасных і, несумненна, будучых пакаленняў чытачоў не толькі ў Беларусі, але і за яе межамі.

Аб тым, што маральныя каштоўнасці павінны назаўсёды стаць крытэрыямі асабістага і грамадскага жыцця, у тым ліку і ў драматычных умовах вайны, у чарговы раз даводзіць пісьменнік у аповесці **“Пакахай мяне, салдацік”**. Аповесць датуецца 1996 г., у гэтым жа годзе была надрукавана ў “Полымі”, пазней увайшла ў кнігу В. Быкава “Сцяна”, якую так і не выдалі ў Беларусі (у 1997 г. камітэт па кнігавыдавецкай дзейнасці выкінуў з выдавецкіх планаў гэту кнігу). Невялікім накладам кніга “Сцяна” з аповесцю “Пакахай мяне, салдацік” двойчы выходзіла ў Вільні ў выдавецтве “Наша ніва” (1997, 2000) і адразу ж разоходзілася.

Вывучэнне інтэрв’ю В. Быкава дазваляе ўстанавіць пэўны біяграфізм сюжэта гэтага твора: гэта не дакладна біяграфічная аповесць, але вобраз галоўнай гераіні Франі і пэўныя падзеі ўзяты з ваеннага вопыту В. Быкава. Пры вызваленні Аўстрыі ён сустрэў дзяўчыну-беларуску з незвычайным лёсам, што стала крыніцай эмоцый для напісання твора: *“Было вельмі многа такіх дзяўчат, як Франя, па ўсёй Аўстрыі і Германіі... Мы былі ўпэўнены, што ўсе яны былі захоплены ў палон і пасланы выконваць працоўную павіннасць у якасці рабоў... Аднойчы, калі мы былі ўжо ў Аўстрыі, мы з сябрам пайшлі шукаць месца, дзе маглі б раскварціравацца. Так, на беразе рэчкі, непадалёк ад артылерыйскай батарэі, знаходзілася двухпавярховая віла... Усё было зачынена, і мы пачалі грукаць у дзверы. Калі дзверы адчыніліся, на парозе стаяла маладая дзяўчына, якая спытала нас па-руску. «Што вам патрэбна?» Мы разгубіліся. «А ты хто?» – спыталі мы, апомніўшыся. «Я тут жыву, – адказала дзяўчына ўпэўнена, – з сям’ёй вучонага, прафесара». «І што ты тут робіш?» – мы з сябрам не маглі апомніцца ад здзіўлення. Яна сказала, што працуе тут, што родам з Ліпецка. Мы наспрабавалі ўвайсці ў дом, але яна адмовілася нас упусціць. Мы сталі настайваць і, трэба прызнацца, грубіць. Тут яна пачала ўпрошваць нас, пераконваць, што людзі, на якіх яна працуе, вельмі добрыя, што гэта ўжо старыя і бездапаможныя муж і жонка.... Карацей кажучы, нягледзячы на тое, што дзяўчына была толькі прыслугай, яна спрабавала абараніць ад нас сваіх гаспадароў, як быццам бы яны былі яе бацькамі. Мы не ведалі, што і падумаць...” [Цыт. па: 1, с. 277].*

Колькасць герояў аповесці, як звычайна ў быкаўскіх творах, невялікая. Аповед вядзецца ад імя героя-апавядальніка камандзіра ўзвода лейтэнанта Змітрака Барэйкі, беларуса, родам з невялікага мястэчка Бешанковічы. Гэта тыповы герой для франтавой прозы В. Быкава, які надзяляецца рысамі біяграфіі самога пісьменніка: нарадзіўся ў вёсцы ў сялянскай сям’і, пасля былі вучоба, фронт, ваеннае вучылішча і зноў фронт. Гэтаму герою

адведзена ў аповедзе важная роля апавядальніка і выразніка аўтарскіх думак і эмоцый.

Неабходна падкрэсліць, што ўпершыню ў гэтым творы галоўнай гераіняй В. Быкава становіцца маладая дзяўчына. Франя нагадвае Сцепаніду Багацьку, гераіню аповесці “Знак бяды” у маладосці, калі яна была парабчанкай пана Яхімоўскага, а потым гаспадыняй на яго зямлі. У Франі іншы, але не менш драматычны, а потым і трагічны лёс. Яе бацька быў начальнікам органаў НКУС у Мінску і быў расстраляны ў 1938 г. Маці Франі вымушана была публічна адмовіцца ад мужа – ворага народа. Калі пачалася вайна, маці Франі ўдзельнічала ў мінскім падполлі, яе арыштавалі і павесілі акупанты. Дзяўчына спачатку хавалася ў горадзе, але потым падпольшчыкі дапамаглі ёй перабрацца ў партызанскі атрад асобага прызначэння. Аднак праз месяц Франя збегла з атрада, яна не вытрымала нахабных мужчынскіх заляцанняў і бесцерымоннасці камандзіраў. Франя бачыла, што яны, дужыя і вопытныя, імкнуцца зберагчы свае жыцці, а на рызыкаўныя, смяртэльна небяспечныя заданні пасылалі такіх, як Франя. Калі дзяўчыну адправілі на заданне, дзе яе чакала немінучая смерць, яна ўцякла да дзядзькі пад Чэрвень. Гераіня баялася помсты партызанаў і таму выехала на прымусовыя працы ў Германію. Але і там вайна даганяе яе. Дзяўчына і яе гаспадары, мірныя непавінныя людзі, гінучь ад рук “вызваліцеляў”, па сутнасці, у першыя дні міру.

З характэрным для твораў В. Быкава бязлітасным рэалізмам перадаюцца драматычныя лёсы і праўдзівыя абставіны канца вайны, а таксама ўзнаўляецца праўда аб масавых рэпрэсіях у перадваеннай Беларусі. Без штучнай героікі, стрымана і нешматслоўна аўтар паказвае супярэчліvasць партызанскага руху.

Важна, што пісьменнік не ідзе на ідэалагічнае скажэнне жыцця Франі на чужыне. Дзяўчыне сапраўды пашанцавала: яшчэ на пероне яе выбраў нямецкі афіцэр для працы памочніцай у сваіх старых бацькоў. У сям’і прафесара Шарфа і яго жонкі Сабіны да яе ставіліся па-добраму, шкадавалі. А калі на фронце загінуў адзіны сын гаспадароў, Франя стала ім апошняй апорай.

Маладыя героі, Франя і Змітрок, высвятляюць, што яны – землякі. Ахопленыя шчырымі ўзаемнымі пачуццямі, героі ўжо марылі, што пасля канчатковай перамогі разам вернуцца на Беларусь і будуць жыць шчасліва. Аднак сустрэча з хлопцам і нечаканае першае і вялікае каханне стала канцом шчасця і жыцця дзяўчыны. Калі Барэйка вяртаецца за Франяй, ён застае месца страшнай трагедыі: дзяўчына згвалтавана і забіта, застрэлены і яе гаспадары. Герой разумее, што забойцамі іх сталі, хутчэй за ўсё, вызваліцелі. Магчыма, гэта быў нахабны сяржант, з якім Барэйка пасварыўся якраз за размяшчэнне салдат у гэтым доме, а магчыма – смершаўцы, якія

з падазронасцю ставіліся да адносін лейтэнанта з дзяўчынай, незразумела – палоннай ці здрадніцай.

Варта падкрэсліць, што вобразы смершаўцаў прыкметным матывам праходзяць праз многія творы В. Быкава. Письменнік рэдка стварае канкрэтныя мастацкія вобразы гэтых службістаў, але ў эпизадных выразных дэталях яны з'яўляюцца ў многіх “франтавых” аповесцях пісьменніка. Часта В. Быкаў дазваляў сабе адкрыта гаварыць аб прыстасаванстве і кар’ерызме “трутняў вайны” (апавесці “Мёртвым не баліць”, “Здрада”, “Пастка”, эсэ “Вайна і перамога”).

Праз свайго героя, Змітрака Барэйку, пісьменнік выяўляе ўласныя адносіны да афіцэраў-смершаўцаў. За гады вайны, успамінаў В. Быкаў, ён, як і яго герой Змітрок Барэйка, навучыўся іх асцерагацца.

Асабліва кранаюча і нават з пранізлівай пяшчотай гучыць у апавесці “Пакахай мяне, салдацік” тэма радзімы-Беларусі, куды імкнуцца маладыя героі. Яны ўспамінаюць аб мірным дзяцінстве і юнацтве, хоць і там было многа драматызму, думаюць аб вызваленай роднай зямлі і будучым шчасці і міры, што надае вобразам герояў гэтага твора лірыка-рамантычную афарбоўку, хвалюе і прываблівае чытача.

У гэтым творы, як у многіх іншых, героі В. Быкава ўвасабляюць лепшыя рысы нацыянальнага характару: праяўляюць мужнасць, асабістую годнасць, міралюбства. Рашучасць і гераізм у паводзінах быкаўскіх герояў-беларусаў выяўляюцца ў складаных, экстрэмальных умовах; гэта не паўсядзённыя рысы стрыманых, спакойных, талерантных беларусаў. Письменнік, па нашым перакананні, істотна дапаўняе і ўдакладняе мастацкую парадыгму беларускага нацыянальнага характару, паказваючы, што складаныя абставіны, сітуацыя выбару-выпрабавання выяўляе ў адных людзях горшыя, а ў іншых – лепшыя рысы характару. Гэта залежыць ад духоўнага, маральнага аблічча чалавека, сфарміраванага папярэднім вопытам жыцця.

Героі гэтага твора, як і большасць станоўчых быкаўскіх герояў-беларусаў, – па паходжанні вяскоўцы; яны не інтэлігенты і не інтэлектуалы, але з цікавасцю вучацца жыць сумленна і змястоўна, засвойваць веды і вопыт з кніг, ад людзей. Такімі з’яўляюцца і маладыя героі ў гэтай апавесці. Яны нясуць у душы вялікі запас маральнай трываласці, атрыманы з практычнага вопыту дзядоў, бацькоў, народа, з хрысціянскай, агульначалавечай і народна-сялянскай мудрасці. Быкаўскія героі адкрытыя людзям і свету, яны носяць у душы вобраз радзімы.

На наш погляд, нацыянальная ідэя складае важную частку паэтыкі апавесці “Пакахай мяне, салдацік”. Згадкі пра дарагія мясціны маленства і юнацтва, малюнкi прыроды і пейзажы родных мясцін уяўляюцца атрыбутыўным маркёрам быкаўскага героя-беларуса, асабліва на вайне.

Праз героя-апавядальніка пісьменнік уздымае вострыя ідэалагічныя праблемы, галоўная з іх – падабенства сталінскай і гітлераўскай таталітарных дзяржаў. Агучванне гэтай ідэі пісьменнік “даручае” другараднаму герою, прафесару-біёлагу доктару Шарфу, які здзіўляе беларуса Барэйку перакананнем у тым, што нямецкі нацызм і камунізм – гэта “два канцы адной палкі”. Змітрок ашаломлены: савецкія людзі не адважваліся нават думаць так, тым больш выказацца.

Праблематыка аповесці абумоўлена нязменным імкненнем В. Быкава гаварыць жорсткую праўду, расказваць будучым пакаленням аб сацыяльна-палітычных катастрофах, якія пакідалі адбітак на беларускай ментальнасці, як і на ментальнасці многіх народаў драматычнага савецкага перыяду. “...У поглядах на савецкі лад, сталінізм праходзіла асноўная лінія і псіхалагічнага, і эстэтычнага напружання мастака”, – слухна пісаў Ю. Залоска [2, с. 88]. Патрэбаю сказаць праўду пра вайну і таталітарызм творы В. Быкава судакранаюцца з творчай пазіцыяй А. Салжаніцына, аўтара славуэтага твора “Архіпелаг ГУЛАГ”.

У аповесці “Пакахай мяне, салдацік” выяўляюцца многія тыповыя рысы эстэтыкі экзістэнцыялізму, па-мастацку распрацоўваецца ідэя экзістэнцыялістаў аб рашаючай ролі выпадку.

Даследаванне гэтага твора ў чарговы раз пераконвае, што В. Быкаў сцвярджаў патрэбу кожнага чалавека ў любові, спачуванні, зычлівасці ўзаемаадносін з іншымі людзьмі ў розных абставінах. Пісьменнік сам быў увасабленнем сумленнасці і маральнасці. Як мала хто з яго сучаснікаў, людзей ХХ–ХХІ стст., ён непахісна верыў у праўду і гуманістычныя ісціны.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Гимпелевич, З. Василь Быков: Книги и судьба / З. Гимпелевич. – М. : Новое лит. обозрение, 2011. – 400 с.
2. Залоска, Ю. Дыялогі з Васілём Быкавым : інтэрв’ю, эсэ / Ю. Залоска. – Мінск : Маст. літ., 1995. – 95 с.

Н. Е. Никитина (г. Брест, Республика Беларусь)

ПОЭТИЧЕСКИЙ СБОРНИК Р. КАУР «THE SUN AND HER FLOWERS»: О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА И ВОСПРИЯТИЯ

Вопрос о моде на поэзию обладает несомненной актуальностью, но, несмотря на многообразие точек зрения, остается открытым. С одной стороны, констатируется непопулярность классической и современной поэзии (и литературы в целом) у молодежной и взрослой читательской аудитории [1]. С другой стороны, увеличивается количество поэтических сайтов, активность литераторов в Интернете возрастает прямо пропорционально числу их читателей и подписчиков.

Очевидно одно: «Меняется мир, меняемся мы сами, и то, что работало в предыдущем веке, сегодня на читателя зачастую не действует» [2]. Председатель Совета по поэзии Союза писателей России В. Ф. Кирюшин в публикации «О новизне поэзии» высказывает озабоченность, не приведет ли поиск новых поэтических форм, смыслов, языка к реализации пророчества Гёте: «Будет поэзия без поэзии, где все будет заключаться в делании: будет мануфактур-поэзия» [2].

Само слово «поэзия» происходит от греч. *poiesis*, что означает ‘процесс создания, творения, произведения’ [3]. Значит, поэтическое искусство изначально связано с трудом, который в современных социокультурных условиях часто осуществляется на просторах сети Интернет.

Рупи Каур, 27-летняя поэтесса индийского происхождения, эмигрировавшая в Канаду в детстве, – это пример того, как сильно изменился мир поэзии. Р. Каур начала карьеру, разместив свою работу в Tumblr в 2012 г., а затем постепенно переключилась на Instagram, но публикации в социальных сетях не приносили ей денег. «Я думала, что поэзия никак не сможет оплатить мою аренду», – призналась она в интервью [4]. Однако в 2014 г. был издан ее первый сборник «Milk and honey», переведенный на 40 языков и проданный в количестве 3,5 миллиона экземпляров. В 2016 г. он был включен в список бестселлеров New York Times, где продержался 77 недель. Сегодня Р. Каур входит в список Forbes 30 до 30 лет, а количество ее подписчиков в Instagram превышает 3,6 миллиона.

После выхода сборника «Milk and honey» жанр поэзии стал набирать популярность. Согласно данным американской группы по исследованию рынка, 12 из 20 самых продаваемых поэтов 2017 г. были Insta-поэтами, их авторству принадлежит почти половина поэтических сборников, проданных в США в 2017 г. [4].

Чем же обусловлено появление и развитие Insta-поэзии? На этот вопрос Р. Каур дает ответ в одном из своих интервью: «Существует так много возможностей для совершенствования, и теперь писатели и поэты берут свою судьбу в свои руки (с помощью социальных сетей), там мы видим гораздо больше пространства для творческого разнообразия» [5]. Другими словами, Интернет становится не только стартовой, но и тренировочной площадкой для начинающих мастеров слова.

Некоторые Insta-поэты (например, Упиле Чизала из африканской Республики Малави, в блоге которой объединены поэзия, изобразительное искусство, фотография и мода) называют себя рассказчиками, а не прозаиками или поэтами, так как считают, что совмещение нескольких видов искусства позволяет им создать определенный, более яркий образ [6].

Несмотря на новый подход к творческой деятельности, в произведениях Insta-поэтов наблюдается преемственность с классической литера-

турой. Например, многие стихи Р. Каур из второго сборника «The sun and her flowers», по ее собственному признанию, вдохновлены традиционным восточным жанром газели: «Я выросла на классической индийской и сикхской религиозной музыке, моим любимым жанром является газель. Это одно из самых красивых музыкальных произведений, его язык может включать в себе такие идеи, которых в английском просто нет. Я слушаю газели, прежде чем начать писать, – это вызывает эмоции, это так красиво. Любовь, и Бог, и природа, и любимый человек – для меня это одно целое» [5].

Сборник «The sun and her flowers» представляет собой яркий образец Insta-поэзии, в котором переплелись традиции и новаторство. Первое, на что падает взгляд, – оформление издания. Р. Каур принципиально не использует прописные буквы и знаки препинания, за исключением точки, поскольку их нет в родной для поэтессы пенджабской письменности гурмукхи (в русском переводе В. В. Лунина отражена лишь первая особенность, а вторая – нет). Стихи, написанные верлибром, размещены по одному на странице и иногда сопровождаются авторскими иллюстрациями, выполненными в минималистском стиле наброска. Эти особенности призваны создавать особую атмосферу сборника: все внимание читателя сконцентрировано на коротких строчках и содержащемся в них послыле.

Еще одной особенностью русскоязычного издания книги является то, что тексты представлены параллельно на английском и русском языках. Чтение книги практически в первоисточнике создает ощущение близости к автору, атмосферу доверительной дружеской беседы.

Кроме того, возможность сравнить оригинал с переводом дает читателю, владеющему английским языком, возможность выступить в роли со-переводчика и, в частности, заметить некоторые неточности, допущенные профессиональным переводчиком. Все это позволяет приблизиться к исходному авторскому замыслу, поскольку сохранение смысловой близости оригинального и переводного текстов, т. е. создание эквивалентного перевода, является основной задачей любого переводчика [7, с. 47].

Книга состоит из пяти частей, названных сообразно жизненному циклу растения: *увядание, падение, укоренение, восхождение, цветение* (в оригинале – *wilting, falling, rooting, rising, blooming*) [8, с. 6–7]. Очевидно, что слово *rising* следовало перевести как *рост*, чтобы сохранить идейную целостность сборника.

При переводе одного из стихотворений [8, с. 34–35] В. В. Лунин изменяет порядок следования строк, что влечет искажение основной мысли:

the hummingbirds tell me
you've changed your hair
i tell them **i don't care**
while listening to them
describe every detail.

колибри говорят мне,
что ты изменил прическу.
слушая их,
описывающих каждую деталь,
отвечаю, что **мне все равно.**

В оригинале лирическая героиня лишь говорит, что ей больше нет дела до возлюбленного, но продолжает внимательно слушать птиц, описывающих каждую его деталь, и читатель понимает, что ей не все равно. В переводе строки размещены так, что акцент приходится на слова *мне все равно*, что кардинально меняет смысл стихотворения.

В другом примере [8, с. 70–71] строки *i used to thank the universe / for bringing you to me* (дословно – *раньше я благодарила вселенную за то, что она привела тебя ко мне*) переведены следующим образом: *благодарю вселенную / за все, что ты мне дал*. Замена прошедшего времени настоящим и искажение деталей существенно изменяют настрой лирической героини.

Одно из стихотворений [8, с. 82–83] описывает душевное состояние лирической героини, возлюбленный которой лишь говорит, как она нужна ему, но при этом не предпринимает конкретных действий. В ответ на это она замечает: *what do i care / if you love me / or miss me / or need me* (дословно – *какое мне дело, любишь ли ты меня, скучаешь ли по мне, нуждаешься ли во мне*). В переводе читаем: *о чем мне волноваться, / если ты любишь меня, / если скучаешь по мне, / если я тебе нужна?* Очевидно, разочарование в любимом, которое присутствует в оригинале, при переводе заменяется счастливой безмятежностью.

В другом стихотворении [8, с. 92–93] на предложение любимого остаться друзьями лирическая героиня отвечает отказом и делает вывод: *i don't need more friends* (дословно – *мне не нужно больше друзей*), т. е. не нужно друзей больше, чем уже есть. В переводе ее слова звучат так: *я больше не нуждаюсь в друзьях*. В этой фразе она отказывается не только от дружбы с бывшим возлюбленным, но и от всех своих друзей.

В стихотворении об ответственности перед собой [8, с. 110–111] лирическая героиня рассуждает: *a lot of times / we are angry at other people / for not doing what / we should have done for ourselves* (дословно – *часто / мы злимся на других людей / за то, что они не делают того, / что мы должны были сделать для себя*). В переводе последнее слово изменяет смысл всего стихотворения, в нем уже говорится об ответственности не перед собой, а перед окружающими: *часто / мы сердимся на других людей за то, / что они не делают чего-то, / что должны делать мы сами*.

Таким образом, Insta-поэзия представляет собой новое, но стремительно развивающееся направление в современной литературе. Р. Каур, являясь одной из его представительниц, объединяет в своем творчестве новое и традиционное. Обращение к традициям родного языка, своеобразное отождествление человека и природы, визуализация образа создают неповторимый стиль сборника Р. Каур «The sun and her flowers». Параллельное чтение стихов в оригинале и переводе позволяет читателю книги выступить в роли сопереводачика.

Список использованной литературы

1. Тимашова, Л. В. Поэзия как искусство и предмет изучения [Электронный ресурс] / Л. В. Тимашова // Педагогика искусства : электрон. науч. журн. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/timasheva_13_04_2013.pdf. – Дата доступа: 15.11.2019.
2. О новизне в поэзии [Электронный ресурс] // Российский писатель. – Режим доступа: <http://www.rospisatel.ru/razgovor-o-poezii3.htm>. – Дата доступа: 15.11.2019.
3. Поэзия и проза [Электронный ресурс] // Литературная энциклопедия : в 11 т. – М. : Изд-во Коммунист. акад. (т. 1–5) : Совет. энцикл. (т. 6–9) : Худож. лит. (т. 10–11), 1929–1939. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3781/Поэзия. – Дата доступа: 15.11.2019.
4. Hill, F. How Instagram Saved Poetry : Social media is turning an art form into an industry [Electronic resource] / F. Hill, K. Yuan // The Atlantic . – 2018. – 15 Oct. – Mode of access: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/10/rupi-kaur-instagram-poet-entrepreneur/572746/>. – Date of access: 15.11.2019.
5. Everybody should write : in conversation with Rupi Kaur [Electronic resource] // Young Poets Network. – Mode of access: <https://ypn.poetrysociety.org.uk/features/everybody-should-write-in-conversation-with-rupi-kaur>. – Date of access : 15.11.2019.
6. Durosomo, D. 100 women : Upile Chisala is the malawian writer offering black women solace through poetry [Electronic resource] / D. Durosomo // Okayafrica. – 2018. – 2 Mar. – Mode of access: <https://www.okayafrica.com/upile-chisala-is-the-malawian-offering-healing-through-words-poetry-soft-magic-nectar/>. – Date of access: 15.11.2019.
7. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
8. Каур, Р. The sun and her flowers. Белые стихи, от которых распускаются цветы / Р. Каур ; пер. В. В. Лунина. – М. : Эксмо, 2019. – 480 с.

И. А. Посохин (Университет имени Коменского, г. Братислава, Словацкая Республика)

**ПЕРЕДАЧА ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
РОМАНА Е. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»
В ПЕРЕВОДЕ НА СЛОВАЦКИЙ ЯЗЫК**

Роман Евгения Водолазкина «Лавр», вышедший в 2012 г., стал настоящим событием в современной русской литературе, снискав множество наград, главной из которых стала премия «Большая книга» в 2013 г. И, что не менее важно, «Лавр» стал событием и за пределами России, вызвав научный, переводческий и, конечно, читательский интерес. Роман переведен на множество языков, включая английский, немецкий, испанский, итальянский, чешский и др. В 2019 г. в издательстве «Petrus» вышел словацкий перевод романа (под названием «Laugus»), автором которого стал известный филолог и литератор Валерий Купка. Столь длительный на сегодняшний день период между выходом оригинала и перевода можно объяснить рядом причин. Одна из них (наиболее приземленная) обусловлена

конъюнктурой словацкого книжного рынка и его малыми размерами. Но немалую роль, конечно, играет и сам характер произведения, и его «переводимость».

Стоит сказать несколько слов о том, чем сложен роман Водолазкина для переводчика. С жанровой точки зрения «Лавр» приближается к агиографической литературе, к житию, но написанному, по словам самого автора, «современными литературными средствами» [1, с. 144]. Жанровая специфика произведения определила и своеобразие его идиолекта, смешение несочетаемых, казалось бы, временных уровней лексики и стилистики. По мнению прозаика, «стиль в романе – один из главных героев... Я мечтал о тексте, который бы читался не только глазами, но и душой, который бы раскрывал красоту русского языка в самых разных его пластах – временных, социальных и т. д., который бы, наконец, свидетельствовал об отсутствии времени» [1, с. 149]. Стремление к выражению идеи отсутствия времени вылилось в соседство архаизмов с советским канцеляритом, псевдонаучным современным стилем и жаргоном, а также в расщепленность манеры повествования, при которой о времени действия романа говорится то с позиции средневекового человека, то с позиции современности. Вполне логично, что все эти аспекты, с одной стороны, значительно усложняют работу переводчика, с другой – становятся для него творческим вызовом. В этом отношении интересны наблюдения Лизы Хейден, переводчицы романа на английский язык, ставшей лауреатом премии в области перевода «Читай Россию / Read Russia» за 2014–2016 гг. В статье «О переводе “непереводимой” книги» она свидетельствует: «Переводя “Лавра”... я так же, как и Евгений, смешивала языки нескольких эпох, поэтому мне думается, что находящаяся в переводе смесь нейтрально звучащего “базового” повествования, моего “псевдостарого языка”, настоящего среднеанглийского языка и отдельных вкраплений современного сленга создает интересную лингвистическую смесь» [2]. В рассуждениях о переводе романа на чешский язык, в свою очередь, отмечается, что «сложной была адекватная передача древнерусского языка, которым изобилует книга. В итоге предпочтение было отдано старочешскому языку XV в., соответствующему и времени действия романа. Решение возникавших вопросов <переводчица> часто искала совместно с сотрудниками Института чешского языка Академии наук. Но в некоторых ситуациях и они были бессильны: эквивалента отдельным древнерусским реалиям, например, элементам конструкции домов, в средневековой Чехии просто не существовало. В этом случае приходилось прибегать к словам-калькам. Сложным был и поиск эквивалентов для перевода названий лекарственных трав, некоторые из которых не растут в Чехии, а другие имеют совершенно иные свойства, и могут не помочь в лечении, а, наоборот, навредить...

В этом случае переводчице помогали специалисты медицинского факультета Карлова университета, непосредственно связанные с лекарственными травами и растениями» [3].

Согласно классификации, предложенной болгарскими исследователями художественного перевода С. Влаховым и С. Флориным, «Лавр» можно отнести к «архаизованным» произведениям [4, с. 133], т. е. созданным современными авторами, но изображающим прошлые исторические эпохи. При переводе подобных произведений «переводчик может включить в свой арсенал много разных видов оружия, начиная с транскрипции и не забывая устаревшие слова своего языка, иногда подходящие диалектизмы... заимствования из других языков... семантические неологизмы...» [4, с. 140].

В случае «Лавра» стоит, во-первых, обратить внимание на способ передачи «древнерусского» (Водолазкин признает, что его древнерусский несколько адаптирован [1, с. 149]) пласта романа, а также библейских цитат. В качестве иллюстрации приведем следующий отрывок из «Книги познания»: *«Токмо не гордитесь паче меры, предупреждал их Христофор. Гордыня бо есть корень всем грехом»* [5, с. 18]. Здесь текст остраниется архаизованной фразой околобиблейского содержания. Данный отрывок был переведен следующим образом: *«Žeby sa ásnad dussa vassa wélni nezatwrdila do pýchy, varoval ich Christofor. Nebo počátek každého hrícha gest pýcha»* [6, с. 21]. Со слов самого переводчика, в качестве источников для передачи данного языкового пласта был выбран первый полный перевод Библии на словацкий язык («словакизированный» чешский), т. н. Камалдульская Библия, а также источники XVI–XVIII вв. Интересно, что словацкий перевод характерен дополнительной степенью остраниения, так как архаизованный текст, написанный латиницей, стилизуется под условно старославянский шрифт.

Как уже говорилось выше, для языка «Лавра» характерно смешение стилей и соседство архаизмов с современной лексикой. Часто это происходит и в речи повествователя, как, например, в следующем отрывке, в котором повествователь (в его «современной» ипостаси), говорящий в «Пролегомене» о спецификах лечения в Средневековье, прибегает к использованию канцелярита (*ввиду, медикаменты*): «Предполагают, что слово врач происходит от слова врати – заговаривать... *Ввиду ограниченного набора медикаментов роль слова в Средневековье была значительнее, чем сейчас*» [5, с. 7–8]. Здесь переводчику в первую очередь пришлось решать принципиальный вопрос: что делать со словом *врач*? В словацком его прямой перевод – *lekár*, но именно на слове *врач* построены многие моменты дальнейшего повествования. Поэтому было использовано внутри-текстовое переводческое примечание: «*No väčšinou tohto človeka poznali pod prezývku Vrač, lebo pre súčasníkov bol predovšetkým vračom* (курсив

оригинала) – *lekárom»* [6, с. 11]. Сам же отрывок был переведен следующим образом: «*Vzhľadom na to, že v stredoveku bol výber liekov obmedzený, slovo malo vtedy významnejšiu úlohu ako dnes»* [6, с. 11]. Можно говорить о сохранении стилистики оригинала, поскольку оттенок канцелярита здесь создается подчинительным союзом *vzhľadom na to* (однако не усиливается введением заимствования *medikamenty*).

Наибольшей остроты смешение стилей и языковых пластов достигает в эпизодах с юродивым Фомой, чья речь представляет собой смесь цитат из Библии, фраз на древнерусском, аллюзий на литературную классику, ругательств и просторечных устойчивых выражений. Приведем несколько примеров: 1) «Грози, *говнюк*, грози, прокричал юродивый Фома без злобы. *Аще же ты zde единожды обрящу, сокрушу без милости твои члены. Яко исчезает дым, исчезнеши»* [5, с. 179]; 2) «*Твою дивизию*, в сердцах воскликнул юродивый Фома. Так ведь русский человек – он не только благочестив. Докладываю вам на всякий случай, что еще он *бессмыслен и беспощаден...*» [5, с. 194]; 3) «*Даждь же ему великий град Псков*, сказал юродивый Фома. *И се довлеет ему на пропитание...* Юродивый же Фома, увидев, что посадник Гавриил опечален, рассмеялся: *Да не парься ты, ё-моё»* [5, с. 199]. В первой цитате за ругательством следует фраза на древнерусском, дополненная аллюзией на Молитву Честному Кресту, во второй находим просторечное ругательство *твою дивизию* и крылатую фразу из «Капитанской дочки», в третьей – снова смешение стилистических регистров. Обратимся к переводу данных цитат: 1) «*Len sa vyhrážaj, ty hovniak, len sa vyhrážaj, bez hnevu v hlase skríkol Foma. Gak ta gess'te uwidím, hned ti zlámem vssecky hnáty. Rozplynnéss sa gako dym»* [6, с. 162], 2) «*Márnosť šedivá, nahnevane zvolal jurodivý Foma. Ale ved' Rusi nie sú iba zbožní. Pre každý prípad vám oznamujem, že sú aj nevyspytatel'ni a nemilosrdní...*» [6, с. 175], 3) «*Dagže gemu mesto sláwne Pskow, povedal jurodivý Foma, to gemu bude k životu dosti... Keď jurodivý Foma uvidel, ako to posadníka Gavrila zarmútilo, rozosmial sa: Len kl'ud, kl'ud, ty kokos»* [6, с. 179]. В первой цитате мы не находим значимых стилистических сдвигов, переведенную фразу в молитвах на словацком нам обнаружить не удалось. Во второй цитате, можно, во-первых, обнаружить стилистическую субституцию [2, с. 191–192]: пришлось заменить специфическое *твою дивизию* столь же неясным по прямому значению выражением (*márnosť šedivá* – дословно «седая напрасность»). Во-вторых, в переводе утратилась «прецедентность» – отсылка к «Капитанской дочке». В третьей цитате разговорное/сленговое «да не парься ты, ё-моё» заменяется аналогичным по стилистике словацким *len kl'ud, kl'ud, ty kokos*: слово *kl'ud* – разговорный вариант нормативного *pokoj*, фраза *ty kokos* (безобидный вариант крайне грубого ругательства)

аналогічна руському *ё-моё* по употребленію і стилистической «заряженности».

На основании вышеприведенных примеров можно увидеть, что автору словацкого перевода «Лавра» удалось найти подход для передачи специфики стилистики романа, в большинстве случаев наблюдались минимальные стилистические сдвиги. Наиболее интересным аспектом нам показалась передача архаичного текста «Лавра», поскольку в этом случае переводчик прибег к одновременной натурализации (перевод с помощью архаичного варианта словацкого языка) и экзотизации (использование шрифта, напоминающего старославянский) [2, с. 64].

Список использованной литературы

1. Водолазкин, Е. Г. Дом и остров, или Инструмент языка : сборник [Электронный ресурс] / Е. Г. Водолазкин. – М. : АСТ, 2014. – 162 с.
2. Hayden, L. On Translating an “Untranslatable” Book. An Intuitive Journey to Eugene Vodolazkin’s Medieval Russia [Электронный ресурс] / L. Hayden // Literary Hub. – Режим доступа: <https://lithub.com/on-translating-an-untranslatable-book>. – Дата доступа: 17.12.2019.
3. «Лавр», он же «Laurus» [Электронный ресурс] // Пражский телеграф. – 2016. – № 43/387. – Режим доступа: <http://ptel.cz/2016/11/lavr-on-zhe-laurus>. – Дата доступа: 15.12.2019.
4. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Междунар. отношения, 1980. – 351 с.
5. Водолазкин, Е. Лавр : роман [Электронный ресурс] / Е. Водолазкин. – М. : Астрель, 2012. – 440 с.
6. Vodolazkin, J. Laurus. / J. Vodolazkin. – Bratislava : Petrus, 2019. – 390 с.

Т. Я. Старасценка (г. Мінск, Рэспубліка Беларусь)

СЭНСАВЫЯ АПАЗІЦЫІ Ё ПАЭТЫЧНЫМ ДЫСКУРСЕ АЛЕСЯ ГАРУНА

Разгляд эксплікацыі сэнсавых апазіцый пацвярджае ідэю дуалістычнасці мыслення, заснаваную на прыналежнасці да таго ці іншага полюса бінарнай апазіцыі, і дазваляе інтэрпрэтаваць адметную паэтычную структуру на аснове рознаўзроўневых моўных адзінак. У творах беларускага паэта пачатку ХХ ст. Алесь Гаруна дамінантнымі сэнсавымі апазіцыямі выступаюць “**святло – цемра**”, “**цяпло – холад**” з перавагай першай, якія сімвалічна адлюстроўваюць супярэчлівы вобраз Бацькаўшчыны. Як, напрыклад, у вершы “Начныя думкі”, дзе паміж пачаткам і канцом пры выражаным кальцавым паўторы як праяўленні сіметрыі дамінуе цяперашні пастаянны, семантыка якога ўзмацняецца паслядоўнымі анафарамамі і звязана з футуральнымі формамі пры ўжыванні зваротка: **Бачу вялікія стэпы з-над Нёмна; Бачу я: жоўтае жытняе поле. Хочацца крыкнуць: гэі, краю**

каханы, / **Будзь** мне, як маці, **будзь** родным мне ты!; **Дай** мне зрабіцца крынічкай лясною; **Дай** мне век цэлы дружыці з табою; **Дай** мне купальскую кветку ў рукі; **Дай** ты мне зеля на гора і мукі. Паўтор размеркавальнага злучніка *то* эксплікуе чаргаванне і аб'ядноўвае ў кантэкстуальна сінанімічны рад кантрасныя з'явы: *Повен то шчасця, то жаласці, плачу, / То зло-хмурлівы, то светлы, як рай*. Гэта ядзерная структура першага фрагмента, акумулюючы асноўную інфармацыю, зместава і эмацыянальна-экспрэсіўна праектуецца на далейшы, праспектыўны план верша, у якім фрагменты звязваюцца адносінамі перасячэння. Кантрасны вобраз Бацькаўшчыны, вызначаны ў самым пачатку, дыстантна канкрэтызуецца ў наступным кантэксце: *туліць у слёзах матуля сына; пушка глухая і цёмна; косці з магілы – сок зямелькі; птушка шчабеча; льецца крынічка; раздольна, прывольна*. Адносіны перасячэння характэрныя і для тэматычных ліній (далей – ТЛ) верша “Як надарыцца мінута...” з рэалізацыяй сэнсавай апазіцыі “**святло – цемра**”. Дамінантная структура першай ТЛ *Ты няшчасны і убогі, / Ты бяздольны і забіты, / Ты без шляху, без дарогі, / Ты абдзёрты і прапіты* сэнсава супрацьпастаўлена другой ТЛ з дамінантнай структурай *Ты квяцісты, залацісты, / І прыгожы, і аздобны, / Ты лясісты, каласісты*. Сінтактыка-стылістычным сродкам кагезіі фрагментаў з'яўляецца іх тэма-рэматычная арганізацыя, у якой асноўную інфармацыйную і эмацыянальна-экспрэсіўную нагрузку мае рэма. Спецыфіка рэматычнай дамінанты прыведзеных структур заключаецца ў яе якасным значэнні. Рэма, арганізаваная пярэтыўнымі лексемамі, кантрастуе з меліяратыўнымі лексемамі: *няшчасны, убогі, бяздольны, забіты, абдзёрты, прапіты – квяцісты, залацісты, прыгожы, аздобны, лясісты, каласісты*, што стварае экспрэсіўны вобраз роднага краю. Іменны прэдыкат *прыгожы* вызначаецца эстэтычнай экспрэсіяй: “Экспрэсіўная функцыя можа выражаць не толькі эмоцыі. Існуе таксама эстэтычная экспрэсія: *пекны, ладны, чароўны, брыдкі, негустоўны, неэлегантны*” [1, с. 30]. Калі ў сінтагматычнай паслядоўнасці фрагменты фарміруюць пэўныя ўяўленні-вобразы, то на ўзроўні інтэгрэтыўна-парадыгматычных сувязей эксплікуецца іх агульны сэнс: *святло і цемра Бацькаўшчыны як сімвалічнае асэнсаванне яе перамог і выпрабаванняў будучы мець працяг у адраджэнні лепшай долі*. Парадыгматычны кантраст верша “З песняў няволі” эксплікуецца праз дамінантную структуру першай ТЛ: *Мусім у цеснай клетцы біцца / Нашых думак, і жаданняў, / І няволі наляганняў* і другой ТЛ: *Мы з'явіліся з яснай казкі, / Братняй міласці і ласкі, / З краю-Далі, краю-Света, / Дзе цяплюхна, вечна лета*. У выніку актуалізуецца апазіцыя *рэальнасць/ірэальнасць*, рэпрэзентаваная на граматычным узроўні словазлучэннямі са слабым кіраваннем *біцца ў цеснай клетцы* з семантыкай няволі і *з'явіліся з казкі, міласці, ласкі, краю-Далі, краю-*

Света з семантыкай шчасця. У вершы “Ён не згіне...” кантрастуюць ядзерныя структуры дзвюх ТЛ. У першай *Як жывы, як бы ўзяты з натуры, / Ўсё малоецца вобраз пануры* семантыка нядолі кантэкстуальна ўзмацняецца сімваламі *непагода, імглішчы, туманы*. Інверсія першага двухрадкоўя *Ці дзялю я свой сум з цішынёю, / Ці жартую з сябрамі над чарай* спрыяе адпаведнай танальнай экспазіцыі далейшага разгортвання “вобраза панурага”. Другая ядзерная структура эксплікуе кантраснае ў параўнанні з першай успрыманне будучыні Бацькаўшчыны: *З-над святых нябёс блакіту / Прамяніста сонца ззяе*. У другім фрагменце верша эксплікацыя веры ў шчаслівы лёс Бацькаўшчыны выводзіцца на аснове супрацьпастаўлення *цяжкі вобраз – надзея*, у якім першы кампанент рэтраспектыўна звязаны з папярэднім фрагментам праз семантычную кагезію, ствараючы сінанімічную парадыгму *цяжкі вобраз – сум – імглішчы – туманы – непагода*, другі мае праспектыўны характар, становіцца дамінантай разгортвання кантэкстуальнага сінанімічнага рада *блакіт, сонца, дух вольны* з актуалізацыяй інтраспекцыі лірычнага героя. Апазіцыя “**святло – цемра**” верша “Гэй жа ж, мая вёска...” рэалізуецца на ўзроўні блока-кампазіта, які “рамачна арганізаваны, цэласны па сэнсе, адносна самастойны па змесце ў адносінах да кантэксту і пабудаваны на аснове антаніміі” [2, с. 109]. Ён утрымлівае экспліцытна-імпліцытную парадыгму супрацьпастаўленняў: *Толькі ўспомніў даўны / Гора дні, уцехі, / Думка мігам скоча / Пад вясковы стрэхі – / Бачу вобраз родны: / Працы, гаравання, / Бедныя палеткі, / Сеянне, гаранне... / Родных бачу твары – / Хатніх і суседаў, / Жыццё бачу вёскі / І шчасця і бедаў... / Успамінак ўсенька / Ў вобраз адзін луча: / Вобраз сэрцу мілы – / Мілы, аж балючы...* Антанімічная пара *гора – уцеха* выражана родным азначальным з кантраснай характарыстыкай аб’екта *дні*. Эксплікацыі антанімічнасці пары *праца – гараванне* садзейнічае разуменне працы як сродку прыстойнага жыцця. Другі кампанент *гараванне* звязаны з рэтраспектыўным фонам праз семантычную кагезію: сінтаксічныя адзінкі *стрэхі з саломы; вокенцы маленькія; хаты, у зямлю ўбітыя* вербалізуюць сему ‘беднасць’. Імпліцытнае супрацьпастаўленне *праца – гараванне* эксплікуецца і з дапамогай наступнага кантэксту праз антанімічную пару *шчасце – бяда*, кантраснасць якой нейтралізуецца архісмай ‘сутнасць быцця’ ў канструкцыі з паўторным спалучальным злучнікам *і*. Ён служыць аб’яднанню ў пэўных адносінах падобных кампанентаў, што з’яўляецца асновай узнікнення адзначанай семы. Фарміруецца дынамічны вобраз Бацькаўшчыны, у няспынным развіцці якой, у пераадоленні цяжкасцей – сутнасць быцця. І адначасова сутнасць адносін лірычнага героя, рэпрэзентаваных супрацьпастаўленнем канца блока-кампазіта *мілы – балючы*, якое ўзмацняе сему любові да роднага краю. Верш “Браты! Дакуль мы будзем спаць?..”

мае дзве ТЛ – “Гаротны стан” і “Светлая будучыня”. Першая ТЛ уключае тры фрагменты, паміж якімі рэалізуецца кагезія на стылістычным узроўні. Прыгнечанасць жыцця Бацькаўшчыны, эксплікаваная цяперашнім пастаянным, выклікае нязгоду лірычнага героя праз рытарычныя пытанні, клічныя сказы, у выніку чаго экспрэсія болю ўзмацняецца. Лірычны герой бачыць выйсце ў барацьбе, якая эксплікуецца ў двух фрагментах наступнай ТЛ таксама праз рытарычныя пытанні і клічныя сказы. Сінтаксічная кагезія паміж строфамі другой ТЛ (*Пара да працы сваёй устаць! – Пара ўстаць! – Павінны ўстаць!*) выражана безасабовымі сказами з семай веры ў шчаслівую будучыню. Загад эксплікуюць і аднастаўныя сказы другой страфы *Пара! Пара!*, у якіх загадная форма прадстаўлена не класічна – безасабова-прэдыкатыўнай лексэмай *пара* са значэннем неадкладнасці дзеяння. Адбываецца змяшчэнне граматычнага знака па сінанімічнай лініі, што сведчыць пра задзейнічанне розных адзінак у вербалізацыі агульнага сэнсу: светлая будучыня дасягаецца толькі актыўнымі дзеяннямі. Для паэтычнага дыскурсу Гаруна пры рэалізацыі апазіцыі *святло/цёмра* ў адносінах да Бацькаўшчыны характэрны рамачны паўтор (як і ў вершы “Прывітанне”). Фармальным паказчыкам унутранай завершанасці твора з’яўляецца рамачны паўтор *З чужой і далёкай краіны / Вітаем цябе, родна мова, – / Раскіданы скрозь твае сыны – / Вітаем, бацькоўскае слова!*, а паказчыкам сэнсавай незавершанасці – шматкроп’е ў канцы верша пасля радка *Вітаем, бацькоўскае слова!..* У гэтым, на думку С. А. Фрыдрыха, праяўляецца эфект сэнсавай супрацьпастаўленасці як асновы прынцыпу семантычнага прыёму [3, с. 84].

Сэнсавая апазіцыя “**цяпло – холад**” рэалізуецца ў вершы А. Гаруна “Завіруха” праз завіруху як сімвал адарванасці ад каранёў і хатку як сімвал Радзімы. У кантрасных фрагментах мяняецца ацэнная канатацыя акузатыва. У першым фрагменце “Адарванасць ад каранёў” прысутнічае адценне гора: *Прамінаю слуп убогі, / Траярогі крыж збуцвелы, / Пасівелы, цёмны, строгі*, дзе постпазіцыйныя азначэнні таксама эксплікуюць бязрадасную долю. У другім фрагменце “Хатка” прэпазіцыя аб’екта *голас* актуалізуе значнасць слыхавых асацыяцый, звязаных з семай шчасця родных і мілых людзей: *Голас чую родных, мілых*. Пры вызначэнні семантыкастылістычнай кагезіі асноўную ролю адыгрываюць дзеясловы з семай адушаўлёнасці: у адносінах да завірухі – *скача, плача, вые, рагоча, шэпча*, якая асацыятыўна звязваецца з жывой істотай, у адносінах да роднага дома сема адушаўлёнасці аб’ядноўвае акцыянальныя рэматычныя прэдыкаты: *Хатка, вокны, дым смяюцца, / Клічуць, вабяць, сустрачаюць, / Прывячаюць, запрашаюць*. Дынаміка дзеяння становіцца вызначальнай у рэматычнай арганізацыі фрагментаў, у выніку чаго ствараецца экспрэсіўны вобраз шляху да Бацькаўшчыны.

Такім чынам, у паэзіі Алеся Гаруна дамінуе апазіцыя “**святло – цемра**” з сімвалічным асэнсаваннем асіметрычнага вобраза Беларусі. Кампазіцыйна-моўны прыём кантрасту рэалізуецца не на ўзроўні лінейнага размяшчэння моўных адзінак, а парадыгматычна, праз пэўныя тэкставыя сегменты. У выніку такога падыходу эфект супастаўлення і супрацьпастаўлення набывае ў паэта разнастайныя формы эксплікацыі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Kiklewicz, A. *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym* / A. Kiklewicz. – Łask : Leksem, 2010. – 204 s.
2. Диброва, Е. И. Поэтические структуры антонимии / Е. И. Диброва, Н. Ю. Донченко. – М. : С. Принт, 2000. – 183 с.
3. Фридрих, С. А. Экспрессивность в тексте : учеб. пособие / С. А. Фридрих. – Орехово-Зуево : ОЗПИ, 1992. – 91 с.

Т. П. Слесарева (г. Витебск, Республика Беларусь)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОГОНЬ» В ПОЭЗИИ ВЛАДИМИРА КОРОТКЕВИЧА

Являясь одной из стихий, огонь занимает ведущее место в языковой картине мира любого народа, а концепт «огонь» входит в концептосферу и находит отражение как в словарных статьях, так и в художественных произведениях.

Объектом нашего исследования стали языковые средства репрезентации концепта «огонь» в поэзии мастера белорусского поэтического слова Владимира Короткевича, чье имя известно далеко за пределами родной Беларуси.

Для реконструкции первосмысла концепта «огонь» обратимся к этимологии. *Огонь* – общеславянское слово индоевропейской природы. В древнеиндийском находим *agnis*, в латинском – *ignis*, др.-рус. *огнь*. Происходит из **ognis*, родственного лит. *ugnìs*, лат. *ignis* [1].

В мифологии царь Огонь (рус.) – одно из имен персонифицированного грома в русской и белорусской сказке. Огонь (Гром, Перун) – муж царицы Молоньи (рус. *Маланьица*, белорус. *Маланья*); эта супружеская пара преследует Змея (царя *Змиулана*) и сжигает его стада в той же последовательности, что и в древнем ритуале сожжения разных видов домашних животных в качестве жертвы богу грозы.

Анализ статей основных толковых словарей русского языка [2; 3] показывает, что лексема *огонь* обладает устойчивыми толкованиями. Различные словари предлагают одинаковые семы: 1. Горящие светящиеся газы высокой температуры, пламя (*Сгореть в огне. Бояться как огня* (очень

сильно). *Бежать как от огня* (очень быстро). *Гори все (синим) огнем* (*пропади все пропадом!*; прост)). 2. Свет от осветительных приборов (*Огни фонарей. Огни города. Зажечь, включить, погасить, выключить огонь*). 3. Боевая стрельба (*Открыть огонь. Прекращение огня* (также об окончании военных действий). *На линии огня. Вызвать огонь на себя. Огонь!* (команда стрелять)). 4. *перен.* Внутреннее горение, страсть. 5. *перен.* О том, кто полон пылкой энергии, силы (разг.) (*Конь – огонь!*) 6. То же, что жар (разг.) (*Больной весь в огне*).

Кроме этого, лексема *огонь* является компонентом многих устойчивых сочетаний: *Вечный огонь* – неугасающий факел, зажженный на месте захоронения героев войны, на могиле Неизвестного солдата. *В огне сражений*, войны (высок.) – в боях. *Игра с огнем* – о неосторожных действиях, чреватых опасными последствиями. *Между двух огней* – об опасности, грозящей с двух сторон. *Из огня да в полымя попасть* (разг.) – из плохого положения в еще худшее. *Огнем и мечом пройти* (высок.) – беспощадно уничтожить, разорить войной. *Днем с огнем не сыщешь кого-чего* (разг.) – трудно, невозможно найти. *Прошел огонь, воду и медные трубы* – о человеке, много испытавшем или со сложным и небызупречным прошлым, и др.

В белорусском языке лексема *агонь* репрезентирует такие же значения: 1. Распаленыя газы, якія вылучаюцца пры гарэнні і ярка свецяцца; полымя. 2. Падпаленая куча дроў, галля, ламачча і пад.; вогнішча. 3. Святло ад асвятляльных прыстасаванняў; светлавая кропка. 4. *перан.* Бляск у вачах ад узбуджэння, страсці. 5. *перан.* Палымянасць, жвавасць, душэўны ўздым. 6. Ружэйная, артылерыйская стрэльба.

Белорусские устойчивые сочетания, в составе которых есть лексема *огонь*, по своей структуре и семантике схожи с подобными сочетаниями русского языка.

Толковые словари и энциклопедии устремлены к точному и наиболее полному толкованию, поэтому в них представлена понятийная сторона концепта.

Однако в текстах художественной литературы основные значения любого концепта раскрываются по-разному.

Анализ поэтических текстов Владимира Короткевича позволил выявить основные содержательные стороны концепта *огонь*.

В первую очередь, это реализация прямого лексического значения № 1 и № 2: *Заблукаў ён на паляванні, / І з дачкой палясоўшчыка Рут / Прасядзеў ля агню да світаньня / І найлепшую стрэў зару* [4, с. 285]; *І сесці пад страхой, што пахне дымам, / І песняю нягучнай ля агню / Аддзякаваць шматлікім гаспадыням / За горкі хмель і вуснаў дабрыню* [4, с. 224]; *Між*

скалаў вугальна-чорных Ля вогнішча мару адзін [4, с. 214]; Вогнішча іскрыца. Дым. Дым [4, с. 299].

В значении ‘свет от осветительных приборов’ лексема *огонь* выступает в следующих примерах: *І развёў нас не леў і не востры кінжал, / Не вакзалаў далёкіх агні* [4, с. 256]; *А над ёю – пракосаў сны / І дзявочых святліц агні* [4, с. 187].

Находим мы в стихотворениях и репрезентацию переносного значения анализируемой лексемы: *Што мне ў сонцы – без яго пяшчоты? / Што мне ў любых вуснах – без агню?* [4, с. 203]; *Вогнішчаў полымя злое / Ў вачах маіх дзёрзкіх гарыць* [4, с. 280].

Концепт как основная единица ментальности объединяет в себе три содержательные формы: образ, понятие и символ, проявляясь в них в различных контекстах: *Нібы лазо, / Мне рэжа зрок агонь халодных зор* [4, с. 280]; *Па-над страхой знаёмых зор агні* [4, с. 318]; *І махнатая, алая кветка, / Кветка сонца зазьяе агнём* [4, с. 332]; *Вось буслава гняздо над старай хатай / Вячэрнім, залатым агнём гарыць* [4, с. 312]; *Усё адкуў я на горне юнацтва майго, / На яго пакутным агні* [4, с. 257].

Полна обрядов, ритуалов, праздничных развлечений и народных традиций, уходящих корнями в седую древность, ночь на Ивана Купалу. Одной из традиций на этот праздник являются прыжки через костер. Он должен быть большим и гореть до утра. Огонь считался живым. Основная функция купальского костра – это очищение и привлечение удачи. Владимир Короткевич не мог не упомянуть такой огонь в своих произведениях: *Кліч купальскіх агнёў здалёку і зблізку* [4, с. 325]; *І зашумяць асіны над ракою, / І будуць светлымі ўлетку дні, / І зацвітуць на скалах над вадою / Спакойныя купальскія агні.*

Таким образом, сочетаясь с различными эпитетами, вступая в синонимические отношения, слово «огонь» репрезентирует в стихотворениях Владимира Короткевича свое как прямое, так и переносное значение.

Список использованной литературы

1. Этимологический словарь русского языка. – СПб. : Виктория плюс, 2004. – 432 с.
2. Ефремова, Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка : ок. 1 900 словообразоват. единиц / Т. Ф. Ефремова. – 2-е изд., испр. – М. : Астрель : АСТ, 2005. – 636 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : ок. 100 000 слов, терминов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с.
4. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. Т. 1 : Вершы, паэмы / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1987. – 431 с.

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

**ОБЪЕКТИВАЦИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНЦЕПТОВ
В АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА И. С. ШМЕЛЕВА
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»)**

«Лето Господне» И. С. Шмелева является произведением, до мельчайших подробностей раскрывающим традиционный уклад русской жизни, воспринимаемой читателем посредством религиозной лексики. Проанализируем употребление лексемы *Пасха* для объективации концепта *Пасха* в индивидуально-авторской картине мира И. С. Шмелева.

Лексема *Пасха* заимствована из греческого языка (*πάσχα*) с вторичным введением по народной этимологии суффикса *-к(а)*: «народн. *паска*, укр., белорус. *паска*» [1, т. 3, с. 216]. В русском языке у лексемы *Пасха* выделяются следующие значения: 1) весенний христианский праздник, связанный с верой в чудесное воскресение Иисуса Христа; 2) сладкое творожное кушанье, приготавливаемое к христианскому празднику Пасхи [2, т. 9, с. 98]. В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» о данной лексеме пишет следующее: «Пасха ж. празднество иудеев в память исхода их из Египта. || Агнец, закалываемый и съедаемый иудеями в празднество это. || Ежегодное торжество христиан в память восстания из мертвых Спасителя; светлое Христово воскресенье, святая, святая неделя» [3, т. 3, с. 2]. В современной русской лексикографии у лексемы *Пасха* выделяются такие же значения: «1. Весенний религиозный праздник у евреев, посвященный легендарному выходу евреев из Египта и избавлению от египетского рабства. *Еврейская пасха*. 2. Христианский праздник, посвященный так называемому воскресению Христа» [4, с. 664; 5, с. 495; 6, с. 499].

Пасха – Светлое Христово Воскресение – является самым главным из христианских церковных праздников; его также называют *Праздником праздников* и *Торжеством из торжеств*. В день Пасхи Православная церковь вспоминает Воскресение из мертвых Господа Иисуса Христа на третий день после того, как Он был распят.

Рассмотрим когнитивные признаки концепта «Пасха», актуализируемого лексемой *Пасха* и ее синонимами в произведении И. С. Шмелева:

1) когнитивный признак «**важнейший христианский праздник, отмечаемый с особым размахом**»: *Отец доволен: Пасха будет спокойная. В прошлом году заутреню на реке встречали.*

– *С Кремлем бы не подгадить... Хватит у нас стаканчиков?*

– Тыщонок десять набрал-с, доберу! Сала на заливку куплено. Лиминацию в три дни облепортуем-с. А как в приходе прикажете-с? Прихожане летось обижались, лиминации не было...

– Нонешнюю **Пасху** за две справим! [7, с. 64];

2) когнитивный признак **«отмечается в новолуние»**: И вдруг слышим... – тонкий щемящий вой. Скорняк перестал читать про Егория, – «что это?..» – спросил шепотком. Слушаем – опять, воеет. Горкин и говорит, тоже шепотком: «Никак, опять наши Бушуй?..» Послушали. Бушуй, оттуда, от конуры, от каретника. Никогда не было, чтобы выл. Бывает, собаки на месяц воют, а Бушуй и на месяц не завывал. А нонче Пасха, месяца не бывает [7, с. 296];

3) когнитивный признак **«в который можно предсказывать по состоянию природы»**: Лужи и слуховые окна пускают зайчиков: кажется, что и солнце играет с нами, веселое, как на Пасху. Такая и Пасха будет! [7, с. 59];

4) когнитивный признак **«праздник, в который радуется все живое»**: В передней, рядом, заливаётся звонко канарейка, а скворца даже из столовой слышно и соловья из залы. Всегда на Пасху птицы особенно ликуют, так устроено от Творца [7, с. 28];

5) когнитивный признак **«кушанье из творога, по традиции приготовляемое в праздник Пасхи»**: Реполов у меня что-то не распевается, а торговец побожился, что обязательно запоеет на Пасху [7, с. 281].

6) когнитивный признак **«точка отсчета времени»**: У нас пахнет мастикой, пасхой и ветчиной [7, с. 68].

Для объективации данного концепта И. С. Шмелевым используются также следующие лексемы и фразеологические сочетания (далее – ФС): Праздник, Светлый день, Светлое Христово Воскресение, Святая, пасхальный:

Праздник. Данная лексема имеет значение «день торжества, установленный в честь или в память кого-чего-либо» [5, с. 57], т. е. совпадает с лексемой Пасха в первом значении и, соответственно, может актуализировать первый из перечисленных когнитивных признаков – **«самый важный религиозный праздник для православного человека»**: Под широким навесом, откуда убраны сани и телеги, стоят столы. Особенности столы – для **Праздника** [7, с. 76]. В контекстах с лексемой Праздник актуализируются также следующие когнитивные признаки:

7) **«к нему убирают жилье и двор»**: Большая лужа все еще в полдвора. По случаю **Праздника** настланы по ней доски на бревнышках и сделаны перильца, как сходы у купален [7, с. 75];

8) когнитивный признак **«традиция красить яйца как отличительная особенность праздника Пасхи»**: ...Я вижу яичную красную скор-

лупу, как она светится под водой. На меня веет **Праздником**, чем-то необычайно радостным... [7, с. 75];

9) когнитивный признак «**обязательность соблюдения поста для возможности полноценного празднования Пасхи**»: – *Вот поганцы... часу не дотерпеть!* – говорит грустно Горкин. – *Какой же ему **Праздник** будет, поганцу, когда... Ондрейка это, знаю разбойника. Весь пост себе изгадил...* [7, с. 76].

ФС **Светлый день**, в котором особая роль принадлежит лексеме *светлый*, имеющей значение ‘излучающий сильный свет, чистый, прозрачный’: *Я смотрю на растерзанные бумажные цветочки, на золоченый пряник «масленицы»...; нет ни медведиков, ни горок – пропала радость. И радостное что-то копошится в сердце: новое все теперь, другое. Теперь уж «душа начнется», – Горкин вчера рассказывал: «Душу готовить надо». Говеть, поститься, к **Светлому дню** готовиться* [7, с. 26]. Актуализируется когнитивный признак «**самый важный религиозный праздник для православного человека**».

ФС **Светлое Христово Воскресение**: *Я вижу Горкина: зеленый кафтан на нем, в серебряной бахромке. Он стал еще меньше под хоругвей; идет-плетется, качается: трудно ему идти. Голова запрокинута, смотрит в небо...: **Светлое Воскресение Христово*** [7, с. 178]; актуализируется когнитивный признак «**самый важный религиозный праздник для православного человека**».

Святая: – *Вот погоди, косатик, придет **Святая**, мы с тобой в Кремль поедем... поликуем тогда с тобой ... – сколько раз обещался Горкин... Вот на **Святой** и сходим. Я... поговел-исправился, как большие, и вот – **Святая*** [7, с. 280]. Актуализируется когнитивный признак «**неделя после Пасхи, отличающаяся особой чистотой, благодатностью**».

Пасхальный: *Великая суббота, вечер. В доме тихо, все прилегли перед заутреней... В комнатах – пунцовые лампы, **пасхальные**: в Рождество были голубые?.. Постлали пасхальный ковер в гостиной, с пунцовыми букетами* [7, с. 68]. Актуализируется когнитивный признак «**для него приготовленный**».

В русской национальной концептосфере, по данным словарей, выделяются следующие когнитивные признаки концепта **Пасха**: «весенний христианский праздник, связанный с верой в чудесное воскресение Иисуса Христа» и «сладкое творожное кушанье, приготовляемое к христианскому празднику Пасхи». В романе Шмелева концепт **Пасха** актуализирует следующие когнитивные признаки: «важнейший христианский праздник, отмечаемый с особым размахом», «отмечается в новолуние», «в который можно предсказывать по состоянию природы», «праздник, в который радуется все живое», «точка отсчета времени», «кушанье из творога, по тра-

диции приготовляемое в праздник Пасхи», «к нему убирают жилье и двор», «традиция красить яйца как отличительная особенность праздника Пасхи», «обязательность соблюдения поста для возможности полноценного празднования Пасхи», «самый важный религиозный праздник для православного человека», «неделя после Пасхи, отличающаяся особой чистотой, благодатностью», «для него приготовленный».

В языковой картине мира писателя индивидуально-авторскими когнитивными признаками концепта *Пасха* являются те когнитивные признаки, которые невозможно описать на основе анализа материала словарей, их выделение осуществляется только путем исследования произведения И. С. Шмелева. К ним относятся следующие: «важнейший христианский праздник, отмечаемый с особым размахом», «отмечается в новолуние», «в который можно предсказывать по состоянию природы», «праздник, в который радуется все живое», «точка отсчета времени», «к нему убирают жилье и двор», «обязательность соблюдения поста для возможности полноценного празднования Пасхи», «самый важный религиозный праздник для православного человека», «неделя после Пасхи, отличающаяся особой чистотой, благодатностью». Для объективации данных когнитивных признаков автором используются лексемы *пасха*, *Пасха*, *Праздник*, *Святая*, *ФС Светлый день*, *ФС Светлое Христово Воскресение*.

Таким образом, исследование произведения И. С. Шмелева «Лето Господне» показало, что языковое воплощение религиозных концептов отражает сложную систему духовно-нравственных измерений картины мира И. С. Шмелева, систему ценностей автора, особенности художественного мышления и мировоззрения писателя. Религиозные концепты в языковой картине мира И. С. Шмелева, обретая конкретность, занимают ведущее место, воплощая в себе авторскую идею русской жизни и православной религии.

Список использованной литературы

1. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М. : Астрель : АСТ, 2007. – 4 т.
2. Словарь современного русского литературного языка [Электронный ресурс]: в 17 т. / гл. ред. В. М. Чернышев. – М. ; Л. : АН СССР, 1950–1965. – Режим доступа: <https://www.twrpx.com> > file. – Дата доступа: 13.01.2020. – 17 т.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2006. – 4 т.
4. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Альфа-Принт, 2007. – 1239 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : Мир и образование, 2012. – 1376 с.
6. Современный толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2007. – 959 с.
7. Шмелев, И. С. Лето Господне. Человек из ресторана / И. С. Шмелев. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2003. – 544 с.

А. Ю. Яницкая (г. Брест, Республика Беларусь)

«И СКУЧНО, И ГРУСТНО...» (КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ)

Морфологический статус слов категории состояния в современном русском языке продолжает быть неопределенным, дискуссионным. Поставленный в 50-е гг. годы прошлого века вопрос, есть ли в русском языке категория состояния, так и не решен однозначно. Лингвистическая сообщество поляризована: одни выступают в защиту категории состояния, другие – за отрицание этого морфологического класса слов. Современные морфологи, признающие самостоятельность слов категории состояния, определяют эту часть речи как вторичную, занимающую место в зоне частеречного синкретизма. Морфологическая неопределенность видится и в назывании этого грамматического класса (категория состояния, предикативы, предикативные наречия, безлично-предикативные слова). Дефиниционная размытость в назывании данного грамматического класса объясняется различной приоритетностью составляющих части речи вообще – семантической или грамматической. Следовательно, каждое название имеет право на существование в лингвистической терминологии.

В поэтической ткани наследия гениального М. Ю. Лермонтова слова категории состояния выполняют функцию стилеобразующего фактора, передают чувственно-эмоциональный поэтический мир поэта (в данном контексте уместнее название «категория состояния»). Наиболее частотными при описании эмоционального состояния лирического героя являются лексемы: *больно* (*И часто сердцу больно, больно последний вздох ему отдать; Что же мне так больно и так трудно? / В небе играют все вольные птицы; Глядя на них, мне и больно и стыдно / Что же мне так больно и так трудно? / И как-то весело и больно тревожить язвы старых ран...*); *страшно* (...он сиял такой волшебной-сладкой красотой, что было *страшно* / Но бегать в нем ей как-то *страшно* было / Да как-то *страшно* без перчаток / Мне стало *страшно*: на краю грозящей бездны я лежал / И *страшно* мне не отдохнуть!); *грустно* (*Мне грустно... потому что весело тебе, / И скучно, и грустно*). Дорисовывают эмоциональное состояние образа лирического героя поэтических шедевров М. Ю. Лермонтова лексемы меньшей частотности: *трудно* (*Что же мне так больно и так трудно?*); *тяжело* (*Мне грустно, тяжело...*); *тяжко* (*Легко спросить... но тяжко рассказать / И сердцу тяжко, и душа тоскует*); *стыдно* (*Им стыдно со мною; В небе играют все вольные птицы; Глядя на них, мне и больно и стыдно*); *душно* (*И душно кажется на родине*); *темно* (...*В душе ее темно, как в море!*). Категория состояния *темно* используется

автором как полисемант: для описания эмоциональной сферы человека и состояния окружающей среды: *Туманно в поле и темно / Девятый час; уж темно. / Темно. Все спит.* Отмеченные слова категории состояния тематически вписываются в лирические полотна автора, усиливают трагический характер его поэзии, обусловленный судьбой поэта: ранняя гибель матери, жизнь вдали от отца, муки неразделенной любви в ранней юности, разлука с Варварой Лопухиной, политические преследования, жизнь изгнанника в последние годы.

В поэтическом пространстве гениального Лермонтова обращает на себя внимание слово категории состояния **жаль**, которое автор использует как в утвердительном, так и в отрицательном смыслах: *И не жаль мне прошлого ничуть. И прошедшего не жаль. / Признаться, право, было б жаль мне опечалить их / Но с жизнью жаль расстаться мне / Да жаль, он, кажется, корнет... / Ужель мечты тебе так жаль?* Категория состояния **жаль**, употребленная и самостоятельно, и с отрицанием **не**, участвует в создании резко отрицательного эмоционального фона поэтических шедевров М. Ю. Лермонтова. Отрицательные эмоции провоцирует поэтический контекст автора, в котором лирический герой подается страдающим, мятежным, борющимся с жизнью, с судьбой и временем. Тяжелое эмоциональное состояние лирического героя понимается в окружении предикатива **жаль** такими лексемами, как прошлое, прошедшее, жизнь.

Достаточно частотными лексемами поэзии М. Ю. Лермонтова являются **надо, не надо, надобно, нужно**: *Ему души не надо; Ты знаешь мира и забвенья не надо мне; Смело в пире жизни надо пить фиал свой до конца; Не надо мне ни ласк, ни поцелуев; И с этим надо согласиться; И не надо мне золотой казны; Но прежде нужно вам, читатель, героев показать портрет; И бери казны, сколько надобно; Мне не надобно твоей золотой казны; Мне нужно действовать.*

Состояние душевного покоя чуждо автору, его лирический герой остро ощущает несовершенство окружающего мира, которое не приемлет поэт. Это и подтверждает частое присутствие в поэтических строках лексем **не надо, не надобно**. В синонимических отношениях с указанными лексическими единицами находятся слова **нельзя, невозможно**: *Но под чадрую длинную тебя узнать нельзя; Ей нравится долго нельзя; Нельзя ль узнать?; При них нельзя подумать худо; Такой любви нельзя не верить.*

Человеческая жизнь контрастна, состояние души и настроение переменчивы, оценки поляризованы. На страницах поэтических сборников естественно присутствие лексем-антонимов **нельзя – можно**: *Но и с сердцем можно жить; А душу можно ль рассказать; Ей должно цепи раздробить...* Язык поэтических текстов повествует о внутренней неуспокоенности автора, о его недовольстве современным обществом,

которое передается оценочным низкочастотным словом категории состояния *грех*: *Любить не ставить в грех; С тобою грех мне лицемерить.*

Вместе с тем литературные критики признают, что М. Ю. Лермонтов не стал мрачным отрицателем жизни. Великий мастер слова любил жизнь страстно, он был вдохновлен мыслями о родине, мечтой о свободе, стремлением к действию. В стихах поэта имеются слова категории состояния, передающие положительный эмоциональный фон лирического героя. Частотой употребления обращают на себя внимание такие лексические единицы, как: *легко* (*И верится, и плачется, И так легко, легко; И было сердцу моему легко, не знаю почему; Легко спросить... но тяжело рассказать; Но легче плакать, чем страдать*); *весело* (*Мне грустно... потому что весело тебе; И как-то весело и больно тревожить язвы старых ран; Мне было весело вдохнуть... ночную свежесть тех лесов; И как-то весело и хочется плакать; И груди сей свободно и легко; Как весело водам предаться*); *свободно* (*И груди сей свободно и легко*). Следует отметить очевидное: слова категории состояния с контрастным положительным значением лишь «припорашивают» общую грустную тональность поэтических строк. Данное положение иллюстрируется использованием в близких контекстах контрастной лексики: *Легко спросить... но тяжело рассказать; Но легче плакать, чем страдать; Мне грустно... потому что весело тебе; И как-то весело и хочется плакать*. Отрицательный жизненный опыт, разочарование, глубокая скорбь и душевная боль не могут быть нейтрализованы немногочисленными положительными контекстами.

Для подлинного раскрытия чувств и эмоций лирического героя автор использует следующие языковые приемы: градационный повтор одной и той же лексемы (*И так легко, легко*), синонимические ряды (*И груди сей свободно и легко*), антонимические пары (*Легко спросить... но тяжело рассказать; Мне грустно... потому что весело тебе*). Частое использование контраста объяснимо дуалистическим отношением Лермонтова к окружающей его действительности и к России-родине. М. Ю. Лермонтов, ярчайший представитель золотого века литературы, с одной стороны, гордится своей Родиной, любит ее, хоть «странною» любовью, и вместе с тем стыдиться ее (немытая, страна рабов...), переживает за ее будущее, испытывая при этом острую душевную боль, невыносимую печаль.

Слова категории состояния, использованные в поэтической ткани М. Ю. Лермонтова, служат для передачи эмоционального состояния внутреннего мира лирического героя, его палитры чувств и настроения, а также для оценки состояния окружающей его действительности. Лексические единицы данной части речи информативны: каждое слово представляет читателю автора, рисует картины его характера, описывает его жизнь. Лексемы данного морфологического класса играют важную

роль в создании индивидуальности, неподражаемости, неповторимости авторского стиля великого поэта. Непревзойденный художник слова мастерски использует лексико-грамматическое своеобразие слов категории состояния для решения поставленных художественных задач. Отбор лексического материала, его концентрация также подчинены этой цели.

Литературный критик И. Андронников рисует портрет гения Лермонтова, используя имена прилагательные: «И через всю жизнь пронесем мы образ этого человека – грустного, строгого, нежного, властного..., наделенного могучими страстями...» [1, с. 18] Определение *грустного* является первичным и доминирующим в словесном портрете гениального мастера: «И скучно, и грустно...».

Список использованной литературы

1. Лермонтов, М. Ю. Сочинения: в 2 т. / М. Ю. Лермонтов. – М.: Правда, 1988. – 720 с.

Л. І. Яўдошына (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

ТЭКСТАЎТВАРАЛЬНЫ ПАТЭНЦЫЯЛ АСАЦЫЯТЫЎНАГА ПОЛЯ СЛОВА

Тэкст стварае магчымасці для эксплікацыі разнастайнага – і лінгвістычнага, і экстралінгвістычнага – патэнцыялу моўных адзінак. Сёння актуальным з’яўляецца вывучэнне тэкставых камунікацыйных магчымасцей слова, у рэалізацыі якіх важную ролю адыгрывае паняцце асацыятыўнага поля лексічнай адзінкі. Даследчыкі слухна адзначаюць, што асацыятыўнае поле слова “факусе прама ці ўскосна яго лінгвістычныя асаблівасці і прадметна-лагічную арыентацыю, адлюстроўвае шматстайнасць семантычных, граматычных, тэматыка-сітуацыйных і ацэнчна-прагматычных сувязей” [1, с. 104]. Усе названыя якасці і ўласцівасці слова сапраўды павінны ўлічвацца пры аналізе яго асацыятыўнага поля, якое можа адметна выяўляцца ў кантэкставым плане.

Асацыятыўнае поле слова здольнае выступаць не толькі часткай тэкставай семантыкі, але і элементам, які гэтую семантыку ў пэўным сэнсе прагназуе, асабліва калі гаворка ідзе пра ключавыя моўныя адзінкі ў тэксце. У такім разе сапраўды выяўляецца тэкстаўтваральны патэнцыял поля. Для ілюстрацыі звернемся да аднаго з твораў Ф. Янкоўскага – абразка “Бацька” – і прааналізуем асацыятыўнае поле загаловачнага слова і яго ўплыў на фарміраванне тэкставай семантыкі і рознага віду тэкставых інфармацый.

Напачатку звернемся да ўзуальнай семантыкі моўнай адзінкі і аналізу дадзеных асацыятыўнага беларускамоўнага слоўніка, дзе слова *бацька*

фіксуецца ў якасці аднаго са слоў-стымуляў. У “Глумачальным слоўніку беларускай літаратурнай мовы” слова *бацька* падаецца з наступнымі значэннямі: 1) ‘мужчына ў адносінах да сваіх дзяцей; тата’; 2) ‘ветлівы зварот да старога чалавека’; 3) ‘самец у адносінах да свайго патомства’; 4) ‘заснавальнік, родапачынальнік чаго-н.’ [2, с. 84]. “Асацыятыўны слоўнік беларускай мовы” А. І. Цітовай сярод самых частотных асацыятаў да слова *бацька* прыводзіць наступныя (у дужках адзначаецца частата): *добры* (183), *родны* (123), *мой* (89), *маці* (74), *стары* (41), *дзеці* (30), *сын* (32), *хворы* (12), *Мінай* (11), *дужы*, *злосны* (10), *гаспадар*, *мужчына*, *сябар* (9) [3, с. 21]. Гэтыя асацыяты ўжо дазваляюць вылучыць пэўныя сітуацыі, у якіх можа быць ужыта слова-стымул: 1) пры ўказанні на кроўную роднасць і сям’ю (*родны*, *мой*, *маці*, *дзеці*, *сын*); 2) пры характарыстыцы фізічнага стану (*стары*, *хворы*, *дужы*); 3) пры ўказанні гендарнай адзнакі (*мужчына*); 4) пры ацэнцы чалавечых якасцей і выражэнні адносін (*добры*, *злосны*, *гаспадар*, *сябар*). Астатнія, менш частотныя асацыяты пераважна папаўняюць названыя групы. Ёсць сярод асацыятаў і прыклады дэрывацыйнай сувязі: *бацькаўшчына*, *бацькоўскі*. Яны акрэсліваюць рэалізацыю яшчэ адной магчымай сітуацыі – апісання родных мясцін, роднай хаты, радзімы. Такім чынам, аналіз дэфініцый і асацыятыўнага поля слова *бацька* з пэўнай ступенню верагоднасці падказвае, што апорнай тэмай у тэксце з такім ключавым словам можа быць тэма сям’і і радзімы. Лексемы *бацька*, *тата*, *сямейнікі*, *хата*, *родны*, *Беларусь*, *беларусы*, што ўжываюцца ў аналізуемым творы Ф. Янкоўскага, пацвярджаюць выказанае меркаванне.

Абразок Ф. Янкоўскага самой назвай “Бацька” прагназуе найперш гаворку пра асобу, што аб’ектыўна матывавана перавагай названай семы ў вышэйпрыведзеных слоўнікавых дэфініцыях. І аўтар не падманвае чытача: гаворка ў творы сапраўды ідзе пра бацьку пісьменніка. Вось пачатак абразка:

Павольна і ціха расчыняюцца дзверы, і парог пераступае тата. Які б ні быў у мяне занятак, а не магу не кінуць яго. Абавязкова ўстаю. Гатовы слухаць. А ён, усё адно як баючыся забыцца на штосьці або з чымсьці спазніцца, старанна і хутка разгладжвае свае русыя багатыя вусы і, не адыходзячы ад парога, пытаецца:

– *А ці запісаў ты сабе такое слова?* [4, с. 82].

Дэталі гэтага зачыну, увасобленыя ў пэўных моўных сродках, дазваляюць асэнсаваць прагназуемы асацыятыўным полем слова *бацька* аспект: гаворка ў тэксце ідзе пра сям’ю, сямейныя адносіны сына і бацькі, пра ацэнку бацькавай далікатнасці сынам. Эксплікатарамі мастацкіх дэталей і выразнымі прагматычнымі тэкставымі адзінкамі тут выступаюць эпітэты “*павольна і ціха*”, “*старанна і хутка*”: заходзіць бацька “павольна

і ціха”, без лішняга шуму, шануючы сынаў занятак; а свае вусы, наадварот (заўважаецца кантраст паміж словаўжываньнямі *ціха* і *хутка*), разгладжвае “*старанна і хутка*”, што можа быць прыкметай і звычайнай для сталага чалавека ахайнасці, і лёгкага хвалявання, бо не проста так зайшоў далікатны бацька, які гаворку пачынае і вядзе “*не адыходзячы ад парога*”. Інфармацыйнай значнасцю ў гэтым фрагменце валодаюць і дзеясловы, што перадаюць дзеянні сына: *не магу не кінуць <занятак>, устаю, гатовы слухаць*. Яны паказваюць на глыбокую павагу сына да бацькі. Дарэчы, асацыяты *паважаны, паважаюць* таксама зафіксаваны ў асацыятыўным слоўніку, што пацвярджае верагоднасць гаворкі пра падобныя адносіны паміж сынам і бацькам у тэксце.

Далей у абразку расказваецца пра тое, якімі трапнымі словамі і выразамі падзяліўся бацька з сынам-філолагам, што ўсё жыццё збіраў і запісваў народныя моўныя адзінкі. Згадваюцца яшчэ некалькі выпадкаў, калі бацька, разумеючы прафесійны клопат сына, успамінаў-згадаў моўныя залацінкі з народнай скарбніцы. Ф. Янкоўскі прыводзіць гэтыя запісы ў творы. А далей так працягвае абразок:

Не два і не тры разочкі прыносіў тата мне, ужо настаўніку і сакратару рэдакцыі газеты, гэтыя найдаражэйшыя – тады, і сёння, і назаўсёды – гасцінцы. Рабіў гэта, калі не было сведкаў. А калі ў хаце хтосьці з сямейнікаў пачынаў казаць, што “ўсё піша і піша”, “запісвае і запісвае багата чаго”, бацька рашуча і без ніякіх тлумачэнняў і разважанняў перапыняў размову. Бачыў я: мая праца здавалася тату незвычайнаю, мае клопаты – не ўсім зразумелыя, мой занятак – далікатны і нейкі святы [4, с. 83].

Пісьменнік не ўжывае ў тэксце адкрытых ацэнак вобразу бацькі, але яны праглядаюцца праз прагматычна значныя моўныя адзінкі: *дэмінітыў разочкі*, *экспрэсіўна-метафарычнае словазлучэнне найдаражэйшыя гасцінцы*, *інверсійна-інтанацыйнае вылучэнне дзеяслова бачыў* перадаюць ласкальна-замілавальныя, удзячныя адносіны сына да бацькоўскага клопату пра яго занятак. Бацька Янкоўскага – вясковы чалавек, *гаспадарны гаспадар* (як назваў яго сам пісьменнік у адным са сваіх твораў) – здолеў не толькі прыняць, але і адобрыць выбар сынам не сялянскай, не рабочай, не вельмі звычайнай для вясковага асяроддзя прафесіі.

Можна меркаваць, што канцоўка абразка таксама мела прагматычную зададзенасць, абумоўленую не толькі інтэнцыяй аўтара, але і асацыятыўным полем ключавага слова *бацька*. У дадзеным выпадку актуалізаваўся семантычны патэнцыял лексемы і эксплікавалася кніжнае значэнне слова:

Калі я бачу партрэт Францішка Багушэвіча ці чую гэтае імя, побач устае татаў вобраз. І наадварот. У абодвух былі амаль такія самыя вусы.

Абодва хударлявыя, энергічныя, няўрымслівыя і, здаецца, нястомныя. Абодва дарагія мне. Адзін – родны бацька. Другі – той, хто, як ніхто да яго, сказаў свету пра Беларусь і беларусаў, каго ў друку не раз называлі – Бацька [4, с. 83].

У прыведзеным фрагменце з’явіўся адзін з самых частотных, паводле слоўніка А. І. Цітовай, асацыят да слова *бацька – родны*. Акцэнтавалася характарыстыка знешняга вобліку бацькі, абумоўленая параўнаннем яго з Францішкам Багушэвічам. І, нарэшце, прэзентавалася яшчэ адно ўзуальнае значэнне слова *бацька* – ‘заснавальнік, родапачынальнік чаго-н.’. Праўда, тут яно атрымала зэўматычны характар: заснавальнікам, *родапачынальнікам* адметна нацыянальнага беларускага мастацтва слова Ф. Янкоўскі называе Ф. Багушэвіча, а падтэкстава прачытваецца і прамое значэнне слова *бацька*, суаднесенае з галоўным вобразам абразка – вобразам бацькі Ф. Янкоўскага. Бо для сына бацька заўсёды бачыцца *пачынальнікам* свайго роду, галоўным і важным у сям’і чалавекам. Напісанне слова *Бацька* з вялікай літары і кальцавая кампазіцыя – загаловак тэксту і апошняе слова ў ім аднолькавыя – толькі падкрэсліваюць сэнсавую значнасць ключавога слова для разумення зместава-канцэптуальнай інфармацыі твора. Відавочна, што аўтар гэтым творам не толькі яшчэ раз сведчыць сваю любоў і павагу да бацькі, але і сцвярджае, як важна, каб у кожнага быў такі родны чалавек, які не толькі даў, але і адкрыў дзіцяці жыццё ў гэтым свеце. І адкрыццё свету, станаўленне чалавека адбывалася найперш праз перададзеныя бацькамі веды і выхаванне, падтрымку свайго дзіцяці ў любых абставінах. Мабыць, такую зместава-падтэкставую інфармацыю імкнуўся перадаць чытачу аўтар, распавядаючы пра сваю шчырую павагу да бацькі і годныя сямейныя ўзаемаадносіны.

Асацыятыўнае поле слова ў тэксце – гэта зона перакрывавання ўзуальнага і аказіянальнага інфармацыйных тэзаўрусаў. Узуальны прэзентуецца прадметна-лагічным зместам моўнай адзінкі, які выпрацаваны грамадскай практыкай яе ўжывання і кадыфікаваны. Аказіянальны мае дваіны план – суб’екта маўлення і рэцыпіента. Толькі ад аўтара залежыць прагматычна-ацэначны план і тэматычна-сітуацыйныя сувязі выкарыстаннага ў тэксце слова, а чытач, як правіла, будзе не толькі пэўным чынам успрымаць напісанае, але і суадносіць са сваім жыццёвым вопытам, ці, інакш кажучы, будзе суадносіць прачытанае са сваім інфармацыйным тэзаўрусам. Такім чынам, можна меркаваць, што напісаны Ф. Янкоўскім абразок “Бацька” павінен выклікаць у чытача роздум пра вобраз бацькі ў сям’і, яго ролю ў выхаванні дзяцей і ўвогуле пра значнасць сям’і ў лёсе любога чалавека. Усе пералічаныя аспекты матывуюцца не толькі аб’ектыўным зместам твора, яго зместава-фактуальнай інфармацыяй, але і канцэптуальнай накіраванасцю творчай задумы пісьменніка, якая не

ў апошнюю чаргу залежыць ад асацыятыўнага патэнцыялу ключавога слова *бацька*.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Болотнова, Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1992. – 312 с.
2. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1996. – 784 с.
3. Цітова, А. І. Асацыятыўны слоўнік беларускай мовы / А. І. Цітова. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1981. – 144 с.
4. Янкоўскі, Ф. Радасць і боль: Апавяданні, навелы, мініяцюры / Ф. Янкоўскі ; уклад. С. А. Янкоўскай і І. Ф. Янкоўскай. – Мінск : Маст. літ., 1995. – 476 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Л. В. Біденко, Г. І. Кисельова (м. Суми, Україна)

ТЕСТУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ЗНАНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тестування є одним із найважливіших елементів системи оцінювання якості знань, отриманих студентами у процесі навчання. Кожна кафедра, яка здійснює навчання іноземних громадян, має власний досвід щодо створення різних за структурою та формою тестових завдань, проте в Україні ще немає єдиних типових стандартизованих тестових розробок. Намагання лінгводидактів створити тести з української мови як іноземної з метою перевірки сформованості комунікативної компетентності іноземних громадян і можливістю їхнього подальшого навчання у вищих закладах освіти на даному етапі не досягли успіху.

Поділимося власним досвідом щодо створення тестових завдань. Зазначимо, що тестові завдання мають бути розроблені у відповідності до загальноєвропейських вимог щодо мовної підготовки іноземних громадян (малюнок 1) [1, с. 46].



Малюнок 1 – Загальноєвропейські вимоги мовної підготовки іноземних громадян

Продовжити навчання у закладах вищої освіти можливо лише за умови наявності сертифікату з рівнем B1. Це рубіжний/достатній рівень, який дозволяє використовувати знання з мови в простих ситуаціях спілкуванні. Мета рівня – поповнення словникового запасу для розуміння та обговорення текстів різних інформаційних напрямків.

Метою тестових завдань є перевірка рівня сформованості мовної компетенції, яка необхідна для вирішення певних комунікативних завдань. На думку науковців, тест – це комплекс різних за складністю і формою завдань. Він складається із 4 спеціалізованих субтестів, кожен з яких

орієнтований на один із видів мовленнєвої діяльності: субтест 1. Читання; субтест 2. Говоріння; субтест 3. Письмо; субтест 4. Аудіювання.

Розглянемо більш детально основні типи завдань, що дозволяють перевірити уміння застосовувати набуті знання у процесі здійснення комунікації.

Субтест 1. Читання. Час виконання завдань – 45 хвилин. Кількість завдань – 20.

У частині тесту «Читання» нами виокремлено для перевірки вмінь та навичок основні цілі читання: читання з метою визначення основної теми тексту (загальне розуміння); читання з метою виокремлення спеціальної інформації (повне (детальне) розуміння); читання з метою пошуку необхідної інформації (вибіркове читання розуміння).

У тесті з читання використовуються нами такі форми завдань: встановлення відповідності (3 з 5) (добирання заголовків); встановлення відповідності (5 з 8); встановлення відповідності (5 з 5); завдання з альтернативними відповідями (на визначення правильності/неправильності твердження); множинного вибору з однією правильною відповіддю (1 з 4).

Завдання на загальне розуміння інформації. Студентам пропонується прочитати три невеликих за обсягом тексти, або один текст, що має три абзаци. Загальна кількість слів у тексті має бути не більше, ніж 210, при цьому загальна складність текстів має відповідати рівню B1. Після тексту подаються можливі п'ять варіантів заголовків, два з яких є дистрактори, тобто невірні. Завдання студентів – знайти правильні відповіді та записати результати тесту в таблицю відповідей.

Завдання на встановлення відповідностей з метою виокремлення спеціальної інформації. Пропонуємо студентам короткі за довжиною тести 40–70 слів і п'ять запитань/тверджень, серед яких – два дистрактори. Усі вісім варіантів відповідей однорідні за своєю граматичною структурою, довжиною, однотипні за вживанням лексики. Відповіді на запитання студент фіксує у таблиці правильних відповідей.

Завдання з альтернативними відповідями (на визначення правильності/неправильності твердження) найпростіше серед пропонованих завдань, оскільки студенти мають обрати лише два варіанти відповідей: правда чи неправда. Текстами для цього завдання можуть бути як діалоги, так і монологи (загальна кількість слів не має перевищувати 210 слів).

Завдання множинного вибору з однією правильною відповіддю з метою пошуку необхідної інформації (повне розуміння) передбачає вибір однієї правильної відповіді серед чотири запитань до тексту. Одну відповідь записують до бланку. Запитання/твердження до тексту, а також варіанти відповідей до них сформульовані чітко, зрозуміло з використанням загальноновживаної лексики.

Субтест 2. Говоріння. Говоріння є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Завдання цього субтесту мають на меті перевірити вміння будувати діалогічне і монологічне висловлювання на задану тему. Завдання на перевірку монологічного мовлення складається з одного проблемного запитання, відповідь на яке передбачає побудову висловлювання за певною структурою: вступ, наведення аргументів, висновок. Завдання на перевірку вміння вести діалог носить ситуативний характер. Наприклад, *уявіть, що ви студент і прийшли до бібліотеки. Вам необхідно запитати у бібліотекаря, чи є на абонементі потрібні вам книжки. Попросити видати їх вам.*

Третє завдання цього блоку – це опис малюнка, на якому зображено якусь ситуацію. Завдання – *опишіть малюнок, розкажіть про місце, час, людей, їхні вік і зовнішність, подію чи ситуацію.*

Субтест 3. Письмо. Згідно з програмою студенти, які складають іспит на рівень В1, мають показати вміння записувати отриману інформацію відповідно до комунікативних норм: вміння писати листи, розповідати про факти та події зі свого життя, висловлювати власну думку, описувати плани на майбутнє тощо. Завдання вищезазначеного субтесту сформульовані у вигляді мовленнєвих ситуацій, у змісті яких чітко визначена мета й об'єкт спілкування.

Частина «Письмо» містить два завдання відкритої форми з розгорнутими відповідями. Завдання 1 – на створення короткого тексту різного жанру, переважно це – оголошення, повідомлення, записка чи листівка. Наприклад, *Ви отримали запрошення на день народження від вашого друга. Вам необхідно написати листівку-поздоровлення зі святом. У листівці ви зазначаєте: 1) ім'я свого товариша; 2) текст привітання.*

Завдання 2 – на створення докладного тексту за темою (відгук на книгу, допис для власного блогу, лист тощо). Наведемо приклади завдань.

Кілька днів тому ви повернулися з цікавої екскурсії Києвом. Ви хочете поділитися враженнями зі своєю найкращою подругою. Опишіть свою подорож за таким планом: 1. Чому ви обрали екскурсію саме Києвом? 2. Де ви були і що ви бачили? 3. Що вам сподобалось і що стало найбільшим розчаруванням?

Субтест 4. Аудіювання. У частині тесту «Аудіювання» для перевірки вмінь і навичок визначено такі основні завдання слухання: зрозуміти основний зміст та знайти (вибрати) необхідну інформацію з почутого (загальне розуміння); виокремити спеціальну інформацію (повне (детальне) розуміння прослуханого).

У частині тесту «Слухання» нами використані такі форми завдань: завдання множинного вибору (1 з 3); завдання з альтернативною відповіддю (на визначення правильності/неправильності твердження).

Завдання множинного вибору з однією правильною відповіддю (1 з 3) (загальне розуміння) складається з чотирьох коротких аудіозаписів (діалогів/монологів) тривалістю звучання до 60 секунд. Студенти слухають по черзі усі тексти, а потім дають відповіді на запитання, які можуть бути як вербальними, так і невербальними.

Наприклад, текст аудіозапису:

А: Олено, я така голодна. Давай щось замовимо з піцерії.

Б: Добре. Я теж хочу їсти. Що замовимо?

В: Я хочу піцу з куркою і сиром.

Б: А я – бургер з сиром і салатом.

А: Знаєш, бургер і піцу шкідливо їсти на ніч.

В: Що тоді робити? Що замовити?

А: Щось легке.

Б: О! Може тоді сходимо в магазин за овочами та приготуємо щось удома. Я знаю рецепт чудового салату з кукурудзою.

В: Добре. Домовилися. Це дуже смачно й не шкодить здоров'ю.

1. Що дівчата хочуть замовити на вечерю?

а)



б)



в)



Завдання з альтернативною відповіддю (загальне розуміння, уміння виокремлювати окремі деталі в почутому).

Текст даного типу має звучати 1 хвилину. Загальний обсяг тексту – до 300 слів. Це можуть бути діалог чи монолог. Студенти слухають текст два рази, а потім виконують завдання. Відповіді можуть бути: правда і неправда. Наприклад, текст аудіозапису:

Алло! Дмитре, добрий день. Це Ірина. Знаю, що тебе немає вдома, але я хочу залишити тобі важливу інформацію. Можу купити тобі книжку з граматики української мови, про яку ми вчора говорили. Якщо придбаєш її сьогодні, отримаєш знижку 25 %. Зателефонуй мені, коли зможеш. У книжковому магазині буду до 17:00. Бувай!

1. Дмитро телефонує Ірині.

а) Правда

б) Неправда

2. Дівчина телефонує з магазину іграшок.

а) Правда

б) Неправда

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань : посібник / Д. Мазурик [та ін.]. – Київ : ІНКОС, 2019. – 186 с.

М. Г. Вазанова (г. Братислава, Словацкая Республика)

СОСТАВЛЕНИЕ СЦЕНАРИЯ ФИЛЬМА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Известно, что вступить в коммуникацию на русском языке для иностранных студентов непросто, поэтому необходимо вызывать и поддерживать в них потребность и желание говорить на этом языке. Процесс этот можно ускорить, если приблизить учебную речевую деятельность студентов к условиям реального общения. Ведь именно естественная речевая ситуация обуславливает включение речевых действий в общее поведение человека, которое представляет собой не отдельные его действия или операции, а целостный акт, совмещающий в себе подобные действия и операции и направленный на удовлетворение какой-либо, в принципе неучебной, потребности [1, с. 160].

Одним из путей реализации этой цели является создание на занятиях речевых ситуаций, т. е. таких условий и отношений, которые близки к тем, что существуют в действительности, когда удовлетворяется потребность в коммуникации. Для этого как нельзя лучше подходит работа по составлению сценариев просмотренных художественных фильмов.

Согласно И. Пернису, «погружение студентов в языковую среду на основе использования сценариев, приближенных к реальной жизненной ситуации, позволяет студентам не только улучшить владение языком, но и потенциально может повысить мотивацию студентов, поскольку аутентичные ситуации вызывают личный интерес и развивают технику мышления посредством решения вопросов проблемного характера» [Цит. по: 2, с. 177].

Говоря об использовании сценариев для развития речи учащихся-иностранцев, мы имеем в виду прежде всего работу по написанию текстовой версии диалогов в фильме, комментариев к ним, описание предметов или действий из того или иного кинокадра. В качестве единицы обучения мы предлагаем использовать сериал: после просмотра нескольких его эпизодов те слова и синтаксические конструкции, которые будут многократно повторяться, студентами легко запомнятся и дальнейшая работа,

связанная с активизацией их в речи студентов, будет направлена на то, чтобы включить их сначала в письменную, а затем в устную речь.

Условно можно выделить три этапа работы при составлении сценария фильма. Первый этап подготовительный, он включает в себя просмотр студентом первых трех-четырех серий фильма с дальнейшей аудиторной работой по анализу их содержания, устным комментированием их отдельных фрагментов, разъяснением сложных сюжетных линий, отработкой «трудных» для понимания слов. Этот этап важен: основная повторяющаяся из серии в серию лексика, используемая героями фильма, должна стать для студентов привычной и полноценно восприниматься на слух.

Язык фильмов, признаться, сначала может показаться трудным для учащихся. Студент, приступая к просмотру сериала, безусловно, испытывает тревожность, находится в состоянии ожидания предстоящей встречи с неизвестными героями и не всегда понятными словами. Поэтому следует напоминать студентам, что при просмотре первых эпизодов сериала не нужно стремиться фиксировать внимание на каждом незнакомом слове, достаточно понимать основное содержание фильма.

При первичном знакомстве с новым словом студентам рекомендуется ограничиться вопросами типа «Какие ассоциации вызывает у меня это слово?», «В какой ситуации используется это слово?». Минимизировав время семантизации, они уходят от заикливания на обдумывании связи слова и его значения, поиске эквивалента в родном языке. Первые встречи со словом должны быть ненавязчивыми, краткими, но ясными, рассчитанными на произвольное запоминание.

Здесь необходимо сделать одно замечание. Очень часто случается так, что еще до просмотра фильма в качестве подготовительной работы учащиеся получают список слов и выражений с переводом на их родной язык, предположительно трудных для понимания и употребления в речи. Конечно, мы не можем не согласиться с утверждением многих методистов, что понимание фильма происходит быстрее, если разъяснить учащимся значения новых слов из него. В то же время нельзя не заметить, что при таком подходе мы как бы блокируем возможность овладения учащимися приемом догадки о значении слова по контексту или ситуации; кроме того, не задействовав потенциал произвольной памяти, сразу же обращаемся к памяти произвольной. Поэтому предтекстовую лексическую работу следует допускать лишь в тех случаях, когда во фрагментах сериала встречается слово, значение которого трудно вывести из предложенного контекста или ситуации. Обращение же к словарям возможно только после текстового толкования смысла слова, так как словарные дефиниции могут и не отражать реального значения слова. Кроме того, некоторые словарные ста-

ты, как показала практика, для студентов-иностранцев оказались доступными лишь после определения значения слова с опорой на контекст.

На следующем этапе студенты самостоятельно пишут субтитры к небольшому отрывку (5–7 минут). Если преподаватель понимает, что такая работа представляется для студентов слишком сложной или даже непосильной, то на подготовительном этапе можно предложить им такое задание: посмотреть отрывок и заполнить пропуски во фрагменте уже написанного сценария.

Следующий шаг – совместное чтение подготовленных субтитров с параллельной демонстрацией их на экране. Студенты получают задание про себя проговаривать текст субтитров, выведенный на экран, и представлять себе картинку, которую они сопровождают. При встрече с незнакомым словом активизируем его в его текстовом значении. При этом не следует подчеркивать новизну значения слова. Необходимо, чтобы учащиеся «проскакивали» барьер новизны без напряжения, усилий. Следует подвести их к мысли о том, что перед ними не что иное, как контекстпартнер одного из знакомых им слов, лексико-семантический вариант (далее – ЛСВ) уже знакомого им слова, или слово, входящее в одну лексико-семантическую группу (далее – ЛСГ) или лексико-семантическое поле (далее – ЛСП) с уже известными им словами.

Если трудность с семантизацией слова остается, то слово вводится в соответствующие ЛСВ, ЛСГ, ЛСП. Этот этап разъяснения значения новой лексической единицы более подробный, в ходе него происходит введение слова в различные микросистемы лексического и грамматического уровней языка, определение его места в субтитрах, соотнесение с картинкой на экране, систематизация полученных сведений. Здесь происходит встраивание нового лексического материала в уже существующую схему, составление микротекстов по образцу, самостоятельное конструирование текста (из 4–5 предложений).

На завершающем этапе студенты составляют комментарии к написанным ими субтитрам, которые включают такие содержательные элементы, как:

- описание внешнего вида героев, места действия, предметов;
- движение или изменение чего-либо или кого-либо;
- расположение предметов, текстов, которые появляются, но не озвучиваются героями;
- указание на то, кто говорит или издает какой-либо звук;
- высказывание своей точки зрения как зрителя о происходящем на экране.

Сказанное проиллюстрируем конкретным примером. В квадратных скобках даны варианты выполненных студентами заданий после небольшой правки.

Задание. Посмотрите видеозапись фрагмента сериала «Мажор-1». В квадратных скобках напишите комментарии к репликам героев, опишите предметы или действия, которые вы видите в кадре.

[Игорь моет лицо, на нем грязная рубашка, смотрит в зеркало, набирает в рот воду, потом выплевывает ее, из его кармана выпадает бумажник, он замечает это, наклоняется и поднимает бумажник, в котором куча денег и фотография его бывшей девушки. Он вытаскивает фотографию, смотрит на нее].

Игорь: *О! Про тебя я и забыл* [Рвет фотографию на четыре части, подходит к унитазу, поднимает крышку, выбрасывает фотографию в унитаз и смывает ее].

[В полицейском участке. Напряженная обстановка. Вика и Даня заняты работой, но одновременно бросают взгляд друг на друга. Жека стоит спиной к ним и делает кофе, потом поворачивается и смотрит на Вику и Даню, подходит с кружкой кофе в руках ближе к Вике, правую руку держит в кармане, машет на них левой рукой, как будто говоря: «Да ну вас!». Потом он разворачивается и уходит от них].

Иван Петрович: *Всем доброе утро* [Иван Петрович входит в кабинет, на нем белый халат. Вместе с Иваном Петровичем заходит в кабинет Игорь].

Вика: *Доброе.*

Игорь: *Доброе. Доброе утро* [Садится за стол, видимо, с похмелья].

[Иван Петрович кладет перед Игорем два блистера черных и белых таблеток, по четыре таблетки в каждом].

Игорь: *Спасибо* [Берет таблетки. Вика подходит к столу, строго смотрит на Игоря].

Иван Петрович: [Выдвигает стул из-за стола и садится за стол] *Да, зачем пришел. Есть результаты, Виктория Сергеевна, по вашей бутылке* [Протягивает Вике бумаги].

Эта работа может усложняться, если дать задание описать эмоциональное состояние героев, их внутренние переживания. На данном этапе происходит совершенствование у студентов лексических и текстовых умений и развитие на их основе навыков свободного спонтанного употребления соответствующего слова в определенной ситуации общения.

Список использованной литературы

1. Анисимов, Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 317 с.
2. Слэй, Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку / Н. Слэй // Cross cultural studies: education and science. – 2018. – Vol. 3. – С. 177–182.

Є. О. Голованенко, Л. М. Яременко (м. Суми, Україна)

ЛЕКСИЧНИЙ АСПЕКТ У ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Ефективне й успішне оволодіння російською мовою як засобом комунікації неможливо без знання лексики. Відбору лексичних одиниць, їхній презентації, формуванню лексичних навичок і вмінь приділяється особлива увага, оскільки перед іноземними студентами постає завдання в короткий термін опанувати російську мову для продовження навчання за обраним фахом. Актуальність нашої наукової розробки обумовлена необхідністю акцентувати увагу на поєднанні практичної спрямованості й системного підходу до засвоєння лексики на початковому етапі навчання російської мови як іноземної (далі – РКІ).

Лексичний аспект вивчення будь-якої іноземної мови є одним з найважливіших аспектів практики навчання, оскільки сформовані лексичні навички – це одна з головних умов успішного спілкування іноземною мовою. Порушення лексико-семантичної норми в мовленні студентів призводить до значеннєвих помилок, що роблять мовлення комунікативно недосконалим або незрозумілим, а також ускладнює вираження власних думок.

Методика формування лексичних навичок, як відомо, заснована на загальнодидактичних принципах як *наочність*, *доступність*, *популярність*, *усвідомленість*, *активність*, *послідовність* пред'явлення матеріалу, *систематичність*, зв'язок теорії й практики, *тривкість* засвоєння й *науковість*, а також спеціальних – пов'язаних з особливостями досліджуваних мовних явищ.

Методи навчання лексики збігаються з методами навчання мови в цілому, які провідний методист А. Н. Щукін поділяє на *прямі* (натуральний, власне прямий, аудіовізуальний, аудіолінгвальний та ін.), *усвідомлені* (перекладно-граматичний, усвідомлено практичний, репродуктивно-креативний), *комбіновані* (комунікативний, метод читання), *інтенсивні* [1, с. 19]. У процесі комунікації слово як лексична одиниця є основним компонентом мовного спілкування, тому в практиці викладання РКІ навчання лексики традиційно базується на комунікативному методі.

Комунікативні потреби студентів-інокомунікантів необхідно задовольняти й на самому ранньому етапі, розвиваючи мовленнєві навички й уміння. Пов'язані з ними лексичні навички формуються послідовно: *ознайомлення*, *тренування* й *практика*. При введенні нове слово повинно бути *почуте*, *усвідомлене*, *вимовлене*, *записане*, *прочитане* й *вжите* в елементарному реченні [2, с. 84]. У такий спосіб мають бути засвоєні його значення, форма й основні синтаксичні зв'язки. Труднощі відбору, вве-

дення й засвоєння лексики в курсі вступної фонетики полягають у збалансуванні необхідності введення нового звука і подальшим його відпрацюванням у слові в умовах обмеженості вивчених до цього звуків і лексичною цінністю слова з погляду використання його в мовленні.

Студент-іноземець повинен сприймати слово через якомога більшу кількість каналів: зоровий, слуховий, тактильний і т. п. Тому, працюючи над засвоєнням лексики, важливо активно задіяти всі види пам'яті: *зорову* – під час читання й написання слів; *слухову* – при сприйнятті мовлення на слух; *моторну* – з функціонуванням мовного апарату й актом письмової фіксації слів, та *логічну* – повне осмислення вивченого матеріалу.

Методика викладання РКІ, особливо на пропедевтичному етапі, базується на *моделях* – мовних зразках. При цьому лексика, фонетика, морфологія й синтаксис вивчаються й засвоюються одночасно. Отже, навчання лексики стає активним процесом засвоєння фонетичних, граматичних, значеннєвих і асоціативних зв'язків, що існують між словами.

Не заучуючи окремі слова, інокомуніканти починають говорити, використовуючи прості речення-моделі, що легко запам'ятовуються, типу: *Это папка. Файл тут, а бумага там.* і т. п. Далі при виконанні вправ у моделях використовуються нові лексеми. Таким чином, з перших уроків у студентів повинне створюватися враження, що вони *говорять російською*. Це мотивує й стимулює майбутніх здобувачів фахової освіти, активізує навчальний процес. Слід наголосити, що моделі поступово ускладнюються, наповнюються новими лексемами, що ретельно відбираються викладачем, пам'ятаючи про дозування і лексичний мінімум.

Робота над лексикою на початковому етапі ставить за мету сформувати не тільки *активний* і *пасивний*, але й *потенційний* словник студентів. Поруч із активним словником формується пасивний словниковий запас у процесі читання й аудіювання. Потенційний словник складається зі слів, про значення яких інокомуніканти можуть здогадатися за подібністю з рідною мовою, словотвірними елементами або з опорою на контекст. Принагідно зазначаємо, що цей словник індивідуалізований і викладачеві важливо сприяти його розширенню.

У процесі навчання на пропедевтичному етапі використовуються як перекладний (мова-посередник), так і безперекладний способи семантизації лексики. Останній активізує увагу й сприйняття іноземців, розвиває *мовний здогад*, установлює безпосередній зв'язок іншомовного слова з предметом або явищем дійсності. Одночасна участь зору й слуху сприяє ґрунтовному засвоєнню значення нового слова. Цей спосіб передбачає використання ілюстративної наочності (малюнків, фотографій, комп'ютерних зображень, схем), а також міміки й жестів, пантоміми та ін. Ефективні також словотвірний аналіз лексики, семантизація за допомогою антонімів і

синонімів, пояснення слів через перелік з опорою на контекст. Ці способи семантизації розвивають також навички читання, аудіювання, говоріння й письма [3, с. 32].

Слід підкреслити, що незалежно від способу семантизації слів студенти завжди можуть перевірити себе за словником. Використання словника вимагає від них упевненого знання російського алфавіту; формує вміння працювати з довідниками, сприяє навичці *самоконтролю*. Останнім часом електронні словники і онлайн-перекладачі значно полегшують цю роботу. До речі, методику роботи інокомунікантів зі словниками й довідниками активно розробляє науковиця О. Ольховська [4; 5].

З перших кроків важливо домагатися не тільки розуміння семантики слів, але й привчати майбутніх здобувачів фахової освіти до усвідомленого запам'ятовування в контексті, а не до механічного завчання за словником, поза текстом. Для цього необхідно прищеплювати їм уміння самостійно аналізувати незнайомі слова, особливо похідні з погляду їхнього словотвору. Важливо навчити студентів запам'ятовувати нові слова так, щоб створити сталий зв'язок між зоровим образом і словесним позначенням. Це започатковує процес розуміння іноземної мови безпосередньо, як і спілкування рідною мовою, і виникнення образів в уяві автоматично. Якщо цей процес не запускається, то студент незабаром забуде нові слова.

Потрібно підкреслити, що кожна одиниця лексичної системи входить одночасно у два види відносин: синтагматичні (лінійні) і парадигматичні (нелінійні, асоціативні). Завдяки цьому лексема закріплюється в системі, де вона сполучається з іншими одиницями й характеризується значимістю (місцем у парадигмі семантично однорідних одиниць). Щоб слово ввійшло в активний словник того, хто студіює мову, необхідно не тільки вчити його семантиці й плану вираження слова, але й формувати вміння визначати його парадигматичні й синтагматичні зв'язки.

Прикладами найпростіших парадигматичних відносин є пари слів, пов'язані протилежністю значень, тобто антоніми, наприклад: *тут – там, хорошо – плохо* й т. д. На початковому етапі доцільно говорити про раціональне введення слів-антонімів у межах певної розмовної теми, оскільки, вступаючи в парадигматичні відносини між собою, вони допомагають легко засвоїти значення одне одного. Більш складні мікросистеми складаються зі слів, що групуються за подібністю значень. Вони утворюють синонімічні ряди (*сейчас – теперь* і т. п.). Робимо акцент: оскільки словниковий запас студентів-початківців невеликий, на початковому етапі підбір синонімів застосовується обмежено. Слова з певною подібністю значень утворюють також різноманітні тематичні групи з ієрархією одиниць, які порівнюються як видові й родові (*Куртка,*

пиджак, джемпер, рубашка, футболка – это одежда.) Ці слова поєднуються на основі інтегральної ознаки – архісеми – і протиставляються за диференціальними ознаками (семами), входять у лексичній системі в співвідносні сталі синтагматичні зв'язки з іншими класами слів. При цьому, відповідно, виявляються зони сполучуваності, що збігається (загальної), і не збігається (специфічної), наприклад: *в комнате: в углу – на полу – на столе – на стене (висит, лежит, стоит).*

З урахуванням описаних відносин будуються речення, поєднувані в міні-текст: *Вот моя комната. Слева в углу стоит шкаф. Там висит моя одежда. Слева находится кровать. Здесь на полу лежит ковер. Рядом стоит стол. На столе лежат книги и стоит ваза. На стене висят часы.* Такий міні-текст використовується як модель-зразок (за Г. Хельбігом активна валентність) [6].

Поряд із традиційними лексичними вправами ефективними є вправи у вигляді кластерів. Кластер (*жмутик, графічно організований*) – лексичний матеріал з ключовим *словом-темою*, навколо якого концентрується лексичний матеріал [7, с. 32]. Кластери поступово поповнюються з розширенням лексичного запасу.

Висновок: лексичний аспект пропедевтичного навчання виконує ряд завдань: створити ядро майбутнього словника активного користувача РКІ, спираючись на комплексний підхід до засвоєння лексичних одиниць, забезпечити поетапне формування лексичних навичок і включення їх у мовленнєву діяльність майбутнього здобувача фахової освіти.

Список використаної літератури

1. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2010. – 188 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г. И. Дергачова [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1986. – 239 с.
3. Василенко, Е. И. Сборник методических задач по русскому языку / Е. И. Василенко, В. В. Добровольская. – М. : Рус. яз., 1990. – 130 с.
4. Ольховская, А. И. Принципы лексикографирования лексической многозначности в учебном объяснительном словаре для иностранцев / А. И. Ольховская // Рус. яз. за рубежом. – 2015. – № 4 (251). – С. 46–52.
5. Ольховская, А. И. Методический потенциал словаря в преподавании русского языка как иностранного / А. И. Ольховская // Рус. яз. за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 26–30.
6. Сочетаемость слов как лингвистическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/777370/literatura/sochetaemost_slov_lingvist_problema – Дата доступа: 25.10.2019.
7. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.

Е. Н. Горегляд (г. Витебск, Республика Беларусь)

ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

Установление и развитие международных и межкультурных контактов и взаимоотношений является одной из важнейших задач в многополярном современном мире. Немаловажным в решении этой проблемы является развитие межкультурного диалога в молодежной среде, что, в частности, реализуется в процессе обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях.

В процессе формирования готовности к межкультурному диалогу значительная роль отводится дисциплинам «Теория и практика межкультурной коммуникации» и «Основы межкультурной коммуникации», основной целью преподавания которых является формирование и систематизация знаний, позволяющих расширить представления студентов о сущности явлений, процессов межкультурной коммуникации. В ходе лекционных и практических занятий студенты не только знакомятся с научными основами теории коммуникации, но также учатся применять на практике основные правила эффективной межкультурной коммуникации, изучают критерии успешности межкультурного общения и пути его оптимизации. Усвоение основных положений курса позволит студентам-филологам успешнее применять на практике принципы межкультурной толерантности, грамотно структурировать коммуникативную деятельность в профессиональной сфере.

Несмотря на сложность преподавания в мультикультурной аудитории (в нашем случае в одной группе обучаются студенты из Беларуси, Туркменистана и Китая), отметим, что такой состав обучающихся «выгоден» для проведения занятий по межкультурной коммуникации, поскольку способствует наиболее оптимальному освоению разнообразных форм отношений и общения между представителями разных культур.

При изучении процесса коммуникации следует учитывать, что общение по своей сути является многоаспектным; коммуниканты не ограничиваются использованием только вербальных средств, но и привлекают невербальные (фонационные, кинетические, проксемические и т. д.). Их соотношение различно для культур с высоким и низким контекстом (по классификации Э. Холла). Отличительными чертами высококонтекстуальных культур считаются, в частности, невыраженная, скрытая манера речи; наличие в речи многочисленных и многозначительных пауз, значимость паралингвистических средств общения, использование невербаль-

ных сигналов и символов. Все это позволяет отнести по большинству параметров белорусскую, китайскую и туркменскую культуры к высококонтекстуальным. Однако система коммуникации (в том числе и невербальной) отличает одну культуру от другой.

В основе коммуникативного взаимодействия лежат процессы кодирования и декодирования информации. Для успешности общения коммуникантам важно не только (и не столько) владеть одним языком, сколько уметь понимать друг друга на эмоционально-чувственном уровне.

Невербальная коммуникация базируется на двух источниках – биологическом и социальном, врожденном и приобретенном посредством социального опыта человека, в том числе и в процессе обучения. На занятиях по дисциплинам «Теория межкультурной коммуникации» и «Основы межкультурной коммуникации» студентам необходимо усвоить теоретический материал и на практике отработать навыки невербального общения с представителями других национальностей [1; 2].

На лекционном занятии студентам дается общее определение невербальной коммуникации, характеризуются ее каналы (акустический, оптический, тактильный и др.) и функции, очерчивается понятие параязыка, определяется место и роль символа в системе невербальных средств межкультурной коммуникации.

Для проверки усвоенности теоретических положений при подготовке к практическому занятию студентам предлагаются вопросы и задания для самоконтроля:

1. Охарактеризуйте элементы невербальной коммуникации.
2. Опишите функции невербальной коммуникации.
3. Назовите системы, которые формируют невербальные средства коммуникации, и факторы, которые влияют на невербальные знаки.
4. Определите место и роль символа в системе невербальных средств коммуникации.
5. Сформируйте список ключевых слов темы.

На практическом занятии стоит провести ряд тренингов, рассматриваемых нами как методы активного обучения, направленные на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Опыт показывает, что наиболее привлекательными для студенческой аудитории и эффективными для овладения поведенческими нормами в различных коммуникативных ситуациях являются тренинги, проведенные в игровой форме.

Для первокурсников, которые переходят на следующий уровень процесса социализации и осознают себя членами нового коллектива, действенным, на наш взгляд, будет проведение группового тренинга: студенты должны построиться в порядке возрастания дней рождения (по месяцу рождения; по дню рождения), общаясь при этом только с помощью жестов

и мимики. Когда цепочка построена, каждый участник по очереди называет дату своего рождения, чтобы убедиться в правильности построения. При обнаружении ошибки участники должны найти свое место в цепочке. В конце стоит обсудить, по каким причинам произошли ошибки в построении.

Студентам старших курсов (в нашем случае третьего), уже адаптировавшимся в своей новой социальной роли и овладевшим знаниями по ряду смежных дисциплин, можно предложить выполнение следующих тренингов:

1. *Содержание тренинга.* Из студенческой группы выбираются участники: один играет роль хозяина дома, еще два – три человека – роли приехавших к нему гостей разных национальностей. В начале тренинга «хозяин» выходит за дверь, а остальные участники распределяют роли. «Хозяин» приглашается в аудиторию и должен определить по различным невербальным сигналам «гостей», представителями какой культуры они являются. В случае затруднения можно задать «гостям» один-два вопроса, при этом их ответы не должны содержать прямую подсказку.

Цель – выявление национально-культурных особенностей невербального поведения.

2. *Содержание тренинга.* Участники (не менее двух) создают коммуникативную ситуацию, в которой один из собеседников реализует речевой акт, используя паралингвистические и невербальные средства. Адресат должен определить, о чем шла речь.

Цель – продемонстрировать эффективное владение мимикой и жестом в невербальной коммуникации, потренироваться на практике в передаче информации.

3. *Содержание тренинга.* Участники – представители разных культурных сообществ. Один из них должен невербально «преподнести» собеседнику подарок, традиционный для своей культуры. Второй участник должен понять, чем его одарили. Желательно при этом добавить элементы культурно маркированного этикета, сопровождающего процесс вручения подарка.

Цель – знакомство с национально-специфическими реалиями и особенностями этикетных норм.

4. *Содержание тренинга.* Участники (двое) должны представить, что едут в разных трамваях, которые двигаются один навстречу другому. На запрещающий сигнал светофора трамваи остановились, и участники тренинга, давно не встречавшиеся и потерявшие координаты друг друга, «увиделись». За короткий отрезок времени (10–15 секунд) необходимо, во-первых, невербально продемонстрировать эмоциональную реакцию (радость, удивление), во-вторых, жестами назначить встречу, определив вре-

мя и место. Условием является локализация встречи в городе, где студенты проходят обучение.

Цель – выявить уровень аккультурации, развить умение пользоваться языком жестов, мимикой для наиболее эффективной невербальной коммуникации.

Задания по невербальной коммуникации можно предлагать студентам и на практических занятиях по другим темам курса. Значимость подобных упражнений определяется их многофункциональностью [3]: помимо обучающей функции, они создают благоприятную атмосферу на занятиях (развлекательная функция), способствуют снятию эмоционального напряжения (функция релаксации), устанавливают эмоциональные контакты (коммуникативная функция), активизируют резервные возможности индивида (развивающая функция), содействуют развитию и корректировке моделей поведения в различных жизненных ситуациях (воспитательная функция).

Изучение теории межкультурной коммуникации и применение навыков на практике позволяют развить понимание неродной культуры через более глубокое осознание своей культурной принадлежности, особенностей своей культуры, что в широком смысле способствует воспитанию мультикультурной личности, формированию открытости и готовности к принятию межкультурных различий, развитию толерантного отношения к представителям «чужих» культур.

Список использованной литературы

1. Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб.-метод. комплекс / сост. Е. Н. Горегляд. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – 120 с.
2. Основы межкультурной коммуникации : учеб.-метод. комплекс / сост. Е. Н. Горегляд. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 56 с.
3. Дакукина, Т. А. Обучение невербальному общению на занятиях по межкультурной коммуникации через игровую деятельность [Электронный ресурс] / Т. А. Дакукина. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9478>. – Дата доступа: 20.10.2019.

Н. М. Гурина (г. Брест, Республика Беларусь)

ТЕКСТ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ НОВЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В последние годы ведущим в определении теоретической и методической базы обучения языку и речи стал текстоцентрический подход. Согласно ему текст рассматривается как основное средство обучения,

позволяющее эффективно осуществлять образовательную деятельность [1, с. 121].

Текстоцентрический подход позволяет реализовать языковую, речевую, коммуникативную, лингвокультурологическую компетенции, закрепленные в концепции учебного предмета «Русский язык». Коммуникативно ориентированное обучение языку выдвинуло на первый план текст как дидактическую единицу, в котором наиболее полно реализуются основные функции языка.

Цель нашего исследования состояла в проведении комплексного анализа текстов учебников для 8 и 9 классов по русскому языку средней школы по нескольким параметрам: тематическое разнообразие, типы речи и стилистическая принадлежность.

Основной материал исследования составили тексты упражнений учебников 8 (2011 и 2018 годов издания) и 9 (2011 и 2019) классов для общеобразовательной школы Республики Беларусь.

По мнению Н. А. Ипполитовой, «текст – это основная единица языка и речи, так как именно текст способен выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение человека, участвовать в речевом общении. С помощью текста осуществляется речевая коммуникация, и, следовательно, у человека должно быть сформировано умение создавать и воспринимать текст в процессе речевой коммуникации» [1, с. 34].

Текст – центральный компонент структуры языкового учебника, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, воспитательная. Опора на текст позволяет слить воедино процессы формирования необходимых компетенций, обеспечивает единство познания системы, структуры языка и развития личности. В процессе обучения текст выступает в качестве дидактического материала. В этом случае он должен отвечать следующим критериям: текст должен воспитывать, т. е. отвечать требованиям морально-этического и эстетического характера; сообщать новую информацию, т. е. выполнять информативную функцию; воздействовать на ум и сердце учащегося, т. е. нести прагматический заряд; пробуждать интерес к предмету и обогащать учащегося специальными знаниями, т. е. отвечать общедидактическим требованиям доступности, преемственности, последовательности.

Проанализировав тексты упражнений указанных учебников, мы выделили несколько ведущих тем (таблица 1).

Таблица 1 – Количество текстов на ведущие темы

Название темы	8 класс, 2011	8 класс, 2018	9 класс, 2011	9 класс, 2019
Человек и общество	40	41	29	27
Язык	26	27	24	19
Природа	27	18	13	16
Животные	5	8	3	8
Птицы	1	3	1	3
Растения	6	4	4	4
Город	8	3	1	3
Техника	–	–	–	7
Наука	–	–	5	7

Большая часть текстов посвящена человеческим отношениям, выбору жизненной позиции, «сильным» языковым личностям. Эти темы раскрываются в отрывках из произведений Льва Толстого, Константина Паустовского, Дмитрия Лихачева. Конечно, есть в учебнике тексты и на морально-этические темы: о человеческой доброте, о трудолюбии, о неписанных правилах поведения. Полученные данные подтверждают идею о том, что подросток, становясь старше, начинает выделять себя в обществе в качестве индивида. У него появляются первые «неразрешимые» проблемы, вопросы, на которые никто не может дать ответ. Тексты на тему «Человек» – это своего рода описание или рассказ об уже сложившейся судьбе. Именно в подростковом возрасте у ребенка начинает формироваться свой взгляд на окружающий мир, свое видение проблем социума. Дети с удовольствием работают над этими текстами и, кроме того, всегда готовы посвятить некоторое время обсуждению темы «Человек и общество».

Далее по частотности употребления идут тексты на тему «Язык». Как правило, это тексты, посвященные теории языка и речи. Они содержат дополнительную информацию по предмету, которую дети должны усвоить. Данные тексты, несмотря на то что в них имеется справочная информация, написаны в научно-популярном стиле, что способствует развитию языковой личности учащегося. Следующие темы – «Природа», «Животные», «Птицы», «Растения» – следует рассматривать вместе. Названные темы также касаются окружающего мира, такие тексты способны найти отклик в душе ребенка. В то же время для человека, только перешедшего из среднего звена в старшую школу, они стали бы более актуальными, если их усилить экологической проблематикой.

Темы «Город», «Техника», «Наука» малочисленны. Авторы учебников для 8 класса (2018) не включили фрагментов о научно-технических новшествах, о последних открытиях в мире науки, об IT-стране.

В качестве дидактического материала для уроков в учебнике используются не только высокохудожественные произведения известных

прозаиков и поэтов, но и отрывки из эссе, статей и очерков замечательных педагогов, методистов, авторов классических учебников Б. Томашевского, М. Панова, А. Михальской, Ф. Кривина, Э. Вартаньяна. Разнообразные творческие задания, предполагающие исследовательский подход к анализируемому материалу, формируют языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенцию учащихся, расширяя их представление о выразительных возможностях русского языка, совершенствуя практические навыки текстовой деятельности. Распределение текстов по типам речи представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение текстов по типам речи

Тип речи	8 класс, 2011	8 класс, 2018	9 класс, 2011	9 класс, 2019
Описание	73	57	50	57
Повествование	15	18	8	10
Рассуждение	32	37	29	43

Тексты-описания усваиваются детьми в подростковом возрасте лучше всего. За счет богатого воображения дети могут нарисовать в своем уме ту картинку, которую предлагает автор. Их мозг выбирает мелкие детали, дети мыслят индуктивно, переходя от частных к общему. Поэтому тексты художественного стиля очень хорошо подходят для работы в среднем звене, тексты-повествования из-за большого объема требуют адаптации.

Тексты-рассуждения встречаются в два раза реже (см. учебник 2011 г.), в переработанном учебнике для 9 класса их уже 43. На них дети отрабатывают свои логические умения и навыки, например при работе с упражнением 17 «Творческая лаборатория писателя и читателя» [5, с.10]. Дети не умеют еще мыслить такого уровня абстракциями, поэтому тексты подбираются небольшие, так, чтобы сконцентрировать внимание на основных признаках научного или научно-популярного текста. Научный материал в учебниках представлен в основном текстами-рассуждениями.

Стилистическую принадлежность текстов отражает таблица 3.

Таблица 3 – Стилистическая принадлежность текстов

Стиль	8 класс, 2011	8 класс, 2018	9 класс, 2011	9 класс, 2019
Художественный	51	48	27	31
Научно-популярный	18	7	22	18
Публицистический	49	49	25	41
Разговорный	3	2	4	–
Научный	1	5	10	8
Официальный	–	–	–	–

Художественный, научно-популярный и публицистический стили обладают определенной степенью описательности, поэтому и интересны детям данного возраста. Эти стили широко представлены в школьных учебниках, а в книгах 2018 и 2019 гг. частично обновлен список авторов, традиционно кочующих из издания в издание (учащиеся узнают имена В. Живова, М. Кронгауза, Б. Нормана). Тексты же разговорного, научного и официального стилей немногочисленны (например, в 2019 г. впервые появился текст о семиотике [3, с. 151]).

Думается, можно сократить количество фрагментов с описаниями природы, обновить список авторов (при всем уважении к П. Проскурину, М. Алеекseeву, В. Закруткину, В. Солоухину, Ю. Бондареву), это неактуальное для подростков чтение. В. Пекелис и Ф. Кривин были на вершине популярности в 70-е гг., талант Ф. Кривина проявился в его лингвистических сказках (в учебнике для 8 класса эту традицию продолжают тексты орфографических шуток И. Баклановой), а фрагмент из В. Пекелиса можно убрать, так как популярных психологов сейчас немало. Увы, время, как может показаться, застыло в этих текстах, в бесконечных описаниях тайги (упр. 180), сибирских охотников, пейзажей средней полосы России (упр. 229) [5, с. 128], советов молодому земледельцу [3, с. 8].

А про наше озеро Свитязь написано всего-то четыре строчки (упр. 116). Культурное пространство современных городов, как русских, так и белорусских, совершенно не представлено: два фрагмента в учебнике 2018 г. про граффити – упражнения 407 и 408 – погоды не делают. Пять текстов про живопись... Никакие другие виды искусства не представлены – один текст про музей и один текст про Мирский замок... Ничего про искусство кино (хотя студия «Беларусьфильм» работает) и белорусских театров, за исключением творческого портрета Стефании Станюты. Все это, конечно, может быть дополнено внеклассной работой со школьниками, но в качестве эксперимента можно предложить еще один-два текста про Виктора Турова или Николая Пинигина.

Авторы усилили культурологическую направленность учебника 2018 г., включив туда тексты о Мирском замке, Национальном художественном музее, о натюрмортах И. Хруцкого. Подобным образом прослеживается преемственность тем в учебниках разных лет, и в этом смысле школьный учебник демонстрирует стабильность, но разумный баланс между описаниями природы и описаниями городских ландшафтов так и не найден. Сужать тематику описаний до пейзажных зарисовок, а тематику рассуждений до метаязыковых фрагментов – дискуссионное решение.

Список использованной литературы

1. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 176 с.

2. Русский язык : учеб. пособие для 9 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2011. – 272 с.

3. Русский язык : учеб. пособие для 9 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 240 с.

4. Русский язык : учеб. пособие для 8 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2011. – 264 с.

5. Русский язык : учеб. пособие для 8 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 248 с.

**Т. О. Дегтярєва, Г. В. Дядченко, О. М. Скварча
(м. Суми, Україна)**

ПОРІВНЯЛЬНЕ НАВЧАННЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Порівняльне вивчення мов, його теорія і практика, належить до актуальних напрямків сучасного мовознавства. Однією з прикметних рис порівняльної лінгвістики є її безпосередній вихід у методику навчання іноземної мови. У практиці викладання іноземної мови порівняльне навчання є досить молодим. Розвиток методики зіставлення відбувався у двох напрямках: 1) від відомої мови до іноземної; 2) від понятійних категорій до засобів і шляхів їх реалізації в різних мовах.

Обидва плани зіставлення взаємно доповнюють один одного і є актуальними в сучасній методиці викладання іноземної мови. У наші дні мовна компаративістика набула наукового обґрунтування та знаходиться в процесі інтенсивного розвитку. Деякі дослідники вважають, що необхідно зіставляти науковий опис мови, що вивчається, з паралельним описом рідної.

Ефективність застосування порівняльного методу в практиці навчання підкреслюється в працях відомих мовознавців і методистів – Ш. Баллі, О. Єсперсена, Ч. Фріза, Р. Ладо, О. І. Смирницького, В. М. Ярцевої.

Урахування особливостей рідної мови в процесі зіставлення двох мов відіграє важливу роль: при порівнянні та порівняльному осмисленні будь-які мовні факти краще сприймаються і надовго запам'ятовуються. Навчання нерідної мови з урахуванням знань про рідну мову допомагає міцному засвоєнню закономірностей мови, що вивчається, її національної специфіки і сприяє свідомому, раціональному вивченню цієї мови. Зіставлення мов дозволяє:

- а) розмежувати конструкції, які змішуються;
- б) встановити риси подібності й відмінності;

в) узагальнити і систематизувати досліджуваний навчальний матеріал, визначити характерні ознаки предметів і явищ, глибше пізнати їх тощо.

Мета навчання іноземної мови – мовленнєва діяльність мовою, що вивчається. Як вважає І. О. Зимня, «основним об'єктом навчання у викладанні іноземної мови виступає мовленнєва діяльність» [1, с. 52].

Одна з особливостей мовленнєвої діяльності полягає в тому, що її принципи не є предметом спеціального усвідомлення. Не усвідомлюються й ті правила, за якими протікають акти мовленнєвої діяльності. Однак саме ці правила складають важливу частину здатності людини до мовлення.

Мовна здатність складається з ієрархії компонентів, об'єднаних правилами вибору адекватних до ситуації комунікативних засобів. Саме оволодіння цими правилами уможлиблює комунікацію мовою, що вивчається.

Предметом спеціального усвідомлення мають бути елементи системи, що вивчається, які виконують важливу роль у реалізації комунікативного наміру. За Л. С. Виготським, навчання нерідної мови відбувається «зверху вниз – від свідомої роботи з мовою до вживання елементів мови та їхніх комбінацій у комунікативних ситуаціях» [2, с. 75].

У результаті такої роботи повинна бути вибудована (сформульована) функціональна система, що слугує для передачі значень. Аналітична робота над елементами системи рідної мови та мови, що вивчається, і правилами їх функціонування має сенс тільки тоді, коли результатом цієї роботи є формування названої системи. Базою цієї функціональної системи є система мови, що вивчається.

Оптимальним шляхом навчання іноземної мови є такий шлях, коли відбувається «усвідомлення граматичної структури рідної мови, яка в подальшому може бути автоматизована і перенесена на іноземну мову» [3, с. 36]. При формуванні навичок мовленнєвої діяльності іноземною мовою виникає проблема зіставлення систем рідної та іноземної мов.

Однак не будь-яке зіставлення корисне для навчання і для створення уявлення про те, навіщо потрібні в комунікації і які функції виконують ті чи інші елементи системи мови, що вивчається. Необхідним для навчання є таке зіставлення, за якого об'єкт порівняння становлять не самі системи рідної і нерідної мови, а їх функціональне навантаження. Виділимо деякі загальні принципи такого зіставлення.

Перший принцип – порівняльне позначення реалій об'єктивного світу.

Другий принцип – комунікативна достатність елемента системи: чи передає елемент або комбінація елементів досить адекватно той зміст, який «закладено» інтенцією мовця й визначено перебігом комунікативного акту.

Третій принцип – функціональна відповідність елементів рідної і нерідної мов. Системно ці функціональні способи передачі комунікативного змісту можуть не збігатися (наприклад, порядок слів в англійському пи-

танні й інтонація в українському: *Це твій новий друг Антон? Is this your new friend Anton? Це твоя молодша сестра Оксана? Is this your younger sister Oxana?*). Однак функціонально вони мають бути еквівалентні. Це той випадок, коли через аналіз рідної мови краще, міцніше осмислюється мова, що вивчається.

Четвертий принцип – рівна семантична «насиченість» елементів. Цей принцип визначає рівень узагальнення кожного з порівнюваних елементів.

П'ятий принцип – відповідність порівнюваного елемента фонових знань. На граматичному рівні застосування цих принципів доволі просте, але на рівні лексичному їх реалізація досить складна.

У різних мовах слова і граматичні категорії мають різне значення, зумовлені особливостями мовної картини світу представників певної мовної спільноти. Наприклад, граматична категорія дієслівного виду, характерна для української мови, повністю відсутня в тюркських мовах. Крім того, одні й ті самі мовні одиниці можуть мати різні диференційні ознаки.

У семантичній структурі лексики різних мов існують істотні розбіжності, оскільки кожна мова являє собою своєрідну систему зовнішніх подразників.

У процесі навчання зазвичай розрізняють наступні явища:

а) явища, які збігаються в іноземній та рідній мовах, тобто їх можна переносити з рідної на мову, що вивчається;

б) явища, котрі збігаються частково й мають бути певним чином скориговані;

в) явища, які не співпадають або відсутні в одній з мов і які необхідно формулювати.

Принципи зіставлення повинні «працювати» на всіх ярусах мовної системи, їм має відповідати порівняння одиниць усіх рівнів.

Зіставлення мов проводиться задля досягнення головної мети – навчання адекватної комунікації мовою, що вивчається. Це зіставлення має бути спрямованим не тільки на формування системи уявлень про конкретні засоби комунікації, а й на засвоєння певних лінгвокраїнознавчих відомостей. При такому зіставленні мов, яке може бути назване функціонально-психолінгвістичним, постає потреба у відповідному описі мовних систем.

Для справжнього спілкування з носіями інших мов недостатньо правильного й коректного користування мовним матеріалом нерідної мови – необхідне також знання соціальних відносин суб'єктів, які перебувають у взаємодії, тобто наявність лінгвокраїнознавчої і країнознавчої інформації, що, у свою чергу, реалізує ідею природності спілкування.

Повне взаєморозуміння між комунікантами передбачає не тільки засвоєння мови, а й знання культури. Тому слід навчити студентів «бачити в мові відображення характеру народу, його уявлень, симпатій і антипатій,

сформувати вміння творчо користуватися цією... інформацією в між культурному спілкуванні» [4, с. 347]. За словами Д. С. Лихачова, «національна своєрідність зближає нації, а не роз'єднує їх» [3, с. 287].

Як уже зазначалось вище, процес навчання тієї чи іншої мови вимагає опори на рідну мову. Роль такої опори змінюється в міру підготовленості іноземних студентів, причому повне виключення рідної мови з процесу навчання не дає належного ефекту.

Так, Л. В. Щерба писав: «Учні після всіх пояснень учителя, який прагне згідно з правилами прямої методики пояснити значення того чи іншого слова або мовного явища без допомоги рідної мови, все ж тільки тоді розуміють це значення, коли знаходять для нього еквівалент у рідній мові» [5, с. 78]. До того ж, як дотепно зауважив науковець, «можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів» [5, с. 79]. Незважаючи на всі зусилля викладача, студенти мимоволі, особливо на початковому етапі оволодіння іноземною мовою, намагаються встановити у свідомості зв'язки між словами рідної та іноземної мов.

Студенти сприймають інформацію про нову мову «крізь призму» рідної мови; у них уже наявні певні відомості з граматики, орфографії, розуміння сенсу лінгвістичних явищ. Усвідомлення, своєрідна «оцінка» нової ідеї відбувається від відомого в рідній мові. Студент, розмовляючи рідною мовою, не ставить питання, чому так слід сказати, однак завжди шукає пояснення, чому, коли і як треба говорити й писати тією мовою, яку він вивчає.

Рідна мова в процесі розуміння нового мовного оформлення думок і почуттів є свого роду мірилом цих мовних засобів, явищ і фактів: вони усвідомлюються як складні, іноді незрозумілі, тоді як у рідній мові все є добре зрозумілим, відомим. Ось чому під час навчання іноземної мови варто використовувати мовний фонд, уже наявний у рідній мові.

Таким чином, знання характерних особливостей іноземної та рідної мов, урахування їх подібних і відмінних рис у процесі навчання іншомовного спілкування сприяють оптимальному формуванню системи уявлень про конкретні комунікативні засоби з метою реалізації комунікативної інтенції, отриманню студентами важливих лінгвокраїнознавчих відомостей, що сприяє їхній інтеграції до іншомовної культурної спільноти.

Список використаної літератури

1. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
2. Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологии : собр. соч. Т. 1 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
3. Лихачев, Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачев. – М. : Дет. лит., 1991. – 318 с.

4. Митрофанова, О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века / О. Д. Митрофанова // Материалы IX Конгр. МАПРЯЛ. – Братислава, 1999. – С. 340–351.

5. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба. – М. ; Л. : Госиздат, 1974. – 111 с.

В. А. Завгородній (м. Суми, Україна)

НОВІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ НАСКРІЗНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Кожен, хто викладає українську мову іноземцям, погодиться з думкою про те, що підручник – найважливіший чинник, який впливає на зміст і характер навчання. Ще в 40-х рр. XX ст. відомий американський лінгвіст, методист Чарлз Карпентер Фриз писав, що будь-яка доросла людина, яка вже знає одну мову (свою рідну мову), може за порівняно невеликий термін вивчити ще одну мову, якщо отримає правильне керівництво, матиме у своєму розпорядженні належним чином складені навчальні посібники і всебічно співпрацюватиме з викладачем. Найбільш ефективні навчальні посібники – це матеріали, що засновані на науковому описі мови, яка підлягає вивченню, при ретельному зіставленні з паралельним описом рідної мови учня. Однак недостатньо лише мати результати такого всебічного аналізу; ці результати повинні бути втілені в раціональній системі викладання і спеціальних вправах, за допомогою яких учень міг би опанувати звукову систему, структуру і найбільш вживані лексичні одиниці іноземної мови [1, с. 41].

Нині, коли значною мірою змінилися реалії світу, технології подання інформації, прагматика вивчення мови, психологічні особливості учнів, проблема методичного обґрунтування та створення ефективних навчальних комплексів з української мови як іноземної постає як першочергова. Підручник (навчальний комплекс), безперечно, є стрижнем реалізації програми навчання, фактором, що забезпечує необхідну базу для здійснення мовної та мовленнєвої діяльності мовою, що вивчається.

У рамках світових інтеграційних тенденцій у сфері вищої освіти відбулися зміни в поглядах на сутність мовної освіти та на її роль у розвитку індивідуальності. Освіта, безперечно, не є лише придбанням певної суми знань, умінь, навичок. Це притаманна людині функціональна потреба, один із найважливіших механізмів її еволюції і її «духовне сходження» [2, с. 18], «становлення шляхом входження в культуру» [3, с. 34].

Більш того, О. Д. Митрофанова зауважує: «Істотну, принципово важливу частину сучасної мовної освіти, становлення і розвитку мовної

особистості внаслідок вивчення іноземних мов складає орієнтація в новій парадигмі методики як науки на інтерес не стільки до мови, скільки до культури, яка стоїть за нею» [4, с. 105].

Іншомовна освіта є «передачею іншомовної культури» [3, с. 34]. Освітня концепція зводиться до формули «Культура через мову, мова через культуру», яку можна розгорнути в таке положення: «Присвоєння фактів культури в процесі використання мови, видів мовленнєвої діяльності як засобу спілкування і оволодіння мовою, користування видами мовленнєвої діяльності як засобами спілкування на основі присвоєння фактів культури» [3, с. 35].

Проблема створення ефективного підручника з української мови як іноземної (далі – УМІ) є особливо актуальною саме у зв'язку з формуванням більш широкого погляду на вивчення мови, використання багатьох нових, раніше не задіяних понять психології, лінгвістики, лінгводидактики, а також у зв'язку з розвитком нових підходів до теорії навчання іноземних мов – таких, як єдність навчання мови та культури, інтегративний підхід до навчання різним видам мовленнєвої діяльності і різних аспектів навчання. Сьогодні автори підручника з мови вже не можуть не враховувати останні досягнення методичної науки і суміжних дисциплін і повинні брати їх до уваги при створенні системи вправ, організації дозування і подання матеріалу.

Отже, сучасний підручник (навчальний комплекс) з УМІ має бути збалансованою реалізацією міждисциплінарних досліджень, яка враховує як позитивний досвід уже використовуваних підходів і методик, так і досягнення суміжних наук.

З іншого боку, реалії сучасного світу: склад і мотивація учнів, зміни в характері мислення сучасної молоді, нові інформаційні технології, нарешті, сучасний погляд на процес навчання як на свого роду технологічний процес – дозволяють сказати з усією визначеністю, що практика, реалії життя вимагають нового, більш загального і систематичного погляду на підручник і навчальний комплекс. Нині є особливо важливим, щоб підручник був ефективний в складних сучасних умовах.

Авторський колектив кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету третій рік поспіль працює над створенням наскрізного навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної на основі зазначених вище підходів.

У теорії і практиці створення засобів навчання української мови як іноземної може реалізуватися два підходи до структурування навчальних комплексів.

Відповідно до першого, більш поширеного, підходу, центральне місце в комплексі належить підручнику, що забезпечує основні цілі навчання.

Доповнюють його навчальні посібники, які тією чи іншою мірою використовуються відповідно до конкретних умов навчання.

Згідно з другим підходом навчальний комплекс складається з рівноправних компонентів, обов'язкове і сукупне використання яких забезпечує досягнення підсумкової мети навчання, яка закладається в підручнику. В ідеалі сучасний комплекс УМІ має включати власне підручник, робочий зошит, книгу для читання, аудіовізуальні матеріали, онлайн-додаток, граматичний коментар, тести, книгу для викладача тощо. Обов'язковими, на наш погляд, є власне підручник (у друкованому та електронному вигляді) та аудіовізуальні матеріали, причому останні не обов'язково повинні знаходитися на матеріальному носії, їх можна надавати в онлайн-режимі, у вигляді мобільних додатків. До структури належать також рубрикація підручника, організація заняття як основного компоненту навчального процесу, розташування вербального та ілюстративного матеріалів.

У рамках розроблюваної нами системи навчання української мови ми прагнули другого підходу, у тому сенсі, щоб передати компонентам, що доповнюють підручник, ті функції, які в них можуть бути реалізовані більш природно. Однак з причини, що одночасне створення додаткових компонентів потребує дуже багато часу і зусиль, практичне втілення знайшов перший з двох зазначених підходів, тобто навчальний комплекс структурується на основі його центральної позиції – підручника. Це пояснюється ще й тим, що, звичайно, задіяння всіх компонентів комплексу забезпечує більш високу ефективність навчання, однак не завжди можливо – у конкретних умовах навчання – використовувати ті чи інші компоненти; у той самий час основний обсяг викладання знань і умінь повинен бути донесений до учнів у будь-яких умовах. Саме це й забезпечується реалізованим наповненням і місцем підручника в нашому навчальному комплексі. Наразі вже створено підручники рівнів А1, А2, В1, В2. У стадії розробки – робочі зошити, аудіовізуальний додаток.

Підручники складаються з 11–15 уроків, кожний з яких присвячений певній темі. Автори посібника намагалися глибше познайомити іноземців з Україною, її природою, культурою, економікою, державним устроєм, традиціями і звичаями українського народу, системою освіти, особливостями працевлаштування. Деякі теми висвітлюють повсякденні життєві ситуації – торгівля й покупки, громадське харчування, оренда житла, побутові послуги, планування й організація відпочинку.

Кожний урок побудований за такою структурою: нові слова; короткий текст, що знайомить з темою, яка буде висвітлюватися в цьому уроці; мовні завдання, що чергуються з теоретичним висвітленням граматичних тем; основний текст; післятекстові та контрольні завдання; вправи для самостійної роботи.

Крім основного тексту, кожний урок містить менші за обсягом тексти близької тематики, які можуть бути використані для формування навичок слухання при роботі в аудиторії з викладачем, закріплення граматичного матеріалу тощо. У посібнику багато діалогів, зокрема з творчими завданнями, що сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення.

Система вправ містить завдання, спрямовані на розвиток різних видів комунікативної діяльності, охоплює різні рівні мовної системи. Так, кожний урок починається з фонетичної розминки, що ставить на меті формування й вдосконалення орфоепічних норм, знайомство з основними випадками чергування голосних і приголосних звуків при формо- і словотворенні. Лексичні вправи націлені на розширення словникового запасу іноземців, уміння встановлювати системні зв'язки між словами. Велика увага приділена завданням зі словотвору, роботі зі спільнокореневими словами. Граматичні завдання передбачають тренування вмінь знаходити в текстах та використовувати ті морфологічні форми та синтаксичні конструкції, які вивчаються в конкретній темі.

Тексти уроків ілюстровані великою кількістю малюнків, фотографій, таблиць і схем. Іноземцям, які вивчають українську мову, стануть у пригоді тексти різних оголошень, вітальних листівок, фрагментів меню, завдання з наскрізної рубрики «Життєва ситуація», вправи, які передбачають самостійний пошук потрібної інформації в Інтернеті тощо.

Уроки містять також словник, лексико-граматичний коментар, граматичні таблиці, завдання для самостійної роботи та контролю знань, а також матеріали для допитливих, рубрику «Посміхнемося» тощо.

Варто зазначити культурознавчу орієнтацію текстів та вправ, які містять як функціональну країнознавчу інформацію (відображення життя України), так і фонову (відомості про норми і традиції спілкування українською мовою, що забезпечують стійкість і безконфліктність комунікації). Згідно з вимогами «загальноєвропейських компетенцій» приділяється особлива увага співвідношенню рівнів міжкультурної та комунікативної компетенцій. Так, на рівнях А1-А2 передбачається оволодіння стандартними формулами ввічливості, на рівні В1 – знанням про найбільш суттєві відмінності в традиціях, системах цінностей і переконаннях своєї країни і України, розпізнавання мовленнєвих сигналів цих відмінностей, на В2 поступово тренується вміння діяти відповідно до іншої системи цінностей.

Такий підхід змінює роль мови і культури в навчальному процесі: вони стають невід'ємними аспектами міжкультурної комунікації, що оптимізують весь процес вивчення української мови.

Список використаної літератури

1. Fries, Charles C. Teaching & learning English as a foreign language Publications / Charles C. Fries. – University of Michigan Press ELT, 1945. – 153 p.

2. Зінченко, В. П. Афект і інтелект в освіті / В. П. Зінченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

3. Пасів, Ю. І. Розвиток індивідуальності як мета іншомовного освіти / Ю. І. Пасів // Мир рус. слова. – 2001. – № 1. – С. 33–38.

4. Митрофанова, О. Д. Лінгводидактичні постулати і методична реальність / О. Д. Митрофанова // Традиція і новації : ювілей. зб. наук. пр. каф. теорії та практики викладання РМІ ; упор. Н. А. Метс, В. І. Шляхов. – М. : Держ. ін-т рус. мови ім. А. С. Пушкіна, 2010. – С. 103–112.

А. А. Иванюк (г. Брест, Республика Беларусь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Формирование профессионально ориентированной компетенции иностранных учащихся как одной из составляющих коммуникативной компетенции является важной задачей методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). Решение этой задачи предполагает использование в качестве базового компонента обучение профессиональной лексике неродного языка. Признавая равноценность в обучении РКИ всех аспектов, выделяемых методистами РКИ, следует особо обозначить роль лексики в этом процессе, поскольку без соответствующего словарного запаса овладеть неродным языком в полном объеме невозможно.

Конечная цель профессионально ориентированного обучения в РКИ – введение иностранного учащегося в профессиональную среду, где он должен суметь адаптироваться, используя знания, навыки и умения, полученные в процессе обучения, т. е. он должен уметь соотносить конкретную лексическую единицу с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, овладеть правилами словообразования и сочетаемости, выбора и употребления слова в грамматической и стилистической структуре [1, с. 153].

Владение лексикой иностранного языка обеспечивает понимание речи других людей, помогает выражать свои собственные мысли, поэтому важно сформулировать содержание понятия «владение лексикой» для определения квинтэссенции данного понятия. Во-первых, усвоенное определенное количество лексических единиц (далее – ЛЕ). Во-вторых, умение пользоваться усвоенными лексическими единицами в продуктивных видах речи (говорение, письмо). Здесь подразумевается формирование активного словаря для выражения мыслей в устной речи и на письме. Это часть словарного запаса включает названия наиболее важных для участников общения реалий, понятий, ситуаций повседневной жизни. В-третьих, умение пользоваться усвоенными словами в рецептивных видах деятельности. В такой словарный запас включается лексика ограниченной сферы упо-

требления (историзмы, термины, архаизмы, неологизмы и др.) либо лексические средства функциональных разновидностей языка. Для данной ситуации А. Н. Щукин использует понятие «потенциальный словарь». И наконец, формирование лексического навыка [2, с. 89], т. е. речевого действия, которое позволяет сделать безошибочный выбор лексических единиц для достижения целей речевого общения. И это подразумевает и продуктивную, и рецептивную речевую деятельность. Формирование лексического навыка происходит параллельно с приобретением лексических знаний, без которых невозможно сформировать указанные выше навыки и умения.

Обучение лексике – это сложный, многоплановый процесс, аспекты которого не только дополняют друг друга, но и взаимообуславливают. Кроме того, адекватное представление лексической единицы во всей совокупности ее системных связей необходимо использовать и в обучении специальной лексике, т. к. системное описание лексики, выраженное в синонимических рядах, антонимических парах, лексико-семантических группах, семантических полях, лексико-семантических вариантах (далее – ЛСВ) и семантической структуре отдельного ЛСВ, обеспечит решение остальных задач обучения, связанных с формированием словарного запаса и лексических навыков иностранного студента – будущего специалиста.

Лексический навык является важным компонентом всех аспектов РКИ: аудирования, говорения, чтения, письма.

А. В. Ковалева выделяет следующие этапы работы с лексическим материалом:

1) презентация вводимой лексики – предъявление лексической единицы в контексте и интерпретация, ядром которой является сообщение сведений о ее значении – семантизация;

2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики – организация усвоения новой лексики с помощью подготовительных и речевых упражнений;

3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества усвоения – особая форма обратной связи [3, с. 20].

А. Н. Щукин [2, с. 115], в свою очередь, определяет следующие этапы работы с лексикой: ознакомление с лексической единицей (ее представление), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация); применение слова в различных ситуациях общения. Автор выделяет представление ЛЕ и семантизацию как отдельные этапы работы с лексикой. Основные этапы работы с лексикой, несмотря на их различное терминологическое обозначение, довольно четко определяются в соответствии с целями и задачами каждого этапа: предъявление (представление) ЛЕ, интерпретация (объяснение значения) ЛЕ, закрепление и совершенствование новой лексики (автоматизация),

применение слова в различных ситуациях общения и контроль качества усвоения.

Такую схему работы с иноязычной лексикой на всех этапах обучения можно принять за основу, т. к. поэтапность введения ЛЕ в словарный запас обеспечивает эффективность усвоения и формирование устойчивого лексического навыка.

Изучение профессионально ориентированной лексики, на наш взгляд, требует детализации и дополнения некоторых этапов, поскольку данный процесс проходит на продвинутом этапе обучения и зависит в большей степени от специализации и направления подготовки иностранного студента. Предъявление профессионально ориентированной лексики осложняется ее многокомпонентностью, поэтому процессу формирования устойчивого лексического навыка должен предшествовать подготовительный этап, который предполагает решение следующих задач:

1) отбор лексического материала в соответствии с направлением подготовки обучающегося, что предполагает учет межпредметных связей. Цель отбора лексики – определение минимума слов для усвоения учащимися за определенное количество времени. В. Н. Вагнер предлагает учитывать следующие факторы: адресата обучения, цели обучения, речевые темы, необходимые иностранному студенту и представляющие для него интерес;

2) определение статуса профессиональной лексики в практическом курсе изучения РКИ. Данное положение требует корреляции между определениями терминологической и профессионально ориентированной лексики. И если определение и основные характеристики такого понятия, как терминологическая лексика, приводятся в различных источниках, посвященных описанию научного стиля современного русского литературного языка, в отдельных работах по терминологии, то понятие профессионально ориентированной лексики не имеет четких границ и критериев;

3) классификация, или организация, лексического материала. Здесь целесообразно не только применять тематический, логико-семантический, структурно-грамматический критерии, но и учитывать функционально-стилистическую принадлежность слова, отнесенность его к общей или специальной терминологической группе, частотность использования в аутентичных текстах. Классифицировать лексические единицы, по В. Н. Вагнер, необходимо с учетом тематического, логико-семантического и структурно-семантического критериев. В соответствии с указанными критериями выделяются лексико-тематические группы, лексико-семантические группы, группы лексики, объединенные по структурно-грамматическому критерию. Основным критерием объединений профессионально ориентированной лексики определенного направления подготовки должен быть тематический. Однако организация лексики по двум

другим критериям обязательно должна приниматься во внимание на подготовительном этапе работы с лексическим материалом;

4) определение способа семантизации ЛЕ. Теоретическая составляющая данного вопроса имеет четкие рекомендации и определения. Базовыми в данном вопросе являются работы И. А. Зимней, И. П. Слесаревой, А. Н. Щукина, В. Н. Вагнер, Е. И. Зиновьевой и др. Предлагаемые способы семантизации ЛЕ делятся на переводные и беспереvodные. Каждый способ имеет свои преимущества и недостатки. Беспереvodная семантизация стимулирует мыслительную деятельность учащихся, что предполагает языковую догадку о значении слова с помощью контекста, в котором слово представлено, и использование предшествующего речевого опыта, однако этот способ требует значительных временных затрат и возможное неточное понимание значения слова. Переводной способ семантизации ЛЕ считается наиболее быстрым и экономным способом объяснения значения слова. Однако необходимо отметить существование такого явления, как несовпадение значений одного и того же слова в родном и изучаемом языках, что может привести к ошибочному восприятию значения иноязычного слова;

5) разработка комплекса заданий для закрепления ЛЕ в активном либо пассивном словаре иностранного учащегося. Данный этап работы с ЛЕ имеет четкую цель – формирование прочного лексического навыка.

Таким образом, существует ряд проблем в обучении профессионально ориентированной иноязычной лексике, в частности: отсутствие точных критериев определения понятия «профессионально ориентированная лексика»; недостаточное количество исследований по проблеме; недостаточная разработанность методики обучения профессионально ориентированной лексике. Для решения вышеназванных противоречий необходимо определить пути и способы оптимизации процесса обучения профессионально ориентированной лексике иностранных студентов с использованием достижений методики преподавания РКИ и современных технологий, что позволит преподавателю создать методическую базу для реализации основных этапов обучения лексике.

Список использованной литературы

1. Филюта, С. В. Формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции у инофонов неязыкового вуза / С. В. Филюта // Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях : материалы заоч. Междунар. науч.-практ. интернет-конф., 13 – 17 мая 2013 г. – Запорожье, 2013. – С. 152–154.

2. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностр. / А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 2012. – 784 с.

3. Ковалева, А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А. В. Ковалева // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультур. коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 17–21.

М. С. Казанджиева, А. В. Роденко, Н. А. Тубол
(г. Сумы, Украина)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

Опыт обучения иноязычных студентов свидетельствует, что приобретение практических навыков использования неродного языка в повседневной коммуникации с помощью традиционных методик в последнее время становится все менее актуальным. Современное образовательное пространство предлагает обучаемым широчайший спектр электронных средств: образовательные порталы, электронные библиотеки (виртуальные книгохранилища), каталоги, презентации, базы данных, коллективные блоги, видеокурсы, тренажеры и т. д. Все эти ресурсы, благодаря своим информационным и методическим возможностям, призваны обеспечить максимально комфортную и продуктивную работу пользователя интеллектуальной продукции.

Закономерным результатом развития компьютерных технологий стало повсеместное внедрение в учебный процесс современных средств обучения, среди которых важное место занимают презентации.

Мультимедийные презентации ('представления') – это способы и приемы подачи информации с помощью компьютерных программ PowerPoint, Windows Movie Maker и др., обеспечивающие получение максимального эффекта в освоении и закреплении учебного материала, поскольку с их помощью задействуются важнейшие психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление.

Уроки-презентации представляют информацию в различных формах и, как правило, предполагают наличие иллюстративных картинок, фотографий, таблиц и схем, которые демонстрируются с элементами анимации, зачастую со звуковым сопровождением. Именно поэтому компьютерные презентации позволяют сделать учебный материал наглядным и убедительным. Кроме того, вызывая интерес и усиливая познавательную мотивацию, они способствуют более продуктивному усвоению и закреплению материала. Еще одно неоспоримое достоинство презентаций состоит в том, что благодаря смене видов деятельности снижается эмоциональная и психологическая нагрузка на обучаемых, прежде всего студентов-иностранцев.

Презентации уместно использовать на любом этапе изучения темы: во время объяснения нового грамматического материала, в процессе его закрепления, тестирования полученных знаний, на занятиях по развитию речи, в процессе самостоятельной работы.

Эффект новизны во время уроков, содержащих компьютерные презентации, способствует концентрации внимания студентов на важных аспектах темы, что существенно экономит время и тем самым создает условия для вариативности и индивидуализации обучения.

В зависимости от способа изложения учебного материала выделяют два вида презентаций.

1. **Линейные презентации.** Это самый распространенный вид презентаций – они сопровождают деятельность лектора, методиста, исследователя. Технически такие презентации выглядят очень просто: слайды последовательно сменяют друг друга – от титульного до последнего. Удобство подобного рода презентаций очевидно: легко выстроить логику повествования и донести материал до учащихся. Основным недостатком при этом является заданность, невозможность изменить последовательность подачи материала.

2. **Нелинейные, или интерактивные, презентации.** Материал таких презентаций предназначен для самостоятельного освоения учащимися. Интерактивная подача делает обучение наглядным и интересным. Как правило, нелинейная презентация готовится для изучения конкретной темы и технически выглядит так: после титульного слайда идет оглавление, элементы которого являются гиперссылками на определенные подразделы темы; в такой презентации обычно содержатся задания для самостоятельного выполнения (как правило, используются тесты), а правильные или неправильные ответы сопровождаются обратной связью [1].

Основной целью презентации является представление информации в максимально удобной для восприятия форме, например в форме структурных модулей.

Использование структурных модулей позволяет делать презентации более содержательными, а учебный материал – более доступным. В целом знание видов презентаций и поэтапная подготовка учебных материалов помогают как начинающему, так и опытному педагогу выстроить процесс обучения наиболее эффективно, контент сделать наглядным и интересным, а процесс обучения – ярким и динамичным [2].

Приведем примеры фрагментов учебных презентаций.

1. На титульном слайде указывается название презентации, а в подзаголовке – конкретная тема. Используются яркие цвета и анимация. Титульный слайд не перегружается лишней информацией.

2. В презентациях, включающих значительное количество учебного контента, используются слайды-разделители, в которых обозначается следующая подтема. Таким способом осуществляется поэтапная подача материала. После каждого раздела представленная информация обобщается, что дает возможность сформулировать промежуточные выводы.



3. Слайды с текстовой и графической информацией позволяют сделать грамматические формы наглядными и убедительными. Попеременно выплывающие картинки с сопутствующими определениями делают контент более удобным для восприятия.



4. Оптимизация темпа работы обеспечивается также за счет таблиц. Интерактивные таблицы и схемы, экономя время, позволяют более полно и последовательно объяснить грамматический материал таким образом, чтобы его усвоение не вызывало затруднений. Запоминать большой объем информации без систематизации довольно трудно. Таблицы и схемы со сжатой информацией решают эту проблему. Объемный материал разбивается на несколько смысловых блоков и вводится последовательно.

5. Значительно упрощает восприятие и правильно подобранная наглядность. Различные изображения вызывают интерес, концентрируют внимание, стимулируют память.

Так, для каждого занятия можно использовать свои иллюстративные таблицы. Например, в таблицах в левом столбце дается информация, а в правом – иллюстрации (изображения, фотографии, картинки, рисунки и др.), которые соответствуют определенной теме занятия.

Любить	Знать	Слушать	Что?
Он	Оно	Они	Она
диалог	слово	стихи	музыку
телефон	радио	слова	сказку
текст	сердце	сказки	песню
урок	море	песни	передачу

ПРОИЗНЕСИТЕ СЛОВА ПО СЛОГАМ

- ❖ СКЕЛЕТ
- ❖ ЧЕРЕП
- ❖ ПОЗВОНОК
- ❖ СУСТАВ
- ❖ КОСТЬ

6. В процессе презентации темы с целью закрепления грамматического материала используются разнообразные визуальные задания, например, последовательно появляющиеся на экране вопросы, различные тесты.

- Чей это рюкзак?		- Это мой рюкзак.			
- Чья это сумка?		- Это твоя сумка.			
- Чьё это молоко?		- Это его молоко.			
- Чьи это очки?		- Это её очки.			

7. При помощи видеоизображений с анимацией просто и доступно раскрываются значения предлогов.

	над		за
	под		перед
	около		вокруг
	near		around
			через
			across

8. Проблема запоминания новых слов легко решается с помощью видеословаря. Достаточно сложно запоминать слова, получая однообразную информацию, тогда как визуальные изображения, иллюстрирующие значения слов, усваиваются значительно легче. К тому же благодаря изображениям студенты могут сами переводить слова на родной язык.



9. Презентации повышают результативность при закреплении правил грамматики. Изучение грамматических норм и правил можно сопровождать проблемными вопросами и заданиями. Они помогут студентам включиться в поиск самостоятельного решения.

Твердое и мягкое окончание		
Ы	или	И
а		Я

Сколько будет?		
886 002	(рубль)	рубля
20 921	(копейка)	копейка
711	(тысяча)	тысяч
2 543	(миллион)	миллиона
4 000 016	(евро)	евро
927	(доллар)	долларов

10. Каждый слайд презентации должен быть логичным и точным, при этом очень важно, чтобы он привлекал внимание обучаемых. И большую роль здесь помимо анимации будут играть неожиданные элементы, разнообразные цветовые решения. Яркие, насыщенные цвета привлекают внимание. При помощи цвета можно выделить важные фрагменты, подчеркнуть итоговую информацию, сделать необходимые акценты.

Для самостоятельной работы студентам можно предложить мультимедийные конспекты-презентации, компьютерное тестирование. В презентации следует включать и домашние задания. Располагать слайды с заданиями можно как в конце каждого раздела (подтемы), так и на итоговом слайде в зависимости от сложности изучаемого материала. Домашние задания должны содержать тесты для самоконтроля.

После окончания обсуждения темы нужно предложить слайд или слайды с подведенными итогами. Все грамматические конструкции с таблицами и схемами, а также выводы студенты записывают в тетради.

Подытоживая, отметим, что в современной системе смешанного обучения преимущества уроков-презентаций очевидны. Повышая мотивацию студентов, они облегчают самостоятельную работу, делают более легким и интересным контроль полученных знаний, сокращают время, необходимое для выполнения различного рода упражнений, способствуют непрерывной связи в отношениях «преподаватель – студент».

Успешность всего образовательного процесса будет во многом зависеть от роли самого преподавателя (наставника, коучера), от его способности владеть информационно-коммуникативными технологиями и использовать инновационные методики с применением разнообразных технических средств.

Список использованной литературы

1. Грибан, О. Н. Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций [Электронный ресурс] / О. Н. Грибан // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития. Ежегодник. XX всероссийские ист.-пед. чтения : сб. науч. ст. : в 3 ч. / УрГПУ. – Екатеринбург, 2016. – Ч. 3. – 212 с. – Режим доступа: <http://griban.ru/blog/59-primeneniye-uchebnyh-prezentacij-v-obrazovatelnom-processe-vidy-jetapy-i-struktura-prezentacij.html>. – Дата доступа: 15.10.2019.

2. Власова, Н. А. Семь приемов применения привычных вещей («реалий») в качестве методических средств на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н. А. Власова. – Режим доступа: <http://www.eduneo.ru/7-priemov-primeneniya-privychnyx-veshhej-realii-v-kachestve-metodicheskix-sredst-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>. – Дата доступа: 15.10.2019.

С. С. Коцевич (г. Минск, Республика Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Популярное в последнее время терминологическое выражение «культурный компонент» имеет самое прямое отношение к фразеологическому потенциалу любого языка. Фразеологические единицы, как правило, в полной мере отражают специфические элементы национальной культуры и развития национального менталитета.

Преподавание фразеологии в иноязычной аудитории – это очень интересный, познавательный и увлекательный процесс, но не лишенный определенных трудностей, которые испытывают и обучающиеся, и преподаватель. Студенты-инофоны непременно обладают знаниями фразеологии родного языка, в которых отражены страноведческие и культурологические национальные концепты, совпадающие в некоторой степени или не совпадающие, как правило, с аналогичными явлениями в русской среде.

Проблемы восприятия и усвоения русской фразеологии иностранцами могут быть в значительной степени преодолены путем использования специального комплекса методических приемов, прежде всего метода сопоставления с фразеологией родного языка. Задача обучающихся – поиск эквивалента русскому фразеологизму в родном языке. Такое задание помогает точнее осознать семантику фразеологического оборота, его эмоциональную окраску и стилистические особенности, проанализировать ассоциативное восприятие устойчивых сочетаний неродного языка.

Одной из актуальных проблем изучения фразеологизмов в аудитории студентов-иностранцев остается выбор фразеологических единиц русского языка. При выборе необходимо учитывать ряд критериев: 1) фразеологизм должен широко использоваться в речи русскоговорящих; 2) семантика фразеологизма должна быть концептуальна и иметь интернациональный характер; 3) в составе фразеологизма не приветствуются архаичные лексемы; 4) подбор фразеологизмов может основываться на единстве одного из компонентов (например, *вода, земля, труд* и т. п.); 5) изучать фразеологизмы эффективнее в процессе анализа художественного текста.

На примере русских фразеологизмов с определенным компонентом (например, соматизмы: *рука, нога, голова* и др.) демонстрируются возможности предварительного описания в лингвометодических целях их образной структуры, сходства и различия образов во многих неблизкородственных языках мира (английский, китайский, арабский и др.). Установление степени образной близости отобранных фразеологизмов помогает не только понять значение русской фразеологической единицы, изучить ее внут-

ренную форму и обусловленные ею лексико-грамматические характеристики, но и добиться удачного объективного перевода на родной и другие изучаемые языки.

Особенности совпадения/несовпадения фразеологизмов в разных языках и анализ таких явлений также может быть положен в основу прогнозирования ошибок, возникающих в результате интерференции.

Как известно, фразеологизмы представляют собой не только культурно-информативный источник, они содержат богатейший лингвистический материал, позволяющий на его основе изучать различные аспекты русской грамматики, синтаксиса, фонетики, лексики. Поэтому при изучении фразеологизмов особое внимание обращается на грамматические темы, вызывающие затруднение в иностранной аудитории: способы реализации глагольной парадигмы в составе фразеологизма, введение отрицания, реализация русской категории вида в составе фразеологизмов, грамматическая связь между компонентами устойчивого словосочетания, синтаксическая функция фразеологической единицы.

Изучение русских фразеологизмов в иноязычной аудитории необходимо осуществлять в процессе анализа художественного текста. Развитие текстовой деятельности учащихся является необходимым компонентом формирования «вторичной» языковой личности. Фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение, становятся «источником» многочисленных ошибок в речи и в практике перевода. Это обусловлено тем, что на всех уровнях совершенно разных языковых систем отмечается значительное количество общих явлений, обусловленных главным образом закономерностями процесса формирования и развития сходного мышления, и в то же время особенных, свойственных только определенному языку, из-за того, что образное мышление не всегда эквивалентно у разных народов. Одни и те же образные основы могут в разных языках отражать совершенно различные с точки зрения своей семантики и экспрессивно-эмоциональных свойств фразеологизмы, так как сами понятия, стоящие за этими образами, получают разную культурно-историческую специфику [1, с. 115].

С другой стороны, правильное понимание русской фразеологии, способность и возможность вникнуть в эту специфическую коннотацию помогают изучающему язык иностранцу понять национальный менталитет, расширить речевой запас, научиться ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, которые возникают не только в стенах учреждения образования, но и за его пределами.

Безусловно, сопоставительное исследование фразеологизмов различных языков, являясь наглядным лингвокультурологическим источником, служит практической базой для методики преподавания фразеологии.

Сравнение фразеологических единиц изучаемого языка с соответствующими единицами родного, выявление общего и специфического, связанного с общечеловеческим характером логико-мыслительных операций и с национальным своеобразием языков, способствуют более точному пониманию семантики устойчивых сочетаний, их правильному употреблению и закреплению в памяти обучающихся на основе возникающих ассоциаций, а также исключают интерферирующие влияния.

Изучение русской фразеологии и формирование соответствующих коммуникативных компетенций можно считать успешными, если студент-иностранец при общении с носителями языка успешно решает задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями русскоговорящих, выражает свои мысли и коммуникативные намерения на русском языке корректно, выразительно, образно, используя все богатство языковых средств, в том числе фразеологических единиц.

Для того чтобы обеспечить успешное изучение фразеологии, преподаватель должен понимать, что это процесс соизучения языка и культуры, осознавать, что обучающиеся являются носителями чужой культуры. Поэтому необходимо помочь им познать культуру, исторически отраженную русским языком, ведь освоение чужого языка есть, в первую очередь, освоение новой культуры. При таком подходе язык выступает как важная ее составляющая и форма выражения национального взгляда на мир.

Как известно, фразеологизм представляет собой одно из средств языковой номинации. Выполняя эту функцию, он может являться единственным или первичным именем соответствующей реалии (например, общеупотребительные наименования *железная дорога, кесарево сечение, последний звонок*) или принадлежать категории коннотативных и стилистически маркированных единиц языка (*белая ворона, куры не клюют, у черта на куличках*). Таким образом, культурно значимая информация, представленная денотативным аспектом значения, во фразеологических единицах (составные наименования, обозначающие реалии материальной, духовной и социальной культуры: *селетка под шубой, крещенская вода, Прощеное воскресенье, день открытых дверей, Татьянин день* и т. п.) может сопровождаться коннотативной характеристикой, т. е. дополнительным содержанием номинативных единиц, которое служит для выражения эмоциональных, экспрессивных оттенков значения.

Наиболее ярко она выражена у фразеологических сращений, например: *закадычный друг* – ‘очень близкий друг’; *тертый калач* – ‘опытный человек’; *змея подколодная* – ‘злой, коварный, опасный человек’. Каждый народ видит мир через призму своего языка и отражает его в национально-специфических образах. Система образов, зафиксированных во фразеологическом составе языка, обусловлена особенностями ма-

териальной, социальной и духовной культуры той или иной языковой общности и может свидетельствовать о ее национально-культурном опыте и традициях. Изучение фразеологии иностранными учащимися поможет им понять специфику образного структурирования картины мира, отраженную в русских фразеологизмах.

В учебниках и учебных пособиях фразеологизмы вводятся в учебные тексты или выделяются после текста, чтобы обучаемые обратили на них особое внимание. Если фразеологизмы даются для рассмотрения как языковые единицы вне текста, то, как правило, к ним не прилагается ни лингвострановедческого комментария, ни системы упражнений, которые были бы нацелены на обучение правильному употреблению фразеологизмов, что является главной трудностью при освоении этих единиц. На наш взгляд, современная лингводидактика нуждается в создании теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методической системы преподавания фразеологии в иностранной аудитории, которая была бы направлена на формирование и совершенствование коммуникативной компетенции в целом и ее компонентов в частности.

Освоение русской фразеологии станет более эффективным, если иностранные учащиеся будут иметь представление о положении фразеологии в системе языка, а также обладать знаниями о функционировании в речи каждого конкретного фразеологизма. Методический аспект преподавания фразеологии иностранцам предполагает систематизацию языкового материала с методических позиций, а также знакомство учащихся со значением фразеологической единицы в семантической и стилистической ситуации ее употребления.

Опыт преподавания РКИ позволил нам сделать некоторые выводы о направлениях оптимизации изучения фразеологии в иностранной аудитории: 1) процесс усвоения иностранными студентами русских фразеологизмов будет целостным и эффективным при условии, если фразеологизмы рассматриваются непрерывно при освоении любого языкового материала (от фонетики до синтаксиса сложного предложения и стилистики); 2) начинать изучать фразеологические единицы необходимо с первого года обучения РКИ и накапливать знания о них до конца учебного процесса. Безусловно, изучение фразеологических единиц должно основываться прежде всего на знании (понимании) семантики фразеологизма; информация о формальных особенностях должна даваться через восприятие семантики и обозначаемой ситуации общения, что соответствует принципам коммуникативной направленности обучения русскому языку; 3) комплекс упражнений должен быть направлен на формирование навыков использования в речи фразеологизмов, а условием эффективной работы с русскими фразеологическими единицами в иностранной аудитории является опора

на лингвистический, лингвокультурологический комментарий; 4) при изучении фразеологизмов необходимо целесообразно использовать наглядный материал. Кроме схем и таблиц, которые отражают фактический материал, используется наглядность, визуализирующая актуальное значение фразеологизма и образ, лежащий в основе этого значения.

Список использованной литературы

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.

А. М. Куклицкая (г. Минск, Республика Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «LEARN AND PLAY» И ТЕХНОЛОГИИ «ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЛОТО» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В условиях динамично развивающегося цифрового мира современный педагог не может игнорировать необходимость и одновременно безграничные возможности использования в процессе преподавания языков разнообразные электронные ресурсы: приложения, сайты, платформы и пр. Они помогают преподавать и изучать язык не только с пользой, но и с удовольствием.

Опираясь на концепцию «UL – Ubiquitous Learning» (всеобъемлющее обучение), можно сделать вывод о том, что интеграция современных цифровых технологий в образовательный процесс и в методику преподавания иностранных языков неизбежна, так как наличие доступа к Интернету позволяет человеку, находясь в любой точке планеты, получать любую информацию и приобретать новые знания.

Рассмотрим возможности внедрения новых электронных ресурсов в классический подход к обучению иностранному языку на примере использования мобильного приложения «Learn and Play» и игровой технологии «Лингвистическое лото» в процессе работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный на уровне А1.

Современный преподаватель русского языка как иностранного, работающий на подготовительном отделении, знает, что из-за большого количества новой информации и быстрого темпа обучения студенты часто не усваивают необходимые лексические минимумы в полном объеме, вследствие чего испытывают трудности при вступлении в коммуникацию и при выражении своих интенций. Поэтому на этом этапе целесообразно использовать лингвистический интернет-ресурс «Learn and Play».

«Learn and Play» – это игровое мобильное приложение, направленное на изучение лексики, которая подразделяется на тематические группы. Приложение позволяет эффективно учиться правильному произношению и написанию слов благодаря наличию визуального и аудиосопровождения. Список слов тематически разнообразен и относится к сфере бытового ежедневного общения (рисунок 1).

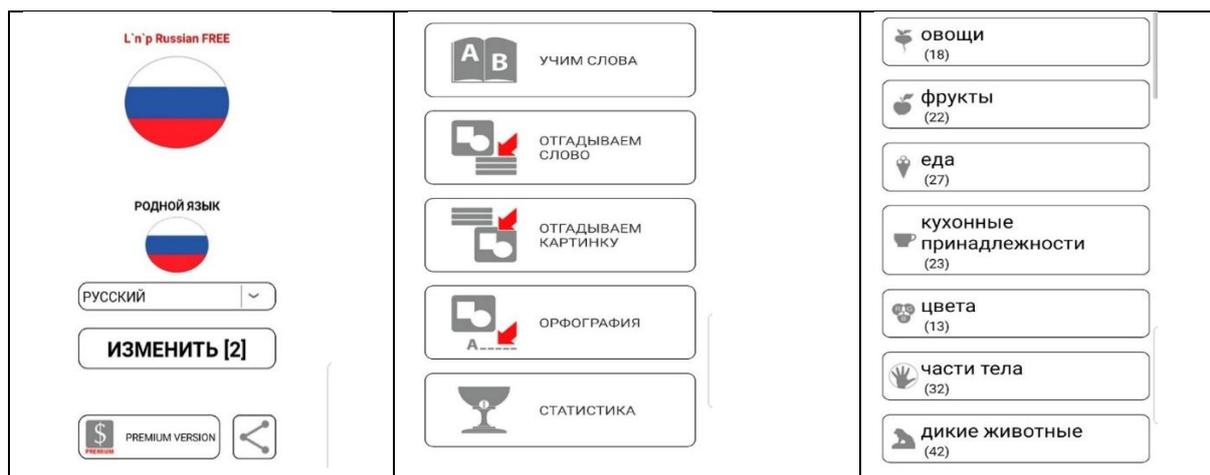


Рисунок 1 – главное меню «Learn and Play»

Процесс обучения осуществляется в несколько этапов:

– тренинг, разработанный на основе ассоциативного метода, позволяет легко запомнить существительные, прилагательные, глаголы и алфавит. Наличие фонетической транскрипции помогает выучить буквы и запомнить звуки и правильное произношение;

– тестирование и проверка выученных слов организована в виде интересных, легких и понятных игр:

1. Чтение и ассоциация: выбор правильного варианта слова к картинке.

2. Визуализация: выбор динамически движущихся изображений к списку слов.

3. Тест на правописание.

Несомненными плюсами интернет-ресурса «Learn and Play» являются интуитивно-понятный интерфейс, не требующий дополнительных инструкций по эксплуатации, возможность обучать как детей, так и взрослых, красочный иллюстративный материал, качественное озвучивание лексики носителями языка, что, несомненно, способствует быстрому усвоению информации.

Проверка качества усвоения новых слов при помощи приложения «Learn and Play» осуществляется на основе специально разработанного нами комплекса упражнений. Задания могут быть классического типа

(вставьте пропущенное слово, подберите синоним/антоним, выберите правильный вариант и т. д.) или в игровой форме. Мы, как правило, используем игру «Однажды я...», которая представляет собой модифицированную игру «Снежный ком». Задача играющих – воспроизвести историю от начала до конца. Студенты узнают результат некой ситуации и должны по нему восстановить хронологию событий (сюжет), используя активную лексику.

В качестве одного из способов организации контроля за усвоением новой лексики мы предлагаем рассмотреть игровую технологию «Лингвистическое лото».

«Лингвистическое лото» – это набор билетов, на которых написаны слова. Например:

Билет 1

ЯБЛОКО	МОРКОВЬ	БАНАН	ЛУК
ОГУРЕЦ	ГРУША	КАПУСТА	ВИНОГРАД
КАРТОФЕЛЬ	ЛИМОН	ТЫКВА	ДЫНЯ
СЛИВА	ПОМИДОР	АПЕЛЬСИН	ПЕРЕЦ

Билет 2

АПЕЛЬСИН	КАРТОФЕЛЬ	ЛИМОН	ТЫКВА
ПЕРЕЦ	ПЕРСИК	ЛУК	ПОМИДОР
МОРКОВЬ	БАНАН	ДЫНЯ	ВИНОГРАД
ГРУША	КАПУСТА	ОГУРЕЦ	ЯБЛОКО

К этим словам прилагаются карточки с заданиями (рисунок 2).

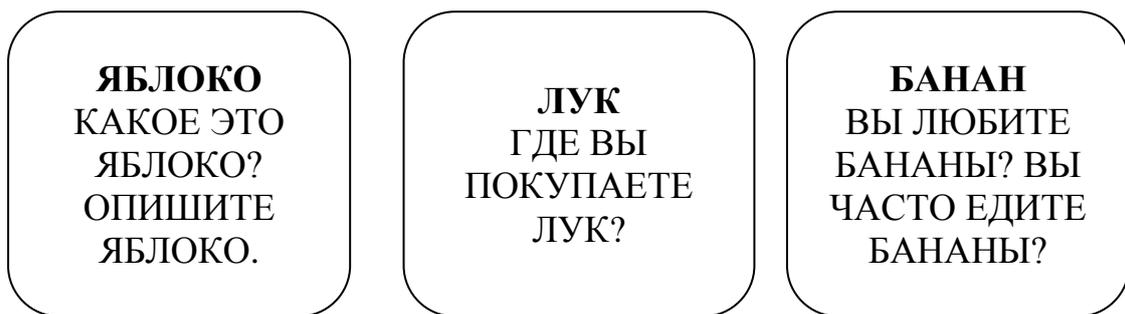


Рисунок 2 – Примеры карточек с заданиями

Правила игры: каждый учащийся выбирает лингвистический билет и карточку, на которой написано слово и задание к нему. После того как студент выполняет задание, все, у кого присутствует это слово в карточке, вычеркивают его. Таким образом, победит тот, кто первый вычеркнет все слова. Мы добавляем дополнительные баллы тем, кто первым зачеркнул всю строчку по вертикали и по горизонтали. Игра заканчивается поощрением участников отметками и призами.

В процессе такой игры студенты находятся в условиях конкуренции, что, несомненно, повышает их интерес и мотивацию, а преподаватель, в свою очередь, имеет возможность организовать контроль усвоения изучаемого материала, создать условия для речевой практики студентов, а также организовать индивидуальную и групповую работу.

Таким образом, технология «Лингвистическое лото» используется нами на этапе закрепления изучаемого материала с целью активизации речевой, а значит, и мыслительной деятельности студентов, позволяет преподавателю провести контроль знаний без видимого контроля, что, в свою очередь, снижает уровень стресса и дает возможность студентам раскрепоститься и избавиться от языкового барьера.

Л. А. Кулішенко (м. Суми, Україна)

ТВОРЧИСТЬ ПИСЬМЕННИКА-МЕДИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Підготовка фахівця медичної сфери передбачає опанування багатьма компетентностями, серед яких і мовленнєві. Використання влучних мовних засобів є запорукою успішної професійної діяльності майбутніх працівників медичної сфери. У професії лікаря саме лексичний запас є надважливим, адже слово лікує, здійснює позитивний вплив на пацієнтів, сприяє їх видужанню.

Одним із джерел збільшення обсягу лексики у студентів медичних вишів є ознайомлення з творчістю письменників-медиків. Завдяки їх діяльності відбувається принципове розширення й збагачення тематики й проблематики української художньої прози, зображуються сфери, до яких письменники раніше не зверталися. Саме письменникам-лікарям належить пріоритет у створенні художнього образу медицини в літературі. Їх книги присвячені професійній сфері та складають своєрідний цикл, який відображає всю історію медицини XIX–XX ст.

Українська література має цілу плеяду письменників-лікарів, як-от: С. В. Руданський, П. Є. Бейлін, І. К. Микитенко, О. П. Джигурда, Ю. М. Щербак, М. М. Ткач тощо. За часи незалежності було повернуто з несправедливого забуття сотні імен та прізвищ славних синів і дочок України, і серед них ім'я патріота, письменника, лікаря, педагога і дипломата Модеста Пилиповича Левицького.

Він є цікавою постаттю, оскільки був лікарем-філологом, що певною мірою пояснює його письменницький хист. Життєвий і творчий шлях Модеста Левицького розкрито у працях таких українських дослідників, як

О. Турган, О. Пеніщук, А. Балабольшенко, Д. Дорошенко, М. Онуфрійчук, В. Юкало тощо.

Модест Пилипович Левицький народився 25 липня 1866 р. в селі Вихилівка Проскурівського повіту на Поділлі (тепер Ярмолинецького району Хмельницької області) у сім'ї поміщика.

Вищу освіту здобув у Київському університеті (закінчив чотири курси історико-філологічного, а потім медичного факультету). Під час навчання на історико-філологічному факультеті одружився з киянкою Зінаїдою. У них народився син Віктор. Але сталося нещастя: дружина захворіла на сухоти. Тому в М. Левицького сформувалося переконання, що людей слід лікувати, годувати, перш ніж дати їм освіту. Він не вважав, що зраджує мрію стати літератором, бо знав, що серед письменників лише дехто має вищу філологічну освіту. Крім того, лікар завжди перебуває серед народу, добре розуміє людські душі.

Медичну практику розпочав у Ковелі на Волині (1894–1896). Тут він зарекомендував себе розумним, грамотним, чуйним лікарем. Сухоти, трахома, дитячі інфекційні хвороби, влітку 1895 р. епідемія холери, а потім дизентерії – з усім цим довелося боротися молодому повітовому лікарю. У цей період знайомиться із сім'єю Косачів. Він їх лікував, став у них своєю людиною. 1896–1899 рр. – земський лікар. 1904 р. – директор фельдшерської школи на Лук'янівці. 1907–1912 рр. – залізничний лікар, а після Лютневої революції головний санітарний лікар залізниць.

За часів УНР був міністром здоров'я. Після ліквідації міністерства організовує курси медсестер для доньок українських емігрантів і сам читає лекції, а в 1922 р. керує у Закопаному санаторієм для хворих на туберкульоз вояків армії УНР. Після закриття санаторію 1922 р. переїжджає в м. Подебради (Чехо-Словаччина), де стає академічним лікарем. Входить до Спілки українських лікарів у Чехо-Словаччині. 1927 р. – працює лікарем у Луцьку [1].

Неспокій у М. Левицького викликає дуже низький рівень медичної освіти народних мас. Тому він активно займається пропагандою медично-гігієнічних знань серед народу, пише науково-популярні книжки про коросту, сибірку, холеру, сифіліс, скарлатину, «лихі хвороби на очі», наслідки лікування у «знахарів» та «баб-шептух».

Як лікар Модест Левицький мав великий авторитет серед простих людей. Про це Дмитро Дорошенко згадував: «Він був справжній “народник”... але це “народництво” було в нього не лише в теорії, а в повсякчасному житті і виявлялося у надзвичайно уважному, я б сказав, любовному відношенні до простих людей, як до своїх пацієнтів, так і взагалі до всіх, з ким він стикався... Видно, що селяни Будаївки дуже його любили... він з кожним говорив, як з старим добрим знайомим, давав

поради, потішав, якщо хтось ділився своїм горем. І тоді то мені ставало ясно, що з Модеста Пилиповича був лікар не тільки тіла, але й душі, і хто знав, котрий з них, отих двох лікарів, переважав у ньому...» [2, с. 42] .

Виявлення впливу лікарського фаху на літературну творчість Модеста Левицького є актуальним нині, особливо для студентів медичних вишів. Важливу роль у збагаченні української літературної мови відіграв Модест Левицький уведенням у художній стиль медичної термінології. У оповіданнях з життя лікарів він широко вживає медичні терміни – це спеціальні слова або словосполучення, що дають точне визначення чи пояснення предметам, діям у галузі медицини.

Однією з особливостей медичної термінології є поділ на групи.

I група – анатомічні терміни – назви частин людського тіла та їх складових органів: кістка, м'яз, нижня кінцівка, скелет, стопа.

II група – клінічні терміни – слова чи словосполучення, що вказують на назви захворювання та методи обстеження, діагностику, лікування.

III група – фармацевтичні – назви хімічних речовин, лікарських препаратів, їх функції та дія на людський організм: тусупрекс, нітрогліцерин, мукалгін.

Для прикладу охарактеризуємо оповідання М. Левицького з життя медичних працівників «Санітар». У ньому розповідається про епідемію холери 1892 р. у селі Забір'ї.

В оповіданні використані наступні медичні терміни: *пошесть, пошесні хвороби, трують, холера, дезінфекція, корчі, лікар, санітар, фершал, слабий, хвороба, холерна баціла, мікроскоп, шпігінар, зараза, сулема*. Наприклад:

1. «Лікарської помочі було дуже мало, особливо в тих губерніях, де нема земства: у Київщині, на Волині та на Поділлі, а до того ще бідний, темний народ не тямив, що холера така сама *пошесть*, як і всі інші *пошесні хвороби*» [3].

Пошесть – масове заразне захворювання людей або тварин [4].

Пошесні хвороби – хвороби, які носять масовий характер зараження [4].

2. «Народ думав, що це кара Божа за гріхи; деякі балакали, що лікарі *трують* людей, що лікарям за те платять...» [3].

Трують – завдають комусь шкоди, спричиняють захворювання [4].

Українська наукова медична термінологія формувалася на власному ґрунті й одночасно сприймала латино-грецький та осмислювала світовий термінологічний досвід. Підтвердженням цього є вживання таких запозичених термінів, як-от:

1. *Холера* – гостроінфекційне епідемічне шлункове захворювання, що супроводжується корчами, проносом, блюванням [4]. З грецької означає 'витікання жовчі'.

2. *Фершал (фельдшер)* – особа з середньою медичною освітою; помічник лікаря в лікувальних закладах [4]. Слово запозичене з німецької мови.

3. *Санітар* – особа молодшого медичного персоналу в лікарні, госпіталі, яка доглядає хворих і поранених, стежить за чистотою приміщення тощо [4]. З латинської означає ‘сприяє здоров’ю’.

4. *Дезінфекція* – сукупність заходів, спрямованих на знищення збудників різних захворювань людини, живих організмів у навколишньому середовищі; знезараження [4]. З французької означає ‘усуваю зараження’.

Отже, в оповіданні «Санітар» М. Левицького виявлено 16 термінів, які можна поділити на клінічні (холера, дезінфекція, корчі) та фармакологічні (шпігінар, сулема). Серед термінів наявні власне українські слова (лікар, слабий, хвороба) та іншомовного походження (санітар, мікроскоп).

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

– Модест Пилипович Левицький є одним із перших українських письменників, які використовували медичну термінологію, що свідчить про вплив фаху на художні твори;

– читання творів письменників-лікарів сприяє ознайомленню студентів зі специфічною медичною лексикою, сутністю лікарської діяльності та допомагає зрозуміти етапи розвитку медицини в Україні.

Список використаної літератури

1. Юкало, В. Він лікував людей і мову (лікар-філолог Модест Левицький) [Електронний ресурс] / В. Юкало. – Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Yukalo_Volodymyr/Vin_likuvav_liudei_i_movu_likarfiloloh_Modest_Levytskyi.pdf. – Дата доступу: 20.10.2019.

2. Дорошенко, Д. Лікар-гуманіст / Д. Дорошенко // Роде наш красний. Волинь у долях краян і людських документах. Т. 3. – Луцьк : Вежа, 1999. – С. 39–45.

3. Левицький, М. Вибране [Електронний ресурс] / М. Левицький. – Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Levytskyi_Modest/Vybrane.pdf. – Дата доступу: 20.10.2019.

4. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua>. – Дата доступу: 20.10.2019.

Г. В. Писарук (г. Брест, Республіка Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Современное информационное общество XXI в. требует новых подходов к подготовке активного, думающего человека, способного учиться самостоятельно и многократно переучиваться в течение жизни, имеющего установку на правильное и рациональное распределение своего времени и проектирование своего будущего, готового к принятию решений и самостоятельным действиям, умеющего креативно подходить к решению воз-

никающих проблем. В связи с этим цель школьного обучения в самом общем виде можно сформулировать так: сформировать у учащихся умение действовать, при этом знания должны стать средством обучения действиям. В России в 2008 г. как один из ориентиров новых образовательных стандартов был заявлен метапредметный подход.

В образовательном пространстве Республики Беларусь только начинают говорить о метапредметности как об идее формирования компетенций, проявляющихся в умении учащихся интегрировать знания, переносить их в различные жизненные ситуации и умело использовать их для достижения поставленных целей.

В дидактике существуют разные мнения о том, что такое метапредметность. Известный российский ученый Ю. В. Громько считает, что метапредметность – это мыследеятельностная дидактика, и предлагает ввести в школьное обучение метапредметы, т. е. учебные предметы нового типа, в основе которых лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления – «знание», «знак», «проблема», «задача» (их список открыт; в настоящее время разрабатываются другие метапредметы – «Смысл», метапредмет «Ситуация» и т. д.).

По мнению же А. В. Хуторского, доктора педагогических наук, директора «Института образования человека», метапредметность – это освоенные обучающимися межпредметные умения, или универсальные учебные действия (далее – УУД). А. В. Хуторской характеризует метапредметность как «выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними» [1, с. 6].

Так или иначе – в широком или узком смысле, но метапредметность понимается сегодня как освоенные индивидом универсальные способы деятельности, с которыми необходимо знакомить учащихся, поскольку эти способы нужны не только в рамках образовательного процесса при изучении любых предметов, но и в реальных жизненных ситуациях. В связи с этим в современной школьной практике стоит задача перейти от преподнесения учащимся готового знания в области отдельного предмета к формированию полидисциплинарного (межпредметного) мышления через формирование, развитие и совершенствование у учащихся метапредметных компетенций, в основе которых находятся УУД, понимаемые как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний. В этом – узком – значении мы и рассмотрим метапредметные умения и возможности их формирования на уроках русского языка.

Сегодня в дидактике выделяют несколько видов УУД: личностные, регулятивные, познавательные, информационные и коммуникативные [2, с. 7]. В данной статье мы рассмотрим возможности формирования *регулятивных УУД* на уроках русского языка.

К регулятивным УУД относят умения обучающихся управлять собственной учебной деятельностью. Обобщенно регулятивные УУД отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты – цель, прогноз, средства, контроль, оценку. К регулятивным УУД относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе того, что уже известно и освоено учащимся и что еще не известно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня освоения знаний, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном;
- коррекция как внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено, и того, что нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий.

Таким образом, регулятивные УУД можно свести к двум словам – наличие у индивида инициативности и самостоятельности в процессе организации собственной учебной деятельности.

Развитие способности школьников к регуляции своей учебной деятельности начинается с формирования способности личности к **целеполаганию** – одной из составляющих как мышления, так и других самых разнообразных форм деятельности. Российский профессор М. Е. Вершадский, автор когнитивной технологии обучения, считает, что «деятельность по присвоению новой информации начинается с того, что у человека возникает потребность данную информацию присвоить. Самоопределение человека проявляется в том, что потребности и выражающие их мотивы осознаются и формулируются в виде цели (целей). Этот этап вербализации мотивов носит название целеполагания» [3, с. 91].

В связи с этим на современном уроке целеполагание – это не привычная формулировка цели урока учителем, а коллективная работа учащихся: школьники сами формулируют цель и задачи урока. Известный российский методист Г. А. Бакулина предлагает дать учащимся образец

формулирования цели урока: что-то надо узнать (вспомнить, повторить) и чему-то надо научиться. Если учитель в 6 классе заявляет тему урока, например «Степени сравнения прилагательных», учащиеся могут так сформулировать цель: узнать, какие степени сравнения есть у прилагательного, как они образуются, научиться ставить прилагательные в степень сравнения и использовать прилагательные в этой форме в речи.

Антиципация (прогнозирование) способствует организации саморегулирования учащихся в учебном процессе, создает внутреннюю установку на достижение поставленной цели. Антиципация предопределяет содержание учебной деятельности в зависимости от темы урока и сформулированной проблемы. Поэтому в блоке «Теория» в УЭ «Подготовка учащихся к формированию новых понятий» логично обратить внимание на формирование еще двух УУД – **прогнозирования** как предвосхищения результата и уровня освоения предлагаемого знания и **планирования** как определения последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата: что нужно узнать, в каком объеме и в какой последовательности.

В блоке «Контроль» при проверке домашнего задания и в ходе опроса по пройденным темам учитель организует **контроль** не с целью проверить знания и умения учащихся и оценить их, а с целью дать учащимся возможность самим оценить свои знания и умения. Каковы формы организации такого контроля? Сегодня это может быть самопроверка учащимися домашнего задания «по образцу», так осуществляется формирование одного из регулятивных УУД – контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном. После внесения необходимых коррективов после проверки домашнего задания учащиеся пишут в тетрадях «Проверено в классе», что приучает их отвечать за качество своей работы.

При организации УЭ «Опрос» это может быть и самоконтроль учащихся изучаемой темы по вопросам, и взаимопрос в парах, и учебное сообщение учащегося у доски с развернутым рецензированием товарищами, и другие формы работы. Так формируются регулятивные УУД – **контроль и оценка** собственной деятельности. В этом случае оценка как процесс оценивания и отметка как его материальное выражение становятся необходимыми для того, чтобы учащийся смог разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать.

В блоке «Практика» регулятивные УУД формируются тогда, когда при выполнении заданий учащиеся определяют, зачем их нужно выполнять, чему будут учиться, как следует выполнять задание, определяют последовательность, выбирают способ действия. При этом необходимо предлагать учащимся планировать действия по решению учебной задачи во внешней речи (проговаривать), одновременно стимулировать свои действия (*для того чтобы...* (цель), *надо...* (действие)), вести контроль над

качеством выполняемых действий, оценку этого качества и полученного результата, коррекцию допущенных в процессе деятельности ошибок. Может быть и прогнозирование результатов – что должно получиться.

Блок «Рефлексия» формирует у школьников умения оценивать свои взаимоотношения с окружающим миром (по М. М. Бахтину, событие как способ бытия). Рефлексия позволяет ученикам, участвующим в уроке в качестве субъектов учебного процесса, оценить свои собственные действия (личные) и свои действия как члена учебной группы, а также ход занятия и его результаты. Виды рефлексии могут быть различны: устная и письменная, эмоциональная и интеллектуальная.

Таким образом, если от сегодняшнего выпускника школы требуется грамотно ставить и достигать собственные цели, то школьное образование должно соответствовать целям опережающего развития, от школы требуется дать учащимся возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Школа, решая проблемы дня сегодняшнего, готовит учащихся к их будущей жизни. Философ Сенека говорил: «Не для школы, а для жизни мы учимся». В наши дни эти слова приобретают особую актуальность.

Список использованной литературы

1. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос : Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 50 с.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский. – М. : Пед. поиск, 2003. – 256 с.

Е. Д. Приступа (г. Брест, Республика Беларусь)

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА К. ПАУСТОВСКОГО «ПОДПАСОК» НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ (МАТЕРИАЛЫ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ)

Рассказ «Подпасок» написан К. Паустовским в конце Великой Отечественной войны. Это был год, когда уже ощущалось дыхание Победы. В произведении слились воедино лирическое звучание и романтическая настроенность писателя, взлет детской фантазии и надежда на скорое окончание войны.

В произведении немного событий, нет стремительного, увлекательного действия, фабула растворяется в подробно развернутом, неторопливом «лирическом» сюжете. В рассказе нет ничего вымышленного, он в своей основе строго документален. Однако чувствуется, что рассказ со-

здан писателем с романтическим видением мира, поэтизирующим обыденную, порой нелегкую жизнь человека.

Повествовательная структура произведения аддитивная, эпизод следует за эпизодом, форма повествования – от первого лица, от лица рассказчика-наблюдателя. В структуре художественного мира большинства рассказов К. Паустовского обязательное условие – изображение героя в его общении с природой. Этот рассказ – не исключение, его главные герои – природа, рассказчик и одиннадцатилетний подросток Алексей Кудышкин.

Действие происходит в холодную сентябрьскую пору, когда обильная роса «брызгала в лицо с высокой травы, капала с деревьев в реку, и по темной воде расплывались медленные круги» [1, с. 273]. Пейзаж дан в движении, взгляд писателя отмечает даже самые незначительные изменения, происходящие осенью. Паустовский использует необычные сравнения: тонкую хвою он сравнивает с короткими золотыми волосами, а невидимую птицу – с местным лесным парикмахером, который «стрижет хвою, щелкает ножницами, сыплет эту хвою вниз, на реку, на костер» [1, с. 273]. Описание осеннего пейзажа дано сквозь призму воспринимающего его лица – взрослого, много повидавшего человека, тонко чувствующего неброскую, скромную красоту природы средней полосы России.

Уединение рассказчика, греющегося у костра, нарушают неожиданно появившиеся из-за кустов корова и подросток-подпасок Алексей Кудышкин. Автор находит точные эпитеты, чтобы читатель зримо представил деревенского мальчика: маленький, беловолосый, в большом картузе, рваном ватнике и с длинным кнутом, который он с трудом тащил за собой по мокрой траве. У мальчика был сиплый голос от того, что он часто покрикивал на коров.

Названием рассказа писатель подчеркивает, что главный персонаж – мальчик-подпасок, его будничная каждодневная работа – пасти колхозных коров, его необыкновенные мечты и фантазии. Мальчик с гордостью рассказал, что на работе он заменяет отца-фронтовика. Ему очень хотелось быть конюхом, но ростом не вышел. Работа конюхом нравится мальчику тем, что на лошади можно побывать в разных местах, а корова топчется на одном месте и «никаких наблюдений нету» [1, с. 273].

В дальнейшем разговоре выясняется, что любознательность мальчика от отца: это он привил сыну желание знать, «как растет каждая былинка, какая от нее польза или вред» [1, с. 273].

Алексей стремится узнать не только родные места, свои реки и леса, его интересуют также и река Миссисипи, и необитаемые острова, и высокие горы. Знает он многое и о бутылках с письмами, которые путешественники, попавшие в беду, бросают в воду. Мальчик увлеченно рассказывает придуманные им необыкновенные истории. Он легко воссоздает

картину вымышленного бунта команды на корабле, когда матросы высадили путешественника на необитаемый остров, а затем их судили за бесчеловечность. От отца мальчик узнал и о необыкновенных алмазных горах, которые ушли глубоко в землю, и, «чтобы до них дорыться, надо копать сто лет машинами» [1, с. 273].

Однако Алеша Кудышкин – не просто фантазер. Его мысли сейчас заняты тем, как быть полезным на войне. Мальчик хочет попасть в Сталинград и помогать отцу в борьбе с врагами. Он знает все об этом городе: протяженность фронта, где идут бои, чем занимается отец.

Рассказ полон восхищения любознательностью мальчика, его острой наблюдательностью, светлой детской верой в то, что отец вернется «целым и невредимым» [1, с. 273].

В образе Алексея есть, несомненно, автобиографические черты самого писателя. Вспоминая свое детство, Паустовский отмечал, что его отец, несмотря на профессию статистика, требующую трезвого взгляда на вещи, был неисправимым мечтателем и романтиком, поэтому семья много раз переезжала из одного города в другой.

Любимым предметом в школе у будущего писателя была география – наука, рассказывающая о том, что на земле есть необыкновенные страны и острова. «Мое состояние можно было определить двумя словами: восхищение перед воображаемым миром и – тоска из-за невозможности его увидеть» [2, с. 6], – много лет спустя писал Паустовский. Детская мечта сбылась: Паустовский до конца своих дней много путешествовал: он объездил большую часть России, повидал многие европейские страны. Учитель может подготовить карту странствий, которая даст возможность увидеть, как много интересных мест посетил писатель.

После разговора с Алексеем Кудышкиным рассказчик пошел вниз по реке, и перед ним открылась загадочная и живописная картина, она словно готовила к тому, что должно произойти что-то необычное. Он увидел серую стену осинового мелколесья, и «на каждой осине висел желтый хмель, будто кто-то развесил сушить на солнце новые рогожи» [1, с. 276] (метафоры и эпитеты создают зримость и величавость пейзажной картины). Его поразила и дуплистая ива, лежавшая поперек реки, как мост. А дальше река уходила торжественным поворотом в лес (эпитет «торжественный» подчеркивает величину и мощь поворота). На плоту, который издали казался сказочным островом, что-то «нестерпимо блестело» [1, с. 276]. Это была запечатанная бутылка, в которой лежало письмо мальчика отцу, воевавшему на фронте.

На письмо Алексея отцу, которое автор-рассказчик нашел в запечатанной бутылке на заброшенном плоту, следует обратить особое внимание. В рассказе мальчика о том, что он как взрослый помогает матери, ко-

торая работает пастухом, что он хочет помогать отцу на фронте «по военной части» [1, с. 274], отразились типические судьбы детей военного времени. Однако при всей обобщенности этого персонажа характер подростка ярко индивидуален. Тонким и точным средством индивидуализации служит Паустовскому мастерски переданный склад мысли и речи Алексея.

Только ребенок мог так непосредственно рассказать о том, что письмо он посылает в посылке по реке, потому что по почте посылать неинтересно. Искренность рассказов Алексея о жизни в деревне, своеобразный эпический тон письма, в котором соблюдены деревенские ритуалы приветствий и прощаний, – все это помогает создать яркий образ необычного деревенского паренька.

В письме мальчик описывает не только жизнь деревенских людей, но и жизнь природы, животных: «В омуте у дубового дна такая сила язей, прямо страсть – бьют день и ночь. А у деда Потапа лисица-дура унесла ночью из клетки утиное чучело, – ошиблась» [1, с. 277]. В эти описания писатель вводит юмористические нотки, так как природа описана через восприятие наивного, искреннего ребенка.

Впоследствии автор-рассказчик переслал Алеше письмо с припиской, что бутылка была найдена в Каспийском море, поэтому оно пересылается по обратному адресу.

Так без излишней назидательности писатель незаметно приводит читателя к выводу: нет на Земле мест скучных, есть на ней много замечательных, добрых людей. Характерной особенностью творчества Паустовского является то, что он прежде всего изображает положительные явления, старается найти и показать в человеке лучшие черты.

Конец рассказа о получении Алексеем Кудышкиным бутылки может явиться темой для беседы о дальнейшей жизни героя. Учитель может подготовить целый ряд вопросов творческого характера.

Примерные вопросы для беседы:

– Как сложилась дальнейшая судьба мальчика? Встретится ли он с отцом?

– Какой предмет в школе Алексей будет любить больше всего?

– Побывает ли Алеша в Сталинграде, найдет ли места, где сражался его отец?

– Если мальчик поступит в институт, на каком факультете он будет учиться?

– Чем будет заниматься Алексей, когда станет взрослым?

Список использованной литературы

1. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений : в 9 т. / К. Г. Паустовский. – М. : Худ. лит., 1969. – Т. 7. – 382 с.

2. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений : в 9 т. / К. Г. Паустовский. – М. : Худ. лит., 1969. – Т. 1. – 412 с.

3. Измайлов, А. Наедине с Паустовским / А. Измайлов. – Л. : Наука : Ленингр. отд-ние, 1981. – 185 с.

**Э. Стручык-Долук, У. Шаляст-Быгыс
(г. Бяла Подляска, Польша)**

РОЛЬ ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Одним из факторов, стимулирующих изучение иностранного языка, является мотивация, поэтому перед преподавателем стоит задача постоянной активизации учащихся, пробуждения интереса и поощрения общения на иностранном языке.

Целью данной статьи является представление некоторых аспектов, связанных с использованием материалов иноязычной прессы, для развития лингвистических и коммуникативных навыков, а также указание преимущества этой формы работы в процессе обучения иностранному языку. Работа с этим типом языкового материала способствует овладению сферой общения на иностранном языке, помогает быстрее преодолевать языковые трудности и одновременно делает учебный процесс более привлекательным. Тексты из прессы на иностранных языках поддерживают и обогащают процесс обучения, а также стимулируют интерес учащихся, активизируют их и способствуют независимости в образовательном процессе.

В связи с тем что одним из факторов, стимулирующих изучение иностранного языка, является мотивация, перед преподавателем стоит задача постоянно активизировать учащихся. По словам В. Пфайффера, из всех черт характера учащихся – врожденных или приобретенных – наиболее значимое влияние на ход и последствия процесса изучения языка оказывает мотивация. Учащийся с высокой мотивацией овладеет языком с использованием любого метода, в то время как лучший метод обучения окажется неэффективным, если он не будет должным образом учтен учащимся [1, с. 108].

Преподаватели очень часто сталкиваются с проблемой отсутствия мотивации и интереса у учащихся к материалам, которые используются в процессе обучения иностранному языку.

Как подчеркивает М. Шалек, с дидактической точки зрения важность мотивации заключается в том, чтобы вызвать у учащегося желаемую цепную реакцию, которую можно схематично представить следующим образом: мотивация – стимулирование положительных эмоций – правильное стимулирование организма – повышение умственной активности – ускоре-

ние и улучшение процесса овладения языком. Непосредственным эффектом увеличения умственной работы является ускорение и улучшение процесса изучения языка [2, с. 51].

По наблюдениям В. Пфайффера, понятия мотивации и мотивирования следует различать. В то время как мотивация может быть и часто является относительно постоянной, мотивирование является динамичным, потому что это сознательное и активное формирование учебного процесса студентами и преподавателями. Если мотивация определяется как цель, к которой мы стремимся, то мотивирование – это средство или дидактический способ достижения этой цели [1, с. 112].

Мотивация – это конструкция, знание которой может быть использовано для того, чтобы вызвать соответствующее поведение. Мотивирование же описывает усилия учителя по инициированию или изменению поведения. Практически в каждом случае существует определенное отношение к изучению данного иностранного языка. Отношение является частью мотивации, в то время как задача преподавателей состоит в том, чтобы помочь в сознательном пробуждении и развитии различных мотивов с целью создать сильную и устойчивую мотивацию.

Можно заметить, что у многих студентов не хватает осведомленности и знаний о событиях, происходящих не только в стране изучаемого языка, но и во всем мире. Эти недостатки, однако, могут быть в некоторой степени устранены путем использования прессы на иностранном языке в виде дополнительного материала для занятий. Современные методы обучения иностранным языкам пытаются удовлетворить потребности и ожидания человека как личности с различными предпочтениями, привычками и интересами. Имея это в виду, потребности всех этих людей должны быть удовлетворены. Преподаватель должен организовать занятия таким образом, чтобы в дополнение к заданиям, связанным с учебным планом и темами, включенными в учебник или в подготовленные материалы, поощрять учащихся к такому виду активности, которая доставит им наибольшее удовлетворение, то есть покажет различные способы обучения иностранному языку, из которых студент сможет выбрать наиболее подходящий для себя [1, с. 27–28].

Одна из основных целей обучения языку – дать возможность использовать язык в реальном общении как можно скорее. Чтобы появилось желание говорить или писать на иностранном языке, нужно развивать у учащихся интерес и творческий подход. Когда они познакомятся с новым материалом, когда им предоставится возможность высказать свои собственные суждения, делать выводы, тогда обучение иностранному языку перестанет быть скучной задачей [3, с. 56].

Материалы из зарубежной прессы могут быть привлекательным элементом и сильным мотивирующим фактором в обучении и изучении ино-

странного языка. При обучении иностранному языку стоит использовать тексты из иноязычной прессы прежде всего потому, что это актуальные материалы, которые заинтересуют учащихся и повысят их мотивацию к обучению, представят настоящие события страны, благодаря чему расширятся общие знания учащегося о мире и странах данного языкового пространства. Тексты в иноязычной прессе – это образец подлинного языка и богатства стиля, огромное разнообразие тем дает возможность выбора темы, соответствующей реализуемому материалу или интересам студентов. Используя газеты в качестве дидактической помощи уже на начальном этапе обучения языку, мы достигаем очень важной цели: используя подлинный материал, мы развиваем веру учащегося в его способности, он обнаруживает, что способен читать тексты, предназначенные для жителей данной страны. Общение с иноязычной прессой – это отличный способ поддержать процесс изучения иностранного языка.

Аутентичные тексты из иноязычной прессы, несомненно, сделают занятия более интересными, потому что учащимся приходится иметь дело с настоящим, часто разговорным языком, которого нет в учебниках.

Возможности использования аутентичных текстов из иноязычной прессы неограниченны. Для учащихся важно то, что он не только заучивает слова или фразы, но и встречает другую реальность. Взгляд на такой текст позволит ему пересечь определенные границы, понять другую культурную общность. Следует подчеркнуть, что использование текстов из прессы на иностранном языке благодаря своему уникальному характеру повышает привлекательность занятий и весь процесс обучения, повышает мотивацию учащихся, самостоятельность, а также служит достижению конкретной цели.

Существует много разных способов, чтобы облегчить и оживить изучение иностранных языков, используя материалы из иностранных газет или журналов для работы на занятиях. Однако, поскольку газеты содержат огромное количество текстов и информации, перед выбором текстов необходимо учитывать несколько критериев. Тексты должны выбираться преподавателем с учетом языковых компетенций студентов. Нужно учесть уровень сложности: статьи из иноязычной прессы предназначены для местной аудитории с соответствующим уровнем владения языком, что может затруднить их использование в группах более низкого уровня. Поэтому статьи необходимо тщательно выбирать с точки зрения языковых трудностей, на более низких уровнях использовать статьи на более простом языке или подготовить мини-словарь, содержащий перевод сложных слов. Текст должен быть правильно подобран с точки зрения объема, чтобы работа с ним не занимала всех занятий, очень длинные тексты также могут быть демотивирующими, особенно для учащихся, начинающих изучать иностранный язык. Текст также должен быть актуальным и интересным.

Лучшее решение для самостоятельной работы с текстом из газеты или журнала на иностранном языке состоит в том, чтобы побуждать и мотивировать учащихся ежедневно читать иноязычную прессу, развивать привычку читать. Тогда обогащение лексики будет происходить постепенно и естественно.

Использование текстов из иноязычной прессы при обучении иностранному языку поддерживает и обогащает учебный процесс. Работа с материалами из иностранной газеты или журнала способствует развитию навыков общения на иностранном языке, помогает быстрее преодолевать языковые трудности, в то же время делает учебный процесс более привлекательным, привлекает учащихся, активизирует их и поощряет независимость в процессе обучения.

Работа с текстами из газет и журналов на иностранном языке требует большего вклада со стороны преподавателя, но наградой является удовлетворение учащихся и их возросшая мотивация к изучению иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Pfeiffer, W. Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki / W. Pfeiffer. – Poznań : Wagros, 2001. – С. 108–112.
2. Szalek, M. Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce / M. Szalek. – Poznań : Wagros, 2004. – 51 с.
3. Żylińska, M. Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka / M. Żylińska. – Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2007. – 56 с.

Т. Н. Федь (г. София, Болгария)

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММ НОВОГО БОЛГАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Русская литература проникала в Болгарию почти полтора столетия назад – после освобождения Болгарии от османского владычества (1878). Вторая половина XX в. – кульминационная точка этого присутствия. Можно даже говорить о «настоящей инвазии советской культуры» [1], поддержанной всеобщим преподаванием русского языка во всех средних и высших учебных заведениях. До 1989 г. в результате последовательной государственной политики появляется огромное количество переводов как крупных шедевров русской классики, так и конъюнктурных текстов XX в. Резкий спад интереса к русской литературе в последние двадцать лет в значительной степени можно объяснить как реакцию на предыдущий натиск, запоздалое нравственное сопротивление попытке «советизировать» болгарскую культуру. Этим объясняется и появление в конце 80-х гг. альтернативного интереса к тем русским произведениям, которые

до недавнего времени были запрещены. Перечисленные факты не могли не повлиять на преподавание русской литературы в Болгарии.

Русская культура, литература и язык изучаются в Новом болгарском университете (НБУ – крупнейшее негосударственное учебное заведение Болгарии, которое насчитывает около 13 000 студентов) с 1996 г., когда была создана бакалаврская программа *«Прикладная лингвистика – славянский и западный языки»*.

Русская литература XX в. входит в лекционные курсы, читаемые студентам двух программ НБУ – «Русистика» и «Язык и литература» (болгарская филология): *«Серебряный век русской литературы»* (30 ч); *«Русская литература XX в.»* (30 ч); *«Современная русская литература – I ч.»* (30 ч); *«Современная русская литература – II ч.»* (30 ч); *«Персоналии эмигрантской литературы»* (30 ч); *«Русская литература XIX–XX вв.»* (30 ч). Наиболее значимые явления русской литературы XIX–XX вв. включены в лекционный курс *«Культурологические основы коммуникации»* магистерской программы «Бизнес-коммуникация».

В качестве примера приведем тематические планы двух наиболее популярных литературных курсов: *«Современная русская литература – I ч.»* (темы: Новая русская литература XX в. в контексте мирового культурного развития; Основные черты социально-политической и культурной эпохи на рубеже XIX и XX вв. Ведущие направления в развитии философской мысли и художественной литературы; «Вечные проблемы» в произведениях И. Бунина; «Социальная мистика» Л. Андреева; Творчество М. Горького – «энциклопедия» художественных исканий; Русский символизм как литературное направление и стиль: теория и художественная практика; Поэтическое творчество А. Блока; Русский футуризм: В. Хлебников и В. Маяковский; Женская поэзия: М. Цветаева и А. Ахматова; В поисках новой эстетики в теории и практике литературного движения в 1917–1920-е гг.; Поэзия С. Есенина; Литературный процесс в 30-е – 50-е гг. XX в.; Творчество М. Булгакова; М. Шолохов – создатель эпической картины русской национальной жизни в XX в.) и *«Современная русская литература – II ч.»* (темы: Литературно-эстетические искания в прозе 60-х – 90-х гг.; Художественные открытия исторической прозы; Деревенская проза и ее нравственные ориентиры; Типологические признаки лирической военной прозы; Интеллектуальная проза Л. Леонова; Сатира В. Шукшина; Развитие поэзии в 60-е – 90-е гг.; Многообразие жанрово-стилевых исканий в драме в 60-е – 90-е гг.; Театр А. Вампилова; Короткий рассказ в русской литературе 60-х – 90-х гг. XX в.; Феномен В. Набокова; «Лагерная проза» А. Солженицына; «Новые волны» в русской литературе конца XX – начала XXI в.; Постмодернизм в русской литературе конца XX в.).

Каждая монографическая лекция строится по схеме биография писателя – характеристика его художественного мира в целом – анализ наиболее значительных произведений. Облегчают студентам работу хорошо разработанные литературные интернет-сайты, где можно самостоятельно ознакомиться с творчеством того или иного писателя, прочесть его произведения. В лекционных курсах использованы и исследования по литературе XX–XXI вв., вышедшие в Болгарии: «*Руският постмодернистичен текст*» (2001), «*Хоризонти на дигиталната литература*» (2013) Р. Божанковой; «*Руска литература от XIX и XX век*» (2005) Р. Евтимовой, Р. Божанковой и др.; «*Художественный синтез в русской прозе XX века*» (1994), «*Аспекты формирования канона в русской литературе XX века*» (2008), «*Русский формализм и структурализм. Идеи и концепции двух методологических направлений в литературоведении XX века*» (2014) И. Захариевой; «*Энциклопедия на руската литература през XX век*» (2002) В. Казака; «*После России. К проблеме культуры русской эмиграции в Болгарии (1920–1940)*» (2013) М. Каназирской; «*Руският поетически авангард през XX век: теория и практика*» (2010) М. Костовой-Панайотовой; «*Руска модерна поезия*» (2005) – сост.: С. Илиев, М. Каназирска, З. Желев, И. Петров, М. Шопова; «*Руският модернизъм. Енциклопедичен речник*» (2004) П. Троева; «*Малые жанровые формы в современной русской прозе*» (1995) Т. Федь и мн. др.

Русская литература XX в. включена и во внеаудиторные курсы, обучение по которым проводится полностью через платформу электронного обучения (Moodle) [2]. Отметим, что работа с системой «Moodle» в Болгарии проанализирована в статье В. Джамбазова и Х. Чукурлиева «*Характеристики электронного обучения через призму ведущей системы с открытым кодом (MOODLE)*» (2014).

В хранилищах аудиторных и внеаудиторных курсов по русской литературе в системе «Moodle» НБУ помещены различные *виды учебных материалов*: 1) текстовые учебные материалы в виде классического линейного текста: авторские лекции, дигитализированная статья, книга. Использование переработанных конвенциональных учебных материалов и их подготовка, не требующая специфических технологических умений, – самое простое для преподавателя. Однако подобные материалы не позволяют обеспечить полноценное электронное обучение, и студенты нередко пренебрегают ими; 2) гипертекстовые учебные материалы, т. е. текст с интегрированными изображениями, связями с другими его частями / внешними источниками, веб-страница, линк к существующим гипертекстовым ресурсам в Интернете. Как правило, в литературных курсах это линки к сайтам писателей, текстам произведений и др. Готовятся такие учебные материалы с помощью массовых софтверных продуктов, но уже

требуется особое внимание при создании сети гиперсвязей, чтобы заложить достаточно возможностей для дополнительной информации в случае, если студенты нуждаются в этом; 3) презентации, т. е. текст, изображение или другое содержание, представленные мультимедийно (чаще всего создаются с помощью PowerPoint и используются как основа присутственных занятий и лекций, если таковые предусмотрены). Разработка презентаций относительно проста, используемые программные продукты предоставляют интуитивный интерфейс, через который легко подготовить и реорганизовать диапозитивы; 4) звуковые учебные материалы: аудиозапись лекции, объяснение конкретного примера или толкование частного случая, подготовленные преподавателем. За исключением технологического аспекта (запись и обработка), аудиоматериалы создаются легко, потому что не требуют специальной подготовки содержания и базируются на естественном умении преподавателей проводить лекции; 5) фильмовые учебные материалы – видеозапись лекции в учебном зале или учебный фильм. Широко распространены сайты («Инфоурок» и др.) как с выступлениями преподавателей, ученых, так и с лекциями для студентов/слушателей; подобные записи вывешены и на видеохостинге «YouTube». Также – в зависимости от изучаемой темы – могут быть использованы фрагменты научно-популярных фильмов, экранизации литературных произведений, записи телепередач, дискуссий и др.

Учебная деятельность, осуществляемая посредством платформы электронного обучения, может быть направлена как на усвоение учебного материала, так и *на проверку знаний*: посредством тестов, казусов или заданий с размещением презентаций самими студентами. Она (проверка знаний) зависит от возможностей конкретной системы, но некоторые виды деятельности могут быть описаны как основные и найдены в большом количестве программных продуктов. «В целом взаимодействие в электронной среде может быть классифицировано в двух категориях – синхронно и асинхронно. При синхронной коммуникации обе стороны общаются в реальном времени и осуществляют разговор с характеристиками, близкими к прямой коммуникации лицо в лицо. При асинхронной коммуникации процесс отложен во времени. При ней участники имеют удобство управлять свободно своим временем. Могут обдумывать свои действия предварительно и генерировать содержание, которое имеет более высокую стоимость» [3].

Интернет-среда благоприятствует асинхронной коммуникации. В историческом плане первые формы общения в сети – и-мейл и дискуссионные форумы. Приложение синхронных форм содействует пониманию учебного содержания, разъяснению конкретных его деталей, в то время как через *асинхронные формы* можно достичь углубленного

усвоения материала и создания студентами продуктов научной и учебной деятельности.

Таким образом, преподавание русской литературы XX–XXI вв. в НБУ ориентируется и на общий интерес болгар к русской литературе, и на историко-литературную традицию, поскольку русская литература наряду с западноевропейскими литературами в культурном пространстве современной Болгарии занимает заметное место.

Список использованной литературы

1. Кирова, М. Руската литература в България след 1989 [Электронный ресурс] / М. Кирова. – Режим доступа: <http://www.kultura.bg/bg/article/view/16285>. – Дата доступа: 20.10.2019.
2. Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moodle.org/index.php>. – Дата доступа: 20.09.2019.
3. Джамбазов, В. Характеристики электронного обучения через призму ведущей системы с открытым кодом (MOODLE) / В. Джамбазов, Х. Чукурлиев // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Елец, 16–17 июня 2014 г. / Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец, 2014. – С. 241–247.

Н. Цингерова (г. Братислава, Словацкая Республика)

К МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ ПЕРЕВОДУ В АУДИТОРИИ СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

На философском факультете Университета имени Коменского в рамках двухлетней магистерской программы по переводу и переводоведению (специализация «Русский язык в комбинации с другим языком») семинар по специальному письменному переводу рассчитан на три семестра. Первые два семестра семинар по научному переводу является наряду с семинаром по художественному переводу обязательным предметом, за который студент получает две зачетные единицы (кредита), последний семестр студент обязательно выбирает между научным переводом и художественным переводом, так как оба предмета входят в так называемую группу предметов «обязательного выбора». Все студенты изучают в течение бакалавриата, а также магистратуры и предметы общей переводоведческой подготовки, в том числе им предлагается и предмет по работе с программой автоматизированного перевода.

В среднем группа студентов, принимающих участие на занятиях по специальному письменному переводу, насчитывает до 10 человек и иногда представляет из себя весьма неоднородную аудиторию. Педагог должен принимать во внимание, что в магистратуру поступают студенты, закончившие бакалавриат в других вузах, и даже в других странах, и в связи

с этим в случае необходимости стремиться к выравниванию подготовки студентов до требуемого уровня *языковой* [1, с. 362] и *дискурсивной компетенций* [1, с. 64].

Учитывая вышесказанное, предлагается структурировать процесс обучения таким образом, чтобы он включал в себя равностепенное развитие всех компетенций, обуславливающих компетентность переводчика [2, с. 38–41; 3, с. 325–332; 4, с. 46–48; 5, с. 33–34], а значит, не только *стратегической*, определяемой «владением стратегиями перевода, умением выбора функционально оптимального варианта» [2, с. 41], но и (прежде всего в первом семестре) *дискурсивной*, представляющей собой «способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей» [1, с. 64], и, не в последнюю очередь, *языковой*, которая подразумевает «владение правилами кода исходного и переводящего языков» [2, с. 40; 1, с. 362].

Дискурсивную компетенцию следует, по нашему мнению, развивать путем знакомства студентов с разными типами переводимых текстов [6, с. 163–242]: в первом семестре предлагается начинать с энциклопедической статьи, учебника, газетно-журнального информационного текста; во втором и третьем семестрах продолжить работу с научно-популярным и публицистическим текстом. Студенты получают еженедельно в качестве обязательного задания перевод текста (со словацкого на русский) одного из вышеупомянутых типов в размере 1 800 знаков; переводы анализируются вместе на занятии.

Сосредоточиваясь на определенных типах текстов, переводимых в качестве заданий, попутно развивается и *тематическая компетенция* в конкретных областях.

Преследуя развитие *дискурсивной компетенции*, мы также модифицировали упражнение, предлагаемое И. С. Алексеевой [6, с. 161]. Студенты разбиваются на группы по два-три человека и по очереди берут карточки, лежащие текстом вниз, на которых напечатаны названия отдельных типов текста. Всем задается одна тема, идеально подходят нейтральные, бытовые темы (например, «Мой первый день в университете»). У студентов в распоряжении имеется 10–15 минут на то, чтобы оформить текст (на словацком) объемом приблизительно 800 знаков в соответствии с конвенциями типа текста, написанного на карточке. Суть игрового элемента заключается в том, что отдельные группы не осведомлены о выборе своих коллег. По истечении 15 минут студенты по очереди читают свои сочинения. Остальные должны угадать, что это за тип текста. По нашему мнению, самое главное – мотивировать студента на то, чтобы он говорил, рассуждал о признаках текста, стремился подвергать его целевому анализу, используя для формулировки своих наблюдений

лингвистические термины. Студенты, как правило, в процессе обучения в бакалавриате слушали лекции по грамматике, но они должны выработать прочный навык обращения с данными терминами на практике вне классической подборки упражнений и образцов. В качестве домашнего задания студенты должны перевести данный текст на русский язык, прочитать теоретическое введение к типу текста, который они сочинили, в книге И. С. Алексеевой [6] и подготовить к нему короткий реферат, подкрепляя почерпнутые знания примерами из своих текстов.

При формировании *языковой компетенции* особое внимание следует уделять уровню синтаксиса – конструкциям, относящимся к типичным языковым средствам научного стиля и неоднократно выделяемым в компаративных исследованиях словацких русистов в качестве наиболее затруднительных [7, с. 19–22]. В частности, в упражнениях предлагается сосредоточиться на следующих темах: причастные обороты, деепричастные обороты и конструкции с отглагольными существительными. Именно они часто подвергаются замене в процессе перевода с русского на словацкий; как раз на них нужно ориентироваться и в процессе перевода со словацкого на русский [3, с. 29–45]. Приводим несколько примеров из переводимых текстов для иллюстрации:

– *osoby, ktoré tieto tovary potrebujú a chcú si ich zakúpiť, predstavujú...* → *лица, нуждающиеся и заинтересованные в приобретении данных товаров, представляют собой...* (замена придаточной части на причастный оборот; замена глагольного словосочетания на именное словосочетание);

– *ak si však chcú kúpiť nejaký tovar, musia najprv premýšľať o tom...* → *приобретая* какой-либо товар, покупатели в первую очередь должны задуматься о том... (замена придаточной условной части на деепричастный оборот);

– *V prípade, že sa ich očakávania líšia...* → *В случае расхождения* между ожиданиями... → (замена придаточной части предложно-падежной конструкцией с отглагольным ИС).

Итак, обучение специальному переводу должно включать в себя равностепенное развитие всех компетенций, определяющих компетентность переводчика, а не только *стратегической*. Не в последнюю очередь преподаватель должен сосредоточиться и на развитии *языковой компетенции*. Особое внимание в словацкой аудитории следует уделять уровню синтаксиса, а именно причастным и деепричастным оборотам и конструкциям с отглагольными существительными. Именно они часто подвергаются замене в процессе перевода (научных текстов) с русского на словацкий, а поэтому на них нужно особо ориентироваться и в процессе перевода со словацкого на русский.

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. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Gromová, E. Úvod do translológie / E. Gromová. – Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. – 96 s.
3. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.
4. Dekanová, E. Kapitoly z teórie a didaktiky prekladu odborných textov / E. Dekanová. – Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. – 152 s.
5. Dulebová, I. Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka. Interkultúrny a didaktický aspekt / I. Dulebová. – Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. – 150 s.
6. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письм. переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2008. – 288 с.
7. Галло, Я. Основы системной лингвистики. Синтаксис / Я. Галло. – Нитра : Ун-т Константина Философа в г. Нитра, 2009. – 274 с.

**У. Шаляст-Бытыс, Э. Стручык-Долук
(г. Бяла Подляска, Польша)**

**ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК
В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ»**

Задачи, поставленные в современном мире перед процессом обучения иностранному языку, заставляют преподавателей посмотреть на этот процесс более широко. Быстрый темп жизни, глобализация, возможность свободного выбора страны для проживания, для учебы/работы, большая любознательность и открытость людей в любом возрасте по отношению к странам, их жителям, культуре влияют в значительной степени на интерес к изучению данного иностранного языка и одновременно определяют как организацию, так и цели обучения учащихся на филологических факультетах. Ожидания самих заинтересованных в этом процессе еще до недавнего времени можно было коротко описать такими словами: выучить иностранный язык (желательно за возможно короткое время) на хорошем коммуникативном уровне – так, чтобы было возможным общение с представителями народа, для которого данный язык является родным.

Изменяющаяся за последние несколько лет политическая, экономическая и социокультурная ситуация повлияла на то, что рабочий рынок стал нуждаться не только специалистов-филологов, обладающих умением свободной, правильной устной и письменной коммуникации

на иностранном языке в повседневных ситуациях, но, чаще всего, в специализированной, способном превосходно разбираться в иноязычной коммуникации, в том числе ее межкультурном, социокультурном аспектах. Вопрос становится более актуальным, если учесть обучение иностранному языку для специальных целей, например, русскому деловому языку, для владения которым студенты должны обладать не только языковыми умениями, знаниями в области спецязыка бизнеса, но и широко понятными культурными, социальными знаниями, необходимыми в деловом общении. Именно поэтому основной целью обучения иностранному языку является формирование языковой личности, которая готова и способна к реальному, продуктивному общению с представителями других культур на разных уровнях, в разных сферах жизни и профессиональной деятельности.

Достижение цели, поставленной перед процессом обучения, является возможным за счет формирования у учащихся коммуникативной компетенции, обозначающей умение и способность правильно, согласно коммуникативной ситуации, с помощью языковых средств данного иностранного языка общаться на нем для реализации различных целей общения, получения и передачи информации как в устной, так и в письменной формах [1, с. 10]. Согласно исследованиям, проведенным Советом Европы [2, с. 98] для установления уровней владения иностранным языком, среди компонентов коммуникативной компетенции были дополнительно выделены следующие субкомпетенции: лингвистическая, социальная, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная.

Рассматривая вопросы обучения студентов межкультурной коммуникации и одновременно формирования у них элементов социокультурной компетенции, которую можно объяснить как правильное межкультурное общение с учетом знаний «о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям» [2, с. 286–287], а также, как подчеркивает Д. Михулка, следование ценностям, обычаям носителей иностранного языка, знания о национальном менталитете, стереотипах, замечание сходств и различий между родной и чужой культурой [3, с. 14–17], существенными в этом процессе являются и другие компетенции: социолингвистическая, т. е. умение подбирать языковые средства к высказыванию с учетом обстановки, коммуникативной ситуации, участников разговора, цели общения и т. д.; социальная, обозначающая способность, желание вступать в коммуникацию с другими людьми; межкультурная, т. е., умение понимать и интерпретировать

лингвокультурные факты, оценивать свою и чужую культуру, учитывая сформированные ценности.

Обучая студентов русскому спецязыку бизнеса, стоит помнить, что этот процесс должен быть настолько эффективным, чтобы подготовить студентов к необходимости вербального обеспечения межкультурной коммуникации не только в повседневном общении, но главным образом в профессиональных ситуациях, т. е.: установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен корреспонденцией, устный и письменный перевод, участие в деловых встречах, переговорах, подготовка и проведение презентаций (фирмы, товара, бизнес-партнера, достижений фирмы и сотрудников), ведение собраний, участие в конференциях и семинарах и т. д.

Сами учащиеся должны отдавать себе отчет в том, что для эффективной коммуникации между представителями разных народов недостаточным является только овладение языковыми умениями и навыками, преодоление языкового барьера в коммуникации. Они должны помнить, что иноязычное общение между людьми, принадлежащими к разным культурам, возможно только при условии формирования в процессе учебы межкультурной компетенции за счет интеграции языковой и культурной подготовки, помогающей избегать ошибок, недоразумений, негативных реакций иностранцев при общении, а впоследствии, например, срыва переговоров, потери бизнес-партнера, формирования отрицательной репутации фирмы и ее сотрудников на рабочем рынке и т. д. Тогда снижается уровень культурного шока – «осознания резкого расхождения материальных или духовных культур двух народов, проявляющегося в условиях личностного и непосредственного контакта с представителями другой культуры и сопровождающегося напоминанием, неадекватной интерпретацией или прямым неприятием чужой культуры с позиций собственной культуры» [4, с. 46].

Именно поэтому в нашем вузе подготовка студентов специальности «Русский язык в деловом общении» к межкультурной коммуникации происходит на разных занятиях, включенных в программу обучения будущих специалистов-филологов по русскому языку бизнеса. Среди них стоит перечислить:

– практические занятия по русскому языку, которые благодаря обсуждаемым на них темам дают возможность познакомить студентов с многими нормами привычного поведения в русскоязычной культуре, речевым этикетом, русским менталитетом, стереотипами, языком жестов, мимики, символов. Например, при изучении темы «Знакомство» можно обсудить вопросы, связанные с тем, как знакомиться в обычных и официальных ситуациях; что отвечать при знакомстве; какие жесты,

поведение, позы сопровождают словесное знакомство и т. д.; или, например, при изучении темы «Кухня» – что и где едят русские (русские блюда и их приготовление); как вести себя в ресторане (официальные и неофициальные встречи); как одеться, что и кому подарить и когда прийти, если нас приглашают в гости (русское гостеприимство, стереотипы, менталитет) и т. д.,

– практические занятия по деловому русскому, проблематика которых позволяет ознакомить студентов с вербальным и невербальным поведением во время выполнения различных коммуникативных заданий, связанных с деловыми ситуациями, например презентация фирмы, ее достижений и сотрудников; организация и поведение во время деловых встреч, переговоров, командировок, бизнестуров; поведение на собеседовании или вопросы техники делового общения, международных культурных контактов и т. д;

– занятия по истории, страноведению и культуре России, дающие студентам возможность познакомиться с географией, историческими и политическими фактами, социокультурными переменами, происходящими в России, культурным наследием, произведениями искусства и т. д.

Дополнительно у студентов есть шанс проверить на практике свои умения и знания, касающиеся владения иностранным спецязыком бизнеса, с учетом межкультурного элемента в коммуникации, проходя практику в фирмах (транспортно-экспедиторских, производственных, туристических, торговых), сотрудничающих с русскими бизнес-партнерами, в городских или государственных учреждениях (таможенные агентства, пограничные пункты, центры для иностранных граждан, беженцев, бюро мэрии города по делам международного сотрудничества) и т. д.

Интеграция обучения студентов языковым умениям и социокультурным знаниям должна быть основной целью подготовки будущих филологов специальности «Русский язык в деловом общении» как посредников между родной и иноязычной культурой и ее представителями.

Список использованной литературы

1. Komorowska, H. *Metodyka nauczania języków obcych* / H. Komorowska. – Warszawa : Fraszka Edukacyjna: 2011. – 10 s.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2010 – 448 с.
3. Miłuła, D. Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego / D. Miłuła // *Języki Obce w Szkole*. – 2008. – № 2. – С. 13–19.
4. Dziewanowska, D. Иноязычное коммуникативное поведение как существенный компонент урока иностранного языка / D. Dziewanowska, A. Pado // *Современные проблемы глоттодидактики* / ред.: А. Палиньски, Г. А. Зенталя. – Rzeszów : Wyd. UR, 2009. – 46–53 с.

А. В. Шевцова, О. П. Коньок (м. Суми, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ПАРЕМІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У наш час засвідчується зростання інтересу до вивчення паремічної картини світу як найважливішої складової національного світобачення. Знайомство з пареміями тієї чи іншої країни збагачує наше уявлення про народ, який їх створив. У пареміях з надзвичайною виразністю відображені національні особливості менталітету. Разом з тим у них яскраво виражено те спільне, що ріднить між собою і зближує найрізноманітніші народи.

У мовному світі українців паремії посідають важливе місце. Вони становлять органічну складову його духовної культури. Саме тому той, хто хоче ближче пізнати Україну і її народ, не може пройти повз його паремії як складові повсякденного буття. Значна частина паремій постійно знаходиться в обігу, ними широко користуються і в повсякденній розмові, і в публічних виступах, у пресі, літературі.

Саме тому знайомство з паремічною картиною світу є важливою складовою викладання української мови як іноземної, особливо в умовах кардинальної зміни концепції вивчення іноземної мови в наш час, коли на передній план виходить комунікативна компетенція, формування вмінь міжкультурної комунікації.

Науковці справедливо зазначають, що кожна мова має особливу картину світу, і носії мови організують свої висловлювання відповідно до цієї картини, а паремії розглядають як один з основних «кодів» культури, як «мову століттями створюваної повсякденної культури», що передається з покоління в покоління і відбиває всі категорії й настанови життєвої філософії народу – носія мови [1, с. 219, 241].

Представники когнітивної лінгвістики наголошують, що наша концептуальна система, відображена у вигляді мовної картини світу, залежить від фізичного і культурного досвіду і безпосередньо пов'язана з ним [2, с. 64]. Інакше кажучи, мовна картина світу відображає когнітивні, культурні та соціальні характеристики народу – носія мови, а також географічні умови його проживання. Це відображення визначається менталітетом того чи іншого народу [3, с. 44].

Те, що паремії містять знання про світ і про людину в цьому світі, дозволяє вченим говорити про паремічне уявлення про світ. Так, Є. В. Іванова, говорячи про існування паремічної картини світу як «окремого фрагменту, частини мовної картини світу» [3, с. 3], акцентує увагу і на існування паремічного менталітету (менталітету, який виявляється в паремічній картині світу). Паремічний менталітет – це не

менталітет паремій, а відбитий у паремічному фонді менталітет народу, точніше, певних соціальних груп народу [3, с. 49], зауважує науковець.

Поряд з національно-специфічними рисами менталітет народу містить міжнародні та універсальні, загальнолюдські риси. Так, не всі паремічні одиниці мають культурно-національний колорит, деякі мають загальнолюдське, універсальне значення.

Зіставлення паремій в різних мовах дає узагальнений портрет представника кожного з народів. У ньому легко визначаються загальні риси, обумовлені універсальними людського існування, загальнолюдськими концептами і стереотипами оцінки якостей людини.

Порівняння цінностей різних культур є важливим не тільки в мовному аспекті, воно формує уявлення про унікальність кожної культури, кожної мови, їх значущості для людської цивілізації. Функціонуючи як засіб збереження і передачі народного досвіду, паремії є своєрідною кристалізацією етнічного світогляду. У цілій низці паремій можна побачити не тільки елементи соціально-етнічних норм етносу, а й своєрідну систему загальнолюдських оцінок, що пройшла крізь фільтр свідомості етносу та знайшла своє вираження в пареміях.

З огляду на викладене можна стверджувати, що досягнення концептуального змісту паремій забезпечує, з одного боку, опанування інофоном (людиною, що вивчає іноземну мову) матеріального і духовного світу країни, мова якої вивчається, з іншого – сприяє адаптації в іншомовному культурному світі, полегшує комунікацію, усуває бар'єри в спілкуванні.

Зважаючи на особливості паремій (стислість, смислова ємність, образність, аксіологічність), їх використання на заняттях з української мови як іноземної, на наш погляд, повинно мати систематичний характер. Паремії можуть бути використані і як дидактичний матеріал при вивченні граматичних явищ, і як елемент семантизації мовної картини світу, і як засіб тлумачення життєвих реалій. Паремії можна використовувати і як тему для складання діалогу-розпитування, монологу-роздуму, і як засіб розвитку пізнавального інтересу до культури народу, який є носієм мови, що вивчається. Крім того, аналіз паремій, що містять етичну оцінку, забезпечує формування взаємної поваги, толерантного ставлення один до одного.

Особливості національного характеру і менталітету народу розкриваються перш за все в тематичній класифікації паремій. Так, універсальними тематичними полями, що відображають систему цінностей народу, особливості національного менталітету, є «добро – зло», «правда – неправда», «робота – неробство», «багатство – бідність», «дружба» тощо. Розглянемо деякі з них.

Переважає більшість паремій тематичного поля «робота» засвідчує працьовитість українського народу: *Праця людину годує; Хочеш їсти калачі – не сиди на печі; В умілого й долото рибу ловить; Без діла псується сила* [4].

Українські паремії наголошують, що праця – це диво, яке приносить радість та задоволення: *Слова – полова, а праця – диво; Без роботи день роком стає*.

Українці з іронією говорять про нероб: *Як їв – то аж упрів, а як працював – то аж задрімав; На роботі умліває, а біля миски упріває*. У деяких українських пареміях робота характеризується негативно: *Все в роботі, як віл у ярмі; Роботі ніколи кінця немає; Набрав роботи, як бик на роги*.

В українських родинах завжди цінувалися доброзичливість, дружба, традиції добросусідства, що знайшло відображення в пареміях. У свідомості українського народу дружба сприймається як цінність дорожча за багатство: *Багаті ті, хто має друзів; Дружба та братство дорожче багатства; Вірний друг кращій, ніж золото*.

Характерними ознаками дружніх взаємин є спільний внутрішній світ, спільні справи, настрої, почуття, що об'єднують людей, які знаходяться у товариських стосунках: *Де дружніші, там і сильніші; Де дружно, там і хлібно; Дружній табун вовків не боїться; Дружній череді і вовк не страшний; Дружні сороки орла заклюють*.

Це стосується і дружніх стосунків між народами: *Близький сусід краще від далекого брата; Добрий сусід – найближча родина*.

Випробування бідую, нещастям, підтримка у складних життєвих обставинах є лакмусовим папірцем істинності дружніх стосунків: *Друга у скруті пізнають; В лиху годину пізнаєш вірно людину*.

Невелика кількість українських паремій про дружбу мають негативну конотацію: *Дурний друг – недруг; З дурнем дружити – свій розум втратити; Друг людини – ворог справи; Друзі – крадії часу*.

Значною мірою система етичних поглядів людини, народу залежить від розуміння категорій «добро» і «зло». Українські паремії, що містять у своєму складі концепт «добро», досить часто мають повчальний характер: *Життя дано на добрі справи; Твори добро, і воно обов'язково до тебе повернеться; Хто людям добра бажає, той і собі має; Добре роби – добре й буде*. Крім того, в пареміях відображена непохитна віра українців, що добро перемагає зло: *Святе не помре, а зло пропаде; Добро на лихо не міняють*.

Високо цінують українці чесність і правдивість. Правда для них – це істина, що стала принципом життя: *Світ на правді стоїть; Хто любить світ, той любить правду*; правда вічна: *Все минеться, одна правда*

останеться; правду не можна купити і за багатство: Засип правду хоч золотом – вона випливе наверх; всі знають, що таке правда, але вдають, що не помічають її: Правда світліша за сонце, та її із свічкою шукають; кожний знає, що таке правда, та не кожний хоче жити по правді: Всяк правду знає, та не всяк про неї дбає.

Як бачимо, в українських пареміях відображена ієрархія моральних цінностей народу, де ідея добра виступає як основна категорія; правда (істина) як принцип життя, дружба як світоглядний принцип людського життя. Безперечно, зазначений перелік не є вичерпним, адже мета нашої розвідки окреслити орієнтири й на окремих прикладах висвітлити можливості використання паремій на заняттях з української мови в іноземній аудиторії з метою знайомства з особливостями національної картини світу та забезпечення адаптації в іншомовному середовищі.

Список використаної літератури

1. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Яз. рус. культуры, 1996. – 288 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Иванова, Е В. Мир в английских и русских пословицах : учеб. пособие / Е. В. Иванова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 280 с.
4. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники Опанаса Марковича і других / уклад. М. Номис ; упор., приміт. та вступ. ст. М. М. Пазяка. – Київ : Либідь, 1993. – 768 с.

СЛАВЯНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

З. А. Аннамовламова (г. Брест, Республика Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОБИРАТЕЛЬНЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В 6 КЛАССЕ

Игровые задания – тип заданий, построенных на основе использования игры как одного из видов деятельности и средства обучения [1, с. 75]. Как известно, игровые технологии в воспитании и обучении являются самыми древними. Игра помогает по-новому взглянуть на привычный учебный материал, способствует развитию у школьников интереса к учебному предмету, значит, процесс обучения становится более эффективным.

Общепризнанным в методике является то, что при использовании учителем игровых заданий на уроках русского языка решаются общеучебные и развивающие задачи – происходит более глубокое осмысление новых понятий, обогащается словарный запас обучающихся, расширяется их кругозор.

В 6 классе, когда учащимся всего 11–12 лет, изучается одна из непростых с точки зрения грамматики тем – «Имя числительное». Учащиеся получают представление об имени числительном как части речи, характеризующейся специфическими смысловыми, морфологическими и синтаксическими особенностями; знакомятся с семантико-грамматическими и структурными разрядами числительных, учатся склонять и употреблять числительные в речи [2, с. 92]. В процессе изучения собирательных имен числительных учащиеся должны усвоить особенности их значения, словообразования, употребления и – самое главное с точки зрения культуры речи – помнить об ограниченной сочетаемости собирательных числительных с именами существительными, и это, по мнению методистов, является одним из трудных для школьников вопросов.

Вот почему нам показалось интересным найти, систематизировать и методически описать игровые задания, которые можно использовать при изучении темы «Собирательные числительные» в 6 классе.

Под игровыми заданиями будем понимать в первую очередь необычность формы преподнесения задания: во-первых, задания на карточках, с использованием картинок, таблиц; во-вторых, если на доске, то в необычной форме, что отличает их от традиционных заданий, предлагаемых действующим учебником.

Игровые задания, которые мы подобрали для изучения темы «Собирательные имена числительные», можно разделить на две группы по спо-

собу их предъявления: задания на доске и задания на карточках. Все они могут использоваться на уроке русского языка в блоке «Практика».

Игровые задания, предъявляемые на доске, должны иметь нетрадиционную форму. Представим два таких задания.

Задание «Образуй слова». На доске записаны слева корни собирательных числительных, а справа – два суффикса – *-ер-* и *-ой-*. Учащимся нужно выбрать нужный суффикс, чтобы образовать собирательные числительные.

пят..о		
дв..е		-ер-
шест..о		
тр..е		-ой-
четв..о		
сем..о		

Ответы учащихся: **пятеро, двое, шестеро, трое, четверо, семеро.**

Методический комментарий. Данное задание поможет ученикам научиться грамотно образовывать собирательные имена числительные.

Задание «Замени звездочку на окончание». На доске записаны словосочетания «собирательные числительные и существительные», в которых нет окончаний, учащимся нужно вместо звездочек вставить окончания в числительные и существительные в указанных падежах.

Р. п. семер*	конькобеж*
Т. п. семер*	конькобеж*
Д. п. пятер*	товарищ*
Р. п. четвер*	велосипедист*
Д. п. четвер*	велосипедист*
Т. п. тро*	лисят*
П. п. о тро*	лисят*
Р. п. семер*	козлят*
Д. п. семер*	козлят*

Ответы учащихся: Р. п. **семерых конькобежцев**, Т. п. **семерыми конькобежцами**; Д. п. **пятерым товарищам**, Р. п. **четверых велосипедистов**, Д. п. **четверым велосипедистам**; Т. п. **троими лисятами**, П. п. **о троих лисятах**, Р. п. **семерых козлят**, Д. п. **семерым козлятам**.

После выполнения задания учащиеся делают вывод: собирательные числительные в косвенных падежах имеют те же окончания, что и прилагательные во множественном числе.

Методический комментарий. Данное задание поможет ученикам поработать со склонением собирательных имен числительных и согласованием с ними существительных, что будет способствовать формированию грамматической нормы.

Работа с карточками, таблицами или картинками является хорошим способом организации учебной деятельности школьников, учащиеся с удовольствием работают с ними. Представим три таких задания.

Задание «Работа с картинками». На партах лежат картинки (на картинках *дети, футболисты, парни, фигуристы, тигрята, щенята, брюки, зайчата, ножницы, очки*). Учитель ставит задачу объединить все рисунки в группы.

Методический комментарий. На вопрос учителя «Кто изображен на рисунках?» учащиеся отвечают, что на картинках изображены дети и детеныши животных, лица мужского пола и предметы, которые употребляются только во множественном числе. А после ответа на вопрос «Существительные какого рода отсутствуют на картинках?» делается вывод, что собирательные существительные не согласуются с именами существительными женского рода. Это задание должно быть первым после введения понятия о собирательных числительных.

Задание «Заполни таблицу». У каждого на парте лежит таблица. Согласуйте собирательные числительные с существительными в Р. п. мн. ч. Запишите получившиеся словосочетания в тетрадь.

Образец: двое мужчин, двое телят, двое ворот.

Образуются		Сочетаются		
Два	?	Мужчина	Теленок	Ворота
Три	?	Воин?	Котенок?	Ножницы?
Четыре	?	Студент?	Медвежонок?	Брюки?
Пять	?	Товарищ?	Мышонок?	Очки?
Шесть	?	Друг?	Волчонок?	Сани?
Семь	?	Одноклассник?	Лисенок?	Сутки?
Восемь	?	Спортсмен?	Крольчонок?	Коньки?
Девять	?	Победитель?	Бельчонок?	Перила?
Десять	?	Богатырь	Слоненок?	Плоскогубцы?

Ответы учащихся: трое воинов, котят, ножниц; четверо студентов, медвежат, брюк; пятеро товарищей, мышат, очков; шестеро друзей, волчат, саней; семеро одноклассников, лисят, суток; восьмеро спортсменов, крольчат, коньков; девятеро победителей, бельчат, перил; десятеро богатырей, слонят, плоскогубцев.

Методический комментарий. Выполнение этого задания имеет цель отработать у учащихся навык согласования собирательных имен числительных с именами существительными, обозначающими лиц мужского пола и детенышей животных, и существительными, употребляемыми только во множественном числе. Это задание на отработку грамматической нормы, оно несложное, может быть предложено всему классу.

Задание «Собери пословицы». Ученикам предлагаются карточки с частями пословиц, которые необходимо собрать: слева – начало пословицы, справа – ее окончание. «Собранные» пословицы надо записать в тетрадь, подчеркнуть собирательные числительные. Образец: Семеро одного не ждут.

1. Семеро одного	а) в обиду не дадим
2. Двое пашут, семеро	б) десятеро рассудят
3. Один с сошкой,	в) да один рядовой
4. Семеро не один,	г) третий не суйся
5. Один рубит,	д) всех до смерти заврет
6. Семеро капралов,	е) не ждут
7. Трое осудят,	ё) а семеро в кулаки трубят
8. Двое дерутся	ж) а семеро с ложкой
9. Ему семерых посади	з) руками машут

Ответы учащихся: Двое пашут, семеро руками машут. Один с сошкой, а семеро с ложкой. Семеро не один, в обиду не дадим. Один рубит, а семеро в кулаки трубят. Семеро капралов, да один рядовой. Трое осудят, десятеро рассудят. Двое дерутся, третий не суйся. Ему семерых посади, всех до смерти заврет.

Методический комментарий. Это сложное задание, поскольку не все пословицы могут быть известны учащимся. Здесь нужна помощь учителя и в «собрании» пословиц, и в объяснении их смысла, даже в толковании значения отдельных слов (*капрал, сошка*). В итоге, выполнив данное задание, ученики пополнят свой речевой запас русскими пословицами, приобщатся к русской народной мудрости, что, конечно, поможет им в совершенствовании лингвокультурологической компетенции.

Выводы. Использование игровых заданий на уроках русского языка позволяет разнообразить учебную деятельность школьников, повышает их активность, развивает интерес к русскому языку.

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. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Русский язык в 6 классе : учеб-метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Нар. асвета, 2005. – 159 с.

Ю. В. Арэшка (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

**АЎТАРСКІЯ АФАРЫЗМЫ Ў КАНТЭКСЦЕ
МАСТАЦКАГА ТВОРА
(НА МАТЭРЫЯЛЕ ПРОЗЫ ВАСІЛЯ БЫКАВА)**

Афарызмамі, як правіла, лічаць кароткія, глыбокія па змесце і закончаныя ў сэнсавых адносінах меркаванні, якія выказаны ў вобразнай, лёгка ўзнаўляльнай форме. Такія меркаванні заўсёды могуць выступіць удалым, пераканаўчым пацвярджэннем разваг моўцы, таму ў мастацкім кантэксце пісьменнікі нярэдка ствараюць уласныя афарыстычныя выслоўі, выяўляючы такім чынам адметнасць свайго светабачання. Творы Васіля Быкава не выключэнне, у іх пісьменнік даволі актыўна стварае ўласныя мікратэксты-афарызмы, у якіх у розных ступенях выяўляюцца адносіны аўтара да пэўных з’яў, сітуацый, падзей, а таксама праяўляецца філасофскае бачанне і асэнсаванне пісьменнікам рэчаіснасці. Уключэнне аўтарскіх афарызмаў у кантэкст адбываецца рознымі шляхамі. Найбольш частотнымі з’яўляюцца наступныя: увядзенне іх у мову аўтара і мову герояў, у тым ліку ўнутраныя маналогі персанажаў.

Адной з важнейшых асаблівасцей афарыстычных выслоўяў з’яўляецца мастацкая мадальнасць, якая разглядаецца поруч з такімі характарыстыкамі тэксту, як звязнасць, цэласнасць, завершанасць, бо, як правіла, тэкст заўсёды мае персаніфікаванае, антрапалагічнае выяўленне. У тэкстах В. Быкава аўтарскі афарызм часта выступае сродкам прэзентацыі суб’ектыўнай мадальнасці. Выразным пацвярджэннем таму з’яўляюцца афарызмы з аўтабіяграфічнай кнігі В. Быкава “Доўгая дарога дадому”, дзе ўвесь тэкст падаецца ад імя самога аўтара, таму, адпаведна, яму належаць і афарыстычныя выслоўі: *Былое вышэй за жывое, яно ўжо непадуладнае нікому* [1, с. 343]; *Мабыць, кожнаму свой шлях да свабоды наканавана прайсці асобна* [1, с. 425]; *Бедаку заўжды прыемна ўведаць, што камусьці яшчэ горш, чым яму* [1, с. 326]; *Але Бог не пакідае праведнікаў, а лёс часам дае ім птушыны хвосцік надзеі* [1, с. 421]; *Вечная праява жыцця – каханне* [1, с. 184].

Афарыстычныя выслоўі з рознай тэматычнай скіраванасцю вылучаюцца праз мову аўтара і ў іншых аповесцях. У іх найперш перадаецца аўтарскае стаўленне да з’яў рэчаіснасці, фармулююцца трапныя, глыбокія думкі адносна дзеянняў чалавека: *...Яблыні, як і кветкі, без чалавечай любові расці не будуць* [2, с. 371]; *Праклятае гэта пачуццё надзеі на краі пагібелі, гэты рудымент пячорнага аптымізму* [3, с. 320]; *Сапраўднае пачуццё маўклівае, яно выказваецца болей справай, ды не траскучымі словамі* [3, с. 257].

У творах Васіля Быкава выразна заўважаецца шмат абагульняльных мастацкіх выслоўяў, якія прамаўляюцца героямі. Так, у рамане “Кар’ ер” Агееў-старэйшы тлумачыць сыну, што для таго, каб зразумець атмасферу часу, мала ведаў, патрэбна перажыць тыя падзеі, адчуць іх на сабе: *Атмасфера часу – гэта тая тонкасць, якую немагчыма спасцігнуць лагічна. Гэта спасцігаецца скурай. Крывёй. Жыццём* [2, с. 146]. У гэтым жа рамане знаходзім два супрацьлеглыя афарыстычныя выказванні адносна “шкадавання”: *Не будзем шкадаваць мы, не пашкадуюць і нас* [2, с. 172]. Так дасціпны лейтэнант Агееў выказваецца аб неабходнасці агульначалавечай узаемадапамогі і паразумення. Яго ж апанент, паліцай Кавешка, прытрымліваецца іншай пазіцыі: *Шкадаванні – патрэба слабым* [2, с. 172]. На прыкладзе двух супрацьлеглых герояў з іх процілеглымі пазіцыямі аўтар нібы паказвае дваістую сутнасць “шкадавання” і тым самым не навязвае адзінага меркавання чытачу, а дае магчымасць самому выбраць бліжэйшы да сваіх маральных каштоўнасцей варыянт.

Радзей у мастацкіх творах В. Быкава сустракаюцца афарыстычныя выслоўі, якія трансліююцца праз унутраныя маналогі герояў: *Але дабрыйна, мусіць, там, дзе справядлівасць і праўда* [2, с. 417]; *Вялікая гэта справа – чалавечая адкрытасць, праўдзівая споведзь без граша разліку, жадання падаць сябе ў лепшым, чым ёсць на самай справе выглядзе* [2, с. 147]. У такім выпадку праз афарыстычныя выслоўі, якія паказваюць унутраныя думкі, развагі герояў, перадаюцца светапоглядныя ўстаноўкі персанажаў, іх маральныя арыенціры, адносіны да пэўных з’яў рэчаіснасці, сцвярджаюцца спазнаныя героямі ісціны. Такім чынам, афарызм у мастацкім кантэксце становіцца яшчэ і сродкам выразнай характарыстыкі персанажа, яго нібы ненаўмыснай самапрэзентацыі.

Афарыстычныя аўтарскія выслоўі В. Быкава ў тэксце выконваюць шэраг функцый, найбольш пашыраныя з якіх функцыі маўленчай характарыстыкі, сюжэтнай асновы, заключнага акорда.

Празаік, ствараючы вобразы сваіх персанажаў, раскрывае іх характары не толькі праз учынкi, перажыванні, адносіны да іншых герояў, але і праз мову. Пры гэтым кожнаму герою ўласціва ўласнае маўленне, якое адрозніваецца ад маўлення іншых герояў, што абумоўліваецца найперш самабытнасцю і індывідуальнасцю самога персанажа. Так, напрыклад, галоўнай гераіні рамана “Кар’ ер” Бараноўскай характэрны пачуццёвыя, з глыбокай мудрасцю выказванні: *Калі нічога немагчыма зрабіць, трэба сабраць сілы, каб застацца сабой* [2, с. 113]; *А чалавек заўжды мае патрэбу ў суцяшэнні* [3, с. 113]; *Чалавек заўжды спадзяецца. Нават наперакор розуму* [2, с. 104]; *Верыць у Бога – зусім не значыць старанна маліцца ці рэгулярна выконваць абрады. Гэта хутчэй – мець Бога ў душы і паступаць адпаведна. Адпаведна сумленню...* [2, с. 112]; *Вера ўзвышае,*

далучае да ісціны і святла [2, с. 83]. Невыпадкова пісьменнік укладае ў вусны Бараноўскай словы, якія поўняцца матывам веры. Сама гераіня – былая пападдзя – паўстае перад чытачом мудрай, клапатлівай, чулай жанчынай. У кантэксте ваеннага рамана праз вобраз пападдзі, а таксама афарыстычныя выслоўі, якія належаць ёй, чытачам выразна перадаецца думка пра тое, што гуманнасць, духоўнасць заўсёды павінны быць у чалавеку, у грамадстве. У гэтым жа рамане В. Быкаў надзяляе выдатнымі, прыгожымі і пранікнёнымі афарыстычнымі выказваннямі і супярэчлівага героя Кавешку, які падчас вайны служыць у паліцыі: *Здаўна наш храм – гэта наша прырода!* [2, с. 152]; *Радзіма ўсё ж, яна вабіць. Як... як першае каханне* [2, с. 152]; *Беларусіны на працягу ўсёй сваёй гісторыі выконвалі чужыя ролі не імі напісаных п’ес* [2, с. 253].

Афарыстычныя выслоўі, якім уласцівы глыбінны філасофскі сэнс, могуць выкарыстоўвацца ў функцыі сэнсавага ядра кантэксту. У кнізе мемуарнай прозы В. Быкава “Доўгая дарога дадому” вылучаецца некалькі афарызмаў, якія закранаюць актуальныя для нашага часу пытанні аб свабодзе, часе, цывілізацыі. Гэтыя афарызмы маюць вялікую сэнсавую вагу для сюжэта быкаўскага твора і надзвычай важныя для прэзентацыі светапогляду самога пісьменніка: *Свабода – найбольшая маральна-фізічная каштоўнасць, дадзеная кожнай жывой істоце фактам яе нараджэння* [1, с. 423]; *...У аснове кожнай калектыўнай свабоды ляжыць свабода індывідуальная* [1, с. 425]; *Мабыць, кожнаму свой шлях да свабоды накіравана прайсці асобна* [1, с. 425]; *Наш час асаблівы – крывадушны і жорсткі, а што да мастацтва – разбуральны па сваёй сутнасці, толькі мы яшчэ не надта ўцямілі тое* [1, с. 424]; *Як вядома, паперка ў сучаснай папяровай цывілізацыі – вялікая сіла* [1, с. 358]; *Там, дзе палітыка, там няма месца ні густу, ні нават логіцы* [1, с. 219]. Перавага афарызмаў акрэсленай сацыяльна-палітычнай тэматычнай скіраванасці над іншымі абумоўлена тагачаснай грамадска-палітычнай сітуацыяй.

Важнай тэмай для В. Быкава было само жыццё, і асабліва – жыццё на вайне, праблема людскіх узаемаадносін падчас нялёгкіх выпрабаванняў. Таму значная колькасць афарыстычных выслоўяў пісьменніка звязана са згаданай тэмай, і ў мастацкіх кантэкстах такія афарызмы дапамагаюць спасцігнуць зместава-канцэптuallyную інфармацыю тэксту. Напрыклад, у апавесці “Яго батальён” знаходзім такія прыклады: *Чым больш у чалавеку сапраўды чалавечага, тым важней для яго сваё ўласнае жыццё і жыцці блізкіх яму людзей* [4, с. 424]; *...Трэба быць вельмі строгім спярша ў адносінах да сябе, каб пасля патрабаваць таго ж ад падначаленых* [4, с. 287]; *...Самае каштоўнае на вайне – жыццё чалавека* [4, с. 424]. Падобныя выразы прэзентуюць, акрамя ўсяго іншага, і аўтарскую пазіцыю пры выбары сутнасных жыццёвых каштоўнасцей.

І. Лепешаў функцыяй заключнага акорда называе здольнасць моўнай адзінкі “сцісла і трапна характарызаваць асобу, прадмет, з’яву, служыць падставай іх выкарыстання ў якасці своеасаблівага заключнага акорда да эпизоду, сцэнкі, раздзела” [5, с. 218]. Сустрэкаем прыклады выкарыстання афарызмаў у якасці заключнага акорда і ў творах В. Быкава. Напрыклад: *Чалавек не ўсё можа. Часам ён не можа нічога* [2, с. 364]; *Праклятае гэта пачуццё надзеі на краі пагібелі, гэты рудымент пячорнага аптымізму* [3, с. 320]. Наступная думка-афарызм, якую агучвае Бараноўская з рамана “Кар’ер”, гучыць як пераканаўчае падагульненне да гутаркі пра тое, што з клопатам і беражлівасцю патрэбна адносіцца не толькі да тых людзей, якім гэтага не стае, але і да кожнага чалавека. Так сцвярджаецца высокая гуманістычная ідэя аб узаемападтрымцы людзей: *Берагчы заўжды ўсіх трэба. Кожнаму адно жыццё адмерана* [2, с. 34].

Часам быкаўскія афарызмы выяўляюць адценне жарту ці іроніі: *У добрага работніка... заўжды плечы мокрыя* [2, с. 230]; *Адны дурні адкрытыя і роўныя, як бёрны* [6, с. 271]; *Каб ацаніць яечню, не абавязкова самому несці яйкі* [2, с. 230]. Аднак прыклады такога фразеаўжывання рэдкія, што абумоўлена тэматыкай твораў пісьменніка, прысвечаных трагічным ваенным падзеям.

Такім чынам, варта адзначыць шматузроўневую мадальнасць аўтарскага выражэння трапных думак: праз мову аўтара, мову персанажаў і ўнутраны маналог герояў. Назіранні за функцыянальна-стылістычным выкарыстаннем афарыстычных выслоўяў Васіля Быкава паказалі, што трапныя аўтарскія выслоўі найперш з’яўляюцца важным структурна-кампазіцыйным складнікам аповесцей, пры гэтым валодаюць значным канататыўным патэнцыялам і выразна перадаюць аўтарскае разуменне з’яў, паняццяў, сітуацый, асаблівасці пісьменніцкага светапогляду, а таксама выразна прэзентуюць маўленчую і вобразную характарыстыку персанажа. Увогуле ж аўтарскія афарызмы займаюць адметнае месца ў творах Васіля Быкава і з’яўляюцца выразным складнікам яго ідыястылю.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Быкаў, В. Поўны збор твораў : у 14 т. / В. Быкаў. – Мінск : Саюз беларус. пісьменнікаў ; М. : Время, 2009. – Т. 8: Мэмуарная проза. – 576 с.
2. Быкаў, В. Збор твораў : у 6 т. / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1994. – Т. 5 : Кар’ер : раман; У тумане; Аблава : аповесці. – 432 с.
3. Быкаў, В. Сьцяна / В. Быкаў. – Мінск : Наша Ніва, 1997. – 384 с.
4. Быкаў, В. Збор твораў : у 4-х т. / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1981. – Т. 2 : Аповесці. – 447 с.
5. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы : вучэбн. дапам. для філал. фак. ВНУ / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. шк., 1998. – 271 с.
6. Быкаў, В. Збор твораў : у 4 т. / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1980. – Т. 1 : Аповесці. – 432 с.

Г. У. Атаджанова (г. Брест, Республика Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ У ШЕСТИКЛАССНИКОВ ПОНЯТИЯ О РАЗРЯДАХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

Имя прилагательное – часть речи, обозначающая непроцессуальный признак предмета и выражающая это значение в словоизменительных морфологических категориях рода, числа и падежа [1, с. 538]. Эта часть речи изучается в 6 классе. При изучении темы «Разряды имен прилагательных» нужно рассмотреть смысловые и грамматические особенности качественных и относительных прилагательных, показать их роль в тексте, выработать навык распознавания качественных и относительных прилагательных [2, с. 83].

Идея изучения языка на основе текста не нова. Так, еще русский ученый-филолог М. М. Бахтин говорил: «Человек в своей человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), это значит создает текст (хотя бы потенциально)». Но именно исследования современных ученых – Г. А. Золотовой, Г. Я. Солганика, П. Я. Гальперина, О. И. Москальской, Л. М. Лосевой, Н. А. Пленкина – изменили статус текста в обучении школьников языку. Текст сегодня является не только иллюстративным материалом при изучении языковых явлений, но и предметом изучения (как лингвистическая единица он изучается в разделе «Текст» в каждом классе), а также средством обучения (дидактической единицей). Кроме того, текст является и целью обучения русскому языку, поскольку конечной целью изучения языка и обучения речи в средней школе является свободное владение языком в устной и письменной форме [Цит. по: 3, с. 23–24], т. е. действует принцип текстоцентричности.

Рассмотрим возможности использования текстов на уроке русского языка при изучении темы «Разряды имен прилагательных» в 6 классе. В действующем учебнике по русскому языку для 6 класса есть текстовые задания (упр. 324, 329, 330, 334, 335, 341, 344), но нам показалось интересным самим найти тексты и разработать самостоятельно задания к ним, которые можно было бы использовать на уроке в ходе педагогической практики помимо заданий из учебника.

В блоке «Теория» на этапе формирования понятия о разрядах имен прилагательных можно использовать следующий текст с рядом заданий к нему (текст написан на доске):

Барсучонок

Из корзинки показалась барсучья мордочка с черным носиком, любопытными глазками и маленькими стоячими ушками. Барсучонок

выбрался из корзинки на диван. Какой же он забавный! Шерстка светлая, серебристая, а ножки темные. Словно барсук нарядился в черные сапожки и черные варежки. «Хвост он поджал или у него нет хвоста?» – заинтересовался я. «Короткий хвостик есть», – ответила мама. Малыш смешно принялся разгуливать по кожаному дивану (По Г. Скребицкому).

Задания к тексту и ответы учащихся могут быть такими:

1. Прочитайте текст. Определите тип речи текста и докажите свою точку зрения. Учащиеся 6 класса в силах определить, что тип речи – описание, потому что автор представляет читателю, какой барсучонок, как он выглядит; есть общий вид барсучонка (*Какой же он забавный!*) и описываются глазки, ушки, шерсть, лапки; в тексте много прилагательных, которые обозначают признак предмета речи (*черный носик, маленькие ушки, светлая шерстка* и др.).

2. Далее можно задать вопрос «Сколько имен прилагательных использует автор для описания барсучонка?», и учащиеся ответят, что автор 11 раз использует прилагательные для описания барсучонка: *черный носик, любопытные глазки, маленькие стоячие ушки, забавный, светлая серебристая шерстка, темные ножки, черные сапожки, черные варежки, короткий хвостик*. Здесь стоит обратить внимание учащихся на то, что все эти прилагательные обозначают признаки, которые могут быть в большей или меньшей мере: более или менее *черный носик*, более или менее *стоячие ушки* и т. д.

3. Затем обращаем внимание школьников на то, что в тексте есть еще прилагательные – *барсучья мордочка* и *кожаный диван*. Какое из них обозначает принадлежность? *Барсучья мордочка*. Какое обозначает материал, из которого сделан предмет? *Кожаный диван*. Делаем вывод, что прилагательные, обозначающие признак предмета, не однородны, они делятся на группы – разряды по значению.

Так на начальном этапе блока «Теория», используя текст, мы подводим учащихся к формированию понятия «разряды имен прилагательных по значению».

В блоке «Практика» после выполнения ряда заданий из учебника учащимся можно предложить еще один текст, который подытожит работу по теме «Разряды имен прилагательных». Текст учащиеся получают на карточках, где и выполняют задания к нему.

Обеды в сказочном королевстве

Принце(с/сс)ы, фрейлины и сама принце(с/сс)а колдуют над удивительным медным горшочком. Все-таки замечательный парень этот свинопас! Весь сегодняшний день чудес(?)ный горшочек показывает, что где готовят!

Вот дворничихина стряпня: вчерашний овощной суп, картофельн.. пюре, сладк.. п..ченье с клюкве(н/нн)ым морсом.

А вот пов..рихин обед: кислые щи, капустные биточки, тв..рожная запеканка с ароматной подливкой, слоеные пирожки и горячий чай с душистым лимоном.

Звонят волшебные бубенцы, и любопытные фрейлины видят прачкин обед: холодн.. свекольник, малосольн.. огурцы, свеж.. хлеб и манн.. пудинг с вишне.. вареньем.

А у губернатора сегодня важные гости. Им подают наливн.. яблоки, прозрачн.. виноград, желт.. дыни, сочн.. груши, спел.. арбузы. Но все это – на десерт, а прежде – мясное жаркое с нежной зеленью, заливн.. рыба, солен.. грибы, румян.. окорок, разнообразные вкусные гарниры и шоколадн.. блинчики. П..четные гости нарядно жуют, нарядные дамы шумно хвалят угощения. Суфле всякое: апельсинов.., бананов.., орехов.. и клубничн... К тому же сок: мангов.., лимонн..

После чтения текста в случае необходимости объясняем значение слов *фрейлины, суфле, гарнир, жаркое* (можно с использованием толкового словаря). Решив орфографические задачи, учащиеся находят в тексте имена прилагательные и определяют их разряд, надписывая над прилагательными сокращенно **к.** – над качественными, **о.** – над относительными, **п.** – над притяжательными.

В итоге выясняем, что в тексте 45 прилагательных, из которых 25 – качественные (*замечательный, чудесный, сладкое, кислые, ароматное, горячий, душистый, волшебные, любопытные, холодный, малосольные, свежий, важные, прозрачные, наливные, желтый, сочные, спелые, соленые, румяный, разнообразные, вкусные, почетные, нарядные, нежной*), 18 – относительные (*медный, сегодняшней, вчерашней, овощной, картофельное, клюквенный, капустные, творожное, манный, вишневый, мясное, шоколадные, апельсиновые, банановые, ореховые, клубничные, малиновый, лимонный*) и два притяжательных (*дворничихин, поварихин*).

Делаем вывод, что в данном тексте наибольшее количество качественных и относительных имен прилагательных, которые делают текст ярким, помогают описать то, о чем говорится, дать предметам речи характеристику. Притяжательные прилагательные (*дворничихин, поварихин*) в данном тексте использованы в разговорном варианте, что допустимо в сказке, но не приветствуется в разговоре или в письменной речи образованных людей.

Вывод. Таким образом, при изучении темы «Разряды имен прилагательных» можно и нужно использовать текстовый материал. Наблюдение над прилагательными в тексте поможет понять роль данной части речи в конкретном тексте и в речи вообще. Так как работа с текстами предпола-

гает комплексный характер, то при изучении разрядов имен прилагательных ученики будут работать не только по грамматике, но и по орфографии, по лексике, что будет совершенствовать их языковую компетенцию.

Список использованной литературы

1. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.), Н. Д. Арутюнова [и др.] ; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1980. – Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 792 с.
2. Русский язык в 6-м классе : учеб-метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Нар. асвета, 2005. – 159 с.
3. Писарук, Г. В. Методика преподавания русского языка в вопросах и ответах / Г. В. Писарук. – Брест : БрГУ. – 2008. – 160 с.

В. А. Буднік (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

СІСТЭМА ГЕРОЯЎ І АПАВЯДАЛЬНЫЯ ПРЫЁМЫ Ў АПОВЕСЦІ І. ПТАШНІКАВА “ТАРТАК”

Аповесць “Тартак” стала новым мастацкім словам І. Пташнікава ў асэнсаванні трагізму вайны. У аснову твора пакладзены трагічны лёс спаленай разам з людзьмі вёскі Дальва. Гэта адбылося ў час блакады карнікамі партызанскай зоны на возеры Палік у 1944 г.

Эмацыянальнай асновай аповесці сталі дзіцячыя ўспаміны пісьменніка. І. Пташнікаў многа перажыў у блакаду, вёска Дальва знаходзілася ў яго родных мясцінах. Вайна для пісьменніка і яго герояў – гэта самае страшнае парушэнне свету, у якім цяжка выжыць чалавеку.

Сюжэтныя падзеі твора звязаны з пакутлівым шляхам семярых чалавек, якія, каб выратаваць вёску, вязуць збожжа ў мясцовую камендатуру, а на самой справе немінуча набліжаюцца да гібелі. Збожжа павінна быць здадзена заўтра да паўдня, інакш будзе спалена вёска – такую ўмову паставілі акупанты. Вяскоўцы, спадзеючыся на ўратаванне, аддаючы апошняе, сабралі тры тоны зерня і адправілі везці яго ў камендатуру на сямі падводах Мірона Махорку, Уладзіміра Панка, дзеда Янука, Івана Боганчыка, Насту, Таню, Алёшу. Менавіта яны – галоўныя героі аповесці “Тартак”. І. Пташнікаў свядома зрабіў героямі тых, хто непасрэдна не мог змагацца з ворагам. Наста – жанчына-маці, Таня і Алёша – яшчэ дзеці, Янук – глухі, Панок – хворы, яго пастаянна душыць кашаль. На наш погляд, выбіраючы героямі твора гэтых людзей, аўтар паказаў трагізм вайны ў самым адкрытым выяўленні, а таксама раскрыў усеагульны характар супраціўлення чужынцам. Пісьменнік абраў вельмі ўдалы сюжэтна-кампазіцыйны прыём і адметную наратыўную стратэгію: адна і

тая ж падзея – паездка ў Краснае – паказана ад пачатку да канца праз індывідуальнае ўспрыманне кожнага з герояў.

У ранейшых творах пісьменнік даваў разгорнутыя і дакладныя апісанні герояў. Аднак у аповесці “Тартак” пісьменнік амаль зусім не паказвае знешняга выгляду герояў, нічога не расказвае пра іх мінулае. Галоўным у паказе чалавека ў гэтым творы становіцца яго ўнутраны свет – думкі, пачуцці, перажыванні. І менавіта праз унутраны свет героя, вылучанага на першы план, аўтар ідзе да раскрыцця свету, жыццёвых абставін, паводзін, учынкаў чалавека. І пад канец твора складваецца акрэслены чалавечы характар, тып, які паступова набывае выразныя знешнія абрысы.

Важным структурным кампанентам твора з’яўляюцца ўнутраныя маналогі, успаміны, думкі герояў аб будучыні. Успаміны пра мінулае, мірнае жыццё дае сілы жыць і прымушае герояў спадзявацца і дзейнічаць.

Таня ў самым пачатку трагічнага шляху была паранена выпадковай куляй. Усю дарогу яна знаходзіцца ў паўзабыцці. Кранаюча падае пісьменнік вобраз дзяўчынкі-падлетка. Яе думкі звязаны з першым каханнем да юнака-суседа, Юзюка. Юзюк – брат Алёшы, самага малодшага з возчыкаў, зусім яшчэ хлапчука. І гледзячы цяпер на Алёшу, Таня ўспамінае каханага: “Алёша, калі смяецца, – выліты Юзюк” [2, с. 39].

Пра яшчэ аднаго героя, Панка, вядома, што ён пакінуў у вёсцы жонку з грудным дзіцём. Іншыя дзеці Панка таксама яшчэ малыя. Увесь час перад яго вачыма – толькі яны, толькі пра іх ён і думае. Нават у апошнія перадсмяротныя хвіліны ў свядомасці Панка ўзнікаюць абліччы яго жонкі Веркі і дзяцей: “Мігнулася ўваччу Верка з малым на руках: бегла з хаты, выносячы дзяцей у аселіцу, у альшэўнік да ракі” [2, с. 174].

Сярод возчыкаў пісьменнік асабліва вылучае вобраз Насты. Яна пакінула малых дзяцей адных дома, і таму яе сэрца не на месцы. Думкі і перажыванні гераіні – толькі пра дзяцей. Яе мацярынскую любоў, клопат і жаданне дапамагчы ў гэтай трагічнай дарозе ўвесь час адчуваюць Таня і Алёша – самыя малодшыя з сямі возчыкаў. У сваім мацярынскім клопаце, хваляванні пра лёс і жыццё дзяцей Наста да апошняй хвіліны застаецца пажаночаму высакароднай. І апошнія думкі Насты – таксама пра дзяцей. Гераіня ўвасабляе сапраўдную мацярынскую самаахвярнасць: параненая, яна з апошніх сіл трымаецца і намагаецца ісці. Яе шлях – да дзяцей. Гэты жаночы вобраз у аповесці “Тартак” І. Пташнікава – увасабленне ахвярнасці, мужнасці беларускай жанчыны, яе мацярынскага подзвігу. Вобраз Насты, несумненна, з’яўляецца цэнтральным у сюжэтна-вобразнай сістэме.

Яшчэ адзін герой твора, Мірон Махорка, шмат у чым падобны да Насты. Ён надзелены пачуццём грамадзянскай адказнасці за людзей, сваіх суседзяў і аднавяскоўцаў. І ў гэтым драматычным шляху герой спачатку

думае пра іншых і ўжо потым пра сябе. І перад гібеллю, непазбежнасць якой выразна ўсведамляе Мірон, ён думае пра дзяцей – Таню і Алёшу. І Алёша застаўся жыць толькі дзякуючы клопатам Махоркі. Гэты пташнікаўскі герой з’яўляецца носьбітам высакародных рыс беларускага нацыянальнага характару, увасабляе вобраз-тып мужчыны-абаронцы, бацькі, заступніка.

Звернем увагу на яшчэ аднаго героя твора – Янука. Гэта – сталы вясковец, ён – нямы. Жыццё яго абдзяліла радасцямі, і самыя светлыя ўспаміны Янука звязаны з нястомнай сялянскай працай і сям’ёй. Праз любоў і пяшчоту да ўнука Колечкі выразна раскрываецца маральнае характава, душэўная чуласць героя. У Януковай памяці часта праплываюць успаміны пра з’яўленне партызанаў у родных мясцінах, пра яго дапамогу ў разгортванні партызанскага супраціўлення чужынцам. Успаміны гэтага героя дапамагаюць узнавіць рэальныя, трывожныя і трагічныя абставіны жыцця ў партызанскай зоне.

Алёша – самы малодшы з сямі герояў аповесці: “Дзіця яшчэ зусім, дзесяты год яму...” [1, с. 22]. У яго паводзінах не адчуваецца напружанасць і трывога, якой ахоплены дарослыя возчыкі. Успаміны пра сям’ю і мірныя дні Алёшы напоўнены дзіцячай цеплынёй і непасрэднасцю.

У трагічным фінале аповесці “Тартак” І. Пташнікава ўсе возчыкі загінулі, і толькі Алёша застаўся жывы дзякуючы дапамозе Мірона Махоркі. Хлопчык уцёк і прыйшоў у родную вёскуспаленую карнікамі. З жахам ён глядзеў на тое, што засталася ад вёскі: “У яго затрасліся ногі... Ён пазнаў яшчэ, што стаіць ля Боганчыкавага плота на дзядзінцы. Плот абгарэў – быў ля самага хлева – пачарнела жэрдзе. Агонь гнала з двара па зямлі, і ля плота выкаціла сухую, прыбітую нагамі траву. Вецер сагнаў з яе чорны попел, і ля самай зямлі з пяску было відаць белае карэнне...” [1, с. 205].

Толькі адзін з сямі герояў твора – Іван Боганчык – выклікае супярэчлівыя, нават адмоўныя адносіны ў чытачоў. Выпрабавальным момантам для герояў твора стаў загад карнікаў паставіць падводы з людзьмі наперадзе, каб уратавацца ад партызанскіх куль. Праз ўспаміны Івана Боганчыка становіцца вядома, як ён у першыя месяцы вайны ўцякаў з акупаў, пакідаючы таварышаў на пагібель. І зараз, калі Мірон Махорка і Наста робяць усё магчымае, каб уратаваць дзяцей, Боганчык ратуецца сам. Страх за ўласнае жыццё ператварае яго ў эгаістычнага баязліўца.

Сем герояў аповесці “Тартак” прадстаўлены пісьменнікам адметна, як сем чалавечых характараў, вобразаў-тыпаў і лёсаў. Агульная трагедыя беларускага народа, як паказвае аўтар, складаецца з трагедый індывидуальных. Злачыннасць вайны – у гібелі ні ў чым не павінных людзей: дзяцей, дарослых, старых. Трагізм вайны ў аповесці “Тартак” І. Пташ-

нікава паказаны не праз колькасць забітых людзей, знішчаных вёсак, а праз псіхалагічна дакладнае мастацкае ўзнаўленне душэўных пакут герояў, што адчуваюць надыход немінучай, жахлівай заўчаснай гібелі ў полымі вайны. Мастацкімі сродкамі аўтар даводзіць, што за смерцю кожнага чалавека стаіць знікненне адзінай у сваёй непаўторнасці асобы. Сваіх герояў І. Пташнікаў прадставіў пераканаўчымі характарамі-тыпамі, важнымі па сваёй мастацкай канцэптуальнасці, але рознымі па духоўнай і маральна-этычнай сутнасці. Чалавечыя характары ўтвары разгорнуты сцісла, нешматслоўна, але з належнай мастацкай глыбінёй і дакладнасцю. У кожнага з герояў сваё разуменне і адчуванне рэчаіснасці.

Неабходна заўважыць, што індывідуальнасць лёсаў, непадобнасць асабістых светаў герояў мае для пісьменніка прынцыпова важнае значэнне. Нават аб'яднаная агульнасцю апошняга шляху, героі існуюць самастойна. Кожны з іх праз успаміны нібы зноў перажывае найбольш запамінальных і важных моманты свайго жыцця, асэнсоўвае яго каштоўнасць. Прыём рэтраспекцыі дапамагае пісьменніку сцвердзіць ідэю непаўторнасці лёсу і жыцця чалавека.

І. Пташнікаў таленавіта разгортвае метафарычнае параўнанне вайны з тартаком, лесаспільняй, дзе пілы рэжуць жывое дрэва, здрабняючы яго на дошкі, трэску... Вайна – гэта бязлітасны тартак, які рэжа свет па жывому: гінуць дзеці, старыя, жанчыны, бязвінныя мірныя людзі. Усе элементы паэтыкі аповесці падпарадкаваны адной мэце: праз лёс асобных людзей паказаць лёс народа. Трагедыя вайны, трагедыя Дальвы і Тартака – гэта трагедыя не абстрактная, а народная і агульначалавечая. У гэтай трагедыі, у гібелі бязвінных Тані, Насты, Махоркі І. Пташнікаў выдатна паказвае чалавечую ўнікальнасць кожнага героя, стварае магчымасць зразумець, *што ў кожным з іх памірае і што ў выніку страчваецца.*

Важнае значэнне ў кампазіцыйна-апавядальнай сістэме І. Пташнікава маюць малюнкi прыроды. Пейзажы ўзмацняюць адчуванне глыбіннай сувязі прыроды і чалавека, перадаюць аўтарскую ідэю неўміручасці, незнішчальнасці жыцця. Яны эмацыйна абвастраюць прадчуванне небяспекі, трывогі і трагедыі. Каляронімы, пахі і гукаапісанні ў аповесці таксама падпарадкаваны стварэнню менавіта такой псіхалагічнай атмасферы. Трагедыю вайны, кроў і пакуты яе герояў адчуваюць, здаецца, неба, зямля, месяц і сонца: “Нічога не было чуваць. Выплыў з-за лесу месяц і вісеў цяпер ля цёмнай, што конь з нагамі і галавой, хмары. Павіднела. У тумане было відаць, як на моху ля ног ляжаць леташнія белыя сасновыя шышкі. Пасля далёка ў прагале, на балоце, мусіць, закрычала патрывожаная кнігаўка. Кнігавак, відаць, было многа, бо адна не спраўлялася б так часта крычаць. Турчалі жабы, моцна, на ўвесь лес – аж ішлі адгалоскі...” [1, с. 92].

Пісьменнік, апісваючы падзеі аднаго дня, некалькі разоў згадвае сонца. Яно трывожна-чырвонае і часта хаваецца ў хмары. Героі бачаць зарывы пажараў, адчуваюць смурод гарэлага, які заглушае жывыя пахі лесу.

Разам з тым, вобраз-матыў магутнай і велічнай прыроды надае твору філасофска-жыццясцвярдзальны падтэкст. Зруйнаваная вайной зямля і прырода выстаяць, адновяцца, таксама як адродзіцца загубленае жыццё на былых папялішчах. Прырода з'яўляецца той адзінай глебай, на якой заўсёды вырастаюць фізічна і духоўна чалавек і народ. У прыродзе знаходзяцца магутныя і невычэрпаныя сілы адраджэння жыцця.

Аналітычнае даследаванне тыпалогіі героя, апавядальнай манеры, кампазіцыйнай адметнасці аповесці І. Пташнікава “Тартак” дазваляе зрабіць шэраг высноў: галасы герояў у агульнай апавядальнай плыні аповесці – гэта галасы людзей, якія нібы хочуць расказаць сучаснікам пра свае апошнія дні, пра сваё непостае і трагічнае жыццё, пра сябе. Гэтыя галасы, як і галасы-маналогіі герояў сусветна вядомай кнігі “Я з вогненнай вёскі...” (А. Адамовіч, Я. Брыль, У. Калеснік), і сёння гучаць папярэджаннем аб небяспецы вайны і звернутыя да людзей XXI стагоддзя.

У аповесці “Тартак” пісьменнік не толькі паказаў трагізм вайны, але і выявіў вялікую народную сілу – супраціўленне беларускага народа вайне, знішчэнню, фашызму. Паказаць трагізм людскіх лёсаў у час вайны аўтар змог дзякуючы абраным сюжэтным падзеям, тыпалогіі герояў, выключнай увазе мастака да вобразных падрабязнасцей і псіхалагічна пераканаўчых заглябленняў ва ўнутраны свет чалавека.

У творы выразна раскрываецца канцэпцыя гераічнага, праяўленне якога пісьменнік бачыць у надзвычайнай жыццёвай трываласці і маральнасці, дзякуючы якім героі пераадольваюць выпрабаванні.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Пташнікаў, І. Збор твораў : у 4 т./ І. Пташнікаў. – Мінск : Маст. літ., 1990. – Т. 2 : Аповесці, апавяданне. – 480 с.

С. О. Карпук (г. Брест, Республика Беларусь)

МЕСТОИМЕННЫЕ СЛОВА В ИДИОСТИЛЕ А. АХМАТОВОЙ

Идиостиль – совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных языку писателя, ученого, публициста, а также отдельных носителей данного языка [1, с. 95]. Поэтический идиостиль А. Ахматовой своеобразен и уникален. Ее лексика отличается гибкостью и психологической насыщенностью. Лексические средства и грамматические формы их выражения подбираются таким образом, что в них за-

ключены смутные предчувствия, трагические намеки, которые звучат робко и неопределенно.

Местоименные слова играют большую роль в формировании идиостиля А. Ахматовой. **Местоименные слова** – это лексико-семантический класс знаменательных слов, принадлежащих к различным частям речи и обладающих «местоименным» типом лексического значения [2]. Роль местоимений в поэтическом тексте была обоснована еще Р. О. Якобсоном, который указывал на то, что «поэтический текст либо грамматичен, либо антиграмматичен, но никогда не аграмматичен» [3, с. 355].

Местоимения являются одной из наиболее частотных частей речи в лирике А. Ахматовой. Опираясь на данные Национального корпуса русского языка, мы смогли выявить наиболее употребляемые части речи: существительное – 37 %; глагол – 22 %; прилагательное – 18 %; местоимение – 22 %. Таким образом, местоимения в поэзии А. Ахматовой сравнимы с глаголами, это объясняется употребительностью местоимений в роли нескольких самостоятельных частей речи.

В поэзии А. Ахматовой «главным» является личное местоимение **я**, так как оно связано со способом выражения лирического героя. Обобщенное лексико-грамматическое значение местоимения **я** – обозначение одушевленного предмета, лица (т. е. человека), лица говорящего, т. е. того, кто произносит речь.

В поэзии А. Ахматовой можно обнаружить следующие случаи семантизации местоимения 1-го л. ед. ч.:

Я в качестве говорящего, как отмечает О. П. Мурашева, – это «сам говорящий, воспринимающий жизнь во всех ее проявлениях, отражающий сложность, многогранность, противоречивость человеческой натуры» [4, с. 38]: *Я играю в ту самую игру, / От которой я и умру* [5, с. 67].

В поэтическом контексте также может появляться дополнительная информация о референте: *Я наследница славы твоей // Я призрак, тень, укора* [5, с. 123]. Местоимение **я** необходимо при осмыслении автором своего предназначения, своей роли в жизни, в поэзии и истории: *Я – отраженье вашего лица* [5, с. 71].

Местоимение я, указывающее на лирического персонажа. В таких стихотворениях присутствует рассказчик, а лирический герой проявляется там, где выражается его отношение к персонажу: *Я была тогда с моим народом, / Там, где мой народ, к несчастью, был* [5, с. 93].

В стихах с **я олицетворенного персонажа** действие, состояние или части персонифицируемого предмета, явления или отвлеченного понятия представляются нам как действия и состояния человека: *Я – голос ваш, жар вашего дыханья* [5, с. 13].

Таким образом, обнаруживается несколько способов семантизации местоимения **я** в поэзии А. Ахматовой, которые играют важную роль при выражении характера лирического героя в стихотворениях. Тем самым мы понимаем путь становления героя, его развитие. Местоимение **я** в поэзии А. Ахматовой выполняет дейктическую функцию.

Рассматривая местоимения-существительные, нельзя не обратить внимание на местоимение 2 л. ед. ч. **ты**. Обобщенное лексико-грамматическое значение местоимения **ты** – обозначение собеседника, слушающего, т. е. того, кому адресована речь. В зависимости от того, на что указывает местоимение **ты**, можно выделить следующие частные значения:

Местоимение ты, указывающее на конкретного лирического собеседника: *Для чего ты, лихой ярославец, / Коль еще не лишился ума / Загляделся на рыжих красавиц / И на пышные эти дома?* [5, с. 87].

Местоимение ты с оттенком отвлеченности: *Ты опять, опять со мной, бессонница! // Что бормочешь ты, полночь наша?* [5, с. 65].

Местоимение ты, указывающее на возлюбленного: *Ты письмо мое, милый, не комкай. До конца его, друг, прочти* [5, с. 19].

В лирике А. Ахматовой встречается местоимение **ты**, которое стоит рядом со сравнительным оборотом, подчеркивая индивидуальность героя, который сравнивается с другими героями: *Горят твои ладони, / В ушах пасхальный звон, / Ты, как святой Антоний, / Виденьем искушен* [5, с. 70].

Местоимение ты, обозначающее я. Местоимение **ты** в лирических строках А. Ахматовой является способом представления самого себя, как правило, субъект и собеседник при этом не разграничиваются, например: *Отчего ты сегодня бледна? / – Оттого, что я терпкой печалью / Напоила его допьяна* [5, с. 121]; *Еще недавно ласточкой свободной / Свершила ты свой утренний полет* [5, с. 43].

Еще одним значимым местоимением в поэтических текстах А. Ахматовой, рисующим взаимоотношения между лирическим **Я** и миром, является местоимение **вы**. В поэзии А. Ахматовой местоимение **вы** чаще всего употребляется при обращении к неодушевленному адресату и к абстрактному понятию, выполняет дейктическую функцию. Выделяются следующие случаи семантизации:

Местоимение вы, указывающее на лирического собеседника: *А вы, мои друзья последнего призыва! / Чтоб Вас оплакивать, мне жизнь сохранена* [5, с. 42]. // *А вы, друзья! – / Осталось вас немного* [5, с. 87]; *«Уверяю, это не ново, / Вы дитя, синьор Казанова»* [5, с. 78]. В последнем примере мы видим, что А. Ахматова использует местоимения **вы** с целью придания стихотворению иронии и насмешки.

Местоимение вы, указывающее на отвлеченные явления: *Где же были вы, упреки, / Чуткой совести моей?* [5, с. 97].

В любовной лирике А. Ахматовой значимое место занимает местоимение *мы*, употребляемое часто в отвлеченно-обобщенном значении, т. е. как указание на неопределенное множество лиц.

В творческом наследии А. Ахматовой встречаются примеры, когда местоимение *мы* заменяется местоимениями *я* и *ты*: *Летали, как птицы, цвели, как цветы, / Но все равно были – я и ты* [5, с. 12].

В лирике великой поэтессы встречаются следующие семантические способы использования местоимения *мы*:

Мы, указывающее на возлюбленных: Мы с тобой еще попируем, / И я царским своим поцелуем / Злую полночь твою награжу [5, с. 56].

Местоимение мы, указывающее на собирательное количество лиц: Мы – увенчанные позором: / «По ту сторону ада мы» [5, с. 69].

Таким образом, употребление личных местоимений в лирике А. Ахматовой приводит к субъективации повествования. Использование местоименных слов является яркой особенностью идиостиля А. Ахматовой. Употребление личных местоимений придает поэзии оттенок искренности, поэтому часто душевные и взволнованные лирические строки А. Ахматовой обязаны своей выразительностью личным местоименным словам *я, мы, ты, вы*.

Список использованной литературы

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 696 с.
2. Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/>. – Дата доступа: 29.11.2019.
3. Якобсон, Р. О. Избранные труды / Р. О. Якобсон ; под общ. ред. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 1985. – 455 с.
4. Мурашова, О. П. Семантика и функции местоимений в поэтическом тексте / О. П. Мурашова // Ярослав. пед. вестн. – 2004. – № 1–2. – С. 38–39
5. Ахматова, А. Избранное / А. Ахматова. – М. : Де Агостини, 2012. – 346 с.

А. С. Папоў (г. Брэст, Рэспубліка Беларусь)

ВЫКРЫЦЦЁ ІДЭЙ НІЦШЭАНСКАГА “ЗВЫШЧАЛАВЕКА” Ў АПОВЕСЦІ А. АДАМОВІЧА “КАРНІКІ. РАДАСЦЬ НАЖА, АБО ЖЫЦЦЯПІСАНЫ ГІПЕРБАРЭЯЎ”

Беларускі пісьменнік А. Адамовіч вядомы як аўтар шматлікіх мастацкіх і публіцыстычных кніг. У якасці дамінантаў творчасці выдатнага мысляра можна выдзеліць, безумоўна, тры асноўныя тэмы, якія больш за ўсё яго хвалявалі: Вялікая Айчынная вайна, палітычныя рэпрэсіі і чарнобыльская бяда. У сваіх творах А. Адамовіч глыбока распрацоўваў розныя аспекты ўспрымання гэтых трагічных для беларускага народа падзей.

Як удзельніка вайны, партызана, пісьменніка хвалявалі тэмы гістарычнай памяці. Яго раманы-араторыі “Я з вогненнай вёскі” (у сааўтарстве з Я. Брылём і У. Калеснікам), “Блакадная кніга” (у сааўтарстве з Д. Граніным), “Хатынская аповесць” сталі ўзорамі сфармуляванай пісьменнікам ідэі *звышлітаратуры*. Аднак, апрацоўваючы гісторыі ахвяр нацысцкіх карных аперацый, ён неаднаразова вяртаўся да пытання: што ж падштурхоўвала фашыстаў і мясцовых калабарантаў на жахлівых злачынствах?

Сам творца, каментуючы ўзнікненне намеру напісаць менавіта пра дзейнасць батальёна О. П. Дзірлевангера, адзначаў: *Повесть, кажется, про самое отвратительное, что может быть на войне, про тех, кто убивал наших людей в Хатынях, про палачей* [1, с. 4]. Безумоўна, творы, прысвечаныя выкрыццю псіхалогіі фашыстаў, з’яўляліся і раней. Так, яшчэ ў 1952 г. Р. Мёрль выдаў раман “Смерць – маё рамяство”, прысвечаны жыццёваму шляху каменданта Асвенцыма Рудольфа Хёса. Французскі пісьменнік, выкарыстаўшы аўтабіяграфію Хёса, кнігу Г. Гілберта “Нюрнбергскі дзённік”, матэрыялы Цэнтра яўрэйскай дакументацыі ў Парыжы, здолеў паказаць усю глыбіню маральнага падзення чалавека, які аддаваў загады на знішчэнне амаль мільёна чалавек. Аднак “Карнікі” А. Адамовіча значна адрозніваюцца ад падобных аповесцей і раманаў і незвычайна шырокім выкарыстаннем прыёму “плыні свядомасці” (што ставіць аповесць у адзін рад з выдатнымі творамі еўрапейскага постмадэрнізму), і надзвычай глыбокім пранікненнем у свядомасць адразу вялікай колькасці герояў, і трывалай апорай на дакументальны матэрыял.

Увогуле, для выкрыцця антычалавечнасці нацызму беларускаму пісьменніку было б дастаткова і фактычнага матэрыялу – дзеянні карнікаў сведчылі самі за сябе. Аднак А. Адамовіч вырашыў звярнуцца да прац Ф. Ніцшэ, бо менавіта яго лічыў прадвеснікам Гітлера. Стаўшы ў адзін рад з нямецкімі мыслярамі Т. Манам і Д. Ф. Штраусам, амерыканскім філосафам А. Блумам, рускімі творцамі Л. Талстым і Л. Лапаціным, А. Адамовіч успрымаецца зараз як змагар з імаралістычнай ніцшэанскай філасофіяй. Сваёй мэтай беларускі пісьменнік ставіў не інтэрпрэтацыю цытат нямецкага імараліста – ён намагаўся перш за ўсё выявіць глыбінную сувязь твораў Ф. Ніцшэ з нацысцкай ідэалогіяй, з уяўленнямі фашыстаў пра сусвет і іх месца ў ім.

Адна з дамінантаў аповесці “Карнікі” – выкрыццё антыгуманістычнага ідэалу “звышчалавека”, які быў прадстаўлены Ф. Ніцшэ ў творы “Так гаварыў Заратустра”. А. Адамовіч выступае як ідэйны апанент нямецкага імараліста ўжо на ўзроўні падбору эпіграфіаў. Іх у “Карніках” два: адзін належыць пярэму самога Ф. Ніцшэ, другі – Л. Талстому. Выкарыстоўваючы прыём супрацьпастаўлення, беларускі мысляр у якасці контраргумента

ніцшэанскаму вучэнню пра “звышчалавека” цытуе рускага філосафа: *“Если можно признать, что что бы то ни было важнее чувства человеколюбия, хоть на один час и хоть в каком-нибудь одном, исключительном случае, то нет преступления, которое нельзя было бы совершить над людьми, не считая себя виноватым...”* [1, с. 11].

Другім эпіграфам – з Ф. Ніцшэ – А. Адамовіч выразна падкрэслівае цвёрдую ўпэўненасць у цеснай сувязі паміж ніцшэанствам і гітлераўскімі ўяўленнямі пра месца германскай нацыі ў свеце. *“Здесь быть врачом, здесь быть неумолимым, здесь действовать ножом – это надлежит нам, это наш род любви к человеку, с которым живем мы – философы, мы – гипербореи...”* [1, с. 11]. Як бачна з гэтага выказвання, Ф. Ніцшэ ўяўляў свайго “звышчалавека” як асобу, якая мае неабмежаваныя фізічныя і інтэлектуальныя магчымасці, што дае ёй права не толькі мець уладу, багацце і г. д., але і распараджацца жыццямі іншых людзей.

Улічваючы тое, што аповесць прысвечана дзейнасці батальёна Дзірлевангера, які нават сярод эсэсаўцаў лічыўся падраздзяленнем вар’ятаў і маніякальных забойцаў, гучыць эпіграф выразна асуджальна. Аўтар падкрэслівае гэтым усю небяспеку існавання антычалавечых філасофскіх сістэм. Па меркаванні беларускага мысляра, усе яны аднойчы могуць быць выкарыстаныя на практыцы з непрадказальнымі, але заўсёды крывавымі вынікамі. У якасці прыкладаў магчымага развіцця сітуацый А. Адамовіч прыводзіць у канцы аповесці ўспаміны сведкаў рэпрэсій у Камбоджы і вытрымкі з газет пра атаку на лагеры бежанцаў Сабра і Шаціла ў Бейруце.

Выкрыццю ідэі “звышчалавечнасці” падпарадкаваная і вобразная сістэма твора. А. Адамовіч пры стварэнні “Карнікаў” адмовіўся ад паказу станоўчых персанажаў і выбраў прыём так званага “чорнага псіхалагізму”. **Чорны псіхалагізм** як сістэма вобразных і экспрэсіўных мастацкіх сродкаў, накіраваных на стварэнне мастацка-пераканаўчай карціны ўнутранага свету асобы з акцэнтам на змрочнай сутнасці свядомасці, сфарміраваўся ў заходнееўрапейскай і амерыканскай літаратурах у міжваенны час і атрымаў працяг у літаратуры другой паловы XX ст. Выкарыстоўваючы яго, аўтар разглядае цэлы шэраг вобразаў карнікаў.

Усю сукупнасць вобразаў аповесці “Карнікі” мы можам умоўна падзяліць на “чужынцаў-фашыстаў” і “сваіх здраднікаў-калабарантаў”. Першыя – сам Дзірлевангер, яго паплечнік Цымерман – ужо доўгі час нясуць па свеце праклён гіпербарэйства. Яны дасягнулі таго ўзроўню маральнага падзення, якое, паводле Ф. Ніцшэ, калі і не робіць іх сапраўднымі “звышчалавекамі”, то максімальна да гэтага набліжае. Другія толькі знаходзяцца ў стадыі пераходу: яны ўжо здрадзілі, пачалі забіваць, аднак некаторыя маральныя ваганні яшчэ прысутнічаюць, як ў выпадку з калабарантам-забойцам Белым.

Вобразы нацысцкіх афіцэраў падпарадкаваныя адной мэце – паказаць глыбіню расчалавечвання чалавека, яго маральнага падзення і выкрыць прычыны гэтых з’яў. Ніцшэанскую мараль обер-шарфюрар Цымерман асэнсоўвае, у адрозненні ад свайго камандзіра Дзірлевангера, больш у тэорыі. Ён ведае на памяць шматлікія фрагменты з Ніцшэ і здольны разважаць над імі, нават праводзіць паралелі з іншымі філасофскімі і рэлігійнымі сістэмамі, і перш за ўсё – хрысціянствам. Ідучы ўслед за нямецкім імаралістам, Цымерман інтэрпрэтуе сэнс вайны і знішчэнне так: *Вся культура выросла из одухотворенной жестокости. Но именно одухотворенной, а не просто жестокости. (Презрительный взгляд на застолье.) Великая цель достигается лишь великим преступлением – против так называемой морали* [1, с. 172–173]. Карныя аперацыі з масавымі забойствамі нацыст ацэньвае ў лепшых традыцыях сацыял-дарвінізму. Ён адзначае, што моцныя павінны знішчаць слабых, і толькі так яны змогуць пабудаваць новую гіпербарэйскую цывілізацыю. Па сваім светапоглядзе обер-шарфюрар нагадвае Гітлера – абодва маюць схільнасць да падвядзення моцнай ідэалагічнай базы пад апраўданне злачынстваў супраць чалавечнасці. Прэзентуючы ніцшэанства Мураўёву, нацысцкі афіцэр падкрэслівае, што філосаф даў і немцам, і будучым пакаленням звышчалавекаў інструкцыю і маральнае апраўданне ўсіх злачынстваў, якія яны ўчыняць. Напрыклад: *Не в теориях, не в политэкономиях ищите – в себя загляните, да не трусьте, поглубже! Себя выпустите, дайте живому проявиться! Не стыдитесь себя! Отбросьте шелк! Ощутите радость ножа!* [1, с. 172]. “Маленький очкарик”, як апісвае яго А. Адамовіч, раскрываецца праз маўленне: яго выказванні амаль цалкам складаюцца з рэмінісцэнцый Ф. Ніцшэ. Інтэлігентны Цымерман, такім чынам, гэта ідэолаг, жорсткасць і антыгуманнасць якога выкрываюцца праз яго бесчалавечныя думкі ўслых.

Ідэйна блізкі да Цымермана вобраз камандзіра карнікаў Дзірлевангера. Ён успрыняў ніцшэанскія ідэі як інструкцыю да дзеяння. Калі обер-шарфюрар – тэарэтык, які шмат гаворыць, то не такі шматслоўны Дзірлевангер – практык генацыду. Нацысцкі афіцэр, як і яго вышэйшы правадыр Гітлер, падаюцца А. Адамовічам амаль як біблейскае Зло. Праводзячы паралель паміж д’яблам і штурмбанфюрэрам, беларускі мысляр неаднаразова падкрэслівае яго адносіны да рэлігіі ўвогуле і да хрысціянства ў прыватнасці.

Такім чынам, нацысцкая ідэалогія ў хрысціянскай самасвядомасці А. Адамовіча асацыіруецца з амаль містычным сатанізмам. Гэта, дарэчы, актыўна падкрэсліваецца ў першай главе аповесці, прысвечанай пlynіні свядомасці Гітлера. Вочы, яны – нейкія пазасусветныя сутнасці, вельмі нагадваюць змрочных дахрысціянскіх багоў, якія патрабавалі крывавых

ахвяраў. У адной з апошніх кніг публіцыстыкі “Vixi” незадоўга да сваёй смерці беларускі мысляр раскрываў сэнс вобраза Вачэй: *Гітлер і Сталін – толькі прыватны выпадак выкарыстоўвання самымі змрочнымі сіламі Сусвету зямных палітыкаў, якія, калі хочуць улады над светам, абавязаны пастаўляць туды, “уніз”, людскую кроў, смяротную тугу чалавечых пакут – “чырвоную расу”... Ня ў тым пытанне, ёсць ці не, ці існуюць насамрэч Вышэйшыя-Ніжэйшыя. А ў тым, ці верылі ў іх тыраны ці не* [2, с. 405].

Галерэя вобразаў карнікаў у аповесці, безумоўна, багатая. Лёсы забойцаў, іх глыбінныя матывы А. Адамовіч распрацоўвае, абапіраючыся і на факты, і на ўспаміны сведкаў, і на свой асабісты ваенны вопыт. Асобна ў шэрагу “герояў” твора стаіць постаць самога Гітлера. Дакладна невядома, ці знаёміўся беларускі мысляр з тэкстам “Mein Kampf”, аднак, працуючы над вобразам нацысцкага правадыра, ён намагаўся стварыць ідэальнага гіпербарэя. Гіпербалізуючы такія якасці, як містыфікаванасць, псеўдарэлігійнасць, падазроныя адносіны да астатніх лідараў фашысцкай партыі, пісьменнік стварае вобраз, да якога чытач павінен адносіцца з агідай і прыкрасцю. Інтымныя падрабязнасці жыцця фюрара, залішняя натуралістычнасць апісання яго фізічных і псіхічных недахопаў падкрэсліваюць, што на самой справе “звышчалавечнасць” – сапраўднае кляймо на чалавеку, якое знішчае яго ўнутрана і вымушае забіваць мільёны сабе падобных. Праз вобраз Гітлера даводзіцца безгрунтоўнасць створанага Ф. Ніцшэ і распрацаванага нацысцкай прапагандай вобраза арыяца – высокага бландзіна з атлетычным целам, воіна і спартсмена. У гэтым выпадку А. Адамовіч зноў выкарыстоўвае прыём супрацьпастаўлення, запрашаючы чытача параўнаць псіхічна хворага і фізічна непаўнаважанага фюрара са створаным ім і яго паплечнікамі ідэалам.

Антыгуманістычная ніцшэанская ідэалогія звышчалавечнасці прама і жорстка крытыкуецца А. Адамовічам у кожнай главе “Карнікаў”. Беларускі мысляр, выкарыстоўваючы такія наватарскія для беларускай літаратуры прыёмы, як плынь свядомасці і чорны псіхалагізм, выкрывае яе сутнасць. Пісьменнік пераканаўча даводзіць да чытачоў свайго твора думку аб глабальнай небяспецы, якая зыходзіць ад таталітарных дзяржаўных сістэмаў, у падмурку якіх ляжаць ідэалогіі, падобныя да ніцшэанства. Гуманіст адзначае, што хоць нямецкі нацызм і быў разбіты, але на Зямлі засталіся як яго парасткі, так і незалежныя палітычныя і сацыяльныя рухі, якія ідуць па шляху знішчэння усіх, непадобных да сябе. Засцерагчы чалавецтва ад гібелі ў братазабойчых войнах, не дапусціць паўтарэння жудасных актаў генацыду сярэдзіны XX ст. – у гэтым, на нашу думку, глабальная мэта выкрыцця ніцшэанскай ідэі “звышчалавека” ў даследаванай аповесці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Адамовіч, А. Каратели: Радость ножа, или Жизнеописание гиперборцев / А. Адамович. – Минск : Попурри, 2014. – 368 с.
2. Адамовіч, А. Віхі. Тры апошнія аповесці / А. Адамовіч. – Мінск : Ковчег, 2002. – 500 с.

А. В. Семашкевич (г. Брест, Беларусь)

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ В РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИКОВ

В современной лингвистике преобладает антропоцентрическая парадигма, т. е. в центре внимания находятся человек и его речь. Появляются новые разделы науки на стыке уже существующих областей знания: психолингвистика, когнитивная лингвистика, политическая лингвистика и др. Многие из них занимаются проблемами речевого манипулирования.

Политическая лингвистика возникла на пересечении лингвистики с политологией. Предметом исследования данной науки является политическая коммуникация, в которой важное место занимает речевое манипулирование, направленное на пропаганду идей, побуждение к действиям, принятие обществом конкретной точки зрения. Политическая лингвистика – это прикладная дисциплина. Она может вырабатывать конкретные рекомендации для политиков и журналистов исходя из изучения предыдущего опыта.

В политической лингвистике важен дискурсивный подход: «...Каждый конкретный текст рассматривается в контексте политической ситуации, в которой он создан, в его соотношении с другими текстами, с учетом целевых установок, политических взглядов и личностных качеств автора, специфики восприятия этого текста различными людьми. Обязательно учитывается та роль, которую этот текст может сыграть в системе политических текстов и – шире – в политической жизни страны» [1, с. 7].

Как уже было сказано выше, в политическом дискурсе присутствует речевое манипулирование. Речевая манипуляция – вид психологического воздействия, это скрытое, а не прямое влияние. Манипуляция используется для убеждения человека в том, что нужно манипулятору. Манипулятор знает, на какие точки надавить, чтобы убедить в чем-то своего собеседника, а собеседник при этом считает, что сам пришел к такому выводу. Речевая манипуляция подразумевает такое воздействие, при котором адресат его не ощущает, он как бы делает то, что сам хочет делать, при этом идя на поводу манипулятора.

Г. А. Копнина называет следующие манипулятивные приемы:

1. Умалчивание информации.
2. Селекция информации: манипулятор преподносит только выгодную ему информацию с целью сформировать нужные ему представления и установки.
3. Искажение информации:
 - а) количественные изменения: преувеличение/преуменьшение конкретного количества чего-либо;
 - б) передергивание информации: внимание привлекается к одному свойству предмета или явления, наиболее удобному для манипулятора;
 - в) переворачивание информации: подмена понятий, когда хорошее подается как плохое и наоборот [2].

Е. И. Шейгал выделяет два основных вида манипулирования, используемых в политике:

1. Референциальное манипулирование (искажение понятия):
 - а) фактологическое манипулирование, т. е. искажение реальных фактов: ложь, преувеличение, преуменьшение, подтасовка и т. п.;
 - б) фокусировочное манипулирование: фокус внимания переключается с одного аспекта на другой для восприятия события в более выгодном для манипулятора свете.
2. Аргументативное манипулирование:
 - а) нарушение логики развития текста: избегание прямого ответа, конкретных комментариев, уход от темы;
 - б) уклонение от приведения доказательств – неполное изложение информации, избегание формулирования высказывания в неопровержимой форме;
 - в) маскировка логических ходов [3].

Рассмотрим применение манипулятивных приемов в речи политиков на примере записи пресс-конференции В. В. Путина на втором Глобальном саммите по производству и индустриализации (GMIS) в Екатеринбурге 9 июля 2019 г. [4].

Аргументативное манипулирование (а именно избегание прямого ответа, уход от темы) сопровождается фокусировочным манипулированием. Так, на вопрос о Грузии в связи с обострением грузино-российских отношений следует ответ: *Мы на таком хорошем международном мероприятии, связанном с технологиями. Там что, она демонстрирует какие-то успехи в области применения современных технологий?* Это не только попытка уйти от вопроса, но и смещение фокуса восприятия с политики на сферу технологий, причем риторический вопрос выражает низкую оценку достижений Грузии в данной сфере.

На первый взгляд уход от темы обнаруживается в ответе на вопрос о возможном введении эмбарго. Вопрос журналиста был сформулирован

так: *Когда Вы определитесь с таким решением?* Ожидаемый ответ не мог быть пространным, требовалось лишь назвать определенный срок. Однако В. В. Путин сразу заявил: *Вы знаете, для того чтобы полноценно ответить на этот вопрос, это займет много времени. Но я очень коротко все-таки скажу, как я к этому отношусь. Для этого, для того чтобы все-таки было понятно, чем я руководствуюсь, нужно немножко посмотреть в прошлое, в историю.* Далее идет долгий рассказ об истории грузино-осетинского конфликта, который никак не связан ни с возможным эмбарго, ни со сроками принятия решения на эту тему. Наконец следует собственно ответ на вопрос журналиста: *Что касается различного рода санкций в отношении Грузии, я бы не стал этого делать именно из уважения к грузинскому народу.* Таким образом, в данном случае наблюдается не уход от темы, а нарушение логики развития текста: в рассказе об истории уважение к грузинскому народу никак не демонстрировалось. Кроме того, исторический экскурс мог бы показаться оправданным как обоснование введения эмбарго, но не как пояснение причин отказа от санкций. Нарушение логики развития текста было нужным для фокусировочного манипулирования: акцент смещается с современных разногласий между Россией и Грузией на события двухсотлетней давности, причем конфликтующими сторонами оказываются Грузия, Осетия и Абхазия, а Россия представляется как внешний наблюдатель, как некий арбитр в данном конфликте.

В историческом экскурсе обнаруживается и фактологическое манипулирование: умолчание и прямое искажение фактов. Искажение фактов наблюдается в следующем утверждении: *Осетия вошла в состав Российской империи, дай бог памяти, по-моему, в 1774 году. Вошла целиком: и южная, и северная часть – как самостоятельное государство.* Однако на самом деле южная часть Осетии входила в Картли-Кахетинское царство и именно в составе данного грузинского государства попала в 1801 г. в состав Российской империи [5]. Еще один пример искажения: *Во времена Советского Союза была образована, между прочим, сначала договорная Союзная Социалистическая Республика Абхазия, в которую вошла сегодняшняя Грузия. Это даже не была Грузия.* На самом деле, в 1921 г. ССР Абхазия и ССР Грузия как субъекты международного права подписали Союзный договор, после чего ССР Абхазия стала называться «договорной», а затем стала автономной в составе Грузии [5]. То есть не Грузия вошла в Абхазию, а наоборот.

Умолчание наблюдается в следующей цитате: *Южная часть Осетии вошла в Тифлисскую губернию. Никакой Грузии не было, это была Тифлисская губерния.* Действительно, южная часть Осетии была в составе Тифлисской губернии, умалчивается тот факт, что до этого она входила

в Грузино-Имеретинскую губернию, еще раньше – Грузинскую губернию, которая была образована в 1801 г. на землях Грузии, вошедших в состав Российской империи. Цель данного фактологического манипулирования – убедить слушателей, что южная часть Осетии оказалась в составе Грузии случайно, вследствие административных реформ Российской империи.

Можно отметить и пример фактологического манипулирования другого рода – это преуменьшение (*Никакой Грузии не было; Это даже не была Грузия*).

Речевая манипуляция осуществляется и путем выбора слов и выражений с той или иной эмоциональной составляющей. В ответах В. В. Путина много слов с негативной коннотацией, которые должны создать отрицательный образ оппонентов: *оккупировала, оккупанты, жестко, еще жестче, геноцид, очень жесткие меры, братоубийственная война, непоправимый вред, ругань, брань, подонки* и др.

Чем острее вопрос, чем напряженнее ситуация, тем более вероятно использование политиками речевых манипуляций. Вместо прямого ответа на нежелательный вопрос приведено много неподтвержденных или явно искаженных фактов, создающих негативный образ оппонентов. Используются фокусировочное манипулирование, умолчание, преуменьшение, лексика с отрицательной коннотацией. Заметные искажения истории Грузии и негативно окрашенные слова показывают, что адресатом манипуляции являются преимущественно россияне, а не грузины; цель – поднять свой авторитет, убедить в правоте своей позиции, а не смягчить вспыхнувший международный конфликт.

Список использованной литературы

1. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика : учеб. пособие / А. П. Чудинов. – 3-е изд. – М. : Флинта, 2008. – 256 с.
2. Копнина, Г. А. Речевое манипулирование : учеб. пособие / Г. А. Копнина. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2018. – 176 с.
3. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Волгоград : Гнозис, 2004. – 328 с.
4. Встреча с российскими журналистами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/60962>. – Дата доступа: 16.11.2019.
5. История Южной Осетии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/История_Южной_Осетии. – Дата доступа: 16.11.2019.

А. Э. Швидченко (г. Брест, Республика Беларусь)

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ
В РОМАНЕ НАРИНЭ АБГАРЯН
«ЛЮДИ, КОТОРЫЕ ВСЕГДА СО МНОЙ»**

Понятие «национально-культурные реалии» прочно вошло в обиход и широко применяется современными исследователями в области лексикологии, лексикографии, лингвокультурологии, теории и практики перевода, этнологии и этнографии. Несмотря на регулярность использования данного термина, унаследованного из классических грамматик, не сформировалось достаточно четких критериев его точного определения. В отдельных случаях термин трактуют максимально узко, ограничивая реалии предметами быта, объектами культуры, известными лишь населению конкретного региона, или максимально широко, включая в их состав предметы быта и объекты культуры, известные эрудированной публике во всем мире, топонимы, мифонимы, наименования праздников, растений, животных, названия политических партий, имена известных политиков, писателей, композиторов.

Актуальность избранной нами проблемы исследования объясняется интересом лингвистов к языковому воплощению национально-культурной специфики языкового знака и определяется тем, что экзотизмы, иноязычные вкрапления, национально маркированные имена собственные, объективирующие национально-культурный компонент в языковой системе и в художественной речи, еще недостаточно изучены в исследовательской литературе. Объектом исследования в статье являются языковые средства представления национально-культурных реалий в романе Н. Абгарян «Люди, которые всегда со мной».

Наринэ Абгарян – писательница, которой удается создавать произведения, одинаково любимые взрослыми и детьми. Литературный путь Н. Абгарян начался с того, что она завела блог в знаменитом живом журнале. Стала известна после публикации автобиографической повести «Манюня». В дальнейшем автор написала трилогию о приключениях маленькой девочки и еще несколько романов («Люди, которые всегда со мной», «С неба упали три яблока») и повестей («Семен Андреич. Летопись в каракулях», «Счастье Муры»). В 2015 г. Наринэ Абгарян стала одним из двух лауреатов Российской литературной премии имени Александра Грина – за выдающийся вклад в развитие отечественной литературы [1].

Н. Абгарян так пишет о своем романе «Люди, которые всегда со мной»: «...это семейная сага, история нескольких поколений одной семьи.

История людей, переживших немало тяжелых испытаний, но сохранивших в сердце доброту, человечность и любовь друг к другу. Роман о старших, о близких, которые всю жизнь поддерживают нас – даже уже уйдя, даже незримо – и делают нас теми, кто мы есть» [2]. Действие романа происходит в Нагорном Карабахе (регион в Закавказье, в восточной части Армянского нагорья).

Произведения Н. Абгарян отличаются богатством средств языковой выразительности, умением распределять лексику по стилистическим сферам, варьировать соотношение иностранной и русской речи. Писатель органично включает в контекст своих произведений иноязычных персонажей. Из текста романа «Люди, которые всегда со мной» методом сплошной выборки нами выделена 131 лексическая единица, объективирующая национально-культурный компонент. По языковой принадлежности это слова из армянского, турецкого, азербайджанского языков. Отобранные лексемы разделены на 10 тематических групп. Значение и этимология лексем, презентующих национально-культурный компонент в романе, исследовались с опорой на контекст, авторские комментарии, данные словарей иностранных слов и интернет-источники.

Отмечены следующие тематические группы лексики, вербализующие в романе национально-культурные реалии.

1. Еда, пряности: **кркени** (слоеные пирожки, испеченные в золе), **бастурма** (сыровяленая говядина в острой корочке приправ), **суджух** (традиционные колбасы у тюркских, балканских и ближневосточных народов), **спас** (суп на мацуне и пшенной крупе), **клуч** (черные кирпичики хлеба), **путрук** (суп с мукой и луком), **хашилама** (грузинский мясной суп), **мацуне** (кисломолочный напиток армянского происхождения из ферментированного молока) и др.

2. Музыкальные инструменты: **зурна** (язычковый деревянный духовой музыкальный инструмент с двойной тростью), **доол** (армянский ударный музыкальный инструмент), **дудук** (музыкальный духовой язычковый инструмент) и др.

3. Одежда, обувь: **архалук** (короткий кафтан), **гулла** (носки), **динг** (круглый головной убор), **трехи** (традиционная кожаная обувь крестьян).

4. Аксессуары: **динг** (круглый головной убор), **хурджин** (разноцветная сумка из ковровой ткани).

5. Флора: **кизил** (кустарник), **майоран** (вид многолетних травянистых растений), **мушмула** (небольшое вечнозеленое дерево или кустарник подсемейства Яблоневые), **котем** (водяной салат).

6. Фауна: **гампр** (армянский волкодав), **турки затик** (турецкие божьи коровки).

7. Предметы быта: *тонир* (кавказская глиняная печь в виде перевернутого усеченного конуса, уходящая основанием в землю), *чипот* (специальная палка, которой выбивали шерсть), *технахундж* (армянский ковер), *карас* (глиняный сосуд для хранения вина), *кизьяк* (прессованный навоз, используемый как топливо).

8. Антропонимы: *Вардик, Тамар, Тата, Шушик, Анико, Кнарик, Лусинэ, Сатик, Сирануйш* и др. – женские имена; *Андро, Мухи-даи, Михо, Касим, Лесик, Сарибек (уста Саро)* и др. – мужские имена; *Оганджановы, Мелькумовы, Меликсетян, Меликян, Меликбекян, Мелкумян, Атоян, Тушкинаниц, Тер-Мовсеси, Бабеков* – фамилии; *Боцман* (гампр), *Найда* (овчарка), *Сето* (осел), *Марал* (корова) – клички животных.

9. Топонимы: *Кировабад, Берд, Шуша, Иджеван, Абовян, Товуз* – города; *Гянджинка, Тавуш* – реки; *Хали-кар* – холм.

10. Иное (в группу объединены одиночные лексемы с разным значением): *хачкары* (вид армянских архитектурных памятников и святынь), *ятаган* (большой кривой турецкий кинжал), *карктик* (игра в камушки), *шушабанд* (большой застекленный балкон), *дэвы* (в армянской мифологии – великан антропоморфного или зооморфного вида).

В составе тематических групп прежде всего выделяются экзотизмы. Основной функцией экзотизмов в речи является создание национального колорита (Л. П. Крысин, О. С. Ахманова), поскольку они описывают инокультурные реалии, например: *...Женщины рода Мелкумян создавали знатные ковры «технахундж», ярко-желтые по всему полю и темно-узорчатые по центру; Когда Тамар выходила замуж за Амаяка, все ее скромное имущество... уместилось в небольшой хурджин.*

Экзотическая лексика употребляется в романе Наринэ Абгарян прежде всего в номинативной функции – называет понятия, которым нет эквивалентов в русском языке: *Они зажигают на обломках покрытых лишайником хачкаров желтые тонкие свечи; ...Он разрезал на кусочки кркени, разложил по тарелкам; Родных он потерял во время резни – ворвавшиеся в дом турецкие солдаты зарубили ятаганами отца Овакима.* Экзотическая лексика чаще встречается в авторском повествовании, реже – в речи персонажей.

Еще одним способом придания речи национального колорита является включение в текст романа иноязычных вкраплений, которые зачастую не имеют перевода (например, различные междометия, слова речевого этикета, обращения) или даже не нуждаются в нем. Они вводятся в текст в таком виде, в котором используются в языке-источнике, сохраняя оригинальное грамматическое и фонетическое оформление.

Иноязычные вкрапления вводятся автором романа для выражения родственных отношений: *нани* (прабабушка), *тати* (бабушка), *лао* (сынок), *папик* (дедушка). В романе употреблены иноязычные вкрапления с оценочным значением: *пашахусти* (неуемный), *шаши* (дурачок), *илиштрак* (демон), *гезал-гыз* (красивая девочка); устойчивые выражения *джиляр-балам* (Дитя – душа моя), *Цавд танем* (Заберу твою боль), *рури-рури-рури* (баю-бай), *укеус* (губу раскатал); бранные слова (*гётверан*). Иноязычные вкрапления чаще характеризуют речь героев: *Гёзал эрмени* (красивая армянка), – *одобрительно кивает торговка*. Некоторые иноязычные вкрапления используются в нарративе: *Нани пошарила за спиной, поймала край платка, протерла глаза; По краю дороги, припадая на правую ногу и поминутно дергая плечом, ковылял шаши Вачо*.

Экзотическую лексику и иноязычные вкрапления объединяет природа происхождения (приход в язык извне), но они различны по степени приживаемости в языке. Наибольшая приживаемость в русском языке наблюдается у экзотизмов. Так, в словарях иностранных слов русского языка зафиксированы многие экзотизмы, употребленные в романе: *бастурма, сумах, зурна, банджо, архалук, кизил, майоран, мушмула, кизяк*.

Экзотизмы и иноязычные вкрапления не затрудняют чтение и не затемняют смысла романа Н. Абгарян. Во многих случаях автор комментирует значение безэквивалентных слов, например: *На веранде старой Зои... висели плотно обмотанные марлевой тканью куски бастурмы – сыровяленной говядины в острой корочке приправ; Черные кирпичики хлеба – в народе его почему-то называли «клуч» – привозили в крепко заколоченном, смахивающем на гроб ящике*. В романе для толкования слов используются подстрочные сноски. Значение других экзотизмов понятно из контекста: *Саломэ затапливала тонир, вытряхивала одежду – вошки так и трещали в огне*.

При введении экзотизмов в текст необходимо проявлять чувство меры. Писатель, прежде всего, должен представлять, какой отклик найдет у читателя то или иное необычно употребленное слово. Наринэ Абгарян, вводя национально маркированную лексику в текст романа, проявляет истинный вкус, который состоит, по выражению А. С. Пушкина, «в чувстве соразмерности и сообразности».

Список использованной литературы

1. Абгарян, Наринэ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа: 21.01.2020.
2. Абгарян, Н. Люди, которые всегда со мной [Электронный ресурс] / Н. Абгарян. – Режим доступа: <https://nice-books.ru/books/proza/russkaya-sovremennaya-proza/263729-narine-abgaryan-lyudi-kotorye-vsegda-so-mnoi.html>. – Дата доступа: 21.01.2020.

З. В. Ярмолюк (г. Брест, Республика Беларусь)

**СТИЛИЗАЦИЯ В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ Б. АКУНИНА
(НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА РОМАНА «Ф. М.»)**

В последние десятилетия активно ведется исследование языковых личностей выдающихся прозаиков и поэтов на основе созданных ими текстов. Неординарной языковой личностью, заслуживающей внимательного лингвистического изучения, мы считаем популярного писателя-беллетриста Бориса Акунина. К беллетристике, как известно, относят прозаические произведения, более ценимые из-за своих эстетических качеств, стиля или оригинальности, нежели из-за информативности или морально-этической наполненности [1]. «Добротные, стильные детективы» Акунина принадлежат именно к беллетристике и получили известность в кругу читателей, кинематографистов, критиков благодаря особому писательскому секрету, который называют «феноменом Акунина».

Тексты писателя относят к постмодернистским и в заслугу ему ставят владение методом «двойного кодирования». Акунин совмещает в своем творчестве элементы массовой литературы (рекуррентный персонаж, увлекательный сюжет, детективная интрига, поэтика хорошего конца), а также литературы элитарной, постмодернистской [2, с. 11]. Благодаря этому писатель вовлекает в круг читателей не только любителей «детективной интриги», но и читателей классической русской, зарубежной литературы. Массовый читатель следит за интригой, а интеллектуальный находит в его произведениях всевозможные цитаты и аллюзии, намеки на известные исторические и культурные события и наслаждается блестящими стилизаторскими способностями автора.

Стилизация, согласно современному учению о художественной речи, используется для создания художественного образа. Феномен этот определяется как прием или принцип, состоящий в намеренном воспроизведении (имитации) характерных черт того или иного стиля или языковых особенностей той или иной исторической эпохи, социальной или этнической общности и т. д. [3, с. 310]. Благодаря стилизации герои Акунина предстают в их историческом времени, географическом пространстве, социальном окружении. С понятием стилизации связываются такие категории, как историческая стилизация, архаизация как ее разновидность, местный колорит, национальный колорит, профессиональный колорит и др. Исследователи отмечают, что Борис Акунин на основе ассоциативно-вербальной сети очень часто использует и межтекстовые связи, обращается к произведениям русских писателей-классиков [4, с. 2]. При этом он способен успешно имитировать их индивидуально-авторский стиль.

Изучение стилизации возможно в каждом из текстов Б. Акунина. Мы обратились к его роману «Ф. М.» из серии о Николасе Фандорине. Действие романа разворачивается в двух временных планах – в конце XIX в. и на рубеже второго и третьего тысячелетий. Вымышленные события развиваются в наши дни в связи с обнаружением неизвестной рукописи Ф. М. Достоевского «Теорийка» – одной из первых редакций «Преступления и наказания». Художественное пространство, изображенное в тексте, – это Санкт-Петербург на рубеже XXI в. и Петербург времен Достоевского во вставном тексте «Теорийки». В этом разновременном художественном пространстве действуют персонажи, говорящие на языке своего времени и социальной среды. Поэтому стилизация здесь проявляется в разных видах.

Знаками современности в романе выступают номинации достижений современных технологий (*компьютер, электронная почта, телефон, телевизор, диск, реанимобиль, оптоволоконный объектив, силиконовый бюст*), новых личных номинаций (*лауреат, леди, автолюбительница, трудоголик*), видов и марок машин (*роллс-ройс, пассат*), обозначений новых научных понятий (*имидж, гендер, трансформер, артефакт, презентация, психоанализ, коллаген*), общественных явлений нашего времени (*пресса, телерепортаж, консалтинговая компания, пластическая хирургия, тест-драйв, стиль «техно», фирма, офис*) и др.

На хронологическом срезе современности автор использует имитацию как значимое средство речевой конкретизации художественных образов персонажей. Роман «Ф. М.» населен многочисленными героями, речь которых служит выразительной характеристике их социального и профессионального статуса, гендерных и возрастных особенностей, отличаясь составом лексикона, его стилистической окраской. Так, завязка сюжета романа связана с появлением в наше время рукописи «Теорийки». Ее хочет продать главному герою наркоман по кличке Рулет в попытке добыть средства для очередной дозы героина. Реальность образу Рулета придает, во-первых, использование семантически переосмысленной лексики молодежного жаргона (*мочить* ‘убивать’, *догнать* ‘понимать’, *зависнуть* ‘не соотносить’, *закопать* ‘оставить в безвыходном положении’, *париться* ‘беспокоиться’, *тачка*, *тухляк*, *фолькс* ‘фольксваген’, *охренительная телка*, *реально*) и соответствующей фразеологии (*тащит лапты, колотун бил, был на нерве, герои Плевны* ‘героинщики’ и др.). Во-вторых, Акунин, вживаясь в образ Рулета, думая и говоря от его имени, демонстрирует исчерпывающее знание жаргона наркоманов: *Совсем Рулет глухой стал. Не в смысле, что слышал плохо, а в смысле, что вконец доходил. Дороги у него теперь отстроились по всем жилам – что на руках, что на ногах. Иглитесь ему теперь надо было, хоть сдохни, каждые три часа. И не меньше, чем по два децила, иначе не пробивало.* Средством соответствующей стилизации выступают лексемы и

фраземы, характеризующие Рулета в состоянии абстиненции (*тряска, отходняк, абстязг, хреново, паршиво, труба*), его непреодолимое желание принять очередную дозу наркотика (*ширнуться, ляпнуться всухую, иглиться, задвинуть стеклышко, вмазать, оставить на догон*). Акунин, очевидно, специально изучал арготическую лексику наркоманов, о чем свидетельствует множество жаргонных названий в тексте: шприц – *аппарат, агрегат, машинка, баян*, игла – *жало, шило*, колпачок шприца – *«гараж»*, ампула – *ампуляк*, вена – *веревка, дорога* и артерия – *арык*. Наркотик – *«хлеб»*, героин – *герыч*. Интересны иллюстрации в тексте (шприц, татуировка *пушера* (торговца наркотиками)).

Еще один персонаж, секретарь Фандорина Валя Глен, – транссексуал, изменивший свой пол с мужского на женский. В ее (его) речи преобладает сленг, характерный для «золотой молодежи»: *понты* ‘украшения, подчеркивающие богатство их владельца’, *гламурненький* ‘шикарный’, *обломиться* ‘провалиться’, *пиариться* ‘привлекать внимание’, *жмотиться* ‘жадничать’. Когда Валя работает над «сменой имиджа», она выражается «цивилизованно» (*гендер, бойфренд, дотация, ресетин*), включая в свою речь американизмы, реже другие иноязычные слова (*адье* – прощай, *бьен сюр* – конечно, *фридом оф чойс* – свобода выбора, *хэппи-энд* – счастливый конец, *о’кей* – хорошо, *гуд бай* – прощай и др.). Однако, когда проявляется мужская сущность Вали, жаргонная лексика ей тоже не чужда: *цыпули* ‘девушки’, *мымра* ‘злая, некрасивая женщина’, *фигли-мигли* ‘ерунда, чушь, чепуха’, *ширяла* ‘наркоман’, *отутюжить* ‘избить’, *пеленговать* ‘определять местонахождение кого-либо’, *впарить* ‘предложить на продажу’ и др.

Второй временной план повествования в романе «Ф. М.» проявляется, когда читателю предлагается текст «Историйки». Здесь в заглавии рукописи средствами исторической стилизации выступает графика XIX в. (сохранены старые кириллические буквы «ять», «фита», «і» десятеричное), архаичные грамматические формы («*сочинение Достоевскаго*»). Кроме этого, историческую стилизацию обеспечивают лексические номинации реалий XIX в., например лиц по сословному и служебному статусу (*цесаревич, дворянин, однодворец, титулярный советник, надворный советник, письмоводитель, подьячий, камердинер, процентщица* и др.); учреждений (*Пажеский корпус, Обуховская больница, Воспитательный дом, Училище Правоведения*), реальных исторических лиц (*Михаил Михайлович Сперанский*), предметов быта (*сюртук, икан, склянка*), единиц измерения (*верстенка, вершок*). Здесь Акунин тоже проявляет себя как стилизатор необычайно внимательный. Например, повествуя об учебе Порфирия Порфирьевича Федорина, писатель детально рассказывает о нравах училища, используя жаргон будущих правоведов («*чижики*» – так называли учащихся

за цвет их желто-зеленых мундиров; «*цукать*» новеньких ‘испытывать’; *аранка* ‘всеобщий прислужник’ и др.). Имитируя архаичную манеру общения персонажей во второй половине XIX в., писатель тщательно отбирает воссоздающий эту атмосферу архаический лексический (*покамест, поместительный, смертоубийство, ажитированность* и др.) и фразеологический материал (*низвергся в прах, жил бирюком, отцовской стопой, вступить на стезю, казенная служба, покинуть земную юдоль*) и др. Мастерски передает Б. Акунин и манеру делового общения в середине XIX в.

Акунин имитирует не только время Достоевского, но и его авторский стиль, присущий «Преступлению и наказанию». Писатель подробно прорабатывает речевые маски отдельных героев «Теорийки», делая их похожими на героев Достоевского. Такова речь судебного пристава Порфирия Петровича, человека приятного в обхождении, мягкого, даже угодливого, но умеющего настойчиво добиваться своих целей. У Ф. М. Достоевского для этого героя показательное использование слов с оценочными суффиксами: *поправочка, фуражечка, старушонка, почтеннейший, пошлейшая, безобразнейшим* [2] и др. Такая же характерная черта отмечена в речи Порфирия Петровича в романе Акунина: *уютец, стопочка, благороднейший, отдаленнейший, скромнейший* и др. Как и Достоевский, Акунин последовательно использует в речи этого героя словоерс – частицу, которая считалась в XIX в. знаком демонстративного самоунижения перед собеседником. Эта особенность регулярно представлена в речи Порфирия Петровича: «*Ну, рассказывайте-с. Что видели? И главное, кого-с. Это для нас сейчас самое-рассамое... Поглядим-с, поглядим-с...*».

Фрагментарный анализ языка даже одного из текстов Бориса Акунина свидетельствует, что стилизация – неотъемлемая черта, яркая характеристика идиостиля этой неординарной языковой личности, обладающей широкой и разносторонней эрудицией. Сюжетные, образные и стилистические текстовые ассоциации не только обогащают язык и стиль самого Б. Акунина, но и поднимают уровень его детектива в глазах читателей.

Список использованной литературы

1. Прохорова, Т. «Декоратор» Акунина, или Феномен коллекционирования в прозе постмодерна / Т. Прохорова, В. Шамина // *Вопр. лит.* – 2008. – Сент. – окт. – С. 185–200.
2. Бобкова, Н. Г. Функции постмодернистского дискурса в детективных романах Бориса Акунина о Фандорине и Пелагии : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Н. Г. Бобкова ; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2010. – 24 с.
3. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 480 с.
4. Менькова, Н. Н. Языковая личность писателя как источник речевых характеристик персонажей (по материалам Б. Акунина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. Н. Менькова ; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2005. – 17 с.

Научное издание

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ: СИСТЕМНО-ОПИСАТЕЛЬНЫЙ
И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных трудов

В двух частях

Часть 2

Подписано в печать 22.04.2020. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 10,58. Уч.-изд. л. 11,41.
Тираж 58 экз. Заказ № 105.

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/55 от 14.10.2013.

Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.