

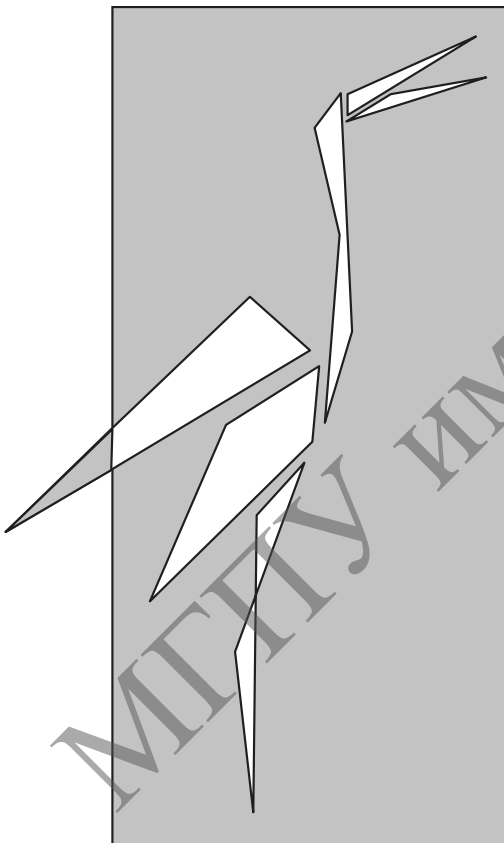


ФОНД РУССКИЙ МИР

ТЕКСТ

ЯЗЫК

ЧЕЛОВЕК



**Неделя русской филологии
в Мозырском государственном
педагогическом университете
имени И. П. Шамякина**

Часть II

**Мозырь
2011**

**Министерство образования Республики Беларусь
Посольство Российской Федерации в Республике Беларусь
Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь
Фонд «Русский мир»**

**Белорусское общественное объединение
преподавателей русского языка и литературы**

**Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»**

**Национальный исследовательский университет
«Белгородский государственный университет»**

ТЕКСТ. ЯЗЫК. ЧЕЛОВЕК

**Неделя русской филологии
в Мозырском государственном
педагогическом университете
имени И. П. Шамякина**

Сборник научных трудов

В двух частях

Часть 2

**Мозырь
2011**

УДК 81
ББК 81
Т30

Редакционная коллегия: к. ф. н., доц. *П. Е. Ахраменко*; к. ф. н., доц. *Л. Н. Боженко*; к. ф. н., доц. *В. В. Кузьмич*; *Т. Н. Липская*; к. ф. н., доц. *О. И. Ревуцкий*; д. п. н., доц. *В. Ф. Русецкий*, к. ф. н., доц. *В. С. Сидорец*; к. ф. н., доц. *Т. И. Татарина*.

Ответственный редактор: к. ф. н., доц. *С. Б. Кураш*.

Рецензенты: *Гируцкий А. А.*, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории языка БГПУ им. М. Танка;
Николаенко Г. И., доктор педагогических наук, проректор по научно-методической работе Академии последишломного

Печатается согласно сводному тематическому плану проведения научных и научно-технических мероприятий в Республике Беларусь в 2011 году
Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь
и приказу по университету № 432 от 04.05.2011

Текст. Язык. Человек. Неделя русской филологии в
Т30 Мозырском государственном педагогическом университете имени
И. П. Шамякина : сборник научных трудов : в 2 ч. / редкол.:
С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : УО МГПУ
им. И. П. Шамякина, 2011. – Ч. 2. – 196 с.
ISBN 978-985-477-***-*

Сборник содержит труды по актуальным проблемам теории текста и методики его изучения в вузе, общеобразовательной школе и средних специальных учебных заведениях.

В первой части представлены статьи, отражающие содержание докладов V Международной научной конференции «Текст. Язык. Человек» (23–27 мая 2009 г., г. Мозырь), Сборник содержит материалы по актуальным проблемам теории текста и методики его изучения в вузе, общеобразовательной школе и средних специальных учебных заведениях.

В первой части представлены доклады по проблемам исследования текста в структурно-смысловом, коммуникативно-прагматическом и концептуальном аспектах, проблемам текста в межкультурной коммуникации, а также по филологическому анализу художественного текста.

Адресуется научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам филологических специальностей.

Материалы сборника публикуются в авторской редакции.

**УДК 81
ББК 81**

ISBN 978-985-477-***-* (Ч. 1)
ISBN 978-985-477-***-*

© Коллектив авторов, 2011.
© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА



К 200-летию Ф. М. Достоевского

С. В. Белов (Санкт-Петербург, Россия)

«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» – ПЕРВЫЙ ИЗ ПЯТИ ГЕНИАЛЬНЫХ РОМАНОВ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

«Преступление и наказание» в какой-то мере продолжает тему «Записок из подполья». Очень рано Достоевскому открылась таинственное противоречие, заключенное в понятии человеческой свободы. Весь смысл и радость жизни для человека именно в ней, в свободе воле, в этом «своеволие». И это «своеволие», полемизирует Достоевский с Н. Г. Чернышевским, делает невозможным построение «хрустального дворца», будущего социалистического общества (четвертый сон Веры Павловны).

В «Преступлении и наказании» проблема «своеволия» получает иное художественное решение. Писатель вскрывает сущность «своеволия» Раскольникова: за словами Родиона Романовича о «благое человечества» (эквивалент «хрустальному дворцу») отчетливо проступает «идея Наполеона» – идея одного избранного, стоящего над человечеством и приписывающего ему свои законы.

Достоевский ставит еще один вопрос: допустимо ли нравственно построение этого «хрустального дворца»? Допустимо ли, чтобы один человек (или группа людей) взял на себя смелость, присвоил себе право стать «благодетелем человечества» со всеми вытекающими отсюда последствиями? Старуха-процентщица – символ современного зла. Допустимо ли ради счастья большинства уничтожение («ненужного») меньшинства? Раскольников, как и молодой Достоевский, атеист и революционер, отвечает на этот вопрос: возможно и должно, ведь это же «простая арифметика»... Но Достоевский, православный монархист, каким он вернулся после каторги и ссылки, всем художественным содержанием романа отвечает: нет, невозможно, и последовательно опровергает доводы Раскольникова, защищающего свое «своеволие» («наполеонизм»).

Если один человек присваивает себе право физического уничтожения ненужного меньшинства ради счастья большинства, «простой арифметике» здесь не получается: помимо старухи, Раскольникову приходится убить и Лизавету, ту самую униженную, ради которой и был поднят его топор.

В «Преступлении и наказании» Достоевский художественно исследует глубочайшую этическую проблему человеческого общежития – проблему примирения бесконечной ценности человеческой личности и вытекающей отсюда равноценности всех людей с реальным не-

равенством их, логически приводящим, по-видимому, к признанию их неравноценности.

Раскольников одновременно убивает и будущего ребенка Лизаветы и фактически убивает свою мать. Достоевский дает возможность осознать, что никакая мировая гармония не стоит ни одной слезинки ребенка! Гибель безвинных жертв любого революционного бунта не может быть ничем оправдана.

Социальное неравенство в мире, очевидно, неизбежно, но столь же неизбежен, по-видимому, вечный соблазн добиться социально равенства, лежащий в основе любого революционного переустройства мира («Что же, что же делать? – истерически плача и ломая руки, повторяла Соня». – «Что делать? Сломать, что надо, раз навсегда да и только...» – недаром окончательно на преступление Раскольников решился после знакомства с Мармеладовым, когда ему открылась ужасающая нищета его семейства).

Но Достоевский продолжает выдвигать контраргументы против бунта Раскольникова и ему подобных. «Простой арифметики» не получилось и потому, что Раскольников опоздал прийти к старухе в точно назначенный час – 7 часов вечера, – потому и появилась Лизавета. Жизнь иррациональна, говорит Достоевский, она не поддается логическому исчислению (это главная мысль «Записок из подполья», где писатель нанес первый удар по революционным демократам с их рациональным построением будущего социалистического общества). Иррациональность жизни, по Достоевскому, препятствует всем попыткам логически-насильственно ее переустроить.

Третий аргумент Достоевского против революционного бунта Раскольникова (он не изображен социалистом, но для автора это не имело значения – писатель брал общую категорию бунта как такового) направлен на проповедуемое им «разрешение крови по совести». Ведь если разрешить себе «кровь по совести», т. е. окончательно освободиться от «принципов» и «идеалов», то неизбежно превратишься либо в Свидригайлова, которому вечность мерещится чем-то вроде деревенской бани – «законгелой и по всем углам пауки», либо в Лужина, который тоже ни перед чем не остановится. И если Дуню, сестру Раскольникова, необходимо защищать от сластолюбивых притязаний Свидригайлова, то ведь и Сонечку Мармеладову нужно защищать от Лужина.

Свидригайлов и Лужин – это тот же Раскольников, но окончательно «исправленный» от всяких предрас-судков. Они воплощают две возможности судьбы главного героя. «Мы одного поля ягоды», – говорит Свидригайлов Раскольникову. Все они идут по одному пути, но Лужин и Свидригайлов прошли его до конца, тогда как Раскольников продолжает еще держаться за «справед-ливость», «высокое и прекрасное», за «Шиллера». Для Свидригайлова жизнь уже не имеет смысла, добро и зло неразличимы, жить скучно и пошло, от скуки он спосо-бен творить и добро, и зло, что именно – безразлично.

Лужинский призыв к личной наживе – неизбежное следствие лозунга Раскольникова: «Сильному все по-зволено». Проповедь пошляком и мошенником Лужи-ным экономической выгоды (основой хозяйственного прогресса является личная выгода, поэтому каждый должен о ней заботиться и обогащаться, не беспокоясь о любви к людям и тому подобных романтических бред-нях) воспринимается как пародия на теорию Раскольни-кова: это как бы обоснование права на существование той самой «вши», которую Раскольников так презирает, и притом «вши», стремящейся занять, так сказать, ко-мандное положение и посягающей таким образом на права «настоящих людей». Недаром на рассуждения Лужина: «Наука... говорит: возлюби прежде всех одного себя, ибо все на свете на личном интересе основано» – Раскольни-ков замечает: «Доведите до последствия, что вы давеча» проповедовали, и выйдет, что людей можно резать».

Отрицание нравственности и допущение преступле-ния – вот что роднит Лужина и Свидригайлова с Раскол-никовым: только обоснования у них разные. Раскольни-ков видит в жизни смысл и допускает преступление «настоящих людей», если эти преступления приносят пользу человечеству. Мировоззрение же Лужина и Свидригайлова (если можно говорить об их мировоззре-нии) – это, в сущности, доведенное до абсурда мировоз-зрение Раскольникова, неизбежное следствие его идеи о «разрешении крови по совести». Свидригайлов прегра-ждает Раскольникову все пути, ведущие не только к раскаянию, но даже к чисто официальной явке с повин-ной. И не случайно Раскольников является с повинной только после самоубийства Свидригайлова.

Четвертый аргумент Достоевского против любого революционного бунта заключается в словах Порфирия Петровича: «Действительность и натура... есть важная вещь, и уж как иногда самый прозорливейший расчет подсекают!»). Натура человека, полагал Достоевский, противится любым доводам разума, если они вразрез с ней, то есть натура человека противится убийству. Действительно, хотя Раскольников и не испытывает раскаяния, он чувствует себя отрезанным от всех людей, и даже с родной матерью не может встретиться так, как раньше, а «ведь надобно же, – как говорит Марме-ладов, – чтобы всякому человеку хоть куда-нибудь можно было пойти».

Наиболее последовательно защищает «натуру» че-ловека Разумихин. Он принципиально отрицает всякое теоретическое разрешение моральных и социальных проблем, отвергает любое насилие над человеческой натурой: жизнь гораздо сложнее, чем это кажется теоретикам. Только работа, практическая деятель-ность и здоровье, непосредственное моральное чувст-во могут научить человека жить. Это мировоззрение Разумихина полностью отличается от взглядов теоре-тиков Раскольникова, привыкшего думать силлогиз-мами. Разумихин отвергает всю выдуманную теорию Раскольникова, отвергает просто потому, что престу-

пление претит здравому человеческому смыслу, претит натуре человека.

Пятый аргумент Достоевского против бунта Рас-кольникова является поистине пророческим. Раскольни-ков и ему подобные, размышляет писатель, исходит из первоначально будто бы гуманной идеи, из благородно-го и великодушного порыва – защитить униженных и оскорблённых, бедных и страдающих (исповедь Марме-ладова и письмо матери – последнее решающее звено в бунте Раскольникова). Следовательно, развивает свою мысль Достоевский, диалектика «идеи бунта» неизбеж-но такова, что именно постольку, поскольку Раскольни-ков и ему подобные берут на себя такую высокую мис-сию – защитников униженных, страдающих, они начи-нают считать себя людьми необыкновенными, которым всё позволено, и неизбежно кончают презрением к тем самым униженным, которых они защищают. Раскольни-ковы неизбежно кончают Великим Инквизитором.

Вот почему человечество для Раскольникова делит-ся на два лагеря: «избранных», «власть имеющих» и «тварь дрожащая». Поэтому для Раскольникова важно не счастье людей, а вопрос: кто он – «власть имеющий» или «тварь дрожащая»? И в этом главный аргумент Дос-тоевского против всех идей и теорий революционного бунта – насильственного ниспровержения существую-щего строя.

Целью Раскольникова в конечном итоге является «свобода и власть», а главное власть! Над всею дрожа-щей тварью и над всем муравейником!..»

Но для Сони Мармеладовой человек не сможет быть «дрожащей тварью» и «вошью». Именно Сонечка прежде всего олицетворяет собой правду Достоевского. Натуру Сони можно определить одним словом – «лю-бящая». Деятельная любовь к ближнему, способность отзываться на чужую боль (особенно глубоко проявив-шаяся в сцене признания Раскольникова в убийстве) делают образ Сони пронзительно христианским обра-зом. Именно с христианских позиций, а эта позиция самого Достоевского, в романе выносятся приговор Раскольникову.

Для Сони все люди имеют одинаковое право на жизнь. Никто не имеет права добиваться счастья, своего или чужого, путём преступления. Грех остаёт-ся грехом, кто бы и во имя чего бы его ни совершил. Нельзя ставить себе целью личное счастье. Человек может достичь истинного, не эгоистического счастья только путём страданий, смирения, самопожертвова-ния (ср. эпилог романа: «Их воскресила только люб-вь...»). Нужно думать не о себе, не о том, чтобы властвовать над другими, навязывая им то счастье, которое кажется идеальным тебе, а о том, чтобы жерт-венно служить им.

Сонечка, тоже «преступившая» и загубившая душу свою, «человек высокого духа», одного «разряда» с Рас-кольниковым, та самая униженная и оскорбленная, осу-ждает его за презрение к людям и не принимает его бун-та, его топора, который, как казалось Раскольникову, был поднят и ради нее, ради ее счастья. Соня, по мысли Достоевского, воплощает народное христианское нача-ло, русскую народную стихию, православие: терпение и смирение, безмерную любовь к Богу и человеку. поэто-му столкновение атеиста Раскольникова и верующей Сони, мировоззрение которых противопоставлено друг другу как идеологическая основа всего романа, очень важно. Идея революционного бунта Раскольникова, полагал Достоевский, – аристократическая идея, идея «избранного» – неприемлема для Сони. Только право-

славный русский народ в лице Сони может осудить атеистический революционный бунт Раскольникова, заставить его подчиниться такому суду и пойти на каторгу – «страдание принять».

И только подчиняясь такому суду (Достоевский прекрасно понимал, что Раскольников не примет ни его суда, ни юридического суда, ни суда совести, так как поражение для него означает лишь то, что он не Наполеон, а «тварь дрожащая»), Раскольников идёт и доносит на себя, а уже на каторге, под влиянием чтения Евангелия и всепрощающей любви Сонечки, он раскаивается. В лице Раскольникова Достоевский казнит революционный бунт собственной молодости.

Наконец, последний аргумент Достоевского не связан непосредственно с романом и с бунтом его главного героя, это аргумент писателя против любого бунта, бунта как категории. Роман «Преступление и наказание» написан Достоевским после каторги и ссылки, когда убеждения писателя принесли христианскую окраску. Достоевский ушел на каторгу революционером и атеистом, а вернулся – монархистом и христианином.

Поиски правды, обличения несправедливо устроенного мира, мечта о «счастье человечества» сочетаются в писателе с неверием в насильственную переделку мира. Справедливо полагая, что ни при каком устройстве общества, в том числе и социалистическом, не избегнуть зла, что душа человеческая всегда останется та же, что зло исходит из нее самой, Достоевский отвергает революционный путь преобразования общества (любая революция лишь меняет декорации, она не только не способна искоренить зло, но скорее приводит к обратному результату) и, ставя вопрос лишь о нравственном самоусовершенствовании человека, устремляет свои взоры к Христу.

Проблема религиозности Достоевского в «Преступлении и наказании», сущность православной этики в её взаимоотношениях с этической концепцией писателя – это идея усовершенствования мира христианским путем. Самая трудная проблема на этом пути, точнее говоря, неразрешимая для нашего «эвклидова ума», – это проблема мирового зла. Преодолевается она у Достоевского с помощью мистической идеи вины каждого за всех (вот почему православный

Миколка берет на себя вину Раскольникова). Неотмщенное безвинное страдание заставляет Раскольникова отвергнуть мир во имя оскорбленного чувства, требующего мести, но есть нечто более высокое, чем месть, – это прощение и любовь.

Спасает и воссоединяет павшего человека с Богом только любовь, он [Раскольников] кончает тем, что принужден сам на себя донести», – указывал Достоевский в письме М. Н. Каткову от 10 (22) – 15 (27) сентября 1865 г., когда предлагал ему для его журнала «Русский вестник» роман «Преступление и наказание» [1]. Сила любви такова, что она может содействовать спасению даже такого нераскаившегося грешника как Раскольников. Религия любви и самопожертвования приобретает исключительное и решающее значение в христианстве Достоевского, в нравственной проблематике романа «Преступление и наказание».

Если Достоевский всегда сохранял в сердце человеческий образ Иисуса, преклоняясь перед его внутренней нравственной силой и красотой, то к Богочеловеку – Христу, к идее бессмертия писатель пришел после свершившейся на каторге переоценки ценностей... Без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация, – писал Достоевский в «Дневнике писателя» за 1876 г. – А высшая идея на земле лишь одна, и именно – идея о бессмертии души человеческой... [2].

Мысль о неприкосновенности любой человеческой личности играет главную роль в понимании идейного смысла «Преступления и наказания» – это закон человеческой совести. Недаром в подготовительных материалах к «Преступлению и наказанию» Достоевский запишет: «Есть один закон – закон нравственный» [3].

Идея неприкосновенности любой человеческой личности, даже старухи-процентщицы, нашла в авторе «Преступления и наказания» самого верного защитника. И если попытаться кратко сформулировать идейный смысл романа «Преступление и наказание», можно повторить библейскую заповедь «не убий». Бог дает человеку жизнь, и только Он имеет право ее отнять.

Литература

1. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Т. 28, кн. II. – С. 137.
2. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Т. 24. – С. 48.
3. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Т. 7. – С. 142.

И. Г. Добрицкая (Минск, Беларусь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Творчество Ф. М. Достоевского, разработавшего особый тип философского, психологически углубленного реализма, основанного на обостренном внимании к наиболее сложным и противоречивым формам общественного сознания эпохи, демонстрирует новые перспективы в изображении усложнившейся психики человека. Исследуя неоднозначность, многоплановость человеческой психики, Достоевский идет путем отличным от пути Толстого, в произведениях которого нравственная неравномерность, изменчивость человека представлена с большим богатством содержания. Если Толстой раскрывает текучесть человека «в интервале главной определенности», показывая, как укладываются в моральное единство многообразные отклонения и недостатки характера, то Достоевский видит душу совре-

менника расколотой, содержащей в себе моральные противоположности.

С самого начала творческого пути Ф. М. Достоевский ищет новые приемы изображения характера: законченность, завершенность в обрисовке внешнего и внутреннего облика персонажа его не удовлетворяет, представляется неполной правдой. Суть иного подхода к изображению характера Достоевский формулирует в романе «Идиот», объясняя его необходимость изменениями психологии, мироощущения человека нового времени: «...Тогдашние люди... совсем точно и не те люди были, как мы теперь, не то племя было, какое теперь, в наш век, правда, точно порода другая... Тогда люди были как-то об одной идее, а теперь нервнее, развитее, сенситивнее, как-то о двух, о трех

идеях зараз., теперешний человек шире, – и глянуть, это-то и мешает ему быть таким односоставным человеком, как в тех веках» [3, 214].

Писатель воспринимает и показывает человека как комплекс всевозможных начал, различных составляющих, нередко антагонистического свойства, которые могут проявляться в его сознании и поведении последовательно и одновременно. Писатель создает тип характера, получившего в литературоведении определение «поливариантный». Существенное отличие многосоставного образа от монологического заключается в отсутствии акцентов на главных индивидуальных чертах личности. Создавая поливариантный характер, автор отказывается и от гармонического единства внешнего и внутреннего облика героя.

В произведениях Ф. М. Достоевского раздвоенность личности охвачена всесторонне. Писатель показывает неустойчивость сознания героя, непостоянство его нравственных и идейных позиций, амбивалентность, флюидность его чувств, отмечает неоднозначность, изменчивость внешности. В крайне заостренном виде многосоставность человеческого характера воплощает герой «Двойника» Голядкин, в котором совершаются «непрерывные колебания» от предельного самоуничтожения к предельной заносчивости, от силы к слабости, от волевого подъема к полному упадку воли. Многосоставность присуща значительному числу созданных Достоевским образов, причем она отличает не только героев более поздних его произведений («Братья Карамазовы», «Бесы»). Уже в «Бедных людях» дан пример поливариантного образа. Макар Девушкин – типичный персонаж Достоевского, герой со сложным мировоззрением, сочетающий в себе слабость, sentimentalность, душевную деликатность, мягкость с твердостью и упрямством человека, не желающего мириться с бесправием и униженностью своего положения.

Примеры контаминации полярных сторон характера можно найти и в персонажах «Преступления и наказания» Раскольникове, Мармеладове, Лебезятникове. Из поразительных контрастов, резких противоречий соткан образ Свидригайлова, циника, убийцы, тирана, способного, однако, на великодушие, благородство. Интересна расшифровка самим Достоевским подобного «хищного» типа в черновиках к «Подростку»: «Хищный тип. Страстность и огромная широкость. Самая подлинная грубость с самым утонченным великодушием..., тем и силен этот характер, что эту бесконечную широкость преудобно выносит... И обаятелен, и отвратителен» [4, 60].

Раздвоенность личности имеет у Достоевского социально-исторические, национальные, общечеловеческие аспекты. Его сложные характеры отразили эпоху ломки крепостничества, лихорадочного развития капитализма в России, с ее общественными контрастами, острыми нравственными проблемами. В образах людей с неустойчивой, лишенной внутреннего равновесия психикой писатель выразил нараставшее в 1860–70-е годы в широких слоях русского населения острое чувство социального неблагополучия, пробуждение аналитического отношения к жизни, тенденции к пересмотру самодержавно-патриархальных норм поведения и морали. С течением времени образы Достоевского, не признаваемые в XIX веке как типы, приобрели обобщенно-символическое звучание, стали восприниматься как тип неудовлетворенного, страдающего от своей обезличенности в социуме человека.

Осмысляя неустойчивость нравственного облика личности с национально-исторической точки зрения, Достоевский видит в ней не только историческую слабость, но и историческую силу русской жизни и русского человека. В преобладании в русском характере динамического начала, способности к изменению и развитию, по мысли писателя, состоит его преимущество перед западным с его известной статичностью, односторонностью. Русский характер, обладая неограниченными, неисчерпаемыми внутренними ресурсами, открыт будущему – эта уверенность в завтрашнем дне России питает оптимизм Достоевского-мыслителя.

Создавая характеры, отличающиеся необычайной психологической, эмоциональной подвижностью, Достоевский по-своему решает проблему воссоздания внешнего облика героя. Он отказывается от полного, законченного портрета, даже от зрительного показа героя в главном мгновении, ибо его художественная практика показала, что люди так многообразны, сложны, изменчивы, что главного мгновения для них не существует. Мысль о том, что каждый из персонажей чрезвычайно редко бывает похож на себя самого, определила своеобразие портретной живописи романиста.

Внешность главных и многих второстепенных персонажей романов Ф. М. Достоевского отличается прихотливым переплетением различных, нередко антагонистических черт, множеством индивидуально-психологических оттенков, изображенных в их текучести, неожиданных преобразованиях. Образы наиболее сложных героев даны в непрерывно колеблющихся, меняющихся, неустойчивых смещениях с недомолвками, бесконечными оговорками («что-то», «нечто», «пожалуй»), которые обусловлены стремлением уловить непередаваемое. Таков, например, портрет Мармеладова в «Преступлении и наказании»: «...Что-то было в нем очень странное: во взгляде его светилась как будто даже восторженность, – пожалуй, был и смысл, и ум, – но в то же время мелькало как будто и безумие..., в ухватках его действительно было что-то солидно-чиновничье. Но он был в беспокорстве, ерошил волосы и подпирал иногда, в тоске, обеими руками голову...» [2, 14].

Достоевский постоянно отмечает неоднозначность, непостоянство в выражениях лиц своих героев. Своеобразен подчеркнутой неопределенностью портрет Дмитрия Карамазова, трудно охарактеризовать Лебезяткина и Петра Верховенского в «Бесах». В «Братьях Карамазовых» нет описаний внешности Ивана Карамазова в «Подростке» – Аркадия Долгорукова. Герои Достоевского остаются для читателя во многом неясными, «выступают» лишь некоторыми своими чертами. Причем сам писатель не стремится объяснить их характеры до конца.

Неопределенность, сбивчивость портретных характеристик, как уже отмечалось, отличает в первую очередь поливариантные образы. Людей, обращенных к читателю одной стороной, рассматриваемых в одной плоскости, Достоевский описывает подробно, используя классическую традицию. Таковы портретные описания князя Мышкина, Ивана Шатова, Сони Мармеладовой, Дуни Раскольниковой и других персонажей – людей с цельной душой, эмоции которых чужды амбивалентности. Переходя к изображению нового человека, писатель отбрасывает попытки создания определенной характеристики, дает «эскизные», «фазорванные» портреты, в которых схвачены одна-две детали внешнего и внутреннего облика героев. Подобные зарисовки, нанесенные нередко по первому впечатлению, цельного ощущения не

оставляют, зрительно не запоминаются. Созданные с резким нарушением установившихся канонов, они импрессионистичны. Исследователи творчества Достоевского видят их определенное родство с портретными характеристиками Джойса, Пруста, Хемингуэя, в живописи – с портретами Ваг Гога, Дега, Пикассо [5, 47].

Отметим, что внешность персонажей Достоевский в редких случаях описывает непосредственно от своего имени. Наружность героя, его душевный облик, характерологическая типичность, социальное положение, (то, что обычно служит автору для создания твердого и устойчивого образа) у романиста становится объектом рефлексии самого персонажа, предметом его самосознания. По выражению М. Бахтина, «самосознание Достоевский сделал художественной доминантой образа, тем самым утвердив большую самостоятельность, внутреннюю свободу, незавершенность и нерешенность героя», он перенес автора и рассказчика со всю совокупностью их точек зрения и даваемых ими описаний, характеристик и определений героя в кругозор самого героя: «то, что выполнял автор, выполняет теперь герой, освещая себя сам со всех возможных точек зрения. Автор освещает уже не действия героя, а его самосознание» [1, 6].

В кругозор персонажа переводятся не только его действия и переживания, в процесс самосознания вовлекаются внешний мир, быт, обстоятельства жизни. В романах Достоевского единичны описания, которые имеют назначение только дать живую картину быта. Обычно изображается то, на что не мог не обратить внимания тот или иной персонаж в зависимости от его характера, положения или настроения, то есть воспроиз-

водится зрительная картина внешнего мира, которую видит герой. Описания природы, предметов, людей, образуя единое целое с духовной жизнью персонажа, становятся частью действия, активно вовлекают читателя в сферу размышлений, эмоциональных оценок, психических состояний действующего лица.

Изображение событий с точки зрения героя приводит к характерной для романов Достоевского субъективной трактовке времени. Темп повествования измеряется не столько объективной длительностью эпизода, сколько насыщенностью его внутренними, субъективно-психологическими переживаниями. Изображением событий романа в ракурсе, определяемом психологическим состоянием героя, объясняется и другая особенность повествования: события разворачиваются не поступательно, а в зависимости от пульсации мысли и чувства персонажа.

Утверждая образ активно, пылливо мыслящей личности, побуждая героев к обсуждению важнейших философско-этических и социальных проблем времени, писатель создает «роман-диспут», в котором сталкиваются не только характеры, но и идеи. Достоевский делает своих главных действующих лиц носителями определенной идеи (проверяя через героя ее состоятельность и одновременно испытывая нравственную прочность личности), тем самым он необычайно повышает интеллектуальный уровень литературного героя. Отдавая должное стихийным и бессознательным мотивам, Достоевский вместе с тем показывает сквозное действие мысли на всех ступенях душевного процесса.

Литература

1. Бахтин, М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1972. – 472 с.
2. Достоевский, Ф. М. Собр. соч.: в 12 т. / Ф. М. Достоевский. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 5. – 657 с.
3. Достоевский, Ф. М. Собр. соч.: в 12 т. / Ф. М. Достоевский. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 7. – 554 с.
4. Литературное наследство. – М.: Наука, 1987. – Т. 77.
5. Соловьев, С. М. Изобразительные средства в творчестве Ф. М. Достоевского / С. М. Соловьев. – М.: Сов. писатель, 1972. – 352 с.

Т. П. Слесарева (Витебск, Беларусь)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА, ПРОЯВЛЯЕМЫЕ ИМЕНАМИ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ» В СОЧЕТАЕМОСТИ С ГЛАГОЛАМИ РЕЧИ, МЫСЛИ, ЧУВСТВА

Собственные имена людей составляют в каждом языке своеобразный слой лексики, который можно назвать ономастическим материалом.

Имена персонажей принадлежат к таким единицам номинации, которые, не имея лексического значения в плане языка, приобретают конкретное содержание в речевом употреблении (и в художественном тексте как разновидности речевого образования). Как название героя имя собственное становится тематическим, ключевым, доминантным словом художественного текста и реализует всевозможные качества носителей имени через сочетание с другими словами, в частности, с глаголами в предикативных конструкциях.

Если человека лаконично можно определить как существо говорящее, мыслящее и чувствующее, то в сочетаемости имени собственного должны наиболее часто употребляться соответственно глаголы речи (типа *сказать, говорить, отвечать* и т. п.), глаголы мышления (типа *думать, знать, понимать, рассуждать* и т. п.) и глаголы чувства (типа *любить, ненавидеть, нравиться, волноваться* и т. п.).

В результате извлечения нами сочетаний имен персонажей с глаголами из романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» [1] (общее количество словоупотреблений – 14185) и количественного анализа полученного языкового материала оказалось, что самыми употребительными являются именно глаголы указанных типов. Так 6690 позиций для слов данной части речи приходится на долю глаголов речи (2259), мышления (1638) и чувства (2793). Иначе говоря, фактически каждый третий глагол приходится на выражение процессов говорения, мышления и чувств соответствующих персонажей.

Первый по степени интенсивности семантический признак выражен группой глаголов, обозначающих чувства, которые занимают первое место среди глаголов в романе «Братья Карамазовы». Это служит еще одним доказательством того, что произведения Достоевского – это романы чувств и идей. С ним в мировую литературу вошел особый способ художественной активизации жизни, ориентирующий в первую очередь на психологию героев [2]. Глаголы чувств стоят, кстати, на первом месте в сочетании со всеми именами главных героев

романа «Братья Карамазовы», кроме *Смердякова*, носитель которого оказался самым «разговорчивым», т. к. самыми частотными связями с его именем явились глаголы речи, а глаголы чувств – на втором месте.

Что касается глагольного разнообразия, то в романе Ф. М. Достоевского среди глаголов чувств повторяется каждый шестой глагол.

В тексте романа «Братья Карамазовы» 7,2% приходится на долю глаголов чувств, употребленных только 1 раз.

Среди десяти самых частых глаголов чувства встретились глаголы *хотеть*, *любить*. Так, на долю глагола *любить* в романе Ф. М. Достоевского приходится 5% (среди глаголов данной группы). И этот факт не является случайным, ведь одна из основных черт, объединяющих все «карамазовское», – сладострастие.

Среди глаголов чувств, сочетающихся с именем *Федор Павлович*, глаголу *любить* принадлежит 5,6% (16 словоупотреблений), с именем *Дмитрий* – 5,5% (57 словоупотреблений), с именем *Алексей* – 5,4% (35 глагольных употреблений), с именем *Иван* – 4% (28 глаголуупотреблений).

И только в сочетании с именем *Смердяков* этот глагол зафиксирован всего лишь 4 раза (2%). На фоне карамазовского сладострастия Смердяков выглядит символически бесплодным. Он ненавидит весь мир, он трус, безбожник, всегда готовый любого предать из страха за свою кожу [3].

В романе Ф. М. Достоевского среди десяти самых частых глаголов чувств зафиксирован глагол *верить* (85 глаголуупотреблений или 3%). Это можно объяснить через черты характера тех героев, с именами которых сочетается этот глагол.

Самый «верующий» из героев романа «Братья Карамазовы» – Алеша. На долю глагола *верить* у него приходится 7,7% (50 словоупотреблений), и это не случайно, ведь Алеша уже в ранней юности обнаруживает стремление уйти из суетного мира, потому что земные страсти чужды ему. Он находит выход из страдания в радостномприятии «мира божьего» и единении со всем и всеми. Алексей – воплощение кротости, смиренности и всепрощающей любви. В произведении имя этого героя неоднократно сближается с так называемым «Алексеем, божьим человеком» из «Жития святых». Этим «житийным» именем в романе называют Алексея Карамазова и ненавидящие, и любящие его. С завистью и ненавистью говорит о нем Ракиitin: «Алешенька, божий человек». И этим же именем с огромной любовью называет его Дмитрий Карамазов: «Алексей, божий ты человек. Я тебя больше всех люблю».

В 2 раза реже (3,6% или 23 словоупотребления) подобный глагол встретился в сочетании с именем *Иван Карамазов*. В переводе это имя означает «благодатный», «дар бога». Именно этот герой поднимает бунт против религии. Он не верит, что когда-нибудь наступит царство божие и люди, испытав множество страданий, простят друг друга, и на земле установится всеобщее примирение и гармония.

Отец Алексея – Федор Павлович – антиклерикал и атеист, хотя бог приемлем для него в корыстных целях. Неудивительно, что с его именем глагол *верить* сочетался в 5 раз реже, чем с именем *Алеши* (1,4% или 4 словоупотребления). Несмотря на то, что в переводе с греческого имя *Федор* означает «божий дар», Карамазов-отец словно нарочно искушает, провоцирует и детей, и посторонних безобразием своего облика. Начиная с первой книги романа, Ф. М. Достоевский упорно имену-

ет Федора Павловича шутком. В качестве шута он изображен все время кривляющимся, подхихикивающим, глумящимся над нормально-нравственными человеческими чувствами и отношениями. Федор Павлович не терпел благообразия, порядка, уважения к людям и все взрывал своими вздорными и бессмысленными выходками [4]. Поведение этого героя характеризуется такими глаголами, как *безобразничать*, *буянить*, *ломаться*, *кутить*, *дебоширить*, *пьянствовать*, *шутить*, *разыгрывать*.

Старший из братьев – Дмитрий – казалось, всегда верил в бога, но религия не мешала ему обижать слабых мира сего. В сочетании с его именем на долю данного глагола приходится лишь 0,7%.

В переводе с греческого имя *Дмитрий* означает «принадлежащий богине плодородия». Исповедуясь брату Алексею, Дмитрий цитирует стихи из стихотворения Шиллера «Элевзинский праздник»:

Чтоб из низости душою
Мог подняться человек,
С древней матерью-землею
Он вступил в союз навек,

и продолжает: «И когда мне случалось погружаться в самый глубокий позор разврата (а мне только это и случалось), то я всегда это стихотворение о Цецере и о человеке читал».

Латинская Цецера, греческая Деметра – богиня земного плодородия, мать-земля, и Дмитрий чувствует себя этой матери сыном, хотя порою и блудным. И Алексей его таким, земляным, воспринимает: «Тут земляная карамазовская сила, как отец Паисий наемни выразился, земляная и неистовая, необделанная».

Да, Дмитрий – человек необузданный, страстный. Сильно бурлит в нем стихия сладострастия, которая и надевает на Дмитрия непроницаемую для окружающих маску безобразных деяний. С его именем в тексте сочетаются такие глаголы, как *кутить* (1% или 10 словоупотреблений), *пьянствовать* (0,3% или 4 словоупотребления), *бушевать*, *куражиться*, *развратничать*. У остальных героев романа подобных глаголов не зафиксировано.

В сочетании с именами героев романа «Братья Карамазовы» глаголы речи занимают второе место: 2259 словоупотреблений. В тексте романа Ф. М. Достоевского повторяется каждый 11 глагол, выражающий процесс говорения, поскольку автор использовал 193 разных глагола данной группы. Из этого количества 3,7% приходится на долю глаголов, использованных по одному разу (85 слов, среди которых *прорычать*, *возопить*, *взречь*, *отлепартовать* и другие).

У Ф. М. Достоевского на долю глагола *говорить* приходится 14%, *спросить* и *отвечать* – по 3%.

Что касается тона разговора, то герои Ф. М. Достоевского больше «кричат», т. к. с их именами часто сочетаются глаголы *воскликнуть* (107), *вскрикнуть* (61); глагол *кричать* в романе зафиксирован 105 раз. Самым «крикливым» оказался Дмитрий Карамазов, поскольку в сочетании с его именем глагол, обозначающий данное действие, встретился 60 раз. Это в 10 раз чаще, чем в сочетании с именем его брата Алексея Карамазова.

Группа глаголов, характеризующая процессы интеллектуальной деятельности героев романа, реализуется глаголами мысли, на долю которых приходится 11,5%. Как отмечали критики, для главных героев произведений Ф. М. Достоевского сперва «необходимо мысль разрешить» Поэтому не случайным является факт, что глаголы мысли в романе «Братья Карамазовы» занимают четвертое место.

Однако для обозначения процессов мышления Ф. М. Достоевский использует 150 разных глаголов, из которых 54 глагола (3%) употребляются только 1 раз. В целом, в романе «Братья Карамазовы» повторяется каждый одиннадцатый глагол данной группы.

В десятку самых частых глаголов мысли входят глаголы *знать*, *понимать*, *думать*, *помнить*.

Герои романа Ф. М. Достоевского горазды на выдумки. С их именами часто сочетается глагол *выдумывать*.

Мы можем выделить существенные колебания в сочетании отдельных собственных имен с глаголами мысли. Так у *Алексея Карамазова* слова этой темы находятся на втором месте, что и следовало ожидать от свойств носителя этого имени – самого «бестелесного» и духовного среди всех персонажей романа. Наименьшее количество отмеченных слов, как и можно было предположить, судя по характеру и поступкам героя, встретилось в сочетании с именем *Федор Павлович*, у которого гла-

голы мышления находятся на восьмом месте, т. е. разница в шесть позиций. Имя *Дмитрий* находится по сочетаемости с данными глаголами рядом с именем своего отца. Глаголы этой темы у Дмитрия находятся на шестом месте. Почти совпадают по количеству сочетаний с глаголами мыслительной деятельности имена *Иван Карамазов* (11,4%) и *Смердяков* (11,9%). У обоих глаголы данной ЛСГ занимают четвертое место, что вряд ли можно назвать случайностью. Иван – мыслитель. Мир идей – это его мир, страстно им переживаемый и вне которого мы его и представить не можем. Смердяков в этом плане служит своеобразным отзвуком Ивана и является пассивным исполнителем его замысла.

Таким образом, учет лексической сочетаемости имени в тексте дает возможность не только описывать его семантические свойства, но и характеризовать конкретными языковыми данными качества носителей этих имен, или героев художественного произведения.

Литература

1. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы / Ф. М. Достоевский. – Минск, 1980. – 880 с.
2. Поспелов, Г. Н. Творчество Ф. М. Достоевского / Г. Н. Поспелов. – М., 1971. – 64 с.
3. Белик, А. П. Художественные образы Ф. М. Достоевского. Эстетические очерки / А. П. Белик. – М., 1974. – 224 с.
4. Кирпотин, В. Я. На грани эпох / В. Я. Кирпотин. – М., 1983. – 430 с.

Т. И. Татарина (Мозырь, Беларусь)

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В СОЗДАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»)

«Братья Карамазовы» – вершина творчества Ф. М. Достоевского, благодаря доведенному до предела реализму, когда мистический элемент объясняется только психологически, давая возможность многомерных трактовок. Данный роман – одно из тех произведений мировой литературы, которые подводят к осмыслению ключевых вопросов человеческой жизни. Стержнем романа является проблема поиска веры. Автор решает вопрос о возможности веры в мире, наполненном страданиями и несправедливостью. Именно поэтому основная тема – нравственные права человека на жестокость и даже убийство, которая вырастает в тезис Ивана: «Если Бога нет, то все позволено».

«Братья Карамазовы», как и все произведения писателя, трудно анализировать вне его внутренней структуры, потому что мы имеем дело как раз с тем автором, чьи слова никак нельзя заменить, например, жестом, хотя бы потому, что их хочется слышать и понимать. Но именно поэтому роль соматизмов возрастает: появляется возможность научиться слышать слова и одновременно понимать невербальный язык.

Герои существуют не сами по себе, а лишь в пределах художественного мира Достоевского, который отличается глубоким проникновением во внутренний мир человека. Это взаимопроникновение имеет своим источником духовное освоение героями произведения действительности и воздействие жизненных событий на духовность человека. Не только слова и поступки героев имеют глубокий смысл и являются двигателем к раскрытию их сложных характеров. В передаче чувств, мыслей, душевных порывов помогают соматические речения, так как именно они зачастую заканчивают мысль, не завершённую словами, дополняют произнесенное вслух и объясняют, напротив, специально скрываемое и невысказываемое. Уже по одним их проявлениям можно угадать характер человека и без предв-

домлений сказать читателю, какой из героев вступил в диалог. Течение психических процессов, внутренняя «духовная работа» у героев Достоевского часто имеют самостоятельный характер и не зависят от прямых влияний внешней среды. Крупнейшим творческим достижением писателя является раскрытие самих процессов духовного роста человека, его обновления. Автора особенно привлекают люди, не останавливающиеся в своем развитии, в движении вперед, люди, пережившие перелом (который одними описаниями их действий и сказанных фраз сложно передать для разъяснения канвы событий).

В романе анализируется весь сложный комплекс чувств и переживаний людей, их мысли и решения, начиная с элементарных эмоций и заканчивая самыми высокими стремлениями и порывами ума и сердца. Причем комплекс чувств не прерывается по истечении сухого диалога между персонажами, потому что его дополняют пояснения движений героев, их состояний, выражений лиц.

Художественные достоинства произведения заключаются в умении писателя пользоваться богатыми языковыми и внеязыковыми средствами.

Желая показать свои чувства, люди обращаются к жестам. Вот почему для пронизательного человека важно приобрести умение понимать жесты собеседника. Кроме того, непосредственную и специфическую информацию об эмоциях человека обеспечивает мимическая деятельность. Каждый жест, мимика, позы, выражение лица обладают значением. Соматизмы используются писателем с определенной целью, и даже правила их применения, сочетания друг с другом и с другими единицами несут в себе конкретную смысловую нагрузку.

Таким образом, соматический анализ представляется не только возможным, но и необходимым условием продуктивности при изучении творчества писателя.

Нельзя проводить аналогов между движениями, жестами и т. д., совершаемыми в реальной жизни, и соматическим языком, используемым определенным автором с какой-либо художественной целью. Если учесть весь комплекс жестов и движений, которые имеет в виду художник слова, обрисовывая того или иного персонажа (изменив положения тела и его частей, перемену взгляда, выражения лица, покраснение или побледнение и др.), то нетрудно заметить, что жестовое поведение героев разительно отличается от поведения реальных людей. Писателю сложно очертить всю последовательность жестового поведения и передать на бумаге все богатство мимики живого человека с учетом конкретной ситуации в определенных обстоятельствах. В этом смысле наблюдатель реального процесса невербальной коммуникации (или телезрители, воспринимающие экранизацию литературного произведения) находятся в преимущественном положении – для выводов у них может быть гораздо больше материала. С другой стороны, в реальной жизни люди совершают и движения, не имеющие коммуникативного значения, физиологически или ситуационно обусловленные. В литературном произведении такие движения, по определению, сводятся к минимуму, так как всегда несут на себе смысловую нагрузку. «Цена» движения возрастает. Сами же, казалось бы, естественные жесты, с необходимостью вытекающие из предлагаемых обстоятельств, могут тем не менее нести дополнительное значение, участвовать в характеристике персонажа.

Герой может войти в комнату только потому, что он должен там появиться. Однако если он вбегает, или просовывает голову в дверь, или «как-то странно впадает в комнату», – это уже психологическая характеристика героя или ситуации, стилистическая деталь и т. д. Соматическая «характеристика» персонажа декодирует его психологический портрет.

«Нормы телесного поведения не предусматривают способность гармонично действовать в нестандартных ситуациях» [1, 436]. Человек запрограммирован вести себя эстетически и этически лишь в знакомых и благоприятных для него обстоятельствах. Когнитивность же негативных телесных действий остается вне контроля.

Так, динамическая сила образа Ивана заключена в раздвоенности, вызванной внутренней борьбой.

«Иван глубоко поклонился старцу и попросил его благословения. Старец поднял руку и хотел было с места перекрестить Ивана. Но тот вдруг встал со стула, подошел к старцу, принял его благословение и вернулся молча на свое место» – Иван верует, мечется, его терзают сомнения. В законченной позе, в ее формах и выразительности видится способность героя к духовному преобразению, а также его личностные позиции, проявляемые в способах телесно-эмоционального самовыражения.

В поведении Ивана прослеживается шутовство. Об этом свидетельствуют соматизмы: «Иван злобно усмехнулся, его глаза сверкнули». Герою свойственно хмуриться, горько и болезненно улыбаться, страшно ухмыляться. Однажды Алеша заметил на его лице «улыбку, как у маленького мальчика»: «Иван Федорович стоял с выражением лица, которого никогда Алеша у него не видел, – с выражением какой-то молодой искренности и сильного неудержимого открытого чувства», которое сложно выразить словом. В связи с этим усиливается значение синтетических форм душевного анализа. Достоевский словесно обозначает чувство, во власти которого находится герой, или дает его физиче-

ский эквивалент – выразительные движения, жест, позу или выражение лица.

Иначе ведет себя герой, находясь в компании со Смердяковым: «...злобно, криво усмехнулся, лицо его перекосилось и дрогнуло. Он закусил губу», сдерживая себя, чтобы не наброситься на лакея.

Ивана отличает чрезмерная гордыня, эгоизм, озлобленность и стремление к самоутверждению. Эти качества нашли отклик в душе бесстрастного, надменного, хитрого и омерзительного Смердякова. Он восхищается Иваном, а Иван содрогается, узнавая в нем карикатуру на самого себя.

«Что-то перекосилось и дрогнуло в лице Ивана Федоровича. Он вдруг покраснел»; «Иван Федорович засмеялся и пошел к выходу. Двигался он точно судорогой».

Смердяков в романе явился воплощением всего низкого, скрытого, подавленного, глупого и трусливого. Истоки этого кроются в детстве персонажа. На уроках «мальчик усмехался, хмурился, во взгляде его было что-то высокомерное». Выражением смеха у Смердякова была ухмылка, взгляд – наглый, косой, высокомерный, ненавистный, угодливый, выражение лица – брезгливое, угрюмое, недовольное; «Глаза Смердякова злобно сверкнули, левый глазок замигал»; «Смердяков молчал и все тем же наглым взглядом продолжал осматривать Ивана Федоровича»; «Иван вскочил и схватил Смердякова за плечо. Тот несколько не испугался; он только с ненавистью приковался к нему глазами». Нелюдимый и молчаливый, Смердяков был «надменен и будто всех презирал». Слова из него было не вытянуть, а потому о его характере можно было судить по взглядам, жестам, движениям. Душевные переживания отсутствуют, что свидетельствует о непричастности Смердякова к жизни, о его тотальном отчуждении, которого нет в сознании и поведении других персонажей.

Именно отсутствие страстей явилось для Достоевского качеством, которое сделало данный персонаж столь отвратительным.

Иван судит себя сам: отвернувшись от Бога, он оказывается лицом к лицу со Смердяковым.

«Смердяков встал со скамейки, и уже по одному этому жесту Иван Федорович догадался, что тот желает иметь с ним особенный разговор». «Левый, чуть прищуренный глазок Смердякова мигал и усмехался, точно говоря: «Не пройдешь, нам обоми переговорить есть чего». Иван содрогнулся. Только это выдало его внутреннее состояние. «Смердяков приставил правую ножку к левой, вытянул ее прямой. Глядеть же и говорить продолжал с тем же спокойствием и с тою же улыбочкой». Прослеживается связь вербальных и невербальных единиц, только слова героев неправдивы, высокопарны, а соматический язык отражает истинное положение вещей.

Иван Федорович встал со скамейки. «Он хотел было пройти в калитку, но повернулся к Смердякову, закусил губу, сжал кулаки и – еще мгновение, бросился бы на Смердякова. Тот это заметил, вздрогнул и отдернулся назад. Но мгновение прошло для Смердякова благополучно, и Иван повернул в калитку». Выразительная поза соединила в себе незаконченность осуществляемого замысла Ивана и потенциальное развертывание новой цели. В позе заключена внутренняя экспрессия образа, бессознательная направленность его будущего развития.

Таким образом, всякая форма (соматизм) является выражением какого-то содержания (внутреннего состояния героев). В невербальных формах поведения героев проявляются особенности их культуры восприятия и самовыражения, время и место, социальные уста-

новки и мотивы, социальное положение и др. Исследуя особенности выражений лиц, поз, характер и манеру движения, типы телесных коммуникаций, можно увидеть в герое присущие конкретно ему нормы телесных проявлений, которые либо активно видоизменяются по мере развития действия, указывая на преобразование образа, либо сохраняются, свидетельствуя о его стабильности и неизменности. Невербальные формы проявления достоверно отражают бессознательные процессы психики и являются информативным основанием для изучения образной системы произведения, для декодирования текста в целом. Информационная самодостаточность телесных форм, динамика их переструктурирования и характера взаимодействия с окружающим миром являются закрепленным качеством, присущим всем героям. Литературным пер-

сонажам, как и людям, свойственно делать выбор, отдавая предпочтение тому или иному соматизму, который наиболее полно и гармонично отражает его внутренний мир, психическое состояние и даже опыт прошлых переживаний. Все это запечатлевается в облике тела, в выражениях лица, в манере телесного поведения. В отличие от слова, тело не может лгать. Остается только научиться осознанно воспринимать особенности характера того или иного героя, уровень развития его личности, состояние телесных качеств. Это касается не только декодирования текста, но и реальной жизни. Посредством телесного выражения своего отношения к реальности вымышленный персонаж, подобно реальному человеку, информирует окружающих о своих приоритетах и о своих неразрешенных проблемах.

Литература

1. Мещерякова, И. Г. Большой энциклопедический словарь / И. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко; под общ. ред. И. Г. Мещеряковой. – 2-е изд. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 630 с.

Т. И. Тверитинова (Киев, Украина)

ПЕТЕРБУРГСКИЙ ТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ РАННЕГО Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО (МИФОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Ф. М. Достоевского по праву называют «самым петербургским» из всех русских писателей. Москвич по рождению, он прожил в общей сложности двадцать восемь лет в Петербурге, где умер и был похоронен. Автор более тридцати произведений, в двадцати из них он сделал столичный город местом действия и участником событий. Город – «странный и угрюмый», обладающий губительной силой, – и «призрачный», «фантастический», олицетворяющий целый период русской истории – такова эволюция восприятия Петербурга писателем на протяжении всего творчества.

У молодого Достоевского в этом были два предшественника – Пушкин и Гоголь, заложившие основы петербургского текста русской литературы XIX века. Однако пушкинский Петербург в его историко-философском осмыслении найдет отражение в произведениях писателя зрелого периода. На раннего же Достоевского более глубоко повлиял гоголевский контраст фантастики и мелочного, пошлого быта столичного города. Как верно заметил Андрей Белый, ранний период творчества писателя (1845–1848 гг.) «насквозь «гоголичен» в организации слога, стиля, сюжета»: трафарет произведений – «вторая фаза творчества Гоголя: петербургские повести и главным образом неповторимая картина гоголевского Петербурга... Можно сказать: молодой Достоевский выторкнул всецело из Гоголя» [3, 284–285].

Молодой Достоевский, быть может и несознательно, очень много понял в гоголевских петербургских повестях, пожалуй, больше других уловив их мифологический подтекст. Мысль о призрачности, нереальности города, ставшая лейтмотивом его петербургской симфонии, впервые прозвучала в повести «Слабое сердце»: «Казалось, ... что весь этот мир, со всеми жилищами его, сильными и слабыми, со всеми жилищами их... в этот сумеречный час походит на фантастическую, волшебную грезу, на сон, который в свою очередь тотчас исчезнет и искурит паром к темно-синему небу» [6, 112]. Стремление понять Петербург оборачивается для героев Достоевского стремлением увидеть лицо Медузы и ис-

пытать на себе ужас превращений: мир живой души превращается в ад небытия, а живой человек становится марионеткой в нем (что, собственно, и произошло с Аркадием из «Слабого сердца»). У Достоевского парадно-административный центр города, олицетворяющий хаос, мифологически противопоставлен окраине, предполагающей освобождение и выход из сложившегося положения. Вот почему писатель в изображении города намеренно не замечает красоты даже воспетого Гоголем Невского проспекта. Его герои живут в мрачных домах, ходят по темным, захлапленным лестницам, и даже солнце, «как будто нарочно заказанное для этих углов, ... светит на все иным, особенным светом» [6, 84]. Жизнь в этих местах совсем не похожа на окружающую действительность, а являет собой «смесь чего-то чисто фантастического, горячо идеального и вместе с тем... тускло-прозаичного и обыкновенного...» [6, 84]. Так создается эффект двоимирия, и мир героев Достоевского вводит нас в зыбкую и изменчивую мифологическую субстанцию.

Способствует этому и стиль произведений писателя, отличающийся явной неоднородностью, колебанием между письменной и устной речью, на что обратили еще внимание В. В. Виноградов и М. М. Бахтин. Явное тяготение к устной речи – сказу в собственном смысле слова еще раз подтверждает мысль А. Белого о влиянии гоголевских петербургских повестей на раннего Достоевского «в организации слога, стиля, сюжета» [3, 285], ведь именно Гоголь широко ввел сказ в русскую прозу. Достоевский воспринял использование сказового слова в повествовании как возможность освобождения читательского сознания от привычного, стереотипного восприятия мира и принятия странной фантастической действительности как единственно реальной. Потрясенному читателю открывалась другая истина о петербургской жизни, полная ужасов и мифологических ассоциаций.

Петербургская специфика у Достоевского проявляется, прежде всего, в природной сфере. Гоголевское повествование о «земле снегов», «стране финнов, где

все мокро, гладко, ровно, бледно, серо, туманно» [4, 62], находит обстоятельное развитие и мифологическую интерпретацию в творчестве его младшего современника. Однообразие местности, крайнее положение («на краю культурного пространства»), открытость, незащищенность петербургского ландшафта, белые ночи, наводнения способствовали интерпретации скорее на космогоническое, чем на бытовое восприятие. Концентрация вокруг такого города эсхатологических мифов и предсказаний обреченности кажется вполне естественной и закономерной. Дополняет это и климатическо-метеорологический субстрат: частые осадки (дождь, снег), холод, пронизывающий ветер, создающий мифологическую интерпретацию севера. Писатель обращает внимание не столько на редкое появление солнца, сколько на закаты его, как типичный мифологический образ, указывающий не только на цикличность, но и на опасность момента в жизни героя. Бедная цветовая гамма и светонепроницаемость, казалось, лишь повторяют картину гоголевского Петербурга, дополняя ее «в одной лишь черте: в тумане мороков» [3, 284]. Особое внимание Достоевского к водной стихии города было замечено еще Н. П. Анциферовым [2, 45–46]. Вода воспринималась фольклорным мышлением как первичный субстрат возникновения жизни (построен на болоте) и как возможное наказание городу за поклонение ложным богам. Как видим, принятая Достоевским установка на эсхатологическое восприятие проявляется в том, что в холодной тусклости постепенно стираются черты реального человеческого бытия и определяются приметы царства мертвых.

Атмосфера царства Аида позволяет предполагать наличие в этом мире инфернальных сил. Достаточно вспомнить, в какое время (ровно в полночь), в какую погоду («Ночь была ужасная, ноябрьская, — мокрая, туманная, дождливая, снежливая...»; с завываниями ветра и скрипом фонарей), при каких обстоятельствах («Ни души не было ни вблизи, ни вдали...») [5, 138], накануне надвигающегося наводнения (о чем свидетельствует пушечный сигнал) трижды явился двойник потрясенному Голядкину. Действие в Петербурге Достоевского, развиваясь в постоянном эсхатологическом аккомпанементе, является своеобразным продолжением гоголевской демонологии.

Особенно в этом показателен «Двойник», петербургская поэма о «вечном» титулярном советнике, который осмелился претендовать на право своего человеческого достоинства в обществе высшего чиновничества. Возможно, что из всех двойников в литературе Достоевского привлек именно гоголевский («Нос»), хотя произведение Э. Т. А. Гофмана, основоположника этой темы, вызывали у писателя постоянный интерес. Однако ощущение собственной неполноценности, стремление казаться другим, если нет возможности быть им, погоня за самим собой в туманной действительности роднит Голядкина с майором Ковалевым, петербургским жителем. По мнению А. Русова, «расщепление личности — это тяжелая и преимущественно городская болезнь, то есть трагедия» [7, 173]. Можно уточнить: болезнь эта петербургская, учитывая специфику расположения города в особой зоне явлений, способствующих возникновению психофизиологических расстройств. Мир для героя повести становится раздробленным, и восприятие его возможно лишь мифологическое. Появление Голядкина-младшего в чиновничьем обществе никого не удивляет. Более того, двойник легко

добивается расположения начальства, чего не сумел сделать Голядкин-старший. Ловкий двойник оборачивается так, что успехи оригинала приписывают ему, а все издержки оплачивает ошеломленный Голядкин-человек, всерьез заподозривший подлинность. Это напоминает ситуацию из гофмановской сказки «Крошка Цахес», в которой участие сверхъестественных сил явно и несомненно.

В произведении можно выделить целый ряд деталей, имеющих литературный источник и восходящих к «Фаусту» И. В. Гете: «скверная собачонка» — явление Мефистофеля Фаусту в виде пуделя; кухмистерша Каролина Ивановна — гетевская ведьма, хозяйничающая на кухне; сам двойник со странной лягающей походкой — черт с лошадиной ногой из немецкого фольклора.

Эсхатологической угрозой веет от сна-прозрения Голядкина, когда он видит, что вся столица запрудилась двойниками, что очень хорошо вписывается в петербургскую фантазмагорию. Теперь весь город представляется театром марионеток, подменяющим настоящую жизнь людей. Вот почему борьба героя за свое человеческое достоинство заканчивается поражением.

Повесть «Хозяйка» в литературоведении часто сравнивается с гоголевской повестью «Страшная месть», где внимание акцентируется на фигурах Катерины и ее отца в ореоле «смертных грехов». Однако линия Мурина-Катерина отходит на второй план, если выделить только одного героя — Мурина и сопоставить его с таинственным и зловещим ростовщиком Петромихали из повести «Портрет», на что впервые обратил внимание И. А. Аврамец [1]. Исследователь выделяет общий для обоих произведений мотив столкновения главного героя с демонической, искушающей и разрушающей силой. Как результат подобного столкновения у героев наступают тяжелые психические расстройства: у Чарткова и Катерины — безумие, у Ордынова — злокачественная ипохондрия. Добившись своей победы над человеком, демоническая сила исчезает из города.

Действие в произведениях Достоевского, как и в гоголевских петербургских повестях, развивается в двух планах: ирреальном и реальном, подчеркнутым будничным, которые дополняют друг друга в создании мифологического аспекта изображения петербургской действительности. Достоевский унаследовал от Гоголя не только глубоко фантастическую реальную жизнь столицы, но и его «незаметного» героя-чиновника, переписчика, миф о котором является неотъемлемой частью гоголевского петербургского текста. Вслед за Башмачкиным («Шинель») выступают герои Достоевского: Девушкин («Бедные люди»), Голядкин («Двойник»), Шумков («Слабое сердце»). Все они, кроме коллежского регистратора Шумкова, «вечные» титулярные советники, основное занятие которых — переписывание без никакой надежды на повышение. Любовь к переписыванию (у Шумкова самый лучший почерк в Петербурге), кротость и смирение объединяют их с Акакием Акакиевичем, восходя к архетипу писца как такового в мировой культуре. У автора петербургских повестей миф о переписчике выступает в качестве жития, проявляющегося в двуединстве святости и чудодейства. Однако Достоевский в изображении жизни своих героев пошел значительно дальше, переступив границы жития. Его герой больше не может быть отшельником в Петербурге. Он задумывается над смыслом своей

жизни, анализирует свои и чужие поступки, надеется устроить личное счастье. Однако в том и заключается специфика Петербурга, что все стремления героя к нормальным человеческим благам приводят к поражению, а житийное начало «постепенно поворачивается в свою противоположность, в антижитие, тема которого – страшное моральное и мистическое падение» [8, 141]. Герой либо становится сумасшедшим и навсегда удаляется от городской суеты и соблазнов, либо создает свой мир, в котором укрывается от окружающей действительности и предается мечтаньям.

Достоевский воспринял стремление героя уйти в себя как неизбежную капитуляцию перед столичной действительностью. В фельетонах «Петербургской летописи», а также в «Хозяйке» и в «Белых ночах» мечтательство рассматривается писателем как «кошмар петербургский» и «трагедия». Его мечтатель проходит какой-то тенью сквозь жизнь, так и не постигнув ее. Он создает собственный иллюзорный мир со своими пропорциями и законами, временем и пространством, который, в отличие от Петербурга, дает ему простор и свободу. Однако внешне это проявляется совсем по-другому. В образе жизни Василия Ордынова («Хозяйка») и героя «Белых ночей» угадываются, разумеется, в сниженном варианте, черты жития, восходящего к мифу: уход от внешней суеты, уединение, молчание, пренебрежение жизненными благами, безбрачие, отсутствие честолюбия. Герои живут тихо и незаметно, как отшельники в своей обители, пока их уединение не нарушается вторжением из петербургского светского мира образа-химеры в виде женщины. Последующее искушение и испытание, как приемы подтверждения предызбранности святого, герои не выдерживают и поддаются соблазну. По сути повествование в обоих произведениях является трагедией универсальной мифологемы умирающего и воскресающего бога.

В городе Достоевского надежды на новую жизнь, любовь и счастье заранее были обречены на поражение. Тема женщины, сливаясь с темой города, поворачивается неожиданным аспектом – мотивом демонской «прелести», ведущей героев через соблазн к катастрофе. Вырванные из своего мифического мира герои не переносят потрясения: Ордынов впадает в психическое расстройство, а к мечтателю из «Белых ночей» приходит

горькое отрезвление. Жизнь героев, начатая в духе жития, к концу произведения больше напоминает антижитие. Урбанизированный мир отчужденной личности, ее предметное окружение, фантастика самой обыденной жизни строятся автором по моделям традиционных мифов, хотя и весьма от них далеки. Мифологизирование у Достоевского осуществляется на самом прозаическом материале, в основе которого заложен гоголевский контраст городской фантастики и пошлого быта. Непроизвольная циклизация произведений Достоевского, объединенная общим предметом изображения – Петербургом, способствовали определению героя в некий мир, представленный автором как единственно реальный.

Как видим, «самый фантастический город на земле» и не менее фантастическое существование человека в нем были восприняты писателем как продолжение гоголевских традиций. В петербургском тексте Достоевского нет традиционных мифологических имен, однако уподобленные архаическим ходы фантазии активно выявляют в заново созданной образной структуре простейшие элементы человеческого существования, придавая целому глубину и перспективу. В повестях Достоевского, как и в гоголевских, отсутствует единая мифологическая система, здесь происходит совмещение христианских и библейских мотивов, фольклор переплетается с элементами авторской мифопоэтической фантазии. Сюжеты автора петербургских повестей об обманчивости окружающей действительности и невозможности ее постижения, о болезненном раздвоении героя в городском пространстве и исключении городом человека из жизни обрели в восприятии Достоевского мифологический подтекст. Противоречивость Петербурга с его мечтателями и переписчиками, чье житийное существование невозможно в светском порочном окружении, представляется как сложный эсхатологический миф. Мифологизация природной сферы и чисто петербургской специфики (белые ночи, возможность наводнений) способствовали ориентации скорее на космогоническое, чем на бытовое восприятие города. Сказовая форма повествования, мифологизация элементарной прозы, апокалипсический аккомпанемент у Достоевского способствовали дополнению и утверждению гоголевской мифопоэтики Петербурга.

Литература

1. Аврамец, И. А. «Портрет» Н. В. Гоголя и «Хозяйка» Ф. М. Достоевского (к проблеме типологического родства) / И. А. Аврамец // Уч. зап. Тартуского ун-та. – Вып. 620. Типология литературных взаимодействий. – Труды по русск. и славянск. филологии. Литературоведение. – Тарту, 1983. – С. 42–49.
2. Анциферов, Н. П. Петербург Достоевского / Н. П. Анциферов. – Пб.: Брокгауз-Ефрон, 1923. – 106 с.
3. Белый, Андрей. Мастерство Гоголя / Андрей Белый. – М.: ОГИЗ, 1934. – 322 с.
4. Гоголь, Н. В. Портрет // Повести. Драматические произведения / Н. В. Гоголь. – Л.: Худож. лит., 1983. – С. 59–111.
5. Достоевский, Ф. М. Двойник / Ф. М. Достоевский // Полн. собр. соч.: в 30 т. – Л.: Наука, 1972. – Т. 1. – С. 28–44.
6. Достоевский, Ф. М. Слабое сердце // Полн. собр. соч.: в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л.: Наука, 1972. – Т. 2. – С. 82–114.
7. Русов, А. Город Гоголя / А. Русов // Нева. – 1990. – № 12. – С. 172–187.
8. Эпштейн, М. Н. О значении детали в структуре образа («Переписчики» у Гоголя и Достоевского) / М. Н. Эпштейн // Вопр. лит., 1984. – № 12. – С. 134–145.



К 125-летию Н. С. Гумилёва

ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОЭЗИИ Н. ГУМИЛЕВА КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОЭТИКИ «ДАЛЬНИХ СТРАНСТВИЙ»: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ономастическое пространство как совокупность имен собственных является одним из обязательных компонентов поэтического текста в целом и большинства авторских текстовых систем в частности. Компонентный состав его, функциональная нагрузка, выполняемая отдельными единицами, представляющими пространство имен собственных, а также их семантико-функциональными объединениями определяются целевыми установками автора, особенностями его творческой манеры и спецификой мироощущения. В результате одни авторские тексты отличает обширный инструментарий онимической лексики, другие – использование ограниченного числа единиц, аккумулирующих основные смысловые векторы внутритекстового пространства.

Одной из наиболее заметных и неоднозначных персон, представляющих начало XX в. в истории русской и мировой литературы, был, бесспорно, Н. Гумилев. Его имя связано с преодолением традиции символизма, теории соответствий, когда всякий предмет, явление ценны лишь в той мере, в какой они помогают угадать суть идей, находящихся за пределами чувственных восприятий; с принятием мира земного, самоценного в любом своем проявлении в отличие от мира-фантома, модель которого создавалась символистами.

Ономастическое пространство поэзии Н. Гумилева составляет множеством компонентов. Кроме того, поэтический текст отличает выраженная на разных текстовых уровнях связь с хронотопом, отчего и возникает яркая сфокусированность на идее воплощения реального географического пространства. Вопрос же о месте человека в мироздании, связи личности с историей и вечностью связывает разные контексты в единый смысловой континуум.

Антропонимное субпространство поэтического текста формируется единицами, представляющими именники, разные по составу и происхождению. Так, традицию именования на территории России представляют преимущественно объединенные общим денотатом – «женщина славянка» – *Елена, Ольга, Мария (Машенька), Наташа*. Состав антропонимов, соотносящийся с пространством и традициями именования других стран, представлен значительно превосходящим числом антропонимов: *Фанни, Жерар, Луи, Марсель, Пьер* (Франция); *Готфрид, Берта, Матильда, Гертруда* (Германия); *Хуан* (Испания); *Беатриче* (Италия). Не меньшую роль в формировании антропонимного пространства поэтического текста Н. Гумилева играют онимы, представляющие мусульманский именник – *Гуссейн, Ахмет, Талифа, Гассан, Акка, Гар, Гарра, Мелла, Аха, Гафиз, Нур-Эддин*, а также этнические индейские имена – *Бусса, Гомба, Гумаре, Морадита, Гано, Томатава, Динган*.

Вторая полноправная сегментная доля антропонимикона, представляющего ономастическое пространство поэзии Н. Гумилева, представлена совокупностью онимов, которые фокусируют в поэтическом мире спектр разного рода преобразований и инноваций в области политической деятельности, культуры, науки, искусства. Обобщенное представление о том инновационном вкладе, которое в сознании носителя языка неразрывно связывается с именем активной персоны, составляет исходный элемент прагматического компонента семантики прецедентного онима. Предметно-образные связи,

активизирующиеся при помещении имени собственного данного типа в художественный контекст, обогащают прагмакомпонент новыми смыслами, что в результате формирует художественно полноценный и разновекторный импликационал прецедентного именования. Многообразие имен, соотношенность их с разными хронологическими и ареальными пластами свидетельствует об особой роли, принадлежности к общемировой культуре всех именуемых персоналий: *Иннокентий Анненский, Еврипид, Байрон, Буссенар, Вольтер, Габриел Россетти, Гюго, Леконт де Лиль, Мюссе, Рабле, Руссо, Рюдель, Сафо, Сервантес, Буссенар, Тургенев и др.*

Персонификация также представлена именами политических деятелей и правителей прошлого – *Юлий Август, Цезарь, Рюрик, Антоний, Каракалла, Юстиниан, Клеопатра, Хеопс, Шейх-Гуссейн, Гарун-аль-Рашид*; именами мореплавателей *Ганнон Карфагенянин, князь Сенегамбий, Колумб, Марко Поло, Диас, Христофор (Христофор Колумб), де Гама (Васко де Гама), Лаперуз, Кук, Гонзалво, Павзаний*, именами художников, композиторов *Моцарт, Грез (Жан Батист Грез), Ватто (Антуан Ватто), Рафаэль, Леонардо (вар. Да Винчи), Сальватор Роза, Буонаротти, Андрей Рублев*; известных церковных деятелей *Бранд, Савонаролла*. Общая прагматическая составляющая текста, избивающего подобного типа антропонимами, концентрируется вокруг единого смыслового ядра – вневременной и внепространственной потока индивидуальных новаций, приводящих к надындивидуальному преобразующему началу человечества.

● Таким образом, поэт делает акцент не столько на связи с историей как летописью прошлого какой-то отдельной страны, государства, сколько на соотношенности с вечностью, вселенским мировым процессом, что делает время поистине безграничным, низвергающим рамки веков и тысячелетий. Мир земной представляется поэтом на фоне вечности во всем его географическом и природном разнообразии. Воплощение на земле «мира инего» Н. Гумилев связывал со странами Востока, Африки (в особенности, с Суданом, природа которого – «отражение рая»). Пространство России, сколь бы ни было оно дорого, воспринимается как условная, быденная данность, когда возникает желание взглянуть на известную систему извне, глазами другой системы; отсюда «культурно-типологическая обусловленность периодически возникающего стремления к ненормализованному и странному с точки зрения привычных форм условности типу культуры» [1, 377].

«Странное», «чужое», «необыкновенное», состоящее из изображения диковинных растений, животных, описания нравов, обычаев, легенд народов и племен загадочного африканского континента, в лирике Н. Гумилева воспринимается не как примитивное, а как усложненное начало, обладающее эстетической гиперфункцией. Африканская природа поэтизируется как олицетворение могучей силы жизни, естественности существования во всем многообразии отношений и жизненных ситуаций: *«Оглушенная ревом и топотом, / Облеченная в пламя и дымы / О тебе, моя Африка, шепотом / В небесах говорят серафимы»* [2, 279].

Мир земной, проекция которого создана поэтом, поражает избытком и красочностью, роскошью природных сил, множеством племенных культур и древних

цивилизаций.

Топонимное субпространство поэзии Н. Гумилева разнообразно, так как создано поэтом, вдохновленным «музой дальних странствий». Стремление в Абиссинию и Центральную Африку основано на ряде параллелей, прежде всего с поисками неведомой земли в центре Африки, которая таит в себе не просто клады, а сокровенное знание какой-то из предшествующих рас (это один из сквозных сюжетов ряда романов Хаггарда), а также с судьбой Артюра Рембо, который остался в истории литературы «путником в башмаках, подбитых ветром» (Верлен) [3] благодаря своей сумбурной кочевой жизни. Попутчиком в странствиях Рембо считал свою музу («*Твоим попутчиком я, Муза, был в скитанье / И – о-ля-ля! – мечтал о сказочной любви*»). Подобные мысли владели и Н. Гумилевым, которого, как и А. Рембо, в дальние страны увлекла за собой «Муза Дальних Странствий».

Африканские путешествия дали богатый материал для творчества и наполнили поэзию такими административными хоронимами, как *Борну, Кордофан, Левант, Сомали, Иран, Бейрут, Судан, Сирия, Сенаар, Каффа*, а также природными *Шоа* (область Абиссинии), *Анкобер* (гористая область на юго-востоке Судана), *Абиссиния, Огаден* (полупустынная область на востоке Эфиопии), *Сонгаи* (равнинная часть Эфиопии), *Тигре, Амхара* (области Абиссинии), *Африка, Тибести* (плоскогорье в Центральной Сахаре), *Сахара, Аравия, Гоби*.

Денотат именованного «крупный населенный пункт – город» объединяет целый ряд именованных, среди которых особое место занимают астионимы, представляющие территорию Европы, в частности, Италии – *Рим, Милан, Турин, Генуя, Венеция, Флоренция, Неаполь, Фьезоле, Болонья, Ливорно, Сиена, Каррара*. Особое внимание автора именно к этим городам и стране в целом актуализирует прагматическую смысловую ориентацию контекстов, вмещающих эти имена собственные: образ Италии в поэтическом тексте Н. Гумилева связан с появлением в прагмакомпоненте семантики всех названных единиц общего смыслового блока – «страна, аккумулирующая в себе культурный потенциал Европы»: «...*А море синей пеленой / Легло вокруг, как мощи и слава / Италии, как щит святой / Ее стариннейшего права*» [2, 246]

Только 7% единиц от общего числа природных и административных хоронимов, астионимов соотносятся с Россией по признаку территориальной принадлежности (*Русь, Россия, Сибирь, Тамбов, Москва*). При этом отношение героя к другим странам и государствам определяется следующими онимами: *Лахор* (Пакистан), *Багдад, Басра или Бассора* (Ирак), *Иерусалим* (Израиль), *Медина, Мекка* (Саудовская Аравия), *Агра* (Индия), *Харрар, Аддис-Абеба, Дире-Дауа, Аксум, Добробран или Дэбрэ-Бэрхан* (Эфиопия), *Афины, Фивы, Пирей, Афон* (Греция), *Каир* (Египет), *Смирна или Измир, Стамбул* (Турция), *Сидон, Тир* (Финикия), *Константина* (Алжир), *Габеси* (Тунис), *Мурзук, Гадамес* (Ливия), *Кантон или Гуанчжоу* (Китай), *Мадрид, Севилья* (Испания), *Италия, Берлин* (Германия), *Париж* (Франция).

Гидронимная часть топонимикона поэзии Н. Гумилева тоже преимущественно представлена онимами, которые соотносятся с денотатами, не имеющими отношения к формированию в среде поэтического текста модели реального географического пространства России – *Ганг, Конго, Арно, Евфрат, Тигр, Сена, Нил, Замбези, Елизабет, Романья, Узби*: «*Над тростником медлительного Нила, / Где носятся лишь бабочки да птицы, / Скрыва-*

ется забытая могила / Преступной, но пленительной царицы» [2, 78].

Особое место в топонимиконе, воплощающем в поэзии Н. Гумилева идею вечных странствий, занимает лимоним *Чад*. Прагмакомпонент семантики этой онимической единицы содержит информационные блоки, определяющие уникальность этого водного объекта: во-первых, озеро расположено почти в центре «черного континента», на стыке границ четырех стран, кроме того, на своеобразной границе природных зон (к северу от него лежит величайшая пустыня Земли – Сахара, а к югу – саванны Судана; именно с юга впадает в озеро крупнейшая из питающих его рек – Шари), во-вторых, озеро весьма велико, потому и имеет неофициальное именование «море Сахары». В поэзии Н. Гумилева периферийная семантика онима *Чад* дополняется новым смысловым блоком, позиционирующим данный объект номинации как непреходящий символ экзотики и роскоши неизведанности не только Африки, но далёкой таинственной страны вообще: «*На таинственном озере Чад / Повисают, как змеи, лианы, / Разъяренные звери рычат / И блуждают седые туманы*» [2, 95].

Идея странствий, влекущая лирического героя к новым горизонтам, последовательно воплощается и в составе имен собственных, объединенных денотатом «крупный водный объект на поверхности Земли». Так, мировой океан представлен пелагонимами *Северное море, Каспийское море, Ледовитый океан, Средиземное море, Красное море, Южное море, Понт*; именованьями частей океана (проливов, заливов) – *Суэц, Босфор, Персидский залив, Баб-эль-Мандеб*: «*И когда выплывает луна на зенит, / Ветр проносится, запахи леса тая, / От Суэца до Баб-эль-Мандеба звенит, / Как эолова арфа, поверхность твоя*» [2, 281].

● Дополняют этот смысловый вектор поэтического пространства именованья островов *Лесбос, Родос, Мадагаскар, Елефантина, Антильские острова*: «*Красный идол на белом камне / Мне поведал разгадку чар, / Красный идол на белом камне / Громко крикнул: «Мадагаскар!»*» [2, 298].

Топонимы в организации внутренней и внешней формы поэтического текста традиционно играют роль ономастического фона. Топонимные единицы поэтического текста Н. Гумилева не являются исключением. Однако модель фона может быть разной. Стремление автора передать лексическими средствами движение, перемещение в пространстве лирического героя придает описанию линейного пространства динамику. При условии неизменности места, в рамках и за рамками которого происходит рождение мыслей, переживаний, разнообразных трансформаций внутреннего мира лирического героя, пространство топонимных единиц модернизируется в другие формы: остается динамичным, но иным образом описывает пространство или становится статичным с выраженным центром моделирования художественного пространства.

Топонимный фон поэзии Н. Гумилева динамичен. Он создается традиционным средством, характерным как для поэзии, так и для прозы, – выстраиванием последовательного ряда топонимных единиц разных типов, подобно тому, как появляются и разворачиваются новые картины по пути следования, последовательно сменяются другими: «*И каждый вечер кажется, что вскоре / Окончится терновник и волчцы, / Как в золотом Багдаде, как в Бассоре / Поднимутся узорные дворцы / И Красное*

пылающее море / Пред ним свои расстелет багрецы...» [2, 162].

Таким образом, ономастическое пространство поэзии Н. Гумилева является по своей сути отражением художественных поисков автора, связанных с идеей изменчивости, постоянного поиска жизненных ориентиров как лирическим героем, так и самым поэтом. На уровне ономастики она воплощается во введении в контекст обширного инструментария имен собственных, главной особенностью семантической и функциональной роли которых является создание в поэтическом тексте модели субъектно-объектного и географического пространства соотносящегося с реалиями стран Европы, Азии и Африки в большей мере, чем России. Образ странника, скитальца, от-

вергающего общественные законы, романтика, «конквистадора в панцире железном» объединял ранние поэтические сборники Н. Гумилева, однако идея странствий оказалась столь многогранной и художественно привлекательной, что отразилась в том числе на подборе ономастических средств, представленных в поэтических контекстах и более поздних произведениях автора. Активное использование элементов именников, характерных для европейской и мусульманской традиций номинации людей, создание внутритекстового пространства по модели реального географического пространства Европы, Африки, Азии – все это подкрепляет и актуализирует систему идей и образов, объединенных общей поэтикой «дальних странствий».

Литература

1. Лотман, Ю. Современность между Востоком и Западом / Ю. Лотман // Знамя. – 1997. – № 9. – С. 157–163.
2. Гумилев, Н. «Когда я был влюблен»: Стихотворения. Поэмы. Пьесы в стихах. Переводы. Рассказы / Н. Гумилев. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 624 с.
3. Лекманов, О. Из заметок об акмеизме / О. Лекманов // Новое литературное обозрение. – 1998. – № 3. – С. 263–271.

С. С. Яницкая (Минск, Беларусь)

ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫЕ ЧЕРТЫ РОМАНСА В ЛИРИКЕ Н. ГУМИЛЁВА

Жанр романса, истоки которого уходят в западноевропейскую средневековую культуру, русской поэзии стал известен с XVIII в. и полноты воплощения достиг в ней в конце XIX – начале XX стст. Эта эпоха, в целом характеризующаяся размытостью жанровых канонов, согласно точному замечанию М. С. Петровского, «отмечена неслыханным в истории отечественной культуры бумом всех поющих жанров, среди которых романс был слышен, пожалуй, чаще других» [1, 24–25]. К рубежу веков он, зародившийся в дворянской культуре, пользовался массовым спросом и бывал как полуфольклорный феномен.

Крупнейшие поэты Серебряного века не обошли вниманием романс с его «слегка банальной», по выражению В. Ходасевича, «красивостью» [2, 38]. Чуткий ко всем проявлениям красоты и душевного благородства, склонный к романтизации любовного чувства Н. Гумилёв, подобно многим своим современникам (А. Блоку, А. Белому, М. Кузмину, И. Северянину, А. Ахматовой и др.) не остался равнодушным к семантике жанра, единой и единственной темой которого была «жестокая любовь», выступавшая здесь несомненной нравственно-эстетической ценностью. Совершенно очевидно, что как интимный лирик Гумилёв не просто «привнес в стихи о любви куртуазность, рыцарство, поклонение, преклонение перед женщиной» [3, 430], но и в ряде случаев мастерски использовал художественные возможности самого популярного в начале XX в. изысканного песенного жанра.

Стихов, вобравших в себя интонации романса, элементы романсной образности, романского стиля, у Гумилёва немного (термин «романс» в заглавиях и подзаголовках вообще отсутствует). Но встречаются они как в раннем, так и позднем его творчестве. И в «тифлисском альбоме», подаренном поэтом М. М. Маркс («Я песни слагаю во славу твою...»), «Во мраке безрадостном ночи...», 1900–1903). И среди текстов, включенных им в сборники «Романтические цветы» – Париж, 1908 («Воспоминание»), «Жемчуга» – М., 1910 («Это было не раз», «Я не буду тебя проклинать...»), «Свидание», «Ты помнишь дворец великанов...»), «Чужое небо» – СПб., 1912

(«Сомнение»), «Колчан» – М.; П., 1916 («Почтовый чиновник»), «Костер» – П., 1918 («Я и вы», «Рассыпающая звезды», «О тебе», «Сон»). И в посмертном сборнике «Стихотворения» – П., 1922, 1923 («Нет, ничего не изменилось...»). И среди произведений, не вошедших в книги («В саду», 1911; «Слова на музыку Давыдова», 1911; «Канцона» («Бывает в жизни человека...»), 1917; «Песенка», 1917).

Особое место в данном ряду принадлежит альбомным стихам из еще одного посмертно изданного сборника «К синей звезде», относящимся к периоду «второго» пребывания Гумилёва в Париже в 1917–1918 гг. (часть из них в переработанном виде вошла в «Костер»). Большинство текстов парижского цикла, где «страсть сквозит без меры» и не без утонченности передается любовное «гомленье», от которого «осужден страдать» лирический субъект, написано в романсном ключе или стилизовано под романсы. Таковы, например, стихотворения «Однообразные мелькают...», «Дремала душа, как слепая...», «Еще не раз Вы вспомните меня...», «Ты не могла иль не хотела...», «Неизглядимы, нет, в моей судьбе...» и др. Все они посвящены, говоря словами автора, *самой нежной страсти, точнее – любви несчастной Гумилёва / В год четвертый мировой войны* [3, 150].

Обратимся к некоторым из упомянутых выше текстов.

Стихотворение «Почтовый чиновник», которое в первоначальном варианте называлось «Мотив для гитары», на наш взгляд, представляет собой сознательную имитацию романсного стиля. Своей образностью, бытовой тональностью и наличием фабулы оно, безусловно, ориентировано на «жанровый язык» городского романса, расчитанного на любительское пение и массовый вкус:

Ушла... Завяли ветки

Сирени голубой,

И даже чижик в клетке

Заплакал надо мной

[3, 41].

Совсем не случайно лирическое повествование о неразделенной любви завершается цитатой из модного в городских низах «мещанского» романса «Разлука ты,

разлука...»:

*А песню вырвет мука –
Так старая она:
«Разлука ты, разлука,
Чужая сторона!»*

[3, 42].

Кстати сказать, аналогичным образом вводимые цитаты служили сигналами жанровой определенности стихотворений А. Блока («Дым от костра струею сизой...», 1909; «Седое утро», 1913) – самого романсного поэта Серебряного века. В «Почтовом чиновнике» Гумилёв, по примеру Блока, повторяет ритмический ход цитируемого текста, чем побуждает читателя к тому, чтобы «слышать» еще и соответствующий напев.

К стихотворениям так называемого «караваевского цикла» принадлежит следующее, входившее первоначально в альбом кухни поэта М. А. Кузьминой-Караваевой с заглавием «Wagum» (1911):

*В саду
Целый вечер в саду рокотал соловей,
И скамейка в далекой аллее ждала,
И томила весна... Но она не пришла,
Не хотела, иль просто пугалась ветвей.*

**Оттого ли, что было томиться невмочь,
Оттого ли, что издали плакал рояль,
Было жаль соловья, и аллею, и ночь,
И кого-то еще было тягостно жаль.**

*Не себя – я умею забыть, грустя.
Не ее – если хочет, пусть будет такой.
– Но за что этот день, как больное дитя,
Умирал, не отмеченный божьей рукой?*

[4, 42].

Как можно видеть, в тексте Гумилёва представлен устойчивый мотивно-тематический комплекс романса (вечер/ночь, сад, соловей, скамейка в аллее, возвышенное томление, «плакал рояль») и приемы (анафоры, повторы, вопросительный синтаксис) поэтики жанра. Исследователи справедливо отмечали в приведенном стихотворении реминисценции из Фета, мотивы романсов К. Р. «Растворил я окно – стало душно невмочь...» и Н. А. Риттера «Ах, зачем эта ночь...» [4, 240].

Уже самим заглавием «Слова на музыку Давыдова», которым подчеркнута предназначенность текста для пения, обращает на себя внимание стихотворение Гумилёва, помещенное в альбоме другой его кухни – О. А. Кузьминой-Караваевой:

*Я – танцовщица с древнего Нила,
Мне – плясать на песке раскаленном,
О, зачем я тебя полюбила,
А тебя не видала влюбленным.*

*Вечер близок, свивается парус,
В пряном запахе мирры и нарда
Я вплела в мои косы стеклярус
И склонилась на мех леопарда.*

*Но, как волны безмолвного Нила,
Все ты бродишь холодным и сонным...
О, зачем я тебя полюбила,
А тебя не видала влюбленным*

[4, 69].

Написанное от женского имени, оно имеет кольцевую композицию, способствующую нагнетанию экспрессии, и осложнено повторяющимся междометием –

знаком повышенной эмоциональности речи. Что же касается источника названия стихотворения, то в комментарии к Полному собранию сочинений поэта выдвинуты две версии: «К. Ю. Давыдов (1838–1889), виолончелист и композитор, и А. Д. Давыдов – автор музыки к романсам "Отойди, не гляди...", "Ах, зачем эта ночь..."» [4, 250].

Жанр романса тяготеет к кольцевому построению строф или целого стихотворения. К кольцу как композиционной форме песенно-романсного текста прибегает Гумилёв в стихотворении «О тебе»:

**О тебе, о тебе, о тебе,
Ничего, ничего обо мне!
В человеческой темной судьбе
Ты – крылатый призыв к вышине.
<...>
Звук замрет в задрожавшей трубе,
Серафим пропадет в вышине...
...О тебе, о тебе, о тебе,
Ничего, ничего обо мне!**

[5, 172].

Мотивы воспоминаний, памяти-забвения, типичнейшие для романса, получили реализацию в нескольких романсных стихотворениях Гумилёва. К тому же в «Воспоминании» («Над пучиной в полуденный час...»), где образ возлюбленной отождествляется с образом чайки, ощутима реминисцентная параллель с полюбившимся тогдашней публике романсом «Чайка» («Вот вспыхнуло утро, румянятся воды...»), которым стало, начиная с третьей строфы, стихотворение Е. Буланиной «Под впечатлением "Чайки" Чехова» (1902). Ср.:

*И когда заглянул я в твой взор
Где печальные скрылись зарницы
Я увидел в нем тот же позор,
Тот же ужас измученной птицы*

[5, 127].

*Как чайке охотник, щутя и играя
Он юное сердце разбил,
Навеки убита вся жизнь молодая,
Нет жизни, нет веры, нет счастья,
нет сил*

[1, 278].

Особенности коммуникативной организации романсного текста, в котором лирический субъект, предполагающий косвенное присутствие «собеседника», стремится оказать суггестивное воздействие на адресата, апеллируя прежде всего к его чувствам и открыто выражая свои эмоции (что, собственно, и составляет специфически романсный «код» общения: подчеркивание общечеловеческого в глубоко личном, нацеленное на ответное сострадание, сопереживание – принципиальная сверхзадача жанра), демонстрирует стихотворение «Еще не раз Вы вспомните меня...»:

*Еще не раз Вы вспомните меня
И весь мой мир, волнующий и странный,
Нелепый мир из песен и огня,
Но меж других единый необманный.
Он мог стать Вашим тоже, и не стал,
Его Вам было мало или много,
Должно быть, плохо я стихи писал
И Вас несправедливо просил у Бога.*

*Но каждый раз Вы склонитесь без сил
И скажете: «Я вспоминать не смею,
Ведь мир иной меня обворожил
Простой и грубой прелестью своею»*

[3, 156].

В произведении «Ты помнишь дворец великанов...» речь лирического субъекта, помимо повтора начальной фразы, которая служит косвенным обращением к адресату (**Ты помнишь**, у облачных впадин...), содержит интенцию, обнажающую свойственный романсу имплицитно диалогический характер монолога (*Теперь, о скажи, не бледнея, / Теперь мы с тобою не те...*). В тексте Гумилёва оставшаяся в прошлом высокая «мечта» о счастье противопоставлена (что зачастую наблюдается в романах) «мертвой, томительной скуке» настоящего:

*И мы до сих пор не забыли,
Хоть нам и дано забывать,
То время, когда мы любили,
Когда мы умели летать*

[5, 276].

Впрочем, в стихотворении «Ты не могла иль не хотела...» прием противопоставления заменен параллелизмом в сочетании с анафорой:

*И ты меня забудешь скоро,
И я не стану думать, вольный,
О милой девочке, с которой
Мне было нестерпимо больно*

[5, 170].

Ср. в романсе Ю. Жадовской (1844):

**Ты скоро меня позабудешь,
Но я не забуду тебя;**

Ты в жизни полюбишь, разлюбишь,

Но я никого, никогда

[1, 134].

В двустрочных строфах стихотворения «Рассыпающая звезды» автором упраздняется привычная для романа предельность «всегда – никогда», однако вводятся контрастирующие между собой обращения:

**Не всегда чужда ты и горда,
И меня не хочешь не всегда,**

*Тихо, тихо, нежно, как во сне,
Иногда приходишь ты ко мне.*

<...>

Нежный друг мой, беспощадный враг,

Так благословен твой каждый шаг...

[5, 169].

Любое же «значимое в плане авторской феноменологии "отступление" от сложившейся жанровой традиции» [6, 224] свидетельствует об эволюции романа, являющегося, как всякий жанр, исторически изменяющейся («смещающейся») и вместе с тем относительно устойчивой («воспроизводящей») универсальной структурой.

Таким образом, проанализированные стихотворения Гумилёва дают основание утверждать, что романсная стихия органически присуща лирическому творчеству одного из больших поэтов Серебряного века – эпохи, сама эстетическая атмосфера которой, акцентировавшая прекрасное, возвышенное и трагическое, обусловила выдвигание романа в центр литературного процесса и культурной жизни России.

Литература

1. Петровский, М. С. Скромное обаяние кича, или Что есть русский романс / М. С. Петровский // Ах-романс, эх-романс, ох-романс: Русский романс на рубеже веков / сост. В. Я. Мордерер, М. С. Петровский. – СПб.: Герань, 2005. – С. 7–74.
2. Ходасевич, В. Ф. Графиня Е. П. Ростопчина. Ее жизнь и лирика / В. Ф. Ходасевич // Ходасевич В. Ф. Собр. соч.: в 4 т. – М.: АО «Согласие», 1996. – Т. 2. – С. 17–38.
3. Гумилёв, Н. С. Полн. собр. соч.: в 10 т. – Т. 3: Стихотворения. Поэмы (1914–1918) / Н. С. Гумилёв. – М.: Воскресенье, 1998. – 464 с.
4. Гумилёв, Н. С. Полн. собр. соч.: в 10 т. – Т. 2: Стихотворения. Поэмы (1910–1913) / Н. С. Гумилёв. – М.: Воскресенье, 1998. – 344 с.
5. Гумилёв, Н. С. Полн. собр. соч.: в 10 т. – Т. 1: Стихотворения. Поэмы (1902–1910) / Н. С. Гумилёв. – М.: Воскресенье, 1998. – 502 с.



К 120-летию М. А. Булгакова

Н. Н. Богданов (Москва, Россия)

«МЕРТВОЕ ТЕЛО» В «ЗОЙКИНОЙ КВАРТИРЕ», ИЛИ ЯВНЫЕ И СКРЫТЫЕ КИЕВСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В «МОСКОВСКОМ» ТВОРЧЕСТВЕ МИХАИЛА БУЛГАКОВА

Разумеется, Михаил Булгаков, чье детство и юность прошли в Киеве, кому довелось окончить здесь и гимназию и даже университет, не мог не впитать в себя атмосферу этого, по его же словам, «самого красивого города в России» настолько, чтобы она стала, так сказать, писательской плотью. И незабвенные впечатления детства и юности, как бы растворившиеся в творческой памяти художника, без сомнения присутствуют во всех произведениях Мастера, то здесь, то там проступая яркими (или едва заметными), причудливыми, а то и таинственными узорами на страницах самых зрелых, самых «московских» его рассказов, романов и пьес, включая и вершину творчества – роман «Мастер и Маргарита», казалось бы, – произведение насквозь московское.

«В Москве не бывает весны» – запишет Булгаков в одной из ранних редакций самого знаменитого своего творения. «Человек, который занят чем-нибудь всю зиму, так и не заметит, что весна пришла. Разве что потянет иногда гниловатым воздухом в форточку». Что и говорить, не один москвич поешится от этих фраз. Как это «не бывает весны»? В сравнении с чем? Ну, конечно же, писатель смотрит на Москву глазами киевлянина! Ибо, во всех мытарствах своей новой жизни он неспособен забыть, как «весной зацветали белым цветом сады, одевался в зелень Царский сад, солнце ломилось во все окна, зажигало в них пожары», а «зеленое море уступами сбегало к разноцветному ласковому Днепру». Ведь Булгаков – из того поколения киевлян, в сердцах которого когда-то «родилась уверенность, что вся жизнь пройдет в белом цвете, тихо, спокойно, зори, закаты, Днепр, Крещатик, солнечные улицы летом, а зимой не холодный, не жесткий, крупный ласковый снег...» Но грянул роковой, «великий и страшный» 1918 год, «от начала же революции второй»...

В конце сентября 1921 г., после долгих и страшных скитаний по югу России, Булгаков «приехал без денег, без вещей в Москву, чтобы остаться в ней навсегда». Разоренная революцией и годами военного коммунизма столица встретила писателя далеко не ласково. Первые годы пришлось вести тяжкую борьбу за существование, всеми силами пытаюсь «восстановить норму – квартиру, одежду, пищу и книги». Главным ориентиром этой *нормальной* жизни служили именно киевские воспоминания. И город далекого детства с его незабываемой атмосферой, его людьми, его языковой средой, гресился ему по ночам. То грустно и сладостно, как Максудову из «Записок покойника»: «Мне снился родной город, снег, зима, гражданская война... Во сне прошла передо мною беззвучная вьюга, а затем появился старенький рояль и возле него люди, которых уже нет на свете. Во сне меня

поразило мое одиночество, мне стало жаль себя. И пронулся я в слезах».

То трагикомично, как в период работы во МХАТе, при подготовке спектаклей по «Запискам Пиквикского клуба» Диккенса и собственной пьесе «Кабала святош»:

«– Ливанов, получите двадцать копеек... – За что? – Я видел сон: я умер, а вы вошли в буфет и говорите: “Був Гаков, и нэма Гакова!”» То была шуточная награда за остроумие при игре в слова.

Одновременно воспоминания о Киеве оживали на страницах булгаковских текстов.

В самом начале II части романа «Мастер и Маргарита» проезжающая по Арбату героиня слышит в троллейбусе «таинственную трепотню про украденную из гроба голову» Берлиоза. Чуть позже ситуация становится несколько понятнее: «Да, изволите ли видеть, – объяснил рыжий, – сегодня утром в грибоедовском зале голову у покойника стащили из гроба.

– Как же это может быть? – невольно спросила Маргарита <...>.

– Черт его знает как! – развязно ответил рыжий. – <...>Такой скандал! И, главное непонятно, кому и на что она нужна, эта голова!»

Впрочем, эта загадка скоро разъяснится: именно над обрашающейся в прах головой Берлиоза правящий бал Воланд произнесет, пожалуй, самое потрясающее из своих пророчеств: «Все теории стоят одна другой. Есть среди них и такая, согласно которой каждому будет дано по его вере. Да сбудется же это!» Таким образом, сюжетный ход с гротескными переходом от шутовского начала к трагическому вполне оправдан. А ведь в самой первой редакции романа гроб с телом Берлиоза рушился с Крымского моста в Москву-реку и «[н]ичего не оста[лось – даже] пузырей – с [ними покончил] <вес>енний дождь».

Что же могло повлиять на изменение сюжетного хода? Из замечательной книги А. Н. Макарова «Киевская старина в лицах» узнаем, что весной 1884 г. в Киеве разразился чрезвычайно курьезный (если так можно выразиться) скандал: 10 марта скончался муж акушерки Розворович, голова которого за 10 лет до смерти была запрошена профессору анатомии местного университета Александру Петровичу Вальтеру. 12 марта тело покойного было предано земле, причем его семья отказала Вальтеру в выдаче головы. По слухам, возникший между сторонами конфликт вылился даже в особый судебный процесс о взыскании головы Розворовича [1]. Не память ли об этом давнем курьезе подсказала Булгакову – выпускнику медицинского факультета Университета Св. Владимира – новый, куда более интересный сюжетный ход?

Пресловугую голову несчастному Берлиозу отрезало «на Патриарших». Отрезало, как известно, трамваем, «подлетевшим» «по новопроложенной линии» с Ермолаевского переулка на Бронную. Однако у человека, хоть раз видевшего этот тихий уголок старой Москвы, события подобного рода могут вызвать недоумение. Дело даже не в том, что вокруг Патриарших прудов никогда не было трамвайных путей – важнее, что трамваю здесь просто негде, «выйдя на прямую», «взвзвить и наддать». Больше того, нет и самой «прямой» – турникет расположен на самом углу улицы и переулка. Секрет в том, что роковой для Берлиоза трамвай летит не с Ермолаевского, а – как верно подметил Мирон Петровский – из юношеской памяти Булгакова, из прочитанной им в 1917 г. киевской повести А. Куприна «Каждое желание», ныне более известной под заглавием «Звезда Соломона». Что и говорить, там все это выглядит куда впечатляюще, ведь «электрический вагон», «выбрасывая из-под колес трескучие снопы фиолетовых и зеленых искр», несется не откуда-нибудь, а с высоченного уклона Александровской улицы к лежащей ниже Бульварной, в которой легко узнается овраг Крещатика [2].

В главе 29 романа «Мастер и Маргарита» «на закате солнца высоко над городом на каменной террасе одного из самых красивых зданий в Москве» сидят двое – Воланд и Азазелло. Скоро, совсем скоро перед ними предстанет «оборванный, выпачканный в глине мрачный человек в хитоне», чтобы сообщить о решившейся судьбе главных героев романа. И город – отмечает Булгаков – «был виден почти до самых краев». Возьмем на себя смелость полагать, что желание видеть старую Москву с птичьего полета тоже идет у Булгакова от прежней киевской жизни. Ведь москвичи ценили свой город именно за милый, прямо-таки домашний уют тесных, кривых и горбатых переулков и улочек. Но то ли дело – захватывающие картины с берегов Днепра, поражающие неисчислимыми толпами очевидцев – паломников и жителей города! Здесь кажется уместным привести отрывок из одного письма, отправленного в конце XIX века из Киева в Петербург уроженцем «северной Пальмиры» и выпускником Московского университета. «Вот я и в Киеве и даже в нанятой квартирке <в доме по Подвальному переулку близ Львовской улицы>. Две комнаты с кухней – наш уют. <...> Вид из окон – верст на 20 вдале: часть Подола, Днепр, поля, леса и обстрел <неразб.> огромный. Меня смущает только запах, боюсь, что <это> запах того, что человек отвергает от себя, хотя кухарка уверяет, что это краска так пахнет. Поживем – увидим. Но грустно будет, если я окажусь прав <и придется съезжать>, ибо вид стоит того, чтобы и тебе показать, столько видов выдававшему» [3]. Вот как завораживал Киев новых своих обитателей – даже если это и были, так сказать, «столичные штучки»! Замечательно, что только что процитированное послание писалось в каких-то десятках метров от дома № 9 по Кудряевской улице, где тогда жил будущий писатель. Правда, в это время ему шел всего лишь седьмой год.

Примеры подобного рода реминисценций можно множить и множить, спускаясь к самым ничтожным деталям и мелочам. «Чувствуете жизненную вонь гнилой капусты?» – глумливо вопрошает Иванушку Воланд в тени «чуть зеленющих» *московских* лип. – «Горожане варят бигос...» Позвольте! Предки автор этой статьи – коренной москвич, и никто из его предков никогда не готовил упомянутое блюдо польской кухни. В его доме из мяса и капусты всегда готовили солянку! Булгаковская ирония горька, ибо в благословенном дореволюци-

онном Киеве именно бигос был признаком пошлого мещанского благополучия. Даже в хмуром ворчании писателя (в минуту дурного настроения) по поводу знаменитой врубелевской мозаики на фасаде одной из самых известных московских гостиниц: «Под этим небом «Принцесса Греза» – размытая и тусклая...» угадывается киевлянин [4]. Еще бы, ведь рука гениального художника окрепла именно на работах в Киеве! И сколько бы их еще украсило замечательный город, если б не зависть врагов и благодушная холодность «друзей»...

Но в том то все и дело, что многие киевские реминисценции Булгакова недоступны пониманию людей, никогда не живших в Киеве! Так, например, большинству читателей ничего не скажет адрес киевского дяди Берлиоза Максимилиана Андреевича Поплавского – бывшая Институтская улица. Разве что дотошный знаток булгаковской биографии отметит, что странным образом эта улица располагается вдали от адресов киевской жизни самого писателя. А вот для киевлянина начала XX века в этом намеке не было неразрешимой загадки: на упомянутой улице, выходящей на Биржевую площадь, с ее вечной коммерческой суетой, селились многочисленные и не всегда щелетильные в обустройстве своих дел и делишек *люди* *удачи*!

То же самое можно сказать и о «мертвом теле», загадочно присутствующем среди и без него экстравагантных и многоликих посетителей последнего вечера в «Зойкиной квартире». В самом деле, что это за «тело» и почему именно «мертвое», ведь любой зритель спектакля способен видеть его перемещения по сцене и слышать произносимые им монологи?! Откроем самую раннюю из редакций пьесы:

«МЕРТВОЕ ТЕЛО (выходит с хриплым пением). Из-за острова на стрежень... на простор речной волны... <...> (угасает, подходит к Херувиму). Позвольте вас спросить, мадам.

ХЕРУВИМ. Я не мадам ести.

МЕРТВОЕ ТЕЛО. Что за черт... К кому ни ткнешься, все не мадам, да не мадам... А сулили девочек...»

Ясно, что бывший домовладелец из Ростова-на-Дону *мертвецки* пьян, ясно – что он нестерпимо груб. Но, кажется, его устами задыхающийся в тисках коммунистической цензуры Булгаков исторгает не вопль – стон, заключающий в себе «глубокий скептицизм в отношении революционного процесса, происходящего в <...> отсталой стране, и противопоставление ему излюбленной и Великой Эволюции». Невольно вспоминается другой монолог, из черновых редакций все того же романа «Мастер и Маргарита», куда более горький и куда более откровенный: «Ну, это уже положительно интересно! – заговорил он (Воланд – Н. Б.), сияя зеленым глазом. – Что же это у вас ничего нету! Христа нету, дьявола нету, папирос нету, Понтия Пилата, таксомотора нету...»

Но как же все-таки быть со странным именованием персонажа? Автор лукаво отсылает нас к берегам Дона, но мы не должны поддаваться его искушению. Несомненно, ключ к разгадке лежит не там, а в нежно и верно любимом Булгаковым Киеве. Оказывается, с давних времен здесь существовал любопытный и довольно-таки забавный для стороннего наблюдателя обычай: на киевских вечеринках одному из присутствующих позволялось упиться до беспамьяства, после чего его собутыльники могли носить его всюду с собой, переходя от одного «гостеприимного» крова к другому [5]. В среде любителей увеселений «с подогревом» возник даже особый

тип человека – своего рода «антик» старого Киева, способный постоянно играть подобную роль. А назвали его... да, да, именно – «телом». Впрочем, у неискушенных в тогдашней киевской жизни читателей может возникнуть недоумение: какой же смысл во всей этой оригинальной, но довольно-таки сомнительной в смысле культуры поведения затее? Однако расчет любителей легкой выпивки был верным: ритуальные походы с мертвецки пьяным «телом» по кабакам и домам сердобольных, да, к тому же, часто также подогретых спиртным обывателей позволяли гулякам воочию продемонстрировать свою «заботу о ближнем». – Надо же! Не бросить человека в такую минуту! В глазах простодушных киевлян это служило надежной гарантией благопристойности всей компании. Не будет преувеличением сказать, что с такой ношей можно было появиться едва ли не в любом доме, где

ночью радостно звенели стаканы, пусть даже никто из присутствующих в нем – ни хозяева, ни гости – не имели чести знать ни одного из вваливающихся к ним среди ночи визитеров!

У нас нет оснований полагать, что молодому Булгакову приходилось участвовать в подобных, «не совсем трезвых» хождениях из дома в дом с «мертвым телом» на руках. – Все же этот обычай был более распространен среди мелких городских чиновников и даже... стыд и срам! – семинаристской молодежи. Но память о наивно-трогательном обычае старой киевской жизни, причудливо обнаружившая себя при создании, казалось бы, сугубо московской пьесы, несомненно свидетельствует о пусть даже и заочном, но постоянном общении с любимым городом. А это слово, применительно к Киеву, замечательный мастер русской литературы всегда писал только с большой буквы!

Литература

1. Макаров, А. Киевская старина в лицах. XIX век / А. Макаров. – Киев: Довіра, 2005. – С. 197.
2. Петровский, М. Городу и миру / М. Петровский. – Киев: ДУХ і ЛІТЕРА, 2008. – С. 231–232.
3. В. М. Владиславлев – В. И. Срезневскому. Почтовый штампель 11.VII. 1897 г. Киев // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 436. – Оп. 1. – Ед. хр. 2634. – Л. 144.
4. Воспоминания о Михаиле Булгакове. – М.: Советский писатель, 1988. – С. 375.
5. Макаров, А. Малая энциклопедия Киевской старины / А. Макаров. – Киев: Довіра, 2002. – С. 507–508.

Л. Н. Боженко, З. Перепеча (Мозырь, Беларусь)

НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ В СТРУКТУРЕ РОМАНА МИХАИЛА БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»

В творческом наследии Михаила Булгакова роман «Белая гвардия» занимает особое место, о чём свидетельствует сам автор: «Роман этот я люблю больше всех моих вещей» [1, 12]. Такая оценка не случайна и по фактической основе, которая во многом автобиографична, и по состоянию, в котором писался роман.

Как известно из источника [2], семья Турбиных – это в значительной степени семья Булгаковых. Сама фамилия этой семьи – девичья фамилия бабушки Булгакова со стороны матери. Так же, как и в романе, в 1922 году писатель пережил смерть матери и приступил к написанию своего произведения. Прототипами героев «Белой гвардии» стали киевские друзья и знакомые Булгакова. Так, поручик Виктор Викторович Мышлаевский списан с друга детства Николая Николаевича Сынгаевского. Прототипом поручика Шервинского послужил еще один друг юности Булгакова – Юрий Леонидович Гладыревский, певец-любитель (это качество перешло и персонажу), служивший в войсках гетмана Павла Петровича Скоропадского. Елена Тальберг (Турбина) в отрывке из ранней редакции романа названа Варварой Афанасьевной, как и сестра Булгакова, которая стала её прототипом. Капитан Тальберг, ее муж, был во многом списан с мужа Варвары Афанасьевны Булгаковой, Леонида Сергеевича Карума, немца по происхождению, кадрового офицера, служившего вначале Скоропадскому, а потом большевикам, у которых он преподавал в стрелковой школе. Так что главные действующие лица в романе близки автору.

Мариэтта Чудакова, известный булгаковед, утверждает, что состояние, в котором писался роман, со временем стало для него принципиально важным, идущим, однако, вразрез с призывами окружающего литературно-общественного фона «отказаться от прошлого». «Помнится, – писал Булгаков, – мне очень хотелось передать, как хорошо, когда дома тепло, часы, бьющие башенным боем в столовой, сонную дрему в постели,

и мороз, и страшного человека в оспе, мои сны». (Цит. по: [1, 13].)

Всё это, продолжает исследователь, переплетение корневых мотивов «Белой гвардии»: атмосфера дома Турбиных, где «пышут жаром разрисованные изразцы», где бьют в столовой черные стенные часы «башенным боем», где «уж одиннадцать часов, а всё спится и спится Николке», где «спит Турбин, бледный, с намокшей в тепле прядью волос»; «игольчатый мороз», царящий за окнами учебного дома, который предвещает скорую гибель людей. «Мои сны» – они переданы в романе главным образом Алексею Турбину, став важным способом воплощения художественной мысли автора» [1, 13].

Итак, состояние, в котором находился автор во время работы над романом, адекватно представлено в самом произведении и составляет его истинный ценностный смысл не только для главных героев «Белой гвардии», не только для самого автора как отдельной личности, но и для всего народа. К такому выводу мы пришли в процессе нашей предыдущей работы над этим романом [3, 31–33]. Ключевыми символами-концептами, помогающими понять смысл этого произведения, являются *дом, семья, покой, свет, Божий дух*, которые соотносятся, по мнению В. А. Масловой, с базовыми концептами русской культуры и русского миропонимания [4].

Если в статье [3] мы сосредоточили внимание на когнитивной составляющей ключевых концептов «Белой гвардии», то в данном исследовании мы обратились к авторской модальности и несобственно-прямой речи как способу представления образа автора в художественном тексте.

Модальность текста, по определению Н. С. Валгиной [5, 96–97], или *авторская модальность*, это выражение в нём отношения автора к сообщаемому посредством его концепции, точки зрения, позиции, его

ценностных ориентаций, эмоциональных оценок, которое сформулировано ради сообщения их читателю. Отсюда вытекают следующие составляющие структуры текста, обязательные в процессе его образования и восприятия: автор – читатель – сообщаемое – отношение автора к сообщаемому. В этой цепочке нас интересует авторская модальность и образ автора, представленные в структуре художественного текста «Белая гвардия» посредством несобственно-прямой речи.

Название одной из разновидностей чужой речи – несобственно-прямая речь – наряду с прямой и косвенной речью как синтаксического объекта имеет сложный лексемный характер. Во всех лингвистических научных и учебных источниках её характеристика весьма лаконична (ср., например, [6] и [7]). Добавим к этому, что на сегодня явно недостаточно исследований, посвященных несобственно-прямой речи в структуре художественных текстов.

Для понимания природы этой третьей разновидности чужой речи представляет интерес, на наш взгляд, и вопрос об орфографии этого сложного наименования. Первоначальное его написание было раздельным, т. е. имело характер синтаксического наименования, о чём свидетельствует название статьи И. И. Ковтуновой «Несобственно прямая речь в современном русском литературном языке», опубликованной в 1953 году [8]. Раздельное написание слов в подобного рода названиях подтверждает самостоятельность семантики прилагательного и наречия, что возможно только в структуре словосочетания. Однако в русском языке не образуются адъективные словосочетания с наречиями образа действия, определяющие качественный признак. Поэтому после реформы русского правописания 1956 года утвердился дефисный вариант орфографии этого лингвистического термина, с помощью которого обозначаются два неоднородных признака определяемого, более точно характеризующих сложную природу этой разновидности чужой речи.

В некоторых источниках наряду с широко распространенным наименованием исследуемой разновидности чужой речи используется его менее известный вариант – несобственно-авторская речь, например: Л. А. Соколова «Несобственно-авторская (несобственно-прямая) речь как стилистическая категория» [9] или «Несобственно-прямая, или несобственно-авторская речь» [7, 251], которые, судя по употреблению, воспринимаются авторами как тождественные. Однако нам думается, что суть данной разновидности чужой речи наиболее полно может быть передана только обоими наименованиями, поскольку такая речь, по существу, принадлежит не действующим лицам, а автору конкретного произведения, которая оформлена не как прямая речь, а отличным от нее способом. Это и позволило специалистам, исследующим художественный текст, называть такую разновидность чужой речи несобственно-авторской, а синтаксистам определять её как несобственно-прямую речь.

Природа несобственно-авторской речи, как мы уже отметили, исследована ещё явно недостаточно, поэтому возникает много вопросов и в связи с её признаками, и со способами представления в тексте, и с формами воплощения и т. п. Тем не менее очевидным для нас является следующий вывод: несобственно-прямая речь – это не синтаксическое понятие, а текстовое, поэтому его необходимо рассматривать в теории текста в связи с одним из способов выражения авторской модальности.

При этом следует понимать, что несобственно-авторская речь оформляется не как прямая речь.

Наш вывод не противоречит аргументированному определению несобственно-прямой речи как качественно новому образованию, по И. И. Ковтуновой, по сравнению с прямой и авторской речью, в силу чего «она становится одним из организующих средств той “субъективной многоплановости повествования”, которую отмечает акад. В. В. Виноградов в стиле Пушкина в качестве огромного достижения писательского мастерства» [8, 20]. Отсюда вытекает еще один вывод: несобственно-авторская речь – это художественный приём повествования, при котором автор не должен сливаться со своими героями и с повествователем (при этом мы, вслед за Н. С. Валгиной, исходим из того, что повествователь и образ автора – это не одно и то же [5, 97]), и его речь оформляется как несобственно-прямая речь.

Наиболее очевидна несобственно-авторская речь в объективном повествовательном контексте, который буквально «взрывается», как правило, языковыми единицами, выражающими наиболее глубокие личностные эмоциональные реакции с помощью восклицательных предложений и таких вопросительных, которые не требуют ответа, и, конечно, междометий. Показательно в этом отношении начало первой части, где говорится о смерти и похоронах матери Турбиных накануне нового, 1919, года.

Велик был год и страшен по Рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй. Был он обилён летом солнцем, а зимою снегом...

Но дни и в мирные и в кровавые годы летят как стрела, и молодые Турбины не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О, елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?

Алексей, Елена, Тальберг, И Анюта, выросшая в доме Турбиной, и Николка, оглушенный смертью... стояли у ног старого коричневого святителя Николы. Николкины голубые глаза... смотрели растерянно, убито. Изредка он возводил их на иконостас, на тонущий в полумраке свод алтаря, где возносился печальный и загадочный старик бог, моргал. За что такая обида? Несправедливость? Зачем понадобилось отнять мать, когда все съехались, когда наступило облежение?

Улетающий в черное, потрескавшееся небо бог ответа не давал, а сам Николка еще не знал, что все, что ни происходит, всегда так, как нужно, и только к лучшему.

Отпели, вышли на гулкие плиты паперти и проводили мать через весь громадный город на кладбище, где под черным мраморным крестом давно уже лежал отец. И маму закопали. Эх... эх... [10, 36].

Наиболее важные, концептуально-авторские замечания приобретают форму жизненно-значимых истин, составляя содержание несобственно-авторской речи с формой глаголов настоящего исторического времени, которая отделяется от объективного повествования, включающего в себя глаголы в форме прошедшего времени. Ср.:

Много лет до смерти, в доме № 13 по Алексеевскому спуску, изразцовая печка в столовой грела и растила Еленку маленькую, Алексея старшего и крошечного Николку. Как часто читался у пылушей жаром изразцовой площади «Саардамский Плотник», часы играли гавот, и всегда в конце декабря пахло хвоей... В ответ бронзовым, с гавотом, что стоят в спальне матери, а ныне Еленки, били в столовой черные стенные с башен-

ным боем. Покупал их отец давно, когда женщины носили смешные, пузырьчатые у плеч рукава. Такие рукава исчезли... умер отец-профессор, все выросли, в часы остались прежними и были башенным боем. К ним все так привыкли, что если бы они пропали как-нибудь чудом со стены, грустно было бы, словно умер родной голос и ничем пустого места не заткнешь. **Но часы, по счастью, совершенно бессмертны, бессмертен и Саардамский Плотник, и голландский изразец, как мудрая скала, в самое тяжкое время живительный и жаркий** [10, 37].

Смену времен и наклонений глаголов И. И. Ковтунова предлагает считать главными признаками несобственно-авторской речи [8, 21], что подтвердил проанализированный нами материал романа М. Булгакова «Белая гвардия». Приведем аналогичный пример, но со сменой глаголов настоящего и прошедшего времени в повествовании будущим в несобственно-авторской речи:

На севере воеет и воеет вьюга, а здесь под ногами глухо погромыхивает, ворчит встревоженная утроба земли. Восемнадцатый год летит к концу и день ото дня глядит все грознее и щетинистей.

Упадут стены, улетит встревоженный сокол с белой рукавицы, потухнет огонь в бронзовой лампе, а Капитанскую Дочку сожгут в печи. Мать сказала детям:

– Живите.

А им придется мучиться и умирать [10, 38].

Несобственно-авторская речь может включаться в общее повествование в форме вопросительных предложений, придавая ему динамизм посредством выстраиваемого диалога автора с главными героями, например:

...всё это мать в самое трудное время оставила детям и, уже задыхаясь и слабей, цепляясь за руку Елены плачущей, молвила:

– Дружно... живите.

Но как жить? Как же жить? (Обращаем внимание на высочайший эмоциональный накал этих предложений, представляющих собой, по сути, крик души автора.) Или еще пример:

...Николка положил гитару и быстро встал, за ним, кряхтя, поднялся Алексей.

В гостиной-приемной совершенно темно. Николка наткнулся на стул. В окнах настоящая опера «Ночь

перед Рождеством» – снег и огонечки. Дрожат и мерцают. Николка прильнул к окну. Из глаз исчез зной и училище, в глазах – напряжённейший слух. Где? Пожал унтер-офицерскими плечами.

– Чёрт его знает. Впечатление такое, что будто под Святоиным стреляют. Странно, не может быть так близко.

Алексей во тьме, а Елена ближе к окошку, и видно, что глаза ее черно-испуганны. **Что же значит, что Тальберга до сих пор нет? Старший чувствует ее волнение и поэтому не говорит ни слова, хоть сказать ему и очень хочется. В Святошине. Сомнений в этом никаких не может быть. Стреляют, 12 верст от города, не дальше. Что за штука?**

Николка взялся за шпингалет, другой рукой прижал стекло, будто хочет выдавить его и вылезть, и нос расплывал.

– Хочется мне туда поехать. Узнать, в чем дело...

– Ну да, тебя там не хватало...

Елена говорит в тревоге. **Вот несчастье. Муж должен был вернуться самое позднее, слышите ли – самое позднее, сегодня в три часа, а сейчас уже десять.**

Приведенные примеры диалогической и полилогической речи с использованием несобственно-авторской речи позволяют говорить о такой характерной особенности романа М. Булгакова, как созвучие, которое отчетливо обнаруживается при описании наиболее напряженных ситуаций ожидания, неопределенности, в которых автор присутствует в контексте несобственно-авторской речи, выражая свое отношение к происходящему и помогая понять глубинный смысл произведения.

Представленный материал исследования несобственно-авторской речи в структуре романа «Белая гвардия» – это лишь первые шаги в данном направлении, определяющим, без сомнения, и специфику данного произведения, и авторскую манеру письма Михаила Булгакова.

Несобственно-авторская речь, по словам И. И. Ковтуновой, одна из «гайн» писательского мастерства: она позволяет проводить тенденцию автора скрыто, часто незаметно для читателя, воплощая ее в образы, что соответствует требованию любого произведения искусства [8, 27].

Литература

1. Чудакова, М. Судьба Михаила Булгакова и его сочинения: вступ. ст. // М. Булгаков. Избр. произ.: в 2 т. – Минск: Мастацкая літаратура, 1990. – Т. 1. – С. 3–34.
2. <http://traktat.com/language/book/sposob/nr.ge.php>. – Дата вхождения: 9.04.2011.
3. Боженко, Л. Н. Система символов и их когнитивно-лингвистическая интерпретация как способ постижения смысла романа М. Булгакова «Белая гвардия» / Л. Н. Боженко, М. Н. Коледа // Текст в лингвистической теории и в методике преподавания филологических дисциплин: материалы III Междунар. науч. конф., Мозырь, 12–13 мая 2005 г.: в 2 ч. / УО МГПУ, отв. ред.: С. Б. Кураш, О. И. Ревуцкий, В. Ф. Русецкий. – Мозырь, 2005. – Ч. 1. – 156 с.
4. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 214 с.
5. Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка: учеб. для вузов / Н. С. Валгина. – Изд. 2-е. – М.: Высш. шк., 1978. – 439 с.
6. Современный русский язык: учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П. А. Лекант [и др.]; под ред. П. А. Леканта. – 3-е изд., стереот. – М.: Дрофа, 2002. – 560 с.
7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
8. Ковтунова, И. И. Несобственно-прямая речь в современном русском литературном языке / И. И. Ковтунова // Русский язык в школе. – 1953. – № 2. – С. 18–27.
9. Соколова, Л. А. Несобственно-авторская (несобственно-прямая) речь как стилистическая категория / Л. А. Соколова. – Томск, 1968. – 67 с.
10. Булгаков, М. Белая гвардия // Изб. произ.: в 2 т. – Минск: Мастацкая літаратура, 1990. – Т. 1.

БЕЛОЕ ПЯТНО УТРЕННЕЙ ЗВЕЗДЫ

Одна из многочисленных загадок, которые должны решать читатели романа «Мастер и Маргарита» содержится в начале третьей главы. При обсуждении рассказа о Понтии Пилате и Христе таинственный профессор утверждает, что «...лично присутствовал при всём при этом». У читателей есть основания ему верить.

Но если Воланд действительно был на балконе прокуратора ершалаимского в четырнадцатое утро месяца нисана, то где же именно он находился? И не витал ли он бесплотным невоспринимаемым духом, как можно ожидать от сверхъестественного существа?

Для ответа на этот вопрос нам понадобятся три цитаты. Первая – из двадцать шестой главы романа (последней, посвящённой событиям в древнем Ершалаиме): «Луна быстро выцветала, на другом конце неба было видно беловатое пятнышко утренней звезды» [1, 417]. Вторая – из Нового завета, книги пророка Исаии (глава 14, стих 12): «Как упал ты с неба, денница, сын зари! Разбился о землю, попиравший народы». В этой (а так же в предыдущей, тринадцатой) главе пророк говорит о вавилонском царстве, либо только о царе, предрекая ему конец величия и крушение, а в конкретном приведённом стихе сравнивает его с Венерой, Зарницей, утренней звездой, известной своей яркостью.

Третья цитата – перевод первой части упомянутого стиха, сделанный св. Иеронимом, авторитетным богословом Средних веков. Переведённый им на латынь двенадцатый стих звучит так: «*Quomodo cecidisti de coelo, Lucifer, qui mane oriebaris*». Lucifer – Светоносец – это римское название Венеры. Именно этот стих считается доказательством существования Сатаны в том виде, в каком его предвещают богословие, некая тёмная персона, антагонизирующая божественному, небесному началу, и терпящая от него поражение. Иных упоминаний дьявола в таком ключе ни в Новом, ни тем более в Ветхом завете нет. Лишь чудовищам, описанным Иоанном Богословом в его откровении, и подходит такая характеристика, но это уже описание грядущего. Легенда же о падении ангелов, восставших против Бога и низвергнутых в преисподнюю во главе с Сатаной на заре бытия относится к области апокрифов. Правильнее сказать даже – к области домыслов. Легенда эта, не имеющая канонического варианта, всегда подчёркивает, что ангел, возглавлявший бунт (как вариант – осуществлявший его в одиночку) был одним из прекраснейших ангелов. Солнечным ангелом, сияющим ангелом – иначе говоря, Светоносцем. И после своего падения в прямом и переносном смысле, когда он из солнечного стал угольным, он не перестал так называться. Позже святой Иероним воспользовался тем, что римляне называли Светоносцем Венеру (Зарницу), и позволил себе изложить двенадцатый стих четырнадцатой главы книги пророка Исаии, где блистательное Вавилонское царство сравнивается с утренней звездой, Венерой, таким образом, что его можно трактовать и как предсказание гибели Вавилона, и как упоминание падения Люцифера [2, 54].

Так или иначе, но слово Люцифер приобрело два значения – Венера и Сатана.

В рассказанной Воландом главе действительно обнаруживается присутствие дьявола-светоносца. Именно по степени освещённости эпизодического художественного пространства. В прочих главах, посвящённых Ершалаиму

тоже наблюдается связь между светом и дьяволом, но в меньшей степени.

Во-первых, когда прокуратор встречает арестанта ранним утром, солнце стоит совсем невысоко. Но время идёт, солнце поднимается всё выше. И всё ближе момент, когда арестованный отправится на казнь: «...Прокуратор поглядел на арестованного, затем на солнце, неуклонно поднимающееся вверх над конными статуями гипподрома, лежащего далеко внизу направо...» [1, 207].

Во-вторых, перед самым началом разговора с первосвященником Каиафой, прокуратор накидывает на голову капюшон, защищаясь от уже труднопереносимого зноя: «Прокуратор начал с того, что пригласил первосвященника на балкон, с тем чтобы укрыться от безжалостного зноя, но Каифа вежливо извинился и объяснил, что сделать этого не может. Пилат накинул капюшон на свою чуть лысеющую голову и начал разговор» [1, 214]. Эта деталь отражает попытку игемона спасти своего юридического знакомого.

В-третьих, когда прокуратор выходит на помост, чтобы объявить толпе имя преступника, спасённого от казни в честь празднования Пасхи, он поднимает голову и закрывает глаза. В этот момент солнце, уже стоящее в зените, словно бы взрывается и ослепляет Пилата зелёным огнём. Сейчас будет казнён Христос, сейчас зло восторжествует, и это пик активности Светоносца. Дело не только в том, что свет в этот момент наиболее яркий, но и в том, что перед читателем предстаёт зелёный огонь. Зелёный цвет символизирует Венеру – это подтверждает мысль о том, что в день главной казни человечества с неба лился именно дьявольский свет. «Пилат задрал голову и уткнул её прямо в солнце. Под веками у него вспыхнул зелёный огонь... Ему показалось, что солнце, зазвенев, лопнуло над ним и залило его огнём уши. В этом огне бушевали рев, визги, стоны, хохот и свист» [1, 218–219]. А когда казнь свершится, придёт гроза. Небо потемнеет. Исполнится замысел божий и исчезнет адское сияние. «... Левий увидел, что всё в мире, под влиянием ли его проклятий или в силу каких-либо других причин, изменилось. Солнце исчезло, не дойдя до моря, в котором тонуло ежевечерне» [1, 314].

Продолжая мысль о Светоносце, можно вспомнить об интересных перевоплощениях Аффания, начальника тайной службы. На протяжении всего дня он скрыт одеждой от света, даже первое появление его происходит в затемнённой комнате. «Пока секретарь собирал совещание, прокуратор в затемнённой от солнца тёмными шторами комнате имел свидание с каким-то человеком, лицо которого было наполовину прикрыто капюшоном, хотя в комнате лучи солнца и не могли его беспокоить» [1, 217]. Он разоблачит голову лишь вечером. И именно он совершит суд над Иудой. Который, уже погибнув, будет схвачен новым светом – лунным «Левая ступня попала в лунное пятно, так что отчётливо был виден каждый ремешок сандалии» [1, 408]. Как ещё долгое время потом он будет пребывать в объятиях самого Светоносца в девятом круге ада.

Выше было сказано, что солнечный свет в день казни Иешуа Га-Ноцри был своего рода индикатором процесса этой казни. Не означает ли это, что и дьявола нужно искать прежде всего в образе солнца? Нет, так

как во второй главе романа (первая ершалаимская), рассказанной Воландом, повествователь явно наблюдает за происходящим сверху. А ведь в сцене суда на балконе солнце стоит очень низко. Если бы созерцатель смотрел со стороны солнца, он бы не мог описать черт лица Иешуа, так как последний был обращён лицом к прокуратору, который в свою очередь смотрел прямо в сторону восходящего солнца – ведь до определённого момента он не мог даже пошевелить головой. Тем не менее, все черты и вся мимика и Пилата, и Га-Ноцри видны читателю. Кроме того, когда на балконе появляется кентурион Марк, он заслоняет собой светило *«Крысобою был на голову выше самого высокого из солдат легиона и настолько широк в плечах, что совершенно заслонил ещё невысокое солнце»* [1, 204]. Здесь стоит присмотреться повнимательнее: Марк Крысобою отличается огромным ростом, и, следовательно, от большинства людей может закрыть даже относительно высоко поднявшееся солнце. Однако в тексте романа подчёркивается, что солнечный диск стоит ещё очень низко. Так низко, что оказывается скрыт телом кентуриона даже от наблюдателя, смотрящего на этого кентуриона сверху вниз.

Наконец, можно вспомнить о том, что в описании одежды прокуратора и подсудимого отсутствует

упоминание обуви, прикрытой плащом и хитоном: *«В белом плаще с кровавым подбоем... вышел прокуратор Иудеи Понтий Пилат»* [1, 203]; *«Этот человек был одет в старенький и разорванный голубой хитон. Голова его была прикрыта белой повязкой с ремешком вокруг лба, а руки связаны за спиной»* [1, 204]. Лишь когда солнце поднимается достаточно высоко, оно *«...Подползает к стоптанным сандалиям Иешуа»*. Стоптанным, не более того, в то же время появившийся после утверждения приговора легат тоже удостоен перечисления предметов облачения, но среди них не только обозначена зашнурованная до колен обувь на ногах, открытых взору, но и указано, что она *«...На тройной подошве»* [1, 213].

В заключение стоит повторить, что в остальных «ершалаимских» главах (16, 24, 25) не прослеживается такая же явная связь между освещённостью и характером происходящего, хотя и нельзя сказать, что её нет вообще, и рассказчик не представляется смотрящим сверху. Это вполне закономерно, если помнить, что первая глава о Ершалаиме рассказана лично Воландом, в то время как вторую (шестнадцатую) видит во сне Иван Бездомный, а остальные (двадцать четвёртая и двадцать пятая) проходят одновременно через читателя и Маргариту в виде рукописей Мастера.

Литература

1. Булгаков, М. А. Белая гвардия; Мастер и Маргарита; Повести; Рассказы / М. А. Булгаков. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 656 с.
2. Таксиль, Л. Забавная Библия / Л. Таксиль; под ред. Ф. Гаркавенко. – М.: Госполитиздат, 1962. – 472 с.
3. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета, канонические, в Русском переводе, с параллельными местами / Printed in Finland by Ians-Savo Oy / St. Michel Print, Mikkeli, 1990. – 1222 с.

А. В. Забарный (Нежин, Украина)

АВТОРСКАЯ КАРТИНА МИРА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ МИХАИЛА АФАНАСЬЕВИЧА БУЛГАКОВА)

Картина мира – это способ видения действительности, отображение действительности в мышлении, шире – в сознании; это то, как человек видит действительность, какой она ему представляется. Картина мира обусловлена национальной спецификой языка, особенностями концептосферы, индивидуальной спецификой концептов в языковом сознании [1].

Отражение окружающего мира у каждого отдельно человека, несмотря на общность категорий мышления у всех людей, проходит через его личное сознание, формирующееся на основе личного опыта, психологических и физиологических особенностей.

Все больший интерес в последние годы вызывает у исследователей индивидуальная картина мира того или иного писателя, что позволяет проникнуть в художественный мир произведения, постичь его. Автор проявляет себя через идиостиль, обусловленный индивидуальным видением мира и определенными мотивационно-прагматическими установками.

Авторская картина мира – это образ мира, смоделированный сквозь призму сознания художника как результат его духовной активности. Картина мира автора объективируется в создаваемых им текстах – едином текстовом пространстве. Его анализ обнаруживает своеобразие мировидения автора – творческой личности – создателя, преобразователя, эстетически трансформирующего и варьирующего средства языка, пользующегося им как тончайшим инструментом в выражении своих взглядов и оценок [2].

Художественная картина мира – вторична. Она возникает в сознании читателя при восприятии им художественного произведения (или в сознании зрителя, слушателя при восприятии других произведений искусства).

Картина мира в художественном тексте создается языковыми средствами, отражает индивидуальную картину мира писателя и воплощается в:

- сюжете, композиции художественного произведения;
- системе образов;
- отборе используемых языковых средств (определенные тематические группы, частотность отдельных единиц и их групп, индивидуально-авторское их использование);
- индивидуально- авторском использовании образных средств.

Творчество М. А. Булгакова – выдающееся явление в мировой культуре XX века. Тема трагедии русского народа стала для писателя основной после революционных событий 1917 года. Как человек мыслящий, М. Булгаков понимает, что свершившаяся в России революция не была результатом естественного духовного развития общества, она стала преждевременным и потому безответственным экспериментом. Мысль о недопустимости насильственных преобразований, какие бы благие намерения за ними не стояли, стала главной идеей его гениальной повести «Собачье сердце».

Повесть «Собачье сердце» – одно из выдающихся произведений русской литературы XX века. В ней, на-

ряду с сатирическим изображением современной действительности, затрагивается широкий круг социально-политических и нравственно-философских проблем. Один из важнейших аспектов содержания повести – проблема ответственности человека за свои поступки, который в сюжете «Собачьего сердца» раскрывается через сложную метафору. С одной стороны, она показывает печальные результаты дерзкого научного эксперимента, а с другой – акцентирует внимание на трагизме современной писателю повседневной жизни. Степень обобщения в булгаковском повествовании заставляет задуматься каждого отдельного человека и человечество в целом.

Необходимость ответственности человека, актуализированная в произведениях писателя, напрямую связана с ключевой для понимания творчества М. А. Булгакова проблемой: представление о «добре» и «зле», изображение их в своих произведениях. Несмотря на то, что сам М. Булгаков называл себя «мистическим писателем», добро и зло в его творчестве трактуется с позиции христианства, непосредственное свидетельство тому булгаковские тексты.

Дневниковые записи проливают свет на то, как писатель относился к религиозному сознанию и библейской системе персонажей и символов. За год до написания «Собачьего сердца» писатель сделал запись в дневнике: «Итак, будем надеяться на Бога и жить. Это единственный и лучший способ» [3]. Из этого видно, что писатель не столько верит в Бога, сколько на Него надеется – и это очень существенно для понимания его творчества. При этом не стоит забывать, что это творчество и поступки Булгакова – человека нельзя рассматривать только с позиции христианской религии: художник творит свою собственную художественную модель мира, выстраивая ее по законам художественной действительности.

В повести «Собачье сердце» автор не устает подчеркивать, что не темные силы, а сами люди, их мысли и поступки, неготовность встретиться лицом к лицу с «превратностями судьбы», повинны в том, что с ними происходит.

В качестве наиболее характерных черт булгаковской индивидуальной картины мира выделяем:

- соединение фантастики и реальности;
- использование приема обличительного гротеска;
- животное не просто является одним из героев, оно выступает в роли рассказчика;
- человек рассматривается и оценивается через сознание животного;
- картина мира усложняется вследствие смены повествователя.

Наиболее яркой чертой индивидуальной картины мира писателя является причудливое переплетение фантастики и реальности в тексте произведения. Границы реального мира оказываются размытыми с появлением фантастического фигуранта – Шарика-Шарикова, говорящей собаки, подвергнутому насильственному «оборачиванию». В повести Булгакова изображаемый им мир двойится: то мы видим его через восприятие пса, то он представлен с человеческой точки зрения. Это во многом сблизжает М. Булгакова с романтиками, в частности можно говорить о сильнейшем влиянии на него Гофмана, в творчестве которого очень ярко проявилось романтическое двоемирие. Как нам кажется, пес, как действующее лицо, для того и нужен М. Булгакову: он «входной билет» в антимир – в нем человеческое со-

вмещено со звериным, что является собой принадлежность к двоемирию.

Фантастическое в повести насколько связано с реальностью, что мы почти верим ему. Писатель допускает возможность чуда, помещает его в реальность и далее верен законам этой реальности. Грань между реальным и фантастическим размывается настолько, что их уже нельзя отличить одно от другого.

Сюжет повести основан на перевоплощении, при этом наблюдается двойное гротескное превращение: собаки в человека и человека в собаку. В этом видится символический смысл: автор говорит о необходимости возвращения к природе, к нравственным основам бытия. Образ Шарикова – знак абсурдной общественной системы, способной из «милейшего пса» сделать низкого и подлого человека. Писатель обличает систему, уничтожающую в человеке человеческое, ведущую к духовной деградации личности.

Характерная особенность гротеска М. А. Булгакова – двуплановость повествования: за живой конкретикой, за определенными фактами исторической и социальной действительности всегда скрыто художественное обобщение изображаемых явлений. Гротеск как средство художественного обобщения и типизации у М. Булгакова выполняет чрезвычайно важные функции: он является средством сатирического заострения актуальных проблем, возникающих в действительности, он помогает раскрыть абсурд государственной системы, выявить несовершенство миропорядка, деформаций в социальной и психологических сферах, нарушения хода природной и исторической эволюции, а также поднять вопрос о драматизме судьбы «маленького человека» и трагизме общественной жизни в целом. Гротеск придает повести М. Булгакова определенную философичность, которая в сочетании со злободневностью делает актуальным это произведение и для нашего времени.

Еще одна особенность булгаковской картины мира – непостоянство образа рассказчика. Будучи чрезвычайно скрупулезным по отношению к оценке излагаемых событий, повествователь в языковом отношении имитирует симпатичных ему персонажей. Более того, можно говорить о диффузии индивидуальных речевых сфер, которая вызвана теснейшим взаимодействием текста повествователя с текстом персонажей. Сам же автор старается занять позицию беспристрастного комментатора событий, но его голос иногда сливается с голосом Преображенского и Борменталья.

Сложность и многомерность авторской картины мира в анализируемом булгаковском тексте реализуется различными средствами, в том числе и через сильные текстовые позиции, под которыми понимается специфическая организация текста, обеспечивающая выдвигание на первый план важнейших смыслов текста... установление иерархии смыслов, фокусирование внимания на самом важном, усиление эмоциональности и эстетического эффекта.

Образ мира, создаваемый каждым автором – результат его духовной активности. Он обнаруживает своеобразие мировидения автора, его мироощущение, определяющей его систему ценностей. В тексте произведения авторская картина мира реализуется посредством комплекса средств, позволяющих автору воплотить его замысел, создать ту особую реальность, которая называется художественной.

Литература

1. Кольцова, Л. М. Художественный текст в современной лингвистической парадигме: учеб.-метод. пособие для вузов / Л. М. Кольцова, О. А. Лунина. – Воронеж: Изд.-полиграф. центр Воронеж. гос. ун-та, 2006. – 51 с.
2. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 31.
3. Булгаков, М. А. Дневник. Письма. 1914–1940. – М.: Современный писатель, 1997. – С. 58.

Т. Г. Симонова (Гродно, Беларусь)

МОДИФИКАЦИИ МЕМУАРНО-АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М. БУЛГАКОВА

М. Булгаков принадлежит к тому типу писателей, которые активно используют реальный жизненный материал, в частности собственную биографию, в качестве основы своих произведений. Иногда подлинные факты художественно трансформируются, связь с ними литературного текста напрямую не прослеживается. Так, например, романы «Белая гвардия», «Мастер и Маргарита», сатирические повести «Дьяволиада», «Роковые яйца», «Собачье сердце». В то же время другие булгаковские вещи обнаруживают явное соответствие с сопричастной автору действительностью («Записки юного врача», некоторые фельетоны и рассказы). Писатель не камуфлирует реальность вымыслом, он сопрягает подлинные обстоятельства с возможностью умеренного творческого преобразования. Подобного рода прием положен в основу булгаковской мемуарно-автобиографической прозы.

Мемуары и автобиография относятся к числу художественно-документальных жанров, когда в рамках литературного текста объединяются особенности документального отражения действительности и художественных принципов повествования. Эти жанры пограничны, имеют сходные (но не тождественные) предмет и задачи. И мемуары, и автобиография представляют собой воспроизведение воспоминаний автора о себе и о том, что оказалось в поле его зрения на протяжении собственной жизни. Оба жанра ретроспективны, обращены к прошлому, к тому, что уже свершилось в более или менее отдаленном от периода создания произведения времени. При этом мемуаристика фокусирует в себе эпическое начало – освещение внешних по отношению к личности событий, а автобиография сосредоточена на отражении духовного опыта личности, сложившегося в процессе приобщения ее к окружающему миру.

В таких произведениях Булгакова, как «Записки на манжетах», «Тайному другу», «Театральный роман», соединяются оба компонента – мемуарный и автобиографический. При этом каждый текст демонстрирует разные возможности мемуарно-автобиографической прозы.

Традиционный мемуарно-автобиографический принцип повествования представляют «Записки на манжетах». В них нашел отражение многотрудный период биографии писателя, связанный с его пребыванием на Кавказе после окончания Гражданской войны и началом жизни в Москве, ознаменованным попыткой выжить в новых условиях. «Записки» хоть и созданы с небольшим временным отрывом от произошедших событий, но представляют их как бывшие, минувшие, что свойственно мемуарам и литературной автобиографии. Слово «записки» в данном случае не просто элемент заглавия, а отчасти определение жанровой принадлежности: «Мемуары – повествование в форме записок от лица автора о реальных событиях прошлого, участником или очевидцем которых он был» [1, 759]. В «Записках» перед читателем разворачивается картина неустойчивого, непредсказуемого, потрясенного историческими катак-

лизмами мира, где постоянно подстерегают опасности или неожиданные неприятные перемены, которые формируют у автора убеждение: «А я пропаду, как червяк» [2, 481]. Болезни, угроза убийства, бытовые лишения становятся спутниками людей. Даже дискуссия о Пушкине таит в себе опасность. Происходит карикатурное искажение высокого, случайность оказывается закономерностью, что подтверждается неожиданными поворотами обстоятельств, связанных с пребыванием автора в Лито. Новая жизнь напоминает фантазмагии Гоголя. Первое слово заглавия адресует к «Запискам сумасшедшего», а цитаты из повести «Нос» усиливают ощущение ирреальности происходящего. Отрывочность, фрагментарность «Записок» напоминают дневниковые заметки, которые рождаются как спонтанная реакция на произошедшее. Именно так можно выразить хаос неустойчивой жизни. Материал действительности порождает форму, нарушающую принципы основательного, эпического развернутого мемуарного повествования.

Есть все основания рассматривать «Записки» как часть булгаковской автобиографии, подтверждаемой сохранившимися документами и дополненной авторскими свидетельствами. «Автобиографическая основа «Записок» восстанавливается по устным воспоминаниям Т. Н. Кисельгоф, по газетным и журнальным публикациям 1920–1921 годов, а также по материалам архива Лито» [2, 603]. История первых послереволюционных лет предстает отраженной сознанием и эмоциональным восприятием рассказчика. «Автобиографичность, выдвинутость самого автора на авансцену – в лице предельно сближенного с ним героя – оказалась постоянной и все усложнявшейся чертой художественного мира Булгакова» [2, 609], – отмечает как особенность данного текста М. Чудакова, одновременно имея в виду перспективу развития авторского начала в творчестве писателя. Мироощущение героя «Записок» отражает душевное состояние самого Булгакова: разочарованность, растерянность («изнуренный мозг вдруг запел: «Мама! Мама! Что мы будем делать!»» [2, 477]), отчаяние, бурную активность во имя самосохранения, стремление не поддаться неблагоприятным обстоятельствам. Эти проявления не просто доводятся до сведения читателя, а создают эффект эмоционального шока, будучи усиленными художественно. Бессилие и отчаяние деформируют мир: «Неба нет. Вместо него висит огромная портянка. <...> Над головой портянка, в сердце черная мышь...» [2, 487].

Преобразование «частного биографического обстоятельства в литературный прием» [2, 608] проявляется во всех мемуарно-автобиографических произведениях Булгакова и усиливается от текста к тексту, демонстрируя движение от документальности к художественному полюсу литературы.

В незавершенных заметках «Тайному другу», где представлена драматическая история публикации романа «Белая гвардия», автобиографизм закамуфлирован

вымышленными именами собственными: действующих лиц и названий печатных органов. «За журналом «Страна» и газетой «Сочельник» угадываются журнал «Россия» <...> и газета «Накануне» <...>, за могущественным редактором Рудольфом Максимовичем – редактор «России» Исая Аркадьевич Лежнев ...» [3, 682]. Булгаковские замены остроумно преображают звучание первоисточников, сохраняя при этом их смысловую суть.

Автобиографическая подлинность переплетается с эпизодами, которые воспринимаются как допущения, балансирующие на грани «было – не было». Это сны, перекрывающие внимание на действительность Гражданской войны, это уничтожительные отзывы о напечатанной части романа некоего молодого человека из числа завсегдатаев литературных редакций и «развязного и выпившего поэта» Вовы Боргузина. Подобные эпизоды сфокусировали в себе те холодные и даже враждебные отзывы о романе, которые принадлежали современным Булгакову литераторам: Н. Осинскому, А. Лежневу, Л. Авербаху, Ю. Слезкину. Возможность обобщения частного, конкретного – одно из условий приближения воспоминаний к художественному типу словесного творчества. Можно предположить, что сновидения отчасти отражают подобное состояние автора, но в то же время они опосредованно соотносятся с содержанием и мотивной структурой с трудом продвигаемого в печать его романа, они также обнажают душевное потрясение человека, бывшего свидетелем кровавой вакханалии Гражданской войны. Эпизоды-допущения, играя многозначную роль, оказываются выразительной деталью, которая придает мемуарно-автобиографическому тексту подлинно литературный статус.

«Записки покойника (Театральный роман)» возможно рассматривать как воспоминания писателя о его сотрудничестве со МХАТом. И хотя судьба начинающего драматурга (автобиографический компонент) занимает в нем много места, внешний фактор (отражение внутритеатральной жизни и образы представителей театральной среды) доминирует, что позволяет говорить об усилении мемуарного начала. Мемуарность проступает и в способе повествования: в прошедшем времени от первого лица. Справедливо замечание А. Смелянского о том, что «книга Булгакова соотносится с кругом европейских свидетельств о театре, мемуарных и художественных» [3, 668]. Писатель вновь прибегает к переименованиям, которые внешне устраняют сходство между реальностью и текстом. И в этом отношении он идет дальше, чем в заметках «Тайному другу». Автор предстает под фамилией Максудов, и таким образом происходит превращение его в литературного героя. Реальные фигуры режиссеров и артистов МХАТа преображаются в персонажей произведения, которое предстает как аллюзия на действительность в жанре мемуарно-автобиографического романа.

Указанные произведения можно рассматривать как своеобразную трилогию. Их объединяет не только мемуарно-автобиографический принцип рассказа («о времени и о себе»), но и сквозные мотивы. Центральным оказывается мотив зыбкости, неустойчивости мира, в

котором мечется и страдает человек. Существенно, что это творческая личность, остро чувствующая падение уровня культуры, ради выживания совершающая сделку с совестью вроде написания бездарной пьесы или заказного фельетона, с большими трудностями пробивающая себе дорогу в советском искусстве. Любые попытки укрепить свое положение неизменно терпят крах, будь то работа в Лито («Записки на манжетах»), публикация романа («Тайному другу»), постановка пьесы («Записки покойника»). Даже незавершенность двух последних текстов неожиданно приобретает определенный смысл: обрыв повествования наглядно демонстрирует отсутствие для героя перспектив в условиях новой эпохи. «Записки на манжетах» также обрываются неожиданно: автор теряет работу и таким образом оказывается в начале следующей стадии своей жизни, что уже не входит в пределы его рассказа. Во всех случаях рассказчик плохо вписывается в деформированную революцией современность. Он одинок, беден, обуреваем тревогой и тяглыми предчувствиями. Разлад с действительностью иллюстрируется мотивами бреда и сновидений.

Тема творчества и судьбы художника также становится объединяющим фактором всех трех произведений. Творческая жизнь автора вбирает в себя как унижения от необходимости создания конъюнктурных писаний, так и возвышающие личность минуты вдохновенного труда и поэтических озарений, а также напряжение будничной литературной работы (достаточно вспомнить историю создания пьесы в «Записках покойника»). Заметки «Тайному другу» и «Записки покойника» обнаруживают явную преемственность в развитии темы творчества. Освещая в них историю публикации романа (в котором угадывается «Белая гвардия»), Булгаков в «Записках покойника» продолжает свой рассказ о превращении романа в пьесу, предназначенную для МХАТа.

В заметках «Тайному другу» рассказчик делает попытку охарактеризовать жанр своего творения: «... Я сочинил нечто <...>. Повесть? Да нет, это была не повесть, а так, что-то такое вроде мемуаров» [3, 559]. Если самим автором «Белая гвардия» сближается с мемуаристикой на том основании, что он был свидетелем политических перипетий Гражданской войны в Киеве (при этом герои и сюжетные коллизии, связанные с их судьбами в романе, являются вымышленными, а документальность, идущая от писателя, нигде не проявлена), то рассмотренная трилогия имеет все основания для осознания ее в контексте автобиографической мемуаристики.

Сопоставив указанные тексты, можно наблюдать, как эволюционирует мемуаристика Булгакова от открытой документальности к завуалированным формам ее проявления и, совмещаясь с художественными приемами воплощения реальности, приближается к литературе вымысла. Писатель идет по пути усложнения мемуарной прозы: отталкиваясь от привычного жанра, используя его возможности, он вступает на путь мемуаротворчества и превращает свои воспоминания в мемуарный роман.

Литература

1. Краткая литературная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – Т. 4. – 1022 с.
2. Булгаков, М. Собр. соч.: в 5 т. / М. Булгаков. – М.: Художественная литература, 1989. – Т. 1. – 623 с.
3. Булгаков, М. Собр. соч.: в 5 т. / М. Булгаков. – М.: Художественная литература, 1990. – Т. 4. – 686 с.



М. А. Адамко (Тольятти, Россия)

ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Одной из важнейших целей филологического образования в вузе на современном этапе становится повышение его качества посредством формирования общепрофессиональной компетенции студентов по интерпретации художественного текста с использованием интегративного изучения художественного текста. Исследуемая компетенция включает знания, умения и навыки, которые формируются в ходе интегративного изучения художественного текста (в нашем случае, на русском и английском языках): владение аналитико-синтетическими приемами работы с художественным текстом, создание перевода художественного текста и его редактирование, методическая трансформация работы над текстом, способность использования в учебной и профессиональной практике. Введение в учебную практику рассматриваемой интеграции позволит значительно углубить и обогатить работу с художественным текстом, которая строится, в том числе, на использовании знаний в области русской и иноязычной филологии. Данная интеграция предопределяет взаимосвязанное обращение к переводным художественным текстам русской литературы и текстам зарубежной литературы. Наибольшее значение в образовательном процессе филологов приобретает художественный текст, поскольку он обработан мастерами слова, является высшей формы словесного выражения по отточенности и выбору средств выражения идейного содержания [5], обладает рядом особых функций, отличается более сложной структурой, и именно при работе с ним обнаруживаются сущностные характеристики практической деятельности будущего филолога, а значит, обозначается уровень его профессиональной компетенции.

Интерпретация, в широком смысле – истолкование, объяснение, перевод на более понятный язык; способ изучения литературы, сводящийся к разъяснению содержания, стиля, принципов художественной структуры текста [4, 503]. Вопрос интерпретации художественного текста в современной лингвистике продолжает оставаться весьма актуальным и вместе с тем чрезвычайно сложным. Задача интерпретации художественного текста – извлечь максимум заложенных в нем мыслей и чувств художника. Другими словами, на первый план выходит задача освоения глубинной сущности художественного текста как произведения искусства слова. В таком случае высокая культура восприятия художественного текста, интерпретация которого вызывает наибольшие трудности, предполагает умение уловить сложную структуру его смысловой информации, особенно его внутреннюю организацию, которая скрыта. Именно умение проникнуть в глубины многоплановой структуры художественного произведения, способность обнаружить его подтекстовую сущность являются показателями языковой компетенции, высокой культуры восприятия художественного текста.

Конструктивность текста заключается, по-видимому, в том, что он предоставляет читателю возможность познать и изменить самого себя. Можно сказать, что, появившись на свет как результат авторского самоопреде-

ления, текст продолжает свое существование в том случае, если оказывается сначала востребованным, а затем и проинтерпретированным человеком. Интерпретация текста, по всей вероятности, и есть процесс поиска в нем своих собственных смыслов. Художественный текст предоставляет нам в этом смысле безграничные возможности, при этом текст и сам заинтересован в нас: его существование возможно лишь в формах наших интерпретаций. Каждое новое прочтение увеличивает пространство понимания. Однако свобода понимания не означает методологического произвола при интерпретации текста. Возможно определение неких общих подходов: художественный текст можно понять телеологически – как нечто имеющее цель, определенную автором явно или неявно. С этой точки зрения, текст синтезирует готовые идеи в новое, оригинальное целое. Такой подход продуктивен применительно к интерпретации лирических циклов: понимание движется от отдельных «тем» к общей идее цикла; – мифологический подход к интерпретации текста позволяет открыть в конкретном произведении глубинные культурные смыслы и «бытийные» представления. Определение мифологического «источника» текстов делает возможным сравнительно-исторический подход, задача, которого заключается в извлечении критерия для оценки явлений из исторической эволюции художественной словесности, то есть нахождения объективных оснований для сравнения художественных текстов. – структурный подход позволяет определить методологически важный принцип анализа и интерпретации текста – принцип значимости всех элементов художественной системы произведения. Структура текста является моделью, воссоздающей образ действительности. У каждого элемента этой модели – особая семантическая нагрузка. Основоположниками структурализма следует считать Р. О. Якобсона и А. В. Белого. В. Б. Шкловский выдвинул гипотезу о бинарности любых художественных структур. Диалектика художественного смысла состоит в том, что каждый из уровней художественной системы складывается из противоположенных структурных механизмов. – семантический анализ помогает понять наиболее общие закономерности художественного мышления. Все богатство поэтических образов доступно описанию при помощи небольшого набора семантических признаков-множителей. Это становится методологическим основанием для построения парадигм образов, важнейшим свойством которых является обратимость: сближение понятий в структуре поэтического образа может идти в обе стороны, для каждой парадигмы образов есть обратная ей. Обобщение свойств образных парадигм намечает пути решения таких фундаментальных литературоведческих проблем, как проблема возникновения и развития художественных образов или характеристика индивидуального авторского стиля. – интегративный подход представляет собой разработку методов интерпретации, конструирование сложных развивающихся объектов и процесс его исследования на основе объединения в единое целое различных методик, концепций [2]. Интегратив-

ный подход включает интеграцию: как принцип конструирования системы обучения и как процесс установления связей между элементами системы, он, подготавливая целостного человека, формирует у него целостный подход к миру. Интегративное обучение – построение образовательных практик на основе нескольких методологий. Реализация интегративного подхода в преподавании дисциплин гуманитарного цикла (английского языка, зарубежной и русской литературы) представляется особенно важной и актуальной, задачей, способствующей развитию общепрофессиональной компетенции будущих специалистов направления «филология» по интерпретации художественного текста. Сегодня, когда продиктованы более высокие требования к языковому владению, встал вопрос выбора новой основной единицы обучения иностранному языку. Этой интегрирующей единицей стал текст, который позволит достичь органического единства в изучении системных умений, [3] в обучении чтению, интерпретации прочитанного и на этой основе в изложении своих мыслей. В условиях отсутствия языковой среды, в которой осуществляется изучение иностранного языка, иноязычной культуры, текст является единственной возможностью создания этой среды, единственным способом расширить языковое пространство и обеспечить столь угодно долгое пребывание обучаемого в нем. Для решения этих задач важным условием является совершенное знание родного языка. Это обуславливает необходимость ориентации методологической подготовки филолога на художественный текст, выработку у студентов умений проводить его интерпретацию. При рассмотрении основных подходов к интерпретации художественного текста возникает проблема определения единого методологического основания для ее осуществления. Понятно, что ни один из приведенных выше подходов не может претендовать на исключительность, абсолютность и достоверность получаемых в результате его использования знаний. Современные методики по анализу и интерпретации художественного текста строятся на пересечении нескольких методологических планов. Любая методика есть осознание отношений данных представлений к тем или иным способностям сознания, иначе говоря, «я понимаю» этот текст «именно так», потому что «я использовал» для достижения этого понимания «именно эту методику». Главным при таком подходе становится «я понимаю», а не «именно эта методика», то есть проблемы понима-

ния и, шире, проблема рефлексии. Именно это понятие можно считать базовым термином в работе по изучению методик анализа и интерпретации текста. Рефлексия становится единым основанием для различных методик интерпретации текста, так как они нацелены на выход к лучшему пониманию. Противоположной рефлексивному методологическому основанию является «теория отражения», в основе которой лежит убеждение в том, что мир уже наполнен готовыми смыслами, «отражать» которые и является главной задачей сознания. Интерпретации, основанные на «теории отражения», превращаются на банальное повторение уже известного. Научить «правильному» пониманию текста нельзя, так как это означает простое повторение, «отражение» уже известного. Человек должен самостоятельно «строить» свое понимание. Основой для этого становятся уже открытые и описанные процедуры – рефлексивные техники понимания. Техники понимания – это совокупность приемов превращающих непонимание в понимание, владение ими – это «мастерство ума», которому надо учиться и надо учить. «Научение рефлексии, включающее научение техникам понимания, позволяет человеку понимать самому, а не повторять чье-то «готовое понимание» [1]. Техники понимания улавливаются в ходе наблюдения и самонаблюдения над деятельностью понимающего субъекта, поэтому пока нет процедуры, которая могла бы сказать, сколько вообще существует техник, тем более, что многие из них возникли не в связи с решением проблем интерпретации, а в ходе разработки других категорий. Таким образом, изучение техник понимания – это осознание духовного опыта, накопленного человечеством. Методологически важным является предположение о том, что автор, создавая текст, тем самым создает и «программу» его прочтения, то есть техники понимания явно присутствуют в текстовых средствах выражения и задача интерпретатора заключается в том, чтобы, «увидев» эти техники, описать их. Однако, поскольку автор не может предусмотреть все возникающие при понимании смыслы, возможно усмотрение смыслов, не предусмотренных или искусственно подавляемых автором. Это и создает условия нового прочтения одного и того же текста, обеспечивая бесконечно широкий горизонт понимания. Феномен художественного текста заключается в принципиальной неисчерпаемости выраженных в нем смыслов и идей.

Литература

1. Богин, Г. И. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией) / Г. И. Богин. – М., 1993. – 58 с.
2. Гриценко, Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – М.: изд. центр «Академия», 2008. – 240 с.
3. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. – М.: изд. центр «Флинта-Наука», 1998. – 152 с.
4. Советский энциклопедический словарь / научно-редакционный совет: А. М. Прохоров (пред.). – М.: Советская Энциклопедия, 1981. – 1600 с.
5. Тараносова, Г. Н. Компетентностный подход в вузе в аспекте педагогических технологий / Г. Н. Тараносова. – ТГУ, 2009. – 69 с.

СІНОНІМЫ Ў ТВОРАХ І. П. ШАМЯКІНА

У мастацкіх тэкстах намінаць функцыя моўных сродкаў ўскладняецца эстэтычнай: моўнай характарыстыкай асобы, стварэння вобразаў. У артыкуле даследуюцца сінонімы, іх ужыванне ў мастацкіх тэкстах І. П. Шамякіна [1], [2], [3], выяўляюцца тыпы і функцыянаванне як сродкаў вырашэння эстэтычных задач, звязаных з раскрыццём тэмы, ідэі твора, моўнага вобраза апавядальніка.

Выяўленьня ў аналізаваных тэкстах сінонімы падзелены паводле іх моўнага выражэння на сінонімы-назоўнікі, сінонімы-прыметнікі, сінонімы-дзеясловы. Заўважана, што ў колькасных адносінах пераважаюць сінонімы-дзеясловы, што звязана з такой асаблівасцю творчай манеры пісьменніка, як раскрыццё характараў у дынаміцы, руху і паводле сюжэту.

Выдзелены семантычныя сінонімы-назоўнікі адрозніваюцца адцэннямі значэнняў: *шлях, дарога* [1, 9]; *тата, бацька* [1, 13]; *гаворка, размова* [2, 121].

Але большая частка сінонімаў у аналізаваных тэкстах стылістычная. Гэта словы, якія адрозніваюцца паводле сферы выкарыстання: нейтральнае і гутарковае – *бутэлка, пляшка* [3, 157]; *машына, легкавішка* [2, 132]. Часцей гэта кантэкстуальныя, аўтарскія сінонімы, ужываюцца як сінонімы толькі ў гэтым кантэксце: *магазин, кармушка* [3, 156]; *немцы, паганцы* [1, 20]; *кватэра, закутак* [2, 100]; *грошы, зялёныя* [2, 127]; *ежа, прысмакі* [2, 126]. Да стылістычных адносяцца і сінонімы-перафразы: *бусел, жывы вясун чалавечай радасці* [2, 157]; *бульба, другі хлеб* [2, 101]. Стылістычныя сінонімы выяўляюць адносіны апавядальніка да з’явы, падзеі, ужываюцца пераважна ў мове персанажаў. Напрыклад, слова *бутэлка* – нейтральнае, спалучаецца са словам *каньяк, пляшка* – гутарковае, спалучаецца са словам *віно*: *Прытока куніў пузатую бутэлку французскага каньяку і дзве пляшкі віна* [3, 157]. Размоўнае слова *зубніха* характарызуе людзей, якія не ведаюць значэння слова *дантыст*: *Дантыстка здзівілася. Іх высачылі, на раіцэнтры наляцела чутка, што аграром круціць раман з зубніхай* [2, 116].

Сінонімы-перафразы надаюць маўленню ўзнёсласць, характарызуюць вобразнасць мыслення апавядальніка, персанажа: *Толькі на балоце за рэчкай убачыў адзінокага бусца. Парадаваўся – жывы вясун чалавечай радасці, але і засмуціўся – так мала іх засталася, буслоў* [2, 157]; больш дэталёва і вобразна ахарактарызуюць прадмет, адначасова і персанаж, яго пачуцці, характар: *на кукурузе ён быў прагрэсiўным, на бульбе – кансерватарам. Яго тузалі, ён лёгка падаваўся ўльывам, модзе: спачатку кукуруза, пасля цукровыя буракі, і толькі пад старасць ён спыніўся на старым карняплодзе, што прывёз Калумб ад індзейцаў, які стаў другім хлемам для бедных беларусаў* [2, 101].

Што да прыметнікаў-сінонімаў, то ў названых тэкстах яны сустраляліся толькі адзін раз: *спрытны, павароцісты* [3, 165]. Гэта таксама стылістычныя сінонімы: *павароцісты* (дьял.) – *паваротлівы* – здольны хутка паварочвацца: *“рахманы, але спрытны”*, – сказаў Адам Фадзеевіч. – *Як то кажучь? Павароцісты.* [3, 165]. Тут гэта сродка моўнай характарыстыкі асобы, веданыя персанажам мясцовай гаворкі.

Як ужо адзначана вышэй, асаблівасцямі творчай манеры І. Шамякіна абумоўлена багацце ў аналізаваных тэкстах дзеяслоўнай сінанімікі.

“Дзеяслоў багаты разнастайнымі семантыка-стылістычнымі адцэннямі. Гэта тлумачыцца, з аднаго боку, шырока развітай сінаніміяй слоў, якія абазначаюць дзеянне, з другога – вялікай колькасцю граматычных катэгорый і форм дзеяслова, часта вельмі блізкіх па значэнні. Калі ў тэксце шмат дзеясловаў, то апавяданне вызначаецца экспрэсіяй, дынамізмам”, – адзначае М. Я. Цікоцкі [4, 185].

Сінонімы-дзеясловы ў тэкстах аналізаваных твораў пераважна стылістычныя. Асабліва выразнай экспрэсіяй валодаюць размоўныя, прастамоўныя дзеясловы, сінанімічныя літаратурным: *ужываючыся ў мове перасанажаў, яны даюць моўную характарыстыку персанажаў: казаць, гаварыць; плявузгаць, шчабятць* [2, 102]; *есці, лопачь* [2, 123]; *смяцца, рагатаць* [2, 123]; *ісці, кльпаць* [2, 135]; сінанімічнымі да агульнаўжывальных дзеясловаў у тэкстах твораў І. П. Шамякіна выступаюць перафразы: *брыдкаслоўіе – мацюком “крыць”, пакрыць гарачай сялянскай лексікай* [2, 121]; *зводзіць маладых – сватаць* [2, 111]; *выпіць, перакінуць, каўтнуць чарку* [2, 106]; *падумалася, прыйшла думка* [2, 106]; *узбунтавацца, узняць лямант* [2, 102]. Кантрастуючы з кніжнай лексікай, сінонімы-перафразы, як і прастамоўныя формы дзеясловаў, ствараюць іронію, гумар. Напрыклад: *Не саромелася часам і мацюком пакрыць. Ігната гэтак брыдкаслоўе ашаламляла. З сумным гумарам Ігнат падумаў, што Марына з рэўнасці не ўмаўчала б, а пакрыла б благавернага гарачай сялянскай лексікай, нягледзячы на яго званні і рэгаліі* [2, 121]; *Ды, на яго іччасце, Света хутка узбунтавалася. І ўзняла лямант* [2, 102].

Дзеяслоўныя сінонімы падаюцца ў тэксце спосабам ампліфікацыі – нагнятання: у сказе ўжываецца некалькі сінонімаў, якія ўзмацняюць дынамізм апавяду: *Раптам мірную цішыню лесу рассеклі кароткія стрэлы. Ззаду заляскалі стрэлы.* [1, 11]; *Машына ішла па шашы, потым з шалёнай хуткасцю памчалася далей* [1, 33]. Спосабам ампліфікацыі ўжываюцца ў тэксце і стылістычныя сінонімы, падкрэсліваючы спосаб выканання дзеяння: *чытаць – штудзіраваць – настойліва вучыць (ням. *studiere*): Але Біблію прачытаў. І тры тамы “Энцыклапедыі хрысціянства” праштудзіраваў* [3, 159]; *Усе адзін з аднаго смяюцца, тады ўсе рагаталі* [1, 11].

Часта сінонімы тлумачаць папярэдне ўжыты дзеяслоў: *Той, які будаваў, лічы, уласнымі рукамі – рабіў ў цеслярамі, з печнікамі* [2, 133]. Гэта канцэптуальныя сінонімы, па-за тэкстам гэтыя словы сінонімамі не з’яўляюцца. *Урач, які лечыць яго, кажа, што ўсе гэтыя хваробы несмяртэльныя, што з такімі хваробамі дажываюць да ста гадоў. Хаця б да васьмідзесці дачапачь* [2, 101]. Размоўнае слова *дачапачь* (з цяжкасцю дайсці), ужытае ў якасці сіноніма да дзеяслова *дажыць*, характарызуе скептычнае стаўленне персанажа да зместу маўлення суб’ектна і ўдала перадае стан здароўя гаворчачага, стварае горкую іронію.

Іншы раз кантэкстуальныя сінонімы ўступаюць у адносіны супрацьпастаўлення, калі наступнае слова памацяне семантыку папярэдняга: *Ігната Андрэевіча даўно ўжо не проста абурала – ашаламляла, што дзеці, некаторыя, спакойна чакаюць смерці бацькоў* [2, 105].

Такім чынам, аналізаваны матэрыял дае падставу сцвярджаць, што

1) сінонімы ў тэкстах аналізаваных твораў з’яўляюцца лаканічнымі сродкамі стварэння вобразаў герояў, іх моўнай характарыстыкі;

2) у тэкстах ужываюцца сінонімы-назоўнікі, сінонімы-дзеясловы, адзінкавымі з'яўляюцца сінонімы-прыметнікі, прычым найбольш часта ўжываюцца сінонімы-дзеясловы. Апошнія абумоўліваецца такім экстралінгвістычным фактарам, як асаблівасць творчай манеры пісьменніка: характарыстыкі з'яў, падзей, асоб

аўтар падае не праз апісанні, а праз дынаміку падзей, рух сюжэту;

3) найбольш экспрэсіўна напружанымі з'яўляюцца сінонімы кантэкстуальнага тыпу, сінонімы стылістычныя (размоўныя, прастаноўныя словы), а таксама сінонімы-перафразы.

Літаратура

1. Шамякін, І. П. Глыбокая плынь: раман: для сярэд. і ст. шк. узросту / прадм. А. Марціновіча / І. П. Шамякін. – Маст. літ., 1996. – 286 с.
2. Шамякін, І. П. Пошукі прытулку: апавесці: для ст. шк. узросту / маст. У. М. Аніська / І. П. Шамякін. – Мінск: Юнацтва, 2001. – 301 с.
3. Шамякін, І. У засені палаца: апавесці: для ст. шк. узросту / маст. У. М. Аніська / І. Шамякін. – Мінск: Юнацтва, 2001. – 350 с.
4. Клышка, М. К. Слоўнік сінонімаў і блізказначных слоў / М. К. Клышка. – Мінск: Выш. шк., 1976. – 592 с.
5. Цікоцкі, М. Я. Стылістка беларускай мовы / М. Я. Цікоцкі. – Мінск: Выш. шк., 1976. – 304 с.

Е. А. Болтовская (Могилев, Беларусь)

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ИДИОЛЕКТЕ А. АХМАТОВОЙ

Одним из способов выявления художественно-образительных свойств имен прилагательных для А. Ахматовой является использование лексем этой части речи в качестве ключевых.

Вслед за исследователями при выделении ключевых прилагательных мы учитывали следующие критерии: способность слов-ключей выражать главные смыслы произведения; служить опорами при построении и декодировании текста, концентрировать вокруг себя тематически однородные элементы [см. 8, 84–86], [7, 21–24], [6, 128], занимать сильные позиции текста [5, 83–85]; быть необходимыми в тексте, концептуально и образно значимыми [см. 4, 25], [2, 21–23].

По нашим наблюдениям, прилагательные *белый, тихий* (в первый период ахматовского творчества (1904–1935)) и *страшный, кровавый* (во второй период (1936–1966)) не только участвуют в отображении тематического содержания произведений, но также связаны с ценностными ориентирами автора.

В первых пяти сборниках стихов прилагательное *белый* содержится в названии одного из них («Белая стая»), дважды отражено в названиях стихотворений («Белой ночью», «Белый дом»), встречается чаще других цветообозначений. Лексема *белый* втягивает в свою смысловую сферу оканчивающиеся относительные по происхождению прилагательные *снеговой, снежный*: *Он так хотел, он так велел / Словами мертвыми и злыми. // Мой рот тревожно задел, / И щеки стали снеговыми* [1, I, 58] – состояние лирической героини отражено через зрительный образ: контрастирующее сочетание алого и бледно-белого приводят к усилению смысла «мертвый», который уже был заявлен ранее эпитетом *мертвыми*. *Из белых роз не свей венок, / Венок душисто-снежных роз...* [1, I, 8] – словосочетание *белые розы* могло бы восприниматься как терминологическое, но поэт не желает этого, предлагая окказиональное словокомпонент, компоненты которого направлены на отражение зрительного, обонятельного и осязательного впечатлений от цветка.

В ранних стихотворениях А. Ахматовой *белый* в номинативном значении обычно выполняет эмоционально-прихотливую функцию, связывая ассоциативно приметы внешнего мира с душевным состоянием персонажей: *Как нестерпимо бела / Штора на белом окне* [1, I, 24] – наречие меры и степени, повтор лексемы *белый* в полной и краткой формах нужны для указания на обостренность восприятия лирической героини, для

которой муки ожидания встречи невыносимы. С рассветом рождается новый день, нарастает тревога, от бессонной ночи свет режет глаза. Ожидания не напрасны, так как возлюбленный не изменился внешне (*волосы льняные*), его чувства прежние (*тот же взгляд*). *Сквозь стекло лучи дневные / Известь белых стен нестрят...* [1, I, 25] – признаки белизны и света преобладают благодаря семантической согласованности словоформ *льняные, лучи, известь, белых, лилий*. Происходит также реализация традиционного символического смысла. *Белый* здесь – символ целомудренности, воплощение мечты о чистой любви. Сияющие, светлые тона порождают позитивные ощущения, мажорное настроение всего текста. За счет контаминации прямых («цвета снега», «светлый») и символических значений («чистый», «невинный») возникает обобщенно-эстетический смысл: «ощущение радости от встречи с любимым». Прямые значения тончайшими нитями переплетаются с непрямыми, углубляют их, в итоге получается сложный, эмоционально обогащенный образ.

С белым цветом связано в ахматовском тексте появление Музы и введение темы творчества: *Вот тебе: и молитва дневная, / И бессонницы млеющий жар, / И стихов моих белая стая, / И очей моих синий пожар* [1, I, 243]; *...А чтобы она не запела о прежнем, / Он белую птицу мою убил* [1, I, 209] – «свободную, вольную». Образы стаи стихов и белой птицы (голубки) объединены с мотивом полета поэтического вдохновения.

Лексема *белый* может включаться и в символику смерти: *Иль того ты видишь у своих колен, / Кто для белой смерти твой покинул плен?* [1, I, 124]. Образ белой смерти приобретает в ахматовских текстах смысл «светлая, безболезненная». *...А здесь уже белая дома крестами метит / И кличет воронов, и вороны летят* [1, I, 330] – субстантивируясь, признак абсолютизируется и становится перифрастическим наименованием смерти. На семантическом уровне выясняется: где белое, там всегда и черное (*вороны*). Автор снимает языковое напряжение между антонимичными понятиями, соединяя контрастные свойства. Множество контекстов, связанных с религиозной тематикой, подтверждает тот факт, что *белый* развивает смыслы, связанные со смертью, которой придается индивидуально-авторская положительная оценка: долгожданная *белая смерть* уходит из мира плоти и греха в *белый рай* [1, I, 177, 303, 352], царство гармонии и чистоты, где обретается успокоение от страстей. Смерть, в духе народных представ-

лений, может приходиться вместе с зимой: *Я не хочу ни горечи, ни мизантропии, / Пускай умру с последней белой вьюгой* [1, I, 68]. В более широком смысле с лексемой *белый* связан образ прошлого: *...Но это было белою зимой, / Теперь весна, и грусть весны отравна...* [1, I, 93]; *Дни томлений острых прожиты / Вместе с белою зимой* [1, I, 69]. Интересен ахматовский образ белого дома, воплощающего собой «особое пространство, где живет исчезнувшее прошлое» [9, 12], то прошлое, в котором осталась прежняя жизнь и любовь. *Здесь дом был почти что белый, / Стекло крыльцо* [1, I, 200] – показано оледенение как знак остывших чувств; *И, видно, никто не знает, / Что белого дома нет* [1, I, 201] – светлое прошлое утрачено безвозвратно [см. 3, 68].

Лексема *тихий* появляется в характеризующих лирического героя и героиню контекстах, чаще всего выступая в них в предикативной или полупредикативной синтаксической роли: *«...Он тихий, он нежный, он мне покорный, / Влюбленный в меня навсегда!»* [1, I, 86]; *Покинув рощи родины священной / И дом, где Муза Плача изнывала, / Я, тихая, веселая, жила / На низком острове...* [1, I, 218]. Причем при обрисовке образа героя автор подчеркивает, что тот «кроткий, смирный, спокойный» [10, XV, 486], «безвольный», а для образа лирической героини важнее семантический признак «безмолвная». Употребляется ключевое прилагательное и для обозначения соперницы: *Будешь жить, не зная лиха, / Править и судить, / Со своей подругой тихой / Сыновей растить* [1, I, 252]. Актуализируется смысл: «безропотная, послушная, уступчивая». В словах сквозит ирония, так как покорность кому бы то ни было, кроме Бога, расценивается субъектом высказывания негативно: *Тебе покорной? Ты сошел с ума! / Покорна я одной Господней воле* [1, I, 365]. Морфологическая антитеза полной и краткой форм прилагательного, повтор заостряют внимание на лексическом значении слова. *Десять лет замираний и криков, / Все мои бессонные ночи / Я вложила в тихое слово / И сказала его – напрасно* [1, I, 116]. Основная эстетическая нагрузка в этом предложении ложится на наречие, стоящее в сильной позиции, и на антитезу форм числа существительных, но прилагательное в словосочетании *в тихое слово* тоже приобретает «приращение смысла» («самое сокровенное») благодаря противопоставленным лексическим значениям слов *крик* и *тихий*.

Употребляясь вместе в одном контексте, ключевые слова способны углублять свои обобщенно-символические смыслы и даже обмениваться ими. Например, в стихотворении «...И на ступеньки встретить...» есть *тихий дом* и *белый башимачок* как атрибуты героя и героини [1, I, 118]; в «Не убил, не проклял, не предал...» уже у героя *белые руки*, а его *голос глуше* после того, как он *стыд свой темный поведал / В тихой комнате образам* [1, I, 178]. Комната «исполнена тишины, покоя» [10, XV, 485], «невинная», «святая» (два символических значения лексемы *белый*), так как в ней находятся образы. *...В твой белый, таинственный дом, / Такие притихшие оба, / В молчании нежном идем* [1, I, 296]; *тишайший снег* [1, I, 367] – «бесшумный» – принесет *заплаканной осени забвенья боли*. Элативная форма прилагательного и контекст позволяют рассматривать атрибутивное сочетание со смыслом: «легкая и желанная

смерть». *Твой белый дом и тихий сад оставлю. // Да будет жизнь пустынно и светла* [1, I, 152]. Эмоциональное воздействие белого цвета порождает чувство печали, ощущение холода, определяет минорную тональность текста. *Белый* здесь имеет дополнительное смысловое приращение «холодный», характеризующее душевное состояние героини, переживающей разлуку. Так восприятие белого цвета в прямом значении претерпевает эмоционально-смысловую трансформацию, отодвигается, а смысловым фокусом текста становится символическое значение, обогащенное субъективными ассоциациями поэта.

Во второй период творчества для А. Ахматовой остается типичной семантическая размытость прилагательных в контексте, употребление одного и того же набора определений с разными определяемыми (см., например, стихотворения «Оставь, и я была как все...», «Смирение! – не ошибись дверьми...», «Городу»). А. А. Урбан считает, что «поздней Анне Ахматовой яркая метафоризация куда более свойственна, чем ранней» [12, 271]. В зрелой лирике «прямая реакция на происходящее в стране и мире сочетается с осмыслением личной судьбы как судьбы социально, эпохально значимой...» [11, 155]. Теперь миссией поэта, по А. Ахматовой, становится «преодоление разлома времени», которое «обретается через возвращение самых мучительных моментов прошлого, их поминание и оплакивание» [9, 16].

Атмосфера тотального страха и зловещей недоговоренности, царящая в стране в 1930-е годы, принесшая много страданий Великой Отечественной война оставляют след в поэтическом сознании и приводят к выдвижению на позицию ключевых таких прилагательных, как *страшный, кровавый*. На пороге смерти лирическую героиню с развитым чувством патриотизма больше всего тревожит *...страшная минута / Прощания с моей родной страной* [1, II, 1, 28]. Она гордится тем, что в годы испытаний и потрясений была со своим народом («Так не зря мы вместе бедовали...»): *Вместе с ними я в ногах валялась / У кровавой куклы палача* [1, II, 2, 109]. В стихотворении, состоящем из одной строки: *Чьи нас душили кровавые пальцы?* [1, II, 2, 197] – можно увидеть не только значение «покрытые кровью» пальцы, но и «совершивший много убийств, запятнанный кровью многих жертв» [10, V, 1674], если учесть возможность метонимического переноса. В стихотворении-загадке: *...что с кровью рифмуется, / Кровь травляет / И самой кровавою в мире бывает* [1, II, 2, 96] – прилагательное, наполняясь пейоративными коннотациями, реализует значение: «сопровожаемый пролитием крови, множеством жертв» [10, V, 1674]. Благодаря троекратному повтору корня значимые слова выделяются, аналитическая форма превосходной степени сравнения имеет окончания, указывающие на поисковый род слова-отгадки, и даже не искушенный в поиске рифм читатель догадывается о подходящем ответе.

Итак, прилагательные *белый, тихий, страшный, кровавый*, выступая в ахматовском корпусе текстов в качестве ключевых слов, могут выполнять в идиолекте не только изобразительную роль, но и нести особую смысловую нагрузку, связанную с осуществлением идейно-художественного замысла поэта.

Литература

1. Ахматова, А. Собр. соч.: в 6 т. / Анна Ахматова [сост., подгот. текста, коммент., ст. Н. В. Королевой]. – М.: Эллис Лак, 1998–2002.
2. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. для вузов по спец. «Филология» / Л. Г. Бабенко, И. Е. Васильев, Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2000. – 534 с.

3. Воронова, Л. Эпитет в поэзии Анны Ахматовой / Л. Воронова // Журналистика и культура русской речи. – 2004. – № 3–4. – С. 62–75.
4. Купина, Н. А. Структурно-смысловый анализ художественного произведения: учеб. пособие по спецкурсу / Н. А. Купина. – Свердловск: изд-во Урал. гос. ун-та, 1981. – 94 с.
5. Лукин, В. А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа: учеб. для филол. спец. вузов / В. А. Лукин. – М.: Ось-89, 1999. – 192 с.
6. Петрова, З. А. Ключевые слова в поэтическом диалекте / З. А. Петрова // Словообразование и стиль писателя. – СПб., 1995. – С. 127–141.
7. Ревуцкий, О. И. Основы коммуникативно-смыслового анализа художественного текста / О. И. Ревуцкий. – Мозырь: МозГПИ им. Н. К. Крупской, 2000. – 60 с.
8. Ревуцкий, О. И. Филологический анализ художественного текста: учеб. пособие / О. И. Ревуцкий. – Минск: РИВШ, 2006. – 320 с.
9. Свенцицкая, Э. М. Пространство, время и слово в творчестве А. А. Ахматовой: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02 / Э. М. Свенцицкая; Нац. АН Украины, Ин-т лит-ры им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1996. – 22 с.
10. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. – М.–Л.: изд-во Академии наук СССР, 1950–1965. – Т. 1–17.
11. Тугаева, М. А. Язык поэзии А. А. Ахматовой: средства выражения пространства и времени: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / М. А. Тугаева. – Краснодар, 2003. – 199 с.
12. Урбан, А. А. Ахматова. «Мне ни к чему одические рати...» / А. А. Урбан // Поэтический строй русской лирики. – Л., 1973. – С. 254–273.

Г. М. Бяляева (Рэчыца, Беларусь)

ТЭКСТАЎТВАРАЛЬНАЯ РОЛЯ ЗАГАЛОЎКА Ў АПАВЯДАННІ І. НАВУМЕНКІ “ВАСЯ-БЛІЦКРЫГ”

Праблема функцыянавання загатоўкаў у мастацкім тэксце неаднаразова прыцягвала ўвагу многіх вучоных (С. Бут-Гусаім, Л. Жураўская, Ю. Карпенка, В. Кухарэнка, І. Лепешаў, Г. Мезенка, А. Рогалеў, С. Фамічоў, В. Фанякова, В. Шур і інш.).

Загатоўка лічаць першым парадыматычным знакам (аўтаномным сегментам) тэксту, які мае ініцыяльную, заўсёды моцную пазіцыю, максімальна функцыянальную загрузанасць, якая ўплывае на ўсе астатнія катэгорыі тэксту – мадальнасць, канцэптэуальнасць, працягласць і інш. [2].

Улічваючы шматлікія сэнсавыя асаблівасці гэтых “гатоўных кампанентаў” любога мастацкага тэксту, даследчыкі такіх адзінак выдзяляюць наступныя іх тыпы: прадметна-апісальныя загатоўкі, вобразна-тэматычныя, ідэйна-характарыстычныя, ідэйна-тэматычныя (палівалентныя). Усе яны выконваюць так званую праспектыўную функцыю, таму што ўяўляюць сабой свасаблівыя сціслыя план-праспект твора. Антрапонімы-загатоўкі ў “чыстым выглядзе” (не ў складзе словазлучэнняў, аформленых па тыпу дапасавання ці кіравання) складаюць асобную групу: іх нельга аднесці ні да аднаго з гэтых тыпаў, таму што яны не выконваюць праспектыўнай функцыі (не адлюстроўваюць ні тэму, ні ідэю твора ці прадастаўляюць вельмі малы “праспект”, які не дазваляе скласці ўяўленні аб праблематыцы тэксту [4].

Актуальнасць тэмы вызначаецца важнасцю вывучэння антрапонімаў як лексічнай падсістэмы, якая дапамагае спасціжэнню глыбіннага сэнсу твора. Аўтарскі тэкст закончаны і таму адносна самадастатковы. Такім чынам, самадастатковая і моўная сістэма, дзе матэрыялізуецца погляды пісьменніка на жыццё, у аснове якіх ляжаць яго неўсвядомленыя адносіны да быцця [5]. Тэкст літаратурнага твора – гэта вынік эстэтычна арганізаванай індывідуальнай моўнай дзейнасці пісьменніка. А “ўсякае ўласнае імя, як імя кампазіцыйна значымага персанажа, заўсёды суднесена са зместам цэлага мастацкага твора, дзе яно з’яўляецца ключавым” [6, 28], адлюстроўвае светапогляд аўтара, яго ідэалогію, традыцыі грамадства. Несумненна, што галоўны кампанент анамастычнай прасторы твора – загатоўка, у якім зашыфравана важная і істотная інфармацыя. Звычайна сэнс загатоўка, на думку

І. Лепешава, можа быць высветлены толькі пасля ідэйна-тэматычнага разгляду твора. Відавочна, што загатоўка да прачытання твора і пасля яго прачытання ў плане змястоўнасці зусім не адно і тое ж [4, 36]. “Тэкст выступае як індывідуальная, распаўсюджаная “перыфраза” загатоўка, загатоўка у сваю чаргу ўяўляе сабою калі не перыфразу..., то некаторую “жахліва ўшчыльненую” абрэвіятуру тэксту” [1, 194].

Неабходнае патрабаванне да рэалістычнага твора – гэта адлюстраванне рэчаіснасці праз прызму эстэтычнай ацэнкі, пры гэтым на працягу твора адбываецца развіццё паглыбленне вобраза. Паказ працэсу развіцця немагчымы без рознабаковага апісання сутнасці персанажа і можа адбывацца ў тым ліку і праз палітру онімаў, якія пісьменнік выкарыстоўвае пры яго найменні. Наяўнасць такіх сістэм антрапонімаў абавязкова павінна ўлічвацца пры асэнсаванні адносін аўтара да свайго героя ў пэўны момант: выбраная анамастычная адзінка ўспрымаецца на фоне іншых онімаў з гэтай жа парадыммы, таму яе выбар адлюстроўвае дадатковыя характэрныя рысы вобраза. Выкарыстанне адной з многіх формаў наймення героя, “тэкставай вяхі” [3] ў якасці загатоўка ўказвае на яе дамінантнае становішча ў парадымме, і ўсведамленне прычын такога выбару з’яўляецца ключом да разумення канцэптэуальнай аўтарскай думкі.

І. Навуменка неаднаразова выкарыстоўваў антрапонімы ў “чыстым выглядзе” ў якасці бібліонімаў. Часцей за ўсё гэта ўласныя імёны (“Вераніка”, “Куліна з Чарнігава”, “Сідар і Гараська”, “Мой сябар Пятрусь”), радзей – спалучэнні ўласнага імя і мянушкі (“Вася-Бліцкрыг”, “Сямён Гуляш”).

Намі падлічана, што ў апавяданні І. Навуменкі “Вася-Бліцкрыг” сістэма найменняў галоўнага героя складаецца з 5 адзінак: *Вася*, *Вася Біклага*, *Біклага*, *Вася-Бліцкрыг*, *Бліцкрыг*. З усёй колькасці выпадкаў называння галоўнага героя (123) онім *Вася* і вытворныя ад яго былі ўжыты 70 разоў (57%), *Бліцкрыг* – 38 (31%), *Вася-Бліцкрыг* – 9 (7%), *Біклага* – 5 (4%), *Вася Біклага* – 1 (~1%). Як бачым, у творы пераважаюць моманты, калі аўтар бачыць у сваім героі то *Васю*, то *Бліцкрыга*. Відавочна, што антрапонім *Вася-Бліцкрыг* не самы ўжывальны, але ён аб’ядноўвае ў сваёй структуры два найбольш ужывальныя антрапонімы (ўласнае імя *Вася* і

мянушку *Бліцкрыг*). Онім *Бліцкрыг* узнік у выніку семантычнай анімізацыі шляхам метафарычнага пераносу ад назвы вайны *Бліцкрыг* (у перакладзе з ням. мовы – “маланкавая вайна”) і адносіцца да онімаў, якія валодаюць “гістарычнай” памяццю, утрымліваюць інфармацыю, звязаную з культурнай прасторай сваёй эпохі. Цікавым з’яўляецца сінтаксічнае афармленне гэтага састаўнога оніма: імя і мянушка запісаны праз дэфіс, хаця ў іншых творах І. Навуменкі сустракаецца асобнае напісанне падобнай антрапаформулы. Напрыклад, у рамане “Сасна пры дарозе”: “...на пераездзе паяўляецца леспрамгасаўскі вяртаўнік **Кузьма Шнапс**. Прозвішча ў **Кузьмы інакшэ, але яго лепш ведаюць пад гэтым, і ён не крыўдуе, калі яго так завуць**” [7, 17], у апавяданні “Сямён Гуляш”: “Сямён быў ціхі, бяскрыўдны, ніколі не сварыўся з суседзямі. Наогул быў у добрай згодзе з усім светам... За Сямёнам не было грахоў, апроча некаторага лайдацтва і жадання пуціць пыл у вочы наконт уласнай асобы. Быў ён сынам бабылкі, атрымаў ад маці хатку на курнай ножцы. Можна, таму стараўся выхваляцца, чыста апранацца, нават на службу хадзіў у святочным чыгуначным касцюме. – Вот паабедаў у сталоўцы, – гаварыў мужчынам Сямён. – З’еў суп-порэ, катлет і мясны гуляш... За такую пахвальбу і празвалі – **Сямён Гуляш**” [8, 142].

У апавяданні “Вася-Бліцкрыг” прасочваецца дынамічны працэс духоўнага пераходу галоўнага героя з прасторы “Вася” (праз “Вася Біклага”, “Біклага”, “Вася-Бліцкрыг”) у прастору “Бліцкрыг”. Падставы для такога меркавання дае падлік суадносін выкарыстання онімаў у першай і апошняй главах апавядання. У першай главе найбольш часта ўжываецца антрапонім *Вася* – ён ужыты ў 56% ад усіх выпадкаў онімаўжыванняў, *Бліцкрыг* – у 38%, *Вася-Бліцкрыг* – у 6%. У апошняй главе ўласнае імя *Вася* не ўжываецца наогул: сустракаюцца толькі 2 формы наймення – *Бліцкрыг* (78%) і *Біклага* (22%). Выкарыстанне оніма *Біклага* абумоўлена адсутнасцю выбару для аўтара іншай анамастычнай адзінкі з-за фактычнай неабходнасці даведацца прозвішча персанажа: “Слухай, друг, тваё прозвішча часам не **Біклага?** – спытаў раптам незнаёмы. – **Біклага, а што?**”. Відавочна, што пры магчымасці выбару наймення ў першай главе І. Навуменка аддаваў перавагу антрапоніму *Вася*, а ў апошняй – *Бліцкрыг*. Вядома, што ў мове мастацкай літаратуры мянушкі і ўласныя імёны шырока выкарыстоўваюцца для дыферэнцыяцыі станаўчага і адмоўнага ў паводзінах персанажаў: уласнае імя ўжываецца тады, калі

пісьменнік дадатна характарызуе персанаж, мянушка ж – пры апісанні нейкіх адмоўных якасцей, рысаў характару.

Мяркуюцца, што напісанне антрапаформулы *Вася-Бліцкрыг* праз дэфіс (у адрозненне ад утварэнняў па той жа схеме “імя + мянушка” *Кузьма Шнапс*, *Сямён Гуляш*), можна вытлумачыць імкненнем аўтара падкрэсліць, што онім *Бліцкрыг* займае кантактнае становішча паміж уласнымі назоўнікамі і агульнымі: як агульны назоўнік ён выконвае функцыю прыдатка да ўласнага назоўніка *Вася*, стаіць пасля яго, таму і пішацца праз дэфіс. Разгляд адзінкі *Бліцкрыг* у якасці апелятыва прыводзіць да вываду, што ў апавяданні выказваецца думка аб тыповасці персанажа, такім чынам, на яго прыкладзе апісваецца пэўная грамадская з’ява. Такое меркаванне падмацоўваецца і выбарам пісьменнікам для гэтага героя вельмі распаўсюджанага на Беларусі імя *Вася*. Звяртае на сябе ўвагу той факт, што ў апавяданні з магчымых варыянтаў (напрыклад, *Васіль*, *Вася*, *Васька*) І. Навуменка выкарыстоўвае толькі адзін: *Вася*. Як вядома, кожная форма антрапоніма мае здольнасць выражаць шматлікія эмацыйна-вобразныя значэнні. Традыцыйна выкарыстанне афіцыйнага *Васіль* паказвае павагу да персанажа, *Васька* – на добразачлівыя або, наадварот, прыніжаючыя, несур’ёзныя адносіны да яго. Такім чынам, выбарам формы антрапоніма пісьменнік падкрэслівае сур’ёзнасць паказанай ім праблемы.

Дадатковыя канатацыі яшчэ больш узмацняюцца пры наяўнасці адпаведнай сінтагматыкі. Напрыклад, у апавяданні пры антрапоніме *Вася* ўжываюцца словазлучэнні *любімец школы*; *зацяты*, *бясстрашны ён чалавек*; *лічыўся найвыдатнейшым актывістам*; *быў цвярозы*; *кавалер ніштаваты*; побач з “*Бліцкрыг*” – *дурны гэты Бліцкрыг*; *шалёны нейкі*; *зайздрослівы*; *п’яны*, *чырвоны*, *з пасалавельмі вачамі*.

У гэтым выяўляецца і супрацьпастаўленне онімаў *Вася* і *Біклага*: *У час аршытаў на станцыі стаў эшалон з мабілізаванымі ў Германію. Вася, нікога (з падпольшчыкаў) не папярэдзіўшы, сеў у вагон. Праз чатыры гады Біклага вярнуўся ў мястэчка; Менавіта ён (Шавалонка) і ўгаварыў інстытуцкае начальства прыняць Васю на вучобу ў пачатку другога семестра. Але ўжо ў канцы гэтага самага семестра Біклагу з інстытута выключылі. Улез у незаконны гандаль, меў два прыводы ў міліцыю.*

Такім чынам, антрапонімы адыгрываюць важную ролю ў фармаванні падтэксту, дапамагаюць глыбей зразумець адносіны аўтара да героя.

Літаратура

1. Григорьев, В. П. Поэтика слова / В. П. Григорьев. – М.: Наука, 1979. – 343 с.
2. Кухаренко, В. А. Имя заглавного персонажа в целом художественном тексте / В. А. Кухаренко // Русская ономастика / Одес. ун-т. – Одесса, 1984. – С. 117–124.
3. Мезенка, Г. М. Беларуская антрапанімія: вучэбны дапаможнік / Г. М. Мезенка (наук. рэд.) [і інш.]. – Віцебск: УА “ВДУ імя П. М. Машэрава”, 2009. – 254 с.
4. Рогалев, А. Ф. Имя и образ: Художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. – Гомель: Барк, 2007. – 224 с.
5. Фоменко, И. В. Художественный мир и мир, в котором живет автор / И. В. Фоменко, Л. П. Фоменко // Литературный текст. Проблемы и методы исследования: сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т. – Тверь, 1998.
6. Фоякова, О. И. Имя собственное в художественном тексте. – Л.: ЛГУ, 1990. – 104 с.
7. Навуменка, І. Сасна пры дарозе: раман; любімы горад: апавесць: для ст. шк. узросту / І. Навуменка. – Мінск: Беларусь, 2001. – 460 с.
8. Навуменка, І. Гасцініца над Прыпяццю: апавесці і апавяданні / І. Навуменка. – Мінск: Маст. літ., 1994. – 253 с.

**ТЕМА ГОРОДА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА И Н. В. ГОГОЛЯ
(К ВОПРОСУ О РУССКО-АМЕРИКАНСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЯХ)**

Ф. С. Фицджеральд является одним из крупнейших американских прозаиков первой четверти XX века. Наряду с Т. Драйзером, Ш. Андерсоном, Э. Хемингуэем, У. Фолкнером этот писатель выступал как тонкий, самобытный художник, без творчества которого трудно представить «литературную критику» США. Не принимая во внимание лучшие произведения Фицджеральда («Великий Гэтсби», «Ночь нежна», «Сказки Века Джаза» и др.) невозможно не только составить полное представление об американском литературном процессе 20–30-х годов XX века, но и проследить важные закономерности развития критического реализма в американской литературе.

Путь Фицджеральда – одна из самых драматических страниц в истории американской литературы XX века. И эту драму, эти взлёты и падения нельзя объяснить одними лишь особенностями писателя, тягостно сказавшимися на его человеческой и творческой судьбе. Он был сыном своей эпохи и своей страны – Америки «джазового века», получившей такое название от заглавия одного из сборников новелл автора («Сказки Века Джаза»).

Именно Фицджеральд сумел показать в своих лучших произведениях и на самом высоком уровне последствия страшных исторических потрясений – первую мировую войну, «великую депрессию» – выпавших на долю его ровесников-американцев, утрату веры в «американскую мечту», иллюзорность понятия «американский образ жизни».

В настоящее время накоплен значительный критический материал о творчестве писателя, о чём свидетельствуют работы А. Майзенера, Э. Тернбулла, К. Кросса, А. Зверева и Ю. Лидского. Однако ряд вопросов фицджеральдистики ещё ждёт своих заинтересованных исследователей. Один из них – Фицджеральд и творчество Н. В. Гоголя. Несколько ценных замечаний в монографиях Т. Мотылёвой, Д. Затонского, В. Кухалашвили – вот, пожалуй, исчерпывающий список литературы, посвящённой выявлению взаимосвязей в творческих системах американского и русского писателей.

Что касается истории изучения этого вопроса на Западе, то учёные пошли по одному, на наш взгляд, ложному пути: они попытались зафиксировать отдельные случаи тематических перекличек в произведениях Фицджеральда и Гоголя без какой-либо дифференциации. В результате оказался собранным материал, который не позволил утверждать, что художественное мышление Фицджеральда складывалось под воздействием Гоголя, так как найденные параллели (а часто случайные совпадения) затрагивали не основополагающие принципы построения мира, а самые поверхностные уровни текста. Принимая во внимание неразработанность данной темы, мы не ставили перед собой задачу исчерпать все её возможности, а ограничились лишь попыткой выявления типологических сходжений в творчестве Фицджеральда и Гоголя, в частности, как преломляется урбанистическая тема в их произведениях.

Изображая город, и Фицджеральд, и Гоголь являются создателями особой атмосферы, таинственной и в то же время трагической, пронизывающей структуру произведений «Невский проспект» и «Великий Гэтсби». Собственно фантастических атрибутов в их «чистом виде» в романе Фицджеральда нет. Их нет и в «Невском

проспекте», в отличие от других «петербургских повестей» Гоголя. Но, как отмечает Ю. Покальчук, «сама атмосфера произведения говорит о необычности того, что происходит, о предчувствии неожиданного, «чужда», когда сама действительность выглядит зыбкой, призрачной, расплывчатой, иными словами почти фантастической». «Он лжёт во всякое время, этот Невский проспект, но более всего тогда, когда ночь сгущённой массой наляжет на него и отделит белые и палевые стены домов, когда весь город превратится в гром и блеск, мириады карет валятся с мостов, форейторы кричат и прыгают на лошадях, и когда сам демон зажигает лампы для того только, чтобы показать всё в ненастоящем виде» [1, 44].

В известной мере подобный, почти незаметный сдвиг реальности, создающий особую атмосферу романа, наблюдаем и в «Великом Гэтсби»: «Уэст-Эгг я до сих пор часто вижу во сне. Это скорее не сон, а фантастическое видение, напоминающее ночные пейзажи Эль Греко: сотни домов банальной и в то же время причудливой архитектуры, сторбившихся под хмурым, низко нависшим небом, в котором плывёт тусклая луна; а на переднем плане четверо мрачных мужчин во фраках несут носилки, на которых лежит женщина в вечернем белом платье. <...> В сосредоточенном безмолвии мужчины сворачивают к дому – это не тот, что им нужен. Но никто не знает имени женщины, и никто не стремится узнать».

После смерти Гэтсби я не мог отделаться от подобных видений; всё представлялось мне в уродливо искажённых формах, которые глаз не в состоянии корригировать» [2, 428].

Фицджеральд, как и Гоголь, не часто вводил конкретные элементы фантастического, но в то же время импрессионизм и гротеск создавали почти фантастическую атмосферу, что в совокупности становилось эмоциональной доминантой, обостряло и социальное звучание таких совершенно разных произведений, как «Невский проспект» и «Великий Гэтсби».

Образ Нью-Йорка в «Великом Гэтсби» многозначен.

С одной стороны, он выступает как конгломерат Соединённых Штатов, в котором «длинным белым пирогом протянулись одинаковые многоквартирные дома» [2, 905], но, с другой стороны, в такой ипостаси он занимает некое «промежуточное» место между двумя другими, резко контрастирующими образами – «Долины Шлака» и нетронутого лона «нового» мира.

Петербург Гоголя – место действия всех его повестей. Но это совсем иной город, который был известен по произведениям предшествующих автору поэтов и писателей.

Гоголь продолжил пушкинскую традицию (сочетание величия «Петра творенья» с ощущением неблагополучия в самодержавной России), но сделал это своеобразно, в значительной степени опираясь на свой личный опыт.

Приехав 20-летним юношей в столицу, он пережил тяжёлое разочарование. Будущий писатель увидел Петербург совсем не таким, как представлялся его романтическому воображению. Северная столица поразила Гоголя картинами глубоких общественных противоречий и трагических социальных контрастов.

Люди, нравы, обычаи – на всём лежал отпечаток

особой «физиогномии» Петербурга, города, в котором человеческие отношения искажены, в котором всё показное, фальшивое, в котором торжествует пошлость и гибнет талант.

Гоголь делает Петербург сквозным героем своих произведений. Петербург не просто фон, на котором происходят события, не внешняя рама сюжета. Он играет важную роль в композиционной структуре «петербургских повестей». Вот почему образ Петербурга очень существенен для понимания идейной и эмоциональной атмосферы всего цикла.

Гоголевский Петербург предстаёт перед нами как воплощение всех безобразий и несправедливостей, творящихся в николаевской России. Это город, где «кроме фонаря, всё дышит обманом» («Невский проспект»); город, где разыгрывается драма одаренного художника («Портрет»); город, где происходят удивительные происшествия с чиновниками Ковалёвым («Нос») и Поприциным («Записки сумасшедшего»); город, в котором нет житья бедному, честному человеку («Шинель»). Гоголевские персонажи сходят с ума или погибают в неравной борьбе с жестокими условиями действительности.

Как и в произведениях Фицджеральда (речь идёт об изображении Нью-Йорка), образ Петербурга в восприятии Гоголя всегда двойственен, внутренне контрастен. По сути, и у Фицджеральда, и у Гоголя нет в произведениях единого образа столицы. Богатые и бедные, беспечные бездельники и горемыки-труженики, преуспевающие пошляки и терпящие крушение романтики – каждая частица Петербурга и Нью-Йорка имеет две стороны. И их обе тщательно исследуют

русский и американский писатели. Город у авторов выступает то суетно-мелочным, давящим оттенками серого и ослепляющим внезапной феерией ярких красок, подобно Петербургу гоголя и Нью-Йорку Фицджеральда, то выступает мёртвым и мрачным, туманным или раскалённым лучами солнца, подобно Долине Шлака в «Великом Гэтсби», или кварталу для разнородного петербургского отребья в «Портрете». И жителям этих мест писатели дали идентичную идеальную характеристику – шлаковые (Фицджеральд) и пепельные (Гоголь) человечки. И не ради того, чтобы унижить, настроить читателя на определённое их восприятие, а для того, чтобы показать всю серость, аморфность этих внешне живых, но душевно мёртвых людей. И за этими людишками с презрением смотрят глаза – живые, леденящие с портрета в одноимённой повести Гоголя, и выцветшие на щите у дороги в «Великом Гэтсби». Блеклые и пустые глаза доктора Эклберга, являясь лишь рекламой, в то же время олицетворяют для владельца гаража, Уилсона, всевидящее око Господа Бога.

Таким образом, и русский, и американский писатель в своих произведениях подчёркивают трагикомическую нелепость жизни большого города и его дегуманизирующее воздействие на человека.

Типологическое сходство в разработке урбанистической темы Фицджеральдом и Гоголем предопределено не в последнюю очередь тем, что реалистическое искусство обладает важной особенностью: оно вскрывает объективные социальные и этические закономерности бытия.

Литература

1. Гоголь, Н. В. Невский проспект / Н. В. Гоголь // Собр. соч.: в 7 т. – М., 1966. – Т. 3.
2. Фицджеральд, Ф. С. Великий Гэтсби / Ф. С. Фицджеральд // Собр. соч.: в 3 т. – М., 1984. – Т. 2.

А. М. Воінава, А. М. Палуян (Гомель, Беларусь)

ЭПІТЭТ ЯК СРОДАК СТВАРЭННЯ ВЫРАЗНАСЦІ ТЭКСТУ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ТВОРАЎ Л. ДРАНЬКО-МАЙСЮКА)

Пытанні даследавання феномена выразнасці і з'явы экспрэсіўнасці моўных адзінак трывала занялі значнае месца сярод найбольш актуальных праблем, што стаць перад сучаснай лінгвістычнай навукай. Цікаваць да фармальнага сродкаў выразнення прагматычнага зместу звязана з тым, што экспрэсіўныя лексемы валодаюць надзвычай арыгінальнай, яркай знешняй або ўнутранай формай, і не звярнуць на яе ўвагу немагчыма. Творы пісьменнікаў ілюструюць стыхію жывога размоўнага маўлення, сферу, дзе найбольш поўна працягваюць прагматычныя магчымасці лексічных адзінак.

Каб выклікаць і падтрымліваць увагу адрасата, аўтару тэксту «неабходна ўмець надаць выказванню незвычайную, нестандартную форму, сутнасць моўнай экспрэсіі – у пераадоленні ўсемагчымых шаблонаў, стандартаў» [1, 70]. У сувязі з гэтым выразнасць называюць асаблівай структурнай арганізацыяй, якая ўспрымаецца як навізна, незвычайнасць, адхіленне ад «нормы» [1, 106] і служыць сродкам выразнення аўтарскага пункту гледжання, яго пачуццяў.

Адным з найбольш яркіх сродкаў стварэння выразнасці тэксту з'яўляюцца тропы, сярод якіх асаблівае месца займае эпітэт – вобразнае азначэнне прадмета або з'явы, якое адрозніваецца ад звычайнага азначэння пераносным сэнсам і экспрэсіўнай функцыяй. Эпітэт дапамагае дакладна і ўсебакова ахарактарызаваць

пэўны прадмет, з'яву ці чалавека, вылучыць і апісаць іх найбольш істотныя індывідуальныя рысы, узбагачае выяўленча-выразныя магчымасці апісання, надае мове адметнасць і эмацыянальную насычанасць. Даволі багатае на гэты від тропа з'яўляецца паэзія Леаніда Дранько-Майсюка.

У творах вядомага беларускага паэта выкарыстоўваюцца, як правіла, індывідуальна-аўтарскія эпітэты, выражаныя прыметнікамі, якія часцей за ўсё называюць фізічныя ўласцівасці пэўных з'яў прыроды або жывых істот: *А страх заўсёды – зблізку ці здалёк – Прыходзіць уладарны і таемны, Ды ўсё ж ён – звычайны матылёк.* [3, 64]; *Пэўна, яны пасмяюцца з мяне. Я ж на людзей не крыўдую. Смешкі патопяць у сумным віне – Глечык віна прапануе* [4, 8]; *На змярканні да свайго жылта Ён вяртаўся стомлены, шчаслівы – І ў сваім трывожным уяўленні бачыў нас і сумна усміхаўся.* [4, 37]; *Панад ракой неразгаданы змрок. Бераг. Самотная лодка* [4, 38]. *Каб, яна забываючы страх І атруту падманне страці, У глыбокіх тваіх валасах Завушніцы губляла на шчасце?* [1, 24]; *І гэты ж страх (балючая страшынка) – Цяжар найбольшы для маіх плячэй.* [1, 53].

Эпітэты, выражаныя прыслоўямі, значна радзей сустракаюцца ў паэтычных творах Л. Дранько-Майсюка. Некаторыя даследчыкі наогул не лічаць эпітэтам прыслоўе, падкрэсліваючы, што «эпітэтам можа быць

толькі слова ці словазлучэнне, якое функцыянуе ў сказе атрыбутыўна і, значыць, выражае або прымету прадмета, або прымету прыметы, у той час як прыслоўе пры дзеяслове выражае прымету дзеяння, выконвае ў сказе функцыю акалічэнасці спосабу дзеяння і з'яўляецца, такім чынам, з'явай іншага парадку, іншай лінгвістычнай прыроды” [2, 67], аднак іншыя даследчыкі адносяць прыслоўі да эпітэтаў характару дзеяння [3, 111]: *Голас мой кацянем прыстае, Мякка скача на блузку... Як урок, паўтараеш мае.*

Словы па – беларуску. [1, 22]; Агорне ноч. Не бойся ночы! І страх, што месціцца ў душы, Як ворага свойго, па-воўчы зубамі лота задушы. [3, 63]

Гэта горад чужы паміж гор – І па-воўчы зырчыць светафор, І ў спакойнай чарзе неспакойна, Як на ранішняй строме глухой” [4, 41]

Адзінкавымі ў творах з'яўляюцца эпітэты-кампазіты, элементы якіх валодаюць унутранай сэнсавай сувяззю, іх аб'яднанне ў адну лексему заўсёды лагічна апраўдана і падпарадкавана задачы стварэння мастацкага вобраза: *У просьбе той блакітна – італьянскай, У элегічным tremolo – Плыве трымэра даўніны раманскай, Вясло кладзецца на вясло. [1, 31]; Пакуль з рукі спяшаўся на руку Мой пацалунак легкаважны, – Ты раскажаш паспела пра дачку І сівізну маю заўважыць [1, 38].*

Выкарыстання аўтарам эпітэты вылучаюць характэрную рысу ці прымету прадмета, з'явы, ацэньваюць, выклікаюць эмацыянальнае ўспрыняццё, дапамагаюць зразумець аўтарскае бачанне рэчаіснасці: *У майстэрні, дзе ружам не цесна, Алкагольным суцішаны оном, Я пішу на паперы нябеснай, На паперы, што пахне віном. [1, 48]; А мне ж усё сур'ёзна – пакута, Тугая каналляная пятля [1, 51]; Махну рукой. Ды за адчай – узмахам Адразу ж напращу твайго цяпла: Цалуй мяне сваім высокім страхам, Частуй мяне з нябеснага стала. [1, 53]; Ты хочаш плакаць, але ты жанчына, Якую Бог пазбавіў горкіх слёз, І не для слёз прыдуман ангіна, А на ўспамін пра снег і пра мароз. [1, 45].*

У паэтычнай мове Леаніда Дранько – Майсюка эпітэты неаднародныя па сваім экспрэсіўным прызначэнні. Паводле сваёй ролі ў паэтычнай мове яны падзяляюцца на паясняльныя і метафарычныя. Паясняльныя эпітэты – такія мастацкія азначэнні, якія падкрэсліваюць ў прадмеце або з'яве характэрнае, тое, што вылучае гэты прадмет або з'яву сярод іншых: *Што за пытанне? Таннай цяной Пазнанне – не манетай звонкай... Яна спынілася перада мной, І усё забылася – і сын, і жонка [1, 25]; Я маленькі, мне тры гады, Я сціскаю ў гармонік фіранку. Бачу буйныя кроплі вады, Што сівеюць на вымытым ганку. [4, 6]; І я паверыў мастаку, У лес ягоны самагубны, Што звон магільнага няску Дадаў з турмы, глядзела неба. [1, 76]; Табе разгортваючы Верлена, Заўважыў: у жоўтым тваім агні Зялёны блакіт успыхаў імгненна, На страху настоены і чысіні... [1, 41].*

Паводле граматычнага выражэння паясняльных эпітэты разнастайныя. Часцей за ўсё яны выражаюцца прыметнікамі з паясняльным словам – назоўнікам: Асінавае слова “ развітаньне” *У каналляны ўплецена вянок, – Я заслужыў такое пакаранне, Як чорны ліст – мне дадзена яго. [1, 51]; Твая рука жарынікі цыній Не астуджала, берагла І перунам трамвайных ліній Сцябліны светлыя* дала. [1, 59]; *І лінію трымала лёсу Майго... І ад яе цяпла Цвіла мядовая меліса І сальвія ў Гарынь цякла. [1, 59]; І вось не ўпала, – чым далей, тым болей... Узрошчаная на глухім пяску, Егіпецкая ружа пальцы коле І пакідае кроў на языку. [1, 51].*

Найбольшай экспрэсіўнасцю вылучаюцца эпітэты, якія выступаюць ў пераносным значэнні, – метафарычныя. Метафарычны эпітэт – гэта своеасабліва форма выражэння метафары. Як і метафара, ён мае наступныя заканамернасці: адцягненасць, падабенства і канкрэтызацыя. Аднак, як падкрэслівае В. І. Яроміна, “калі асноўная заканамернасць метафары – падабенства і адцягненасць, то ў метафарычным эпітэце галоўным становіцца прычып канкрэтызацыі. Раздзяленне яго як дамінанты звязана з асноўнай функцыяй эпітэта – быць азначэннем” [4, 144]: *Паіць віном паўлінавыя астры, На пчол глядзец і цешыцца любоў! І ластаўку, якую сочыць ястраб, Забраць адсюль у Грэцыю з сабой... [1, 33]; Мы дажылі да першае зімы, Да першай радасці марознай, – Пакуль яшчэ крывёй сагрэты мы Артэрыяльнай і венознай. [1, 70]; Ці зловіць кацяня клубок? Масніцы лоскату баяцца, І пьлу залаты слупок Паспеў ужо да столі ўзняцца. [4, 42]; Я тое прадчуваў каханне, Ягоны вінаградні воск, Калі гарынка змярканне Святлу фінкам прынес [1, 39]; На пятніцу, суботу і нядзелю Мы развіталіся, як і заўжды, Каб зноў у тэлефонны панядзелак Здабыць святло з гарынскае вады. [1, 54]; Да сімвалічнага спакою Плыла, не чуючы званка, Да – над трамвайнаю ракою твая трывожная рука. [1, 59]; Дзяцінства ранака Местачковы Я ўспомніў праз тваю руку, І зноў я – Лёнік Васілёвы У бестрамвайным гарадку. [1, 59]; Дык адыдзі, журба старая, І, смутак юны, прападзі – Падыколы мінскага трамвая мая нярадаасць упадзі. [1, 60]; Паэты любовы, вы ўсё перамаглі, Агіём ласкавым назівалі шклянкі, Якія прыгажуні ў вас былі І вечары, Ясклейшыя за ранкі! [1, 61]; Хацеў бы я на вечарах З удумлівацю лістападнай Па снах тваіх і валасах Жыццё далейшае разгадаць... [1, 63]; Хачу ўводзіць над магу У хвілю самую бязбожную. Я ў сэрцы влоцасць берагу – Сваю саломінку апошнюю. [1, 65]; Няхай пачуцці вінаватыя, Сваёй збаяўшыся віны, Папросяць радасці эладнае У вечна юнай даўніны.. [1, 68]; Ты ў горадзе, і мой раўнівы зрок Эпохі блытае, няйначай – Я не хачу, каб у трамвай Блок Цябе, прыгожую, убачыў. [1, 71]; Я духаю арганнай шчырасцю – Яе дыханнем каталіцкім, Ды на аптэчную нішчыміну Усё ж я змушаны маліцца. [1, 72].*

Як бачна з прыведзеных прыкладаў, метафарычныя эпітэты семантычна двухплававыя, яны спалучаюць у сабе два моўныя вобразныя сродкі – метафару і эпітэт. Яны здзіўляюць сваёй вобразнасцю, паэтычнасцю, маюць функцыю вобразнага ўздзеяння на чытача, з'яўляюцца аўтарскімі мастацкімі знаходкамі: *Вось тэлефон. Дзяўчыныцы пазваны, – І з'явіцца настрой эліністычны, І менскія запалыцца агні, Адчушы неба агарод сферычны. [1, 82]; Прабач, я дрэнны служэка твой, А лепшым стаць не выпадкова – З маёй пачварнаю душой, З маёй душой недасканалай. [3, 20]; Хай палеская, хай вандроўная (І ці яшчэ можа быць!) – Там душа мая, смеццем поўная, Што не вымесці, не спаліць. [3, 23]; У гэтае імгненне прыгажосць Пакінула мяне і азарэнне, І толькі злосць, адна пустая злосць Аблытала цяжкім сваім карэннем. [3, 53]; Саступі, дзяржава, чалавеку, У спакой жыць дапамажы, Праз тваю жалезную апеку Пляма страху на яго душы. [3, 112]; Мне зразумела ўсё не ясна – Ці варты музыкі такой?! Ці варты я хвіліны гэтай і часнай, Калі гучаць арфічна ваши астры Па – над пустай канцэртнай асакой! [5, 19]; І я сачыў за тым палётам, Удыхаючы евангельскі пыл, І ехаў да бацькоў. Мой клопат Для іх зусім незразумелы быў. [5, 20]; Мы там сустрэнемся абавязкова, Узяўшы Прыпяць і Гарынь, І нашая*

вясёлкавая мова Разбудзіць медную латынь [5, 21]; *Я зведзў найкароткае статканне На строіме еўрапейскага крыла, Калі раса мядовага змаркання На гіяцынты белага лягла.* [5, 33]; *О, Vita!.. На сардэчныя скрыжалі Запішаца і гэты покліч мой, – Так некалі паэты называлі Наіўны свой далагерны настрой.* [5, 35].

Ад лагічнага значэння эпітэт адрозніваецца здольнасцю тонка перадаваць эмацыянальна – экспрэсіўную характарыстыку вобраза. Але размежаваць іх не проста і не заўсёды магчыма. Пры гэтым неабходна ўлічваць семантычную характарыстыку эпітэта, яго камунікатыўную якасць.

Літаратура

1. Одинцов, В. В. Стилистика текста // В. В. Одинцов; отв. ред. А. И. Гришков. – М., 1980.
2. Турсунова, Л. А. К проблеме классификации эпитетов // Сб. науч. тр. Москов. гос. пед. ин-та иностр. языков. – М., 1991.
3. Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша – Мінск, 1987.
4. Ерёміна, В. П. Метафорический эпитет // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1967. – Т. 26. – Вып. 2. – С. 138–146.

Крыніцы даследавання

1. Дранько–Майсюк, Л. [тэкст] “Акропаль” / Л. Дранько–Майсюк. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1994.
2. Дранько–Майсюк, Л. [тэкст] “Над пляцам” / Л. Дранько–Майсюк. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1986.
3. Дранько–Майсюк, Л. [тэкст] “Тут” / Л. Дранько–Майсюк. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1990.
4. Дранько–Майсюк, Л. [тэкст] “Ваўдроўнік” / Л. Дранько–Майсюк. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1983.
5. Дранько–Майсюк, Л. [тэкст] “Над пляцам” / Л. Дранько–Майсюк. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1986.

Н. М. Гурина (Брест, Беларусь)

ПОВЕСТИ А. НАВАРИЧА И А. ФЕДАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

Детская школьная литература, как и всякая другая, пытается освоить новую реальность, а значит, неизбежно обращается к новым темам и ищет новые художественные средства для отображения меняющейся действительности. Но в то же время современная литература для детей продолжает развиваться в направлении, которое оформлялось на протяжении всего XX века, а современные детские писатели опираются на достижения своих предшественников. Как представляется, для белорусских писателей среднего поколения – это традиции Якуба Коласа и Янки Мавра. И по-прежнему самые популярные жанры подростковой литературы – приключенческие рассказы и повести.

Материалом данного доклада являются повести Андрея Федаренко «Шчарбаты талер» (в русском переводе «Три талера» [1]), Алеся Наварича «Пакланюся Перуну, памалюся Вялесу...» [2], Мариэтты Чудаковой «Дела и ужасы Жени Осинкиной» [3] и Олега Раина «Слева от солнца» [4].

Как и положено по статусу, детская повесть более внимательна к приметам современности, в ней подробнее, чем в рассказе, описаны время и место действия, в ней больше второстепенных персонажей – типических представителей своего времени. Часто главной темой повести, как российской, так и белорусской, становятся взаимоотношения детей и взрослых, автор сосредотачивается на детской психологии и на особенностях восприятия ребенком взрослых людей и их мира.

Тут надо помнить, что формы присутствия педагогического компонента в тексте могут быть самыми разными, как и соотношение последнего с общей эстетикой произведения. Гармоничное сочетание эстетики и назидания становится залогом успеха произведения. Перевес же в сторону дидактики нередко способствует скорому забвению.

Так, в повести М. Чудаковой есть сочетание занимательности и дидактики, потому что один из главных героев – русский язык. Андрей Федаренко в «Трех та-

Адрозніць звычайнае значэнне ад мастацкага, вобразнага дапамагае кантэкст. Эпітэт звычайна ацэньвае прадмет, паняцце ці з’яву, выклікае пэўныя эмацыянальныя адносіны да іх.

З прыведзенага вышэй фактычнага матэрыялу вынікае, што эпітэт – адзін з самых распаўсюджаных і часта ўжывальных Л. Дранько–Майсюком сродкаў стварэння выразнасці тэксту, які дазваляе дакладна і ўсебакова ахарактарызаваць прадметы і з’явы, стварыць яркі і запамінальны мастацкі вобраз.

лерах» также сделал весомыми лингвистический компонент и метаязыковую рефлексию. Но тема переходного возраста развивается у белорусского и русского писателя по-разному: в «Трех талерах» неустойчивое равновесие между детством и взрослостью сдвигается в сторону детства, а в повести М. Чудаковой – в сторону взрослости. Достаточно вспомнить идею, сподвижницу Женю Осинкину и ее друзей на активные действия. Это уже «взрослая» борьба с несправедливым приговором студенту Олегу Сумарокову.

Современная детская литература отражает характерную черту нашего времени – стирание четкой грани между детским и взрослым миром и быстрое взросление маленького человека. В этом случае вряд ли можно говорить о наиболее типичных героях современной школьной литературы. Сама роль литературного героя меняется. Поскольку дидактическое начало ослаблено, персонажи детских произведений окончательно перестают восприниматься как образцы для подражания, а потому часто не поддаются однозначной оценке и привычному делению на положительных и отрицательных. Система образов произведений для детей отражает усложняющуюся реальность, а потому и сама становится все более сложной, как, например у Джоан Ролинг. В отечественной литературе аналогов пока нет.

Андрей Олегович Щупов, молодой писатель из Екатеринбурга, публикует произведения для детей под псевдонимом Олег Раин. В 2008 году за книгу «Слева от солнца» получил национальную детскую литературную премию «Заветная мечта». «Слева от солнца» – это захватывающая книга о 14-летнем хакере Генке, который по собственной вине и воле случая попадает из небольшого города в неперспективную деревню Соболевку.

В аннотации к книге сказано, что это повесть о приключениях хакера Генки. Но тема, на мой взгляд, определена неточно. Может быть, помимо воли автора, но красной нитью проходит мысль о власти денег. Вложенные в деревню деньги преобразили ее, изменили судьбу заброшенных детей и стариков. Современное

словечко «хакер» автору понадобилось только для того, чтоб объяснить, откуда у подростка большие деньги.

Вместе с новыми реалиями и новыми героями в литературе для детей входит и новый язык. Стилистическое своеобразие современной школьной литературы заключается в размывании граней между литературным и разговорным языком, вернее, в активном использовании в литературном произведении особенностей разговорной речи. Меняется прежде всего лексика: с новыми понятиями приходят и новые слова. Обращенные к разному возрасту произведения современных авторов по-разному решают проблему языкового отбора материала.

Конечно, в повести «Слева от солнца» автор не обходится без подросткового жаргона, но его герои говорят просто, никаких языковых излишеств в их речи нет. Скорее, есть несколько языковых знаков, которые являются приметам времени: *электрошокер, сотовый телефон, джип*. Несколько выражений позволяют автору указать на возраст героев: *«мы с этим бакланом побазарим», «не дрейфь, штурок, прорвемся», «все в кайф»*.

Герои Олега Раина нравятся современным подросткам не только независимым характером, но и молодежным жаргоном. Они не поучают, не осуждают, наоборот, с помощью шутки могут разрешить сложную ситуацию.

Считается, что наша белорусская литература традиционно и до сего дня гуманная. Благодаря таланту писателей, юные читатели не подозревают, что каждым произведением их будут стараться сделать лучше, чем они есть теперь, и что на время чтения они становятся воспитанником новоявленного автора.

Что они получают, если в роли наставника выступают, к примеру, Андрей Федаренко и Алесь Наварич, чьи повести вышли в серии «Переходный возраст»?

Дидактическое начало эти авторы, как и их российские коллеги, пытаются скрыть под занимательностью формы, что, как известно, воспринимается намного лучше прямой дидактики. Оба в своих повестях – «Три талера» и «Пакланюся Перуну, памалюся Вялесу» – обратились к далекому прошлому, легендами да «байками» намереваясь удержать внимание читателей-подростков. Между тем подростки, герои повестей А. Наварича и А. Федаренко, в самих произведениях кажутся ровесниками авторов, пришедшими тоже издалека. Это видно не только по отсутствию у литературных героев мобильных телефонов. Контраст между юными читателями и юными литературными героями легко заметить как в самих поступках этой аудитории, так и в лексике. Произведения написаны в наши дни, но герои не тянут на наших современников ни технической «продвинутой», ни практицизмом, ни общей культурой.

Алесь Наварич прибегает к слабовыраженному контрасту между учениками, называющими учителя Савицкого Троцким за его неправдоподобные рассказы про историю родного края, и приверженцами его «сказочной» методики. В нашем случае часть восьмиклассников слушают байки учителя, потому что еще задержались в своем детстве, а другие ушли вперед в своем взрослении. И демонстративно вышли из класса во время очередной «настоящей истории» от учителя Савицкого. Единственная примета времени, претендующая на современность, – это класс из четырех учеников (современная деревня вымирает) в конце произведения, которым учитель Савицкий рассказывает несколько модернизированную историю, уже не относящуюся к родному краю – про сафари. Мол, дети уже не те.

Сюжетообразующим же элементом стала история про средневекового монаха, которого удар молнии по-

грузил в летаргический сон. И он в таком состоянии просидел в дупле дуба пятьсот, а может, тысячу лет. Потом монах очнулся в современном мире где-то на берегу реки Горынь, в тех местах, где родился автор произведения. Здесь бы и проявиться фантазия А. Наварича, но линия с монахом и современностью никак не развивается. Эта фантастическая придумка при талантливом изложении сделала бы повесть бестселлером. Увы, у А. Наварича все заканчивается тривиальным разоблачением отрицательных героев в обмане. При этом читатель посвящен в обман уже в первой части повести, и отныне вынужден откровенно скучать, дочитывая вторую.

Обман же состоит в том, что школьник Петя с помощью брата-студента инсценирует легенду, рассказанную учителем Савицким, – достает несуществующего монаха из дупла выловленного в реке дерева, чтобы понравиться любимой девушке, которая не любит «Троцкого». Или чтобы оправдаться перед одноклассниками за свое неприятие педагогических посылов от почитаемого большинством учителя истории? Из расплывчатого сюжета вряд ли можно однозначно определиться с ответом. Изображение романтических отношений явно не сильное место писателя Алесь Наварича, а изображать духовные переживания – удел классиков... Кажется, перейти к фантастическому реализму очень трудно для 50-летних авторов. В результате дети между собой хотят поговорить про другие книжки. К примеру, про «Сумерки» Стефани Майер.

В школьную программу на официальном уровне включен другой современный белорусский прозаик – Андрей Федаренко. Как и у М. Чудаковой, главная героиня белорусского автора – пытливая и непоседливая девочка Оксана. Ей подруга подарила старинную монету – талер времен войны 1812 года. А папа-археолог рассказал легенду про сокровища, спрятанные на берегах Березины отступавшими французами. К этим сокровищам может вывести подаренный талер. Оксана и ее деревенские друзья, обуреваемые жаждой найти клад, пускаются в свою робинзонаду. Вскоре у кладоискателей появляется уже три талера, схема на бересте и загадочное слово «clad», имеющее, как выяснится позже, белорусские корни. На пути к кладу ребятам встречаются как плохие, так и хорошие люди. А еще постоянным попутчиком является сам автор повести. Последний по ходу помогает читателю разобраться в конкретных ситуациях. Так, отрицательный герой работает заведующим архивным музеем и в узких кругах известен под кличкой Паук. Сей факт становится известным главной героине повести. Разумеется, для нее слово «паук» пока что нейтральное. Но пока Оксана пребывает в заблуждении, следует подсказка читателю: Паук, оказывается, «враждебно был настроен против родного языка». Больше того: он «считает белорусский язык диалектом русского». Такие настроения может иметь только отрицательный герой, догадывается читатель.

Тут автор несколько опоздал во времени. Это только в первые годы независимости нашей страны кто-то решался опустить белорусский язык до диалекта русского. Сегодня равнодушие к родному языку проявляется в иных формах.

Между тем отношение к родному языку выступает мерилом добра и зла на протяжении всей повести. Михась, деревенский мальчик, которого автор в белорусском варианте называет не иначе, как Михалом, встречает городских сверстников, разговаривающих на родном языке. «У Михася отвисла челюсть... Городские, на чисто белорусском языке... никак не укла-

дывалось в голове», – резюмирует автор. А сам Михась тут же решает, что деревенские должны взять пример с городских: «Нужно будет поставить условие: разговаривать так, как эти городские дети. Всегда и везде».

В самой повести деревенские и до этого говорили на чисто белорусском, практически не употребляя диалектизм. Но читатель узнает от Михася, что на самом деле они разговаривают исключительно на диалекте, и только «в школе на уроках отвечают на чисто белорусском языке». «Ужасно!», – делает вывод Михась. После чего автор подсаживает читателю, что это правильный вывод, ибо «в скором времени именно этот случайный эпизод станет главным в разгадке истории с талерами...» Разгадка наступает в главе под взятым из времен Ф. Буслаева названием «О пользе родного языка». Михась к тому времени «сам начал учиться... разговаривать только на родном языке», поэтому ему несложно, в отличие от друзей, расшифровать написанное латиницей слово «clad». Для шифровки этого слова использовался белорусский, а не русский язык. Дощатый временный мостик белорусы называют «кладкой». Для иностранца

кладку легче назвать в усеченной форме – «clad». И если бы не Михась, то юные «черные» искатели драгоценностей и дальше связывали «clad» с банальным «кладом». «Никому и в голову прийти не может: как это так, почти двести лет назад европеец, француз мог именно белорусским словом зашифровать свой план на бересте!» – высказывает Михась уже обидную для его самосознания догадку.

Автор подводит читателя к мысли, что настоящим кладом является не что иное, как белорусский язык. Герои повести узнают, что и в городе на нем разговаривают пока только ученики белорусской гимназии. Именно они встретились Михасю. Но этих ростков, по мнению автора, уже достаточно, чтобы родным языком белорусов когда-нибудь стал белорусский язык. Повесть заканчивается оптимистическим заявлением школьного учителя, утешающего ребят, разочарованных безуспешным поиском клада: «Вы нашли очень много... Вы поняли, какое сокровище, какое неоценимое богатство – наш родной язык. Неужели этого мало, неужели это не клад?»

Літэратура

1. Федаренко, А. Три талера / А. Федаренко. – Минск: Літэратура і мастацтва, 2008. – 282 с.
2. Наварыч, А. Памалюся Перуну, пакланюся Вялесу... / А. Наварыч. – Минск: Літэратура і мастацтва, 2008. – 262 с.
3. Чудакова, М. Дела и ужасы Жени Осинкиной / М. Чудакова. – М.: Время, 2005. – 383 с.
4. Раин, О. Слева от солнца / Олег Раин. – Екатеринбург: Сократ, 2008. – 264 с.

М. М. Дзядок (Мазыр, Беларусь)

АНТРАПАНІМІКОН КНІГІ ЗМІТРАКА БЯДУЛІ ДЛЯ ДЗЯЦЕЙ “ДЗЕНЬ ДОБРЫ”

Змітрок Бядуля – аўтар выдатных твораў для дзяцей. Яго імя побач з імёнамі Я. Коласа, М. Багдановіча, Цёткі стаіць ля вытокаў беларускай дзіцячай літаратуры. 26 красавіка 2011 года – 125 год з Дня нараджэння пісьменніка. Творчасць рэдактара першага дзіцячага часопіса “Зоркі”, актыўнага супрацоўніка іншых дзіцячых часопісаў і сёння сведчыць “аб непадуладнасці часу, нязменнай надзённасці слова таленавітага мастака-гуманіста” [1, 269].

Фарміраванне антрапаніміі ў моўнай свядомасці дзяцей вывучала Э. А. Гаўрыкава, якая сцвярджала, што “дзіцячы антрапанімікон – гэта цэлая сістэма, заснаваная на шэрагу прынцыпаў: антрапанім валодае сігніфікатывнай каштоўнасцю, засваенне онімаў дзецьмі суправаджаецца пошукам унутранай формы слова, семантычнай матывацыяй, імя выражае асабістыя адносіны да намінанта, для ідэнтыфікацыі суб’екта ў большасці выпадкаў дзеці абмяжоўваюцца аднаслоўнымі імёнамі” [2, 12–13]. Гэтыя асаблівасці дзіцячага антрапанімікону выступаюць своеасаблівым арыенцірам для дзіцячых пісьменнікаў пры стварэнні мастацкіх твораў.

Звяртаючыся да тэмы дзяцей і дзяцінства, З. Бядуля працягваў традыцыю беларускай класічнай літаратуры, якая ўжо адлюстроўвала вопыт пазнання і мастацкага асэнсавання асаблівага свету дзіцяці, у аснове якога нараджаюцца пачаткі “дарослага” жыцця. Пісьменнік разглядаў дзяцінства як своеасаблівую прадгісторыю ў развіцці чалавечай душы, як асобы від духоўнай памяці, які злучае мінулае з сучасным.

З. Бядуля, як адзначаў С. Александровіч, любіў дзяцей і ўмеў з імі размаўляць. Яго дзіцячыя творы вызначаюцца багаццем зместу, глыбокім пранікненнем у жыццё, лірызмам, яркай і жывой мовай [3, 5]. Янка Скрыган успамінаў: “Дзівіліся са Змітрака Бядулі, што

ён, будучы яўрэм, так любіць пагрырхальную Беларусь і так ведае прыроду сялянскай душы” [4, 37]. Нават псеўданім, на думку І. Навуменкі, паходзіць з беларускага фальклору, дзе ёсць такі казачны персанаж – дзядок Бядуля, – які ходзіць па свеце, спагадаючы бяздольным, суцяшаючы пакрыўджаных і сірот [5, 4]. Успаміны беларускага пісьменніка Уры Фінкеля пацвяржаюць гэту думку: “– Ці ведаеце вы, спытаў ён у мяне, – адкуль прыйшоў мой псеўданім? Дзе я ўзяў “Змітрака Бядулю”?”

І толькі пры гэтых словах я ўспомніў, што імя Змітрака Бядулі мне знаёма з дзіцячых год. Перад маімі вачыма прайшлі малюны далёкага дзяцінства... Мы, дзеці, сядзім на прыгорку, каля двух старых соснаў, і слухаем легенду аб тым, як добры чалавек, стары Бядуля, суцяшаў маленькіх дзяцей, пакінутых маткамі дома, бо ім трэба было ісці на поле працаваць.

– Вы адгадалі, сказаў мне паэт. – Я запычаў свой псеўданім у вядомага ўсім вандрунага беларускага героя, якога стварыла фантазія народа”. Маючы чулівае сэрца пісьменнік не абышоў гэтага героя сваёй увагай. Вобраз старца мы сустракаем і ў творах іншых пісьменнікаў: у драме Я. Купалы “Раскіданае гняздо” – *Незнаёмы*; у рускай літаратуры ў п’есе М. Горкага “На дне” – старац з біблейскім імемем *Лука*, як сімвал спачування і жалю, ён усяляе веру ў сабе, свае сілы.

Змітрок Бядуля пакінуў у беларускай літаратуры багатую спадчыну. Многія яго творы сталі хрэстаматычнымі (апа. “*На каляды к сыну*”, “*Пяць лыжак заціркі*”, “*Малыя дрыгасекі*”, “*Велікодныя яйкі*”, “*Летаніцы*” і інш.). Гэта, як адзначаў І. Навуменка, “дыяменты, залатыя зярняты, з якіх уздымалася ніва новай беларускай літаратуры” [6, 54]. Творы для дзяцей склалі кнігі “Гаспадарка” (вершы), “Мурашка-Палашка” (вершаваная казка), “Хлопчык з-пад Гродна” (паэма), “Апавяданні”,

“Забавы” (вершы), “Сярэбраная табакерка” (казка і аповяданні), “Дзень добры!” (вершы, казкі, аповяданні). Намі прааналізаваны анамастыкон кнігі “Дзень добры!” [7], дзе сабраны творы розных жанраў, адрасаваныя дзецям. У гэтых творах група ўласных імёнаў складае 91 анамастычную адзінку, сярод якіх дамінуючае месца займаюць антрапонімы (55), што складае 60,4% ад агульнай колькасці онімаў. Яны лічацца надзвычай важнай і складанай катэгорыяй імёнаў звязанай з гісторыяй культуры, асаблівасцямі псіхалогіі людзей, з традыцыяй і многім іншым.

Змітрок Бядуля ў творах для дзяцей шырока выкарыстаў сістэму традыцыйнага, рэальнага наймення беларусаў. Як і ў рэальным найменні, у літаратурнай антрапаніміі пісьменніка адзначаны аднакампанентная (асабовае ўласнае імя, прозвішча, андронім), двухкампанентная (асабовае ўласнае імя + імя па бацьку, асабовае ўласнае імя + прозвішча, асабовае ўласнае імя + мянушка) і трохкампанентная (асабовае ўласнае імя + імя па бацьку + прозвішча) мадэлі наймення.

У асноўным у творах выкарыстана аднакампанентная антрапанімічная формула (Цішка, Мікіцёнак, Сіцёчыха), радзей – двухкампанентная (Ганна Тарасаўна, Сцяпанка Пяцкун, Александр Македонскі і інш.).

Колькасць асабовых уласных імёнаў складае 49 адзінак (53,8%), сярод якіх выдзяляюцца поўныя (афіцыйныя) (Антось, Мірон, Андрэй, Мікіта, Міхась, Максім, Абрам, Адам, Язэп, Сцяпан, Ганна, Аўдоця), гіпакрыстычныя (Міша, Наста), квалікатывныя (Пятрок, Саўка, Цыпрук, Васілька і інш.) антрапанімічныя адзінкі. Некаторыя з іх у наш час сталі малаўжывальнымі і архаізаваліся (Аўдоця, Тадора, Тэжля, Язэп, Халімон, Цыпрук і інш.). Пісьменнік для наймення дзяцей ужывае пераважна памяншальна-ласкальныя варыянты імёнаў (Сёмка, Янка (Яначка), Іванка, Васілька, Андрэйка, Сцяпанка, Саўка, Пятрок, Цішка, Юрка, Хомка, Мішка, Лявонка; Юлька, Ганка), што з’яўляецца заканамернай з’явай для беларускага дзіцячага анамастыкону нават у штотдзённым неласкальным маўленні [8, 63]. Найбольш прадуктыўным з’яўляецца фармант *-к(а)*, які мае памяншальна-ласкальнае значэнне, выражае стаўленне аўтара да намінанта: *Янка, малы сямігадовы хлопчык, пасвіў гусей на выгане ля рэчкі і пазіраў навокал здзіўленымі васільковымі вачыма* [7, 125]; *3 таго часу болей Саўка не шукаў скарбаў, бо ведаў, што матка зямля мае іх у сабе вельмі шмат, але дае толькі тым, хто працуе. І Саўка ўзяўся за навуку, каб вучыцца працаваць* [7, 46]; *Бывала, як зайграе Васілька вясёлую песеньку, дык неба вяселілася, сонца смялася, дрэўцы ківаліся ў такт. ...Праменні красавалі, як агнёвыя васількі, на яго галаве* [7, 47, 51]; *Усё акружаючае маленькую Юльку, як жывыя і нежывыя рэчы – дзеці, кіцька, цюця, стол, падушкі, і ляля, – былі яе “лялі”* [7, 132].

3. Бядуля выкарыстаў у творах гіпакрыстыкі, адаптаваныя да абмежаваных артыкуляцыйных магчымасцяў дзіцяці, якія атрымалі назву лепетных імёнаў (Юйка ← Юлька, Ма ← мама): *У маленькай дзесяцімесячнай Юлькі “Ма” (мама) была самай найвялікшай апорай на цэлым свеце, бо свет без падтрымання – чужая і нічога нявартая рэч. ...Добрая “Ма”, гатова ўсім жыццём ахвяраваць за сваю дачушку* [7, 131, 132]; *– Кажы – Юль-ка! / – Юй-ка! / – ...Вучыся па людску гаварыць! / – Не хацу! / – Дык не вучыся! / – Хацу вучыцца!* [7, 138]. Пры дапамозе такіх адзінак аўтар перадае асаблівасці мовы дзіцяці.

Для перадачы натуральнасці мовы, яе нацыянальнага каларыту пісьменнік ужывае андронімы (асабовыя

імёны жанчын, утвораныя ад імя мужа) – *Сіцёчыха, Мікіціха, Мацеева жонка*, што можна разглядаць як спецыфічны аўтарскі прыём: *Не з’елі яшчэ і трэція часткі, як у хату ўвайшла суседка Сіцёчыха* [7, 95]; *– Ого! На зацірку і я ахвотніца! – адказала Сіцёчыха, і яе галодныя вочы заблішчалі* [7, 95]; *– Гаспадар ты мой, гаспадар ты мой! – гаварыла Мікіціха з крыўдай у голасе да свайго васьмігадовага сына Сцяпана. – Табе ў галаве цацачкі, конікі, чалавечкі, сабачкі, дрэўцы і іншыя трасцы. Апрача гэтага безгалоўя, нічога ведаць не хочаш. Невядома, як твой тата гаротны тамака на вайне, ці жыву яшчэ, ці здароў, а ты ў хаце дурнотамі бавішся* [7, 100].

Двухкампанентная антрапаформула *Сцяпанка Пяцкун* (уласнае імя + мянушка) сустракаецца ў аповяданні “Велікодныя яйкі”. Марфалагічная будова гэтага оніма суадносна з дзеясловам *пэцкаць* – “рабіць нячыстым, мазаць”. Пісьменнік падрабязна тлумачыць паходжанне гэтай мянушкі: *“У вёсцы Запуніках хлопчык быў вядомы пад клічкаю “Сцяпанка Пяцкун” дзеля таго, што меў прывычку ўсё пэцкаць вугольчыкамі. Гэта цяга да малярства з’явілася ў яго ад чатырох гадоў. Амаль не ўсе сцены і платы ў вёсцы размалёваны яго рукой. Там можна бацьчы конікаў, людзей, сабачак, хаткі, лясы, крыжыкі і іншыя штучкі. Калі часам хто з гаспадароў лавіў яго пры гэтай рабоце, дык дзёр яго за вушы, не шкадуючы”* [7, 101]. Аўтар надзяляе сялянскага хлопчыка мянушкай, каб падкрэсліць непрыняцце некаторымі людзьмі незвычайнага захаплення маляваннем.

Асабовае ўласнае імя + імя па бацьку пісьменнік выкарыстоўвае для традыцыйнага звяртання да паважнага чалавека, напрыклад, настаўніцы вясковай школы: *Чарнавока настаўніца Ганна Тарасаўна, жвавая жанчына трыццаці год, гуляе ў лесе з вясёлай грамадой школьнікаў* [7, 147]; *Яна [настаўніца] зірнула з хваляваннем на высачэзную елку і на яе “дзіцё”. / Вучні здзівіліся: / – Такой харошай ялінцы месца толькі ў школе. / – Чаму не чапаць? / – У чым справа? / – А я вам раскажу. / – Раскажыце, Ганна Тарасаўна! / Дзеці ўзрадаваліся. / – Раскажыце! Раскажыце!* [7, 148].

Трохкампанентная антрапанімічная формула – зусім рэдкая мадэль наймення персанажа, яна функцыянальна звязана з афіцыйным этыкетам, дакументальна-канцылярскім стылем і малаўжывальнасцю ў жывым народным маўленні і мастацкім тэксе. Так, у аповяданні “Летапісцы” васьмігадовы хлопчык *Андрэйка* ўспамінаў, як падпісваў павесткі за няграмадных аднаўскоўцаў: *Успомнілася яму [Андрэйку], як ён колькі разоў падпісваўся за няграмадных на павестках, што дзесятнік прыносіў з вобласці. Ён рукою тады выводзіў гэтак, круціў так, і выходзіла: “Андрэй Адамаў Вайда”* [7, 111]. Этымалагічны сэнс оніма *Андрэй* узыходзіць да выразу “мудры, храбры” і сапраўды аўтар стварыў вобраз разумнага кемлівага вясковага хлопчыка, які ведае граматы ў непісьменнай вёсцы. У поўнай форме онім ужыты 6 разоў, калі пісьменнік ставіць мэту падкрэсліць важнасць моманту і “дарошасць” хлопчыка: *Андрэй пачаў чытаць па складах: “За ду-бо-вым сталом пі-шу за-ла-тым ня-ром”, – і гэтак далей. Дзеду гэта паказалася лепей чым добра* [7, 112]. У большасці выпадкаў онім мае памяншальна-ласкальны варыянт з суфіксам *-к* (17 словаўжыванняў). Такім чынам, поўныя афіцыйныя імёны выкарыстоўваюцца пры найменні дзяцей у якасці варыянтаў намінацый персанажаў (калі разглядаць квалікатывныя імёны як асноўныя), што садзейнічае рэалізацыі аўтарскай задумы.

Часам замест асабовага ўласнага імя пісьменнік ужывае агульныя назоўнікі ў памяншальна-ласкавых варыянтах, перыфразы. Так, у апавяданні “Летапісцы” дзед Мірон знаходзіць шмат ласкавых слоў для свайго ўнука Андрэйкі: “Каточка (каток) ты мой”, “Ах, ты, верабей”, “пісар ты мой”, “каласочак (каласок) ты мой”. Назоўнікі з суфіксамі суб’ектыўнай ацэнкі ў спалучэнні з прыналежнымі займеннікамі перадаюць пяшчоту, прыхільнасць аўтара да персанажаў: – Ах ты, верабей! – прабраў яго дзед. – Я ж казаў, што цяпер нямажэ! [7, 112]; – Прачытай, што там накрэмзаў, пісар ты мой, – не выцерпеў дзед. Паглядзім, з якога ты поля ягадка, з якога гнязда птушка [7, 112]; – Пішы, каласок ты мой, пішы! – кажа ён [дзед] да Андрэйкі. – Так пішы: “Сыноч ты мой родненькі! Ці я табе не бацька?..” [7, 114]. Дарэчы антрапонім Мірон займае адметнае месца ў створанай пісьменнікам галерэі арыгінальных, непаўторных, незабыўных вясковых тыпаў. Онім ужыты ў апавесці “Салавей”, дзе носыбіт імя – Мірон Сабалевіч – казачнік, “непісьменны летапісец ваколіцы”, творца прымавак і філасофскіх прыказак, з’яўляецца выразнікам незлічонах скарбаў народнай мовы.

Пісьменнік шырока выкарыстоўвае онімы ў спалучэнні з эпітэтамі прыдаткамі (Іванка-прасцячок, Міхась-рыбалоў, Сымон-кантычнік), якімі дае выразную характарыстыку персанажу і выказвае свае адносіны да яго: Жыў быў у адной вёсцы Іванка-прасцячок. Ён быў вельмі худы, вельмі слабы. Ды вось як заняпаў з маленства, так і застаўся да тыціці год. ...Нёс ім [старцам] Іванка-прасцячок вадзічку ў рэшаце і не мог данесці – вада вылілася. ...А Іванка-прасцячок стаў ужо не дурнем, пачаў за справу брацца ды ў свет збірацца [7, 56–57]; Ён [Сымон-кантычнік] быў адзіным

пісьменным чалавекам у ваколіцы, які чытаў псалтыр пры нябожчыках. ...Схілішы крыху набок галаву, Сымон-кантычнік правым – зрачым – вокам утыкаўся ў тоўсты замызганы псалтыр і гугнявіў незразумелыя царкоўнаславянскія словы [7, 154].

Бядуля часта ўжывае здвоеныя назоўнікі (мышка-мышанё, пятушка-ласуначка (дзяўчынка-пястуха), прыслужніцы-нявольніцы (нявольніц-прыслужніц), бацька-кароль, вецер-віхор, воблакі-хмары, людзі-воблакі, хмары-людзі (людзі-хмары), якія ў такіх спалучэннях адухаўляюцца, персаніфікуюцца набываючы ролю оніма: Піск-піск, мышка-мышанё! / Збегай зараз на гумно, / Зрабі Янку граечку, / З стружак балалаечку [7, 37]; Ела пятушка-ласуначка салодкія пернікі з мёдам. Смятанкай залівала, малачком запівала. Спала пятушка-ласуначка на пуху лебядзіным і ні аб чым не думала, не клапацілася. Аб усім думалі і клапаціліся яе нявольніцы-прыслужніцы [7, 53]; Спалохаліся-спужаліся прыслужніцы-нявольніцы [7, 54]; Нахмурыву дустыя бровы бацька-кароль, і доўга думу думаў, і зазлаваўся. А калі злуецца кароль, дык тады ўсё каралеўства дрыжыць ад страху ды чакае заслужаных ці незаслужаных караў [7, 101]; Вецер гоніць людзей-воблакаў ва ўсе бакі, а яны ўсе імкнучы ўгору, каб сарваць білічак з неба. І плачуць хмары-людзі, што сонца ў рукі ім не даецца [7, 55].

Такім чынам, у творах З. Бядулі знайшла сваё адлюстраванне сістэма традыцыйнага беларускага наймення, у асноўным выкарыстаны аднакампанентныя антрапанімічныя адзінкі, а для наймення дзяцей пераважна ўжыты дэмінутыўныя формы імёнаў. Антрапанімікон твораў пісьменніка адлюстроўваў асаблівасці светаўспрымання дзяцей, што садзейнічала рэалістычнасці і актуальнасці яго твораў.

Літаратура

1. Лысенка, А. Ф. Змітрок Бядуля / А. Ф. Лысенка // Гісторыя беларускай савецкай літаратуры / пад рэд.: І. Я. Навуменкі [і інш.]. – Мінск: Выш. шк., 1961. – Ч. 1. – С. 255–269.
2. Гаврикова, Э. О. Формирование антропонимии в детском речевом сознании: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Э. О. Гаврикова. – Тюмень, 2005. – 21 с.
3. Александрович, С. Змітрок Бядуля – дзецім / С. Александрович // Добры дзень! / З. Бядуля. – Мінск: Маст. літ., 1974. – С. 5–8.
4. Скрыган, Я. Ліст не будзе адасланы / Ян Скрыган // Некалькі хвілін чужога жыцця: апавяданні, успаміны, роздум / Ян Скрыган. – 2-е выд., дапоўненае. – Мінск, 1990.
5. Белая, А. І. Вывучэнне творчасці Змітрака Бядулі ў X класе / А. І. Белая // Беларуская мова і літаратура. – 2009. – № 5. – С. 3–8.
6. Навуменка, І. Я. Змітрок Бядуля / І. Я. Навуменка. – 2-е выд. – Мінск: Бел. навука, 2004. – 227 с.
7. Бядуля, З. Дзень добры: Вершы, казкі, апавяданні / З. Бядуля. – Мінск: Маст. літ., 1974. – 160 с.
8. Шур, В. В. Уласнае імя ў мастацкім тэксце: манаграфія / В. В. Шур. – Мазыр: УА МДПУ імя І. П. Шамякна, 2010. – 207 с.

Л. Н. Дмитриевская (Москва, Россия)

ИМЯ КАК ПОРТРЕТ И ПОРТРЕТ КАК ИМЯ В РОМАНЕ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»

Образ героя в русской литературе формируется через различные средства: как правило, через портрет, монологи и диалоги, сквозные детали, и практически всегда через символику имени. И если в XVIII веке по классицистическому закону литературы фамилии героев были говорящими (Правдин, Милон, Скотинин, Простаков, Вральман), то в XIX и XX веках символика имени усложняется и требует от читателя всё большей проницательности.

Замятин – наследник русской литературной традиции, следовательно, он не мог не наполнить смыслом имена своих героев, дать подсказку для прочтения их образов. Но как же понять смысл имён: Д, I, O, R, S, Ю? Может, для Замятина как раз обезличенность и была важна: безликие нумера – бессмысленные имена? Конечно, в этом есть определённая правда, но возможен и

более глубокий анализ.

Семантике имён-номеров в романе «Мы» посвящена статья Евгения Александровича Яблокова «Нумеронимика и нумерология в романе Е. Замятина “Мы”» [10]. К исследованию Е. А. Яблокова по символике имен в романе Е. Замятина мы уже добавляли свои наблюдения в другой статье [5]. В данном исследовании мы должны будем повторить некоторые наблюдения над символикой имени, а затем раскроем новый ракурс – роль портрета в качестве имени героя и функционирование имени в роли портрета.

Следует обратить внимание, что имена в романе – это буквы из двух алфавитов: кириллического и латинского. Таким образом, получается, что I, R, S окажутся в одной группе, а Д, Ю – в другой. Сложно лишь определить, куда отнести О. Но, при внимательном прочтении,

окажется, что и эта принадлежность «О» к обоим алфавитам работает на образ героини.

Итак, герои, названные буквами латинского алфавита, являются в романе революционерами, членами организации «Мефи». Даже S-образный хранитель окажется их сообщником. Под латинскими, нерусскими именами скрыто стремление к свободе, революционная сила, провокация. Герои Д и Ю – благонадежные граждане Единого Государства, с радостью принимающие все деяния Благодетеля, будь то хладнокровная казнь или операция на мозг, избавляющая от последнего пережитка дикого человека – фантазии. И, наконец, героиня О: «Милая О! – мне всегда это казалось – **что она похожа на свое имя: сантиметров на 10 ниже Материнской Нормы – и оттого вся кругло обточенная, и розовое О – рот – раскрыт навстречу каждому моему слову. И еще: круглая, пухлая складочка на запястье руки – такие бывают у детей**» [9, 14].

Помимо того, что эта буква соответствует внешнему облику героини, она ещё заключает в себе её судьбу: как буква «О» есть в двух алфавитах, так и О-90 сначала живёт в Едином Государстве, но, повинаясь материнскому чувству, уходит за Великую Стену, чтобы родить ребёнка для себя, а не для государства. В ней нет революционного бунта, зато она носитель чисто женского начала, проявленного в сентиментальности, способности любить, в глубоком чувстве материнства, это чувство и ведёт её к свободе.

Имя I-330 многозначно. Во-первых, I – это английское слово «Я», а значит героиня противопоставлена «Мы»; во-вторых, как справедливо замечает Е. А. Яблоков, индивидуальность героини подчёркивается ещё и тем, что I – это римская цифра 1. Раскрывая символику чисел, связанную в первую очередь с именами героев, Е. А. Яблоков увидел связь героини с числом 13, которое в частности присутствует и в её имени: «Семантика индекса I-330 вписывается в коллизию Мы – Я, и буква I может быть воспринята как английское слово «я». Кроме того, “одно из возможных графических осмыслений её имени – «единица», символизирующая развинутую индивидуальность”; кстати, при такой интерпретации в нумерониме **I-330** (выделение наше – Л. Д.) тоже «прочитывается» число 13. Вместе с тем две стоящие рядом тройки могут быть представлены как множимое и множитель – тогда числовой индекс «330» превращается в «90». Таким образом, оба нумеронима (ср. «I-90», «O-90») графически симметричны и «обратимы» <...>» [10, 308].

Интересно имя ещё одной героини – Ю. Графически Ю объединяет в себе I и O. Героиня действительно пытается заменить для Д-503 этих двух женщин, но у неё ничего не получается. Простым математическим сложением I+O новой любимой женщины создать нельзя. Таким образом, Замятин разоблачает построенную на математических законах «гармонию» Единого Государства.

«...Мне всегда это казалось – что она похожа на свое имя» – эти слова героя-повествователя Д-503 определили тему нашего исследования. Имена в романе Е. Замятина портретны: «тонкая, резкая, упрямо-гибкая, как хлыст» I-330, круглая – O, изогнутый – S.

Феномен имени-портрета интересен. Когда портретная деталь заменяет герою имя, она становится его узнаваемым знаком. Например, М. Булгаков в «Мастере и Маргарите» вместо имён называет черту портрета: «клетчатый» – Коровьев, «рыжий», – Азazelо... И в памяти читателя сохраняется портретный образ героя как знак, как имя. То же самое делает в своём

романе Е. Замятин. Можно даже предположить, что М. Булгаков эту черту стиля наследует у Замятина, как сам Замятин перенимает её от своего любимого писателя – Н. В. Гоголя. На данную черту гоголевского стиля уже обратила внимание Е. Р. Боровская в статье «Имя героя как портрет: по повести Н. В. Гоголя "Портрет"» [5].

Все второстепенные герои нарисованы по принципу чеховской детали: одна – две черты, схватывающие суть образа. Например, портрет Ю складывается из двух деталей: щёки-жабры и чернильная улыбочка-пластырь: «Только что я хотел обратить на это ее внимание, как вдруг она подняла голову – и **капнула в меня чернильной этакой улыбочкой** <...>» [9; 51]. «В 12 часов – **опять розовато-коричневые рыбки жабры, улыбочка** – и наконец письмо у меня в руках» [9; 52]. Эти детали повторяются при каждом появлении Ю [1].

Ёмкая деталь – это стилистическое кредо Е. Замятина, которое позже он формулирует в статье «Закулисья» (1929): «**Ни одной второстепенной детали, ни одной лишней черты: только суть, экстракт, синтез, открывающийся глазу в сотую долю секунды, когда собраны в фокус, спрессованы, заострены все чувства. Сегодняшний читатель и зритель сумеет договорить картину, дорисовать слова – и им самим договоренное, дорисованное – будет врезано в него неизмеримо прочнее, встает в него органически. Здесь – путь к совместному творчеству художника и читателя или зрителя**» [8, 384].

Полон метафор портрет поэта R-13. В его портрете повторяются две-три основные черты: лакированные глаза, толстые губы, голова-чемоданчик: «Я вздрогнул. На меня – **черные, лакированные смехом глаза, толстые, негрские губы. Поэт R-13, старый приятель, – и с ним розовая O**» [9, 43]. Когда жизнерадостный R расстраивается, то те же детали портрета превращаются в психологическую характеристику: «Толстые губы висели, лак в глазах съело» [9, 46].

R-13 – поэт, он «говорит захлебываясь, слова из него так и хлещут, из **толстых губ – брызги**; каждое «п» – фонтан, «поэты» – фонтан» [9, 43]. В R есть что-то от Маяковского, и в его портретном описании использованы образы поэзии Вл. Маяковского. От первого поэта России – А. С. Пушкина – R-13 тоже унаследовал портретные черты: «негрские губы». Е. А. Яблоков пишет: «В системе Единого Государства этот персонаж играет роль, так сказать, «Пушкина сегодня». Не случайно в Древнем Доме присутствует изображение (видимо, бюст) «какого-то из древних поэтов (Пушкина, кажется)» [10, 306].

Ещё одна повторяющаяся портретная деталь: «R мотнул головой, почесал в затылке: **затылок у него – это какой-то четырехугольный, привязанный сзади чемоданчик** (вспомнилась старинная картина – “В карете”)» [9, 45]. Эта оригинальная метафорическая деталь портрета затем тоже превращалась в психологическую характеристику [2].

Номер у R несчастливый – 13. Жизнь его окончилась трагедией. И об этой трагедии читатель тоже узнаёт через портрет: «Нагнулся: труп. Он лежал на спине, раздвинув согнутые ноги, как женщина. Лицо... Я узнал толстые, негрские и как будто даже сейчас еще брызжащие смехом губы. Крепко зажмуривши глаза, он смеялся мне в лицо» [9, 194].

Следующий персонаж, который сопровождает Д-503 от начала до конца романа, и в ком герой тоже обманул – S: «и с краю нашей четверки – **неизвестный мне**

мужской нумер – *какой-то дважды изогнутый, вроде буквы S*» [9, 16]. Затем герой узнаёт, что и имя у него S. Графическое написание имени S тоже схематичный портрет.

Одна портретная деталь выдаёт профессию S – шпион, хранитель: большие уши, крылья уши. *«Я приоткрыл глаза – и сперва (ассоциация от «Интеграла») что-то стремительно несущееся в пространство: голова – и она несется, потому что по бокам – оттопыренные розовые крылья-уши. И затем кривая нависшего затылка – сутулая спина – двоякоизогнутое – буква S...»* [9, 38]. Ещё до саморазоблачения S (являясь хранителем, шпионом, он сотрудничает с революционером) благодаря постоянному повторению черты «двойки» его двойственная сущность обнаруживается, а в совокупности другими деталями становится понятной внимательному читателю едва ли не сначала романа. Шпионская черта – глаза-буравчики, просверливающие душу: *«Буравчики достали во мне до дна, потом, быстро вращаясь, – ввинтились обратно в глаза; S – двояко улыбнулся, кивнул мне, проскользнул к выходу»* [9, 39]. Эти, узнаваемые после первого знакомства, черты часто

заменяют в повествовании имя [3].

Интересен портрет-деталь ещё одного героя. У него нет имени-номера, он просто *доктор*. В романе доктор, появляясь, как правило, вырывает Д-503 в трудные моменты: выписывает липовую справку, практически выдёргивает его из рук хранителей... Портрет доктора сюрреалистический. Он словно составлен из хирургических инструментов: *«И человек – тончайший. Он весь как будто вырезан из бумаги, и как бы он ни повернулся – все равно у него только профиль, остро отточенный: сверкающее лезвие – нос, ножницы – губы»* [9, 71]. По этим чертам герой узнаёт доктора в любой толпе [4]. Читатель тоже не нуждается в имени, так как детали-портрета, словно говорящая фамилия, не только называют человека, но и определяют его суть.

Поведём итоги. Портрет в романе работает на создание образов героев. Несколько ёмких повторяющихся деталей создают внешний облик героев, обрисовывают характер, передают оттенки чувств. Портрет в романе тесно связан с именем. Иногда имя само выступает как абстрактный портрет: О, I, S. Иногда портрет берёт на себя функцию имени.

Примечания

1. Примеры повторяющихся портретных черт Ю: *«<...> между жабер, сквозь стыдливые жалюзи спущенных глаз – нежная, обволакивающая, ослепляющая улыбка»* [9, 95]. *«Вот уже слышны шаги – и я вижу сквозь оверь – я чувствую: ко мне прилеплена пластырь-улыбка – и затем мимо, по другой лестнице – вниз...»* [9, 98]. *«Не глядя, я видел, как вздрагивают коричнево-розовые щеки, и они движутся ко мне все ближе, и вот в моих руках – сухие, твердые, даже слегка покалывающие пальцы»* [9, 110]. *«<...> Я, не задумываясь, протянул ей руку, я простил всё – она схватила мои обе, крепко, колюче стиснула их и, взволнованно вздрагивая свисающими, как древние украшения, щеками, сказала <...>»* [9, 159]. *«Оправила между колен серо-голубую ткань, молча, быстро – обклеила всего меня улыбкой, ушла»* [9, 160]. *«Над контрольным столиком – знакомые, взволнованно-вздрагивающие, обвислые щеки»* [9, 166]. *«Она села, расправила на коленях юнифу. Розово-коричневые жабры трепыхались»* [9, 181].

2. Примеры повторяющихся портретных черт R-13: *«Мокрые, лакированные губы добродушно шлепнули...»* [9, 44]. *«R-13 вскочил, повернулся, уставился куда-то сквозь стену. Я смотрел на его крепко запертый чемоданчик и думал: что он сейчас там перебирает – у себя в чемоданчике?»* [9, 46]. *«Снова медленный, тяжкий жест – и на ступеньках Куба второй поэт. Я даже привстал: быть не может? Нет: его толстые, негрские губы, это он...»* [9, 49]. *«Он насутился, тер затылок – этот свой чемоданчик с посторонним, непонятным мне багажом. Пауза. Вот нашел в чемоданчике что-то, вытащил, развертывает, развернул – залакировались смехом глаза, вскопчил»* [9, 60]. *«Распаленные негрские губы. Вытаращенные глаза...»* [9, 62]. *«R, оскалив белые, негрские губы, брызнул мне в лицо какое-то слово, нырнул вниз, пропал»* [9, 128].

3. Примеры повторяющихся портретных черт S: *«<...> внизу – вписанная в темный квадрат тени от оконного переплета, размахивая розовыми крыльями-ушами, неслась голова S»* [9, 88]. *«А внизу S-образно изогнутая спина, прозрачно кольхающиеся от гнева или от волнения крылья-уши. Поднявши вверх правую руку и беспомощно вытянув назад левую – как больное, подбитое крыло, он подпрыгивал вверх – сорвать бумажку – и не мог, не хватало вот столько»* [9, 132]. *«S оборотился, быстро-быстро буравчики в меня, на дно, что-то достал оттуда. Потом поднял вверх левую бровь, бровью подмигнул на стену, где висело «Мефи». И мне мелькнул хвостик его улыбки – к моему удивлению, как будто даже веселой»* [9, 132]. И др.

4. Примеры повторяющихся портретных черт доктора: *«Двое: один – коротенький, тумбоногий – глазами, как на рога, подкидывал пациентов, и другой – тончайший, сверкающие ножницы-губы, лезвие-нос... Тот самый. Я кинулся к нему, как к родному, прямо на лезвие – что-то о бессоннице, снах, тени, желтом мире. Ножницы-губы сверкали, улыбались»* [9, 82]. *Герой встречает доктора за зелёной стеной в диком мире: «Рядом с I – на зеленой, головокруглительно-прыгающей сетке чей-то тончайший, вырезанный из бумаги профиль... нет, не чей-то, а я его знаю. Я полно: доктор <...>»* [9, 136].

Литература

1. Боровская Е. Р. Имя героя как портрет: по повести Н. В. Гоголя «Портрет» // VII Пасхальные чтения: материалы Седьмой науч.-метод. конф. «Гуманитарные науки и православная культура». – М., 2010.
2. Дмитриевская Л. Н. «Мне всегда это казалось – что она похожа на свое имя»: символика имени в романе Е. Замятина «Мы» // Материалы VI Виноградовских чтений. – Ташкент, 2010.
3. Дмитриевская Л. Н. Портрет в романе Е. Замятина «Мы» // Литературный календарь / Literary calendar: the books of day. – № 5 (2). – 2009. – С. 53–82.
4. Замятин Е. Закулисы // Замятин Е. Мы: Роман. Рассказы. Эссе. – Екатеринбург, 2002. – С. 384.
5. Замятин Е. Мы: Роман. Рассказы. Эссе. – Екатеринбург, 2002.
6. Яблоков Е. А. Нумеронимика и нумерология в романе Е. Замятина «Мы» // Национальный и региональный «космо-психолог» в художественном мире писателей русского подполья (И. А. Бунин, Е. И. Замятин, М. М. Пришвин). Научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы, документы. – Елец, 2006. – С. 304–311.

Н. П. Капшай (Гомель, Беларусь)

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИКИ В ШКОЛЕ

Методика изучения лирических произведений в школе имеет давнюю историю, методистами глубоко и всесторонне разработаны проблемы усвоения и использования на практике теоретических понятий, накоплен

огромный опыт анализа одного стихотворения. Лучшие образцы анализа даны З. Я. Рез, Ю. М. Лотманом, В. Е. Холшевниковым и другими учеными. Однако нерешенными остаются проблемы, связанные с созданием и функционированием целостной системы, продуктивность которой доказывается сформированными у выпускников школы жизненно важными компетенциями. Как известно, жизнедеятельность и продуктивность системы обеспечивает продуманный философский базис, который, по нашему глубокому убеждению, и создается герменевтикой – общепризнанной философской методологией гуманитарных наук.

Цель данной статьи показать в соотнесенности с герменевтической теорией значимость изучения лирического произведения; выделить главные направления в анализе текста, ведущие к формированию аналитических, литературоведческих компетенций.

В методике уже давно решен вопрос: анализировать или не анализировать лирическое произведение в школе? Требования анализа, адекватного эмоциональному и смысловому содержанию лирики, уравнесило позиции противников и апологетов аналитического разбора. Герменевтическая установка на анализ придает еще большую значимость школьной методике.

Понимание лирики начинается с аналитической работы над поэтическим словом, которая возможна даже в случае, если художественное произведение не является лирическим шедевром. Как отмечает один из мэтров герменевтики Г. Гадамер, «поэзия, даже самая малопопулярная, рождается в понимании и для понимания. На этом основана тесная связь поэзии и философии» [1, 155]. Методические приемы – игра в ассоциации, сопоставление синонимического ряда, иллюстрирование образа и другие – раскрывают семантическую неоднозначность, многозначность слова-образа.

Проиллюстрируем теоретические положения наглядным примером – фрагментами анализа десятиклассниками стихотворения А. Фета «На заре ты ее не буди...».

У старшеклассников уже сформировалось четкое представление о специфике лирического слова, которое является своеобразным культурным кодом, несущим в свернутом виде богатейшую информацию о мире и человеке. Фактически, им понятно заключение герменевтов: «... слово уже обитает в сокровищницах памяти и занимает там пост, который никогда не покидает, пост служения мысли» [1, 152].

В первой строфе стихотворения А. Фета сильную позицию начала произведения и повтора занимает слово-образ *заря*.

На заре ты ее не буди,
На заре она сладко так спит;
Утро дышит у ней на груди,
Ярко пышет на ямках ланит.

Смысловая содержательность образа зари раскрывается с помощью нескольких методических приемов. В словотолковании, данном на основе словаря В. И. Даля, важно подчеркнуть значение переходности. «Заря – видимый свет или освещение от солнца, находящегося под небосклоном; отражательный свет от восхода до заката солнца...» [2, 627]. Мифологический комментарий говорит о том, что у древних славян было самое почитательное отношение к заре. В народе Зарю ласково называли Зарей-зарницей – Красной девицей, Марьей Моревной, Морской Царевной. Ей приписывалась магическая сила. «Ее считали воинственной девой, разгонявшей мрак и туман своими яркими лучами...» [3, 254]. В фольклоре

отразилась зависимость трудовой деятельности человека от начала дня. «Заря деньгу дает. Зарю проспять – рубля не достать» [4, 320]. Все эти смыслы, благодаря ассоциативной природе поэтического слова, одновременно активизированы в тексте, наделены силой притяжения, являются органической частью образа-символа. Выявленное содержание одного слова дает новую информацию в «действии смыслового ожидания», направляет мысль на поиск новых столь же значимых смысловых «архипелагов».

Семантическая значимость каждого компонента лирического произведения также постепенно усваивается учениками, не теряя своей функциональности на протяжении всего обучения. Десятиклассники в следующей строфе фетовского стихотворения легко выделяют наиболее значимые компоненты синтаксиса.

И подушка ее горяча,
И горяч утомительный сон,
И, чернеясь, бегут на плеча
Косы лентой с обеих сторон.

Повторяющийся союз И, запятая указывают на органичное соединение всех деталей в наблюдаемом событии, фиксируют взаимное притяжение образов, графически обозначают сложное единство переживаемого момента девичества.

Столь же семантически насыщенными в стихотворении предстают художественные приемы. Так, еще в большей мере проясняет характер таинственного состояния девушки прием психологического параллелизма. Известный литературовед А. Н. Веселовский, раскрывая диалектическую природу параллелизма, подчеркивал: «Дело идет не об отождествлении человеческой жизни с природною и не о сравнении, предполагающем сознание раздельности сравниваемых предметов, а о сопоставлении по признаку действия» [5, 101].

Методически опасно в ситуации, когда обнаружена многозначность множества поэтических компонентов, не утратить целостную стратегию смыслового разбора. При всем том, что ученику-аналитику понятна специфика поэтической структуры, ее смыслообразовательные процессы ему трудно доступны. В объяснении характера трудностей вновь сошлемся на Г. Гадамера. «Структуру поэтического творения принято обозначать выразительным словом “текст”. Текст – это текстура, ткань, то есть целое, образуемое отдельными нитями, тесно переплетенными особым, лишь данной ткани присущим образом. ... в поэтическом произведении текстовая ткань приобретает особую прочность. По существу, стихотворение – это текст, который с помощью смысла и звука сам себя зиждет и замыкает в нерасторжимом единстве целого» [1, 142].

Самым сложным представляется момент, когда необходимо приложить синтетические усилия и свести воедино все разрозненные смыслы. И здесь понятие герменевтического круга создает прочную основу для методической деятельности. «Целое понимается на основании отдельного, а отдельное – на основании целого. ... Части определяются целым и в свою очередь определяют целое» [1, 72]. «... из напряженности словесного поля, из напряженности звуковой смысловой энергии, сталкивающихся и меняющихся слов, стороится целое [1, 121].

По нашему глубокому убеждению, синтез начинается с определения ведущих мотивов, на пути анализа мотивной системы конституируется единство всего произведения.

Один из основных и легко определяемых мотивов в стихотворении «На заре ты ее не буди...» – мотив про-

буждения. Он задан ключевым образом *заря* и развертывается в нескольких плоскостях. В основе образа лежат архетипы, от которых отталкивается автор и которые понятны читателю общезначимостью поэтической символики. На основе архетипического значения образа зари воссоздается узнаваемая читателем картина всеобщего пробуждения. Все живое готовится к пробуждению. Трудовой день начинается у людей. Это – закон бытия.

Другой смысл мотива пробуждения касается внутреннего развития личности. Духовное пробуждение, приоткрывающееся в созерцании спящей девушки, столь сокровенно, что не поддается упрощенному описанию и разъяснению. Для автора это предмет высокой поэтизации, воплощающей один из самых прекрасных моментов в женской судьбе. Автор сохраняет его загадочность, деликатно затрагивая сокровенное в интимных процессах и приоткрывая тайну перемен, вероятно, не осознанных и самой героиней.

Определение мотивной системы – один из увлекательных моментов анализа. Уловить мотив – значит суметь спроецировать развитие главных смыслообразующих стратегий содержания. Здесь можно и ошибиться. В случае ошибки приходится снова возвращаться к «эвристическому поиску» главных смысловых потоков. Однако именно таким образом ученик научается искусству анализа.

Весьма значимо, что «нормальность» подобного хода аналитического разбора текста точно разъясняет герменевтика. «...Каковы бы ни были заблуждения, непрерывно преследующие толкователя, коренящиеся в нем самом, необходимо выдержать взгляд, твердо направленный на самую суть целого. Кто хочет понять текст, занят набрасыванием: как только в тексте появляется первый проблеск смысла, толкователь про-брасывает себе, про-ицирует смысл целого.... И понимание того, что «стоит» на бумаге, заключается, собственно говоря, в том, чтобы разрабатывать такую предварительную проекцию смысла, которая, впрочем, постоянно пересматривается в зависимости от того, что получается при дальнейшем вникании в смысл» [1, 75].

Мотив телесности еще мало знаком ученикам. Однако его нахождение в стихотворении «На заре ты ее не буди...» многое объясняет. Он позволяет проникнуть в загадочные явления человеческой природы. Образуется мотив на основе цепочки психологических деталей: *на груди – на ямках ланит – подушка горяча – становилась бледней – сердце билось больней и больней – груди – ланит*. Через телесное приоткрывается тайна взросления, физического и духовного. Телесные детали знаковые. Ими охвачены разные стороны образа героини:

красота внешнего облика – *в ямках ланит*;
привлекательная женственность – *утро дышит у ней на груди*;

внутреннее тревожное состояние – *подушка ее горяча, и горяч утомительный сон*;
духовные изменения в телесном – *становилась бледней – сердце билось больней и больней*.

Телесное беспокойство – знак девичества и «восхода» новой жизни. Оно во многом объясняет тайные тайных движения души, озаряющей облик юной девы. Однако, касаясь интимного, поэт, следуя поэтике импрессионизма, очерчивает его штрихами, передает в тонких оттенках ощущений.

Так в процессе анализа лирического стихотворения на практике постигается закон познания целого через составляющую его часть. Выделив основные мотивы – сна, пробуждения, телесности, близости человека и при-

роды, прекрасного, попытаемся установить их сопричастность целому. Ответим на вопрос: насколько органично мотивы вписываются в целостный смысл художественного произведения?

Последние акценты в развитии смысла, завершении развития поэтической мысли расставляет заключительная строфа. Но она ставит еще одну загадку.

Оттого-то на юной груди,
На ланитах так утро горит,
Не буди ж ты ее, не буди,
На заре она сладко так спит!

Пробуждение девушки к новой жизни является закономерным этапом в ее развитии. С этим выводом нельзя не согласиться. Но отчего тогда, так ясно в начале произведения и императивно в конце звучит мысль о ненужности преждевременного пробуждения девушки: «На заре ты ее не буди... Не буди ж ты ее, не буди»? Повторы, императив, отрицательные частицы *не – не*, мужская рифма, сильная позиция конца текста, контраст мотивов пробуждения и сна – все это концентрирует внимание на противоречии. Противоречие, фактически, определившее динамику лирического повествования, возникло в противопоставлении всеобщего пробуждения и сна девушки.

Логическая постановка еще одного аналитического вопроса дает точное указание на присутствие в тексте скрыто формирующейся поэтической мысли. Знаменательно, что для самого Афанасия Афанасьевича Фета незыблемым был постулат: «...нет поэтического созерцания без поэтической мысли» [6, 150]. Поэт подсказал и пути ее поиска: «В произведении истинно прекрасном есть и мысль; она тут, но нельзя, не имея пред глазами самого произведения, определить, где именно надо ее искать: на первом плане, на втором, на третьем и т.д. или в нескончаемой дали?... Определить вполне заранее придуманной теорией отношения внешней стороны явлений в поэтическом произведении к его мысли – невозможно» [6, 150].

Понять поэтическую мысль Фета помогает внешний контекст произведения. Надо подчеркнуть, что мы снова непреднамеренно, но закономерно вступаем в область герменевтики, так как герменевтические усилия всегда направлены на то, чтобы «истолковать» феномены, постоянно раздвигая горизонты и увеличивая точность» [1, 126].

Автор стихотворения «На заре ты ее не буди...» углубился в освещение закономерностей, связанных с концептом юности. В произведении юность представлена как прекрасное мгновение, имеющее свои неповторимые черты. Она полна чистоты, завидного незнания житейских тягот, прелести, беспечности. Многие произведения живописи, музыки, скульптуры, литературы подтверждают эту мысль.

Но новый смысловой оттенок привносит в содержание исторический социальный и литературный контексты. Спроецируем счастливое время юности на женскую судьбу. Легко убедиться, что вскоре «счастье юных дней» (А. С. Пушкин) может смениться непосильным трудом, заботой о детях, страданиями. О безмерной тяжести женской доли повествует лирика Н. А. Некрасова. Поэтом-демократом уже написаны стихотворения «В дороге», «Тройка», «Вчерашний день...». Не поэтому ли так чутко реагирует автор на «одно мгновение» прекрасного, призывая к пониманию, бережному отношению тех, кто может сберечь сон дочери, сестры в пору девичества?

Далее «раздвигая горизонты и увеличивая точность» анализа, соотнесем художественную рефлексию с био-

графическим контекстом. Для юного Афанасия Фета вопрос о женском счастье уже звучал остро и болезненно. Он искренне сочувствует больной, отдаленной от родины магери, некогда ужежавшей с любимым человеком из Германии в Россию.

Понимая, что «чистого восприятия не существует» [1, 126], обязательно дадим возможность старшеклассникам выразить личностную рефлексии. Их интерпретация темы и поэтической мысли пополняет содержание произведения новой информацией.

Вся информация, добываемая из контекстов, органично дополняет уже выявленный смысл, подтверждая объективность аналитического разбора и верность сформулированной нами главной мысли. Это мысль о неповторимой прелести поры юности, о бережном отношении к ней как к воплощению Прекрасного в жизни

человека.

Таким образом, на уроке учащимися получен алгоритм многоуровневой аналитической деятельности: от связного анализа отдельных компонентов на пути «вслед за автором» – к углубленному имманентному анализу на основе мотива – к контекстуальному рассмотрению – и личностной интерпретации. Прodelав путь познания от анализа к синтезу, ученики получили реальные, опосредованные культурой знания о становлении личности и прекрасном в человеческом бытии.

Итак, мы можем сделать вывод, что герменевтика дает весомые обоснования для аналитической работы над лирическим текстом в школе, доказывая ее значимость, конкретно выражающуюся в формировании мировоззренческих, аналитических и литературоведческих компетенций.

Литература

1. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т. 1: АЗ. – С. 779.
3. Шапарова Н. С. Краткая энциклопедия славянской мифологии / Н. С. Шапарова. – М.: изд-во АСТ, 2003. – 624 с.
4. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, Изд-во ННН, 2000. – 616 с.
5. Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – М.: Высш. шк., 1989. – 406 с.
6. Фет, А. А. О стихотворениях Тютчева / А. А. Фет // Сочинения: в 2 т. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 2. – 480 с.

А. А. Кобяков (Сумы, Украина)

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО МОЛЧАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Исследование феномена молчания представляет собой весьма актуальную и перспективную тему в русле развития коммуникативной лингвистики, расширения ее границ, создания целостной языковой картины мира.

Объектом исследования является коммуникативное молчание, **предметом** – его полиаспектное многообразие. Феномен молчания присущ речи. Известно что, речь является реализацией языкового кода, она вводит язык в контекст употребления. Эти два понятия неразрывны [3, 8]. На современном этапе возникает необходимость расширения границ исследований, перехода от внутрисистемного анализа языка к изучению его функционирования [3, 9]. Актуальным является осмысление вопросов коммуникации и ее метазнаков, а именно: *дискурс, речевое поведение, вербальные и невербальные средства общения*. Коммуникативная парадигма (дискурсивная) репрезентирует методологический поворот от классической философии к постклассической. Главной задачей является исследование условий речевого общения, выявление стандартов коммуникативных практик. Для феноменологии (греч. *phainomenon* – «редкое необычное явление», «логос») язык является знаковым выражением сознания, изучение концепта молчания находится в пределах этой науки, а также герменевтики (греч. *hermeneutice* – «искусство толкования»). Герменевтический подход к восприятию текста, его интерпретации предусматривает поиск контекста культуры, в пределах которой рожден текст, осмысление связей языка и мышления. В работах Л. Витгенштейна внимание фокусируется на внешнем контексте общения. Человек произносит высказывания, с закодированной информацией, которая включает знание языка, знание о мире, социальный контекст высказываний, умения добывать информацию, хранить в памяти, планировать и управлять дискурсом. Современные ученые фокусируют внимание на анализе естественного языка в его представлении. Прагматический поворот помогает осмыслить сущность организации живого естественного языка, охватывающего вербальные и невербальные средства

общения, его сущность. Герменевтический подход к анализу речи позволяет исследовать законы коммуникации между людьми посредством конкретных категорий, важнейшим среди которых есть текст [3, 134]. Концепт молчания не избавляет человека от внутренней деятельности его языка. Молчание имеет своим референтом ситуацию, которая эксплицируется в условиях текстового контекста смежными комплементарными вербальными / невербальными средствами.

Исследования силенциального эффекта [5, 11] усложняются тем, что молчание, как быстротекущий феномен, приписывается ситуациям, которые имеют нулевой денотат. Денотат – это «предмет или явление окружающей действительности, с которым соотносится языковая единица; то есть, то что можно назвать определенным именем» [10, 354]. Известно, что вербальные сообщения не являются непрерывными (*verbal messages are discontinuous*): мы актуализируем несколько слов, потом замолкаем, потом снова что-нибудь произносим, снова молчим и так далее [24]. Невербальный язык не имеет приоритетов, он не может быть единственным способом общения. Однако люди часто используют невербальные средства общения [5]–[9], [12]. К гетерогенным семиотическим системам привлекаются синкретические знаки – вербальные и невербальные, взаимодействующие в рамках единого коммуникативного процесса [3], [17], [19]. К невербальным средствам коммуникации относятся: мимика, жест, поза, одежда, прическа, интонация, тембр голоса, молчание [12]–[15].

Коммуникативное молчание порождает силенциальный эффект [1], который эксплицируется лингвальными и экстралингвальными маркерами. Идентифицируется молчание как отсутствие шума, прерывание коммуникации, запрет озвучивать объект, умалчивание и т. д., о чем в частности свидетельствуют афоризмы, парадоксы и пословицы. Ср. афоризм Людвиг Витгенштейна *Whereof one cannot speak thereof one must keep silence*. – «О чём невозможно говорить, о том следует молчать»; или: *They were silenced (told to shut up? Refused publication? Shot?); the*

Lambs are silent, because they are all dead; It goes without saying. Молчание является многоголосым текстом, однако само по себе не говорит, его толкуют коммуниканты. Каждый читатель (R-Reader) трактует текст (T-Text) по своему: $T \leftrightarrow R$, т. е. читатель конструирует текст так, как текст представляет себя читателю.

Мир невербальных коммуникативных компонентов является богатым, разнообразным, имеет длительную историю развития. Ученые справедливо замечают, что вербальная составляющая является более структурированной и исследованной частью коммуникации по сравнению с невербальными [14]. Способность невербального знака использоваться в общении отмечалась еще в древности: природа начала семиотическую деятельность, а человек ее продолжил [2, 7–19].

Фрагментарность и мозаичность представлений о невербалике, включая молчание, можно преодолеть, используя различные источники. Одним из источников толкования молчания есть художественные тексты [11], [16]. Валидным представляется изучение невербальных компонентов коммуникации в литературных диалогах. В художественном дискурсе включается механизм транспозиции невербального в вербальное, что препарирует осмысление информации. Диалог в прозе или драме представляет полноценную реальную интеракцию, утверждают Лакофф и Таннен [21]. Читатель воспринимает художественный диалог как реальный, правдоподобный, без лишних препятствий, чему способствует писатель – информатор [14]. Дискурсивный анализ художественных произведений раскрывает поведение персонажей, дает возможность исследовать языковые механизмы образа молчания, его, например, гендерной трактовки. Ср.: *purveyors of oral traditions, mindedless chatterboxes, gossiping idly on trivial matters, keep her tongue still and her eyes quiet before her husband, women silence is colored by helplessness, less resistant to questioning and interrogation, a feminine silence: private and does not reverberate in the public domain* [22].

Фиксированность в художественном дискурсе невербальных компонентов материализует их бытие, помогает преодолеть эффект реальной быстротечности.

К параязыковым невербальным компонентам относятся темпоральный, мелодичный и динамичный акценты, а также силенциальные лакуны [12], [15]. Г. В. Колшанский в 1974 году предложил термин паралингвистика – наука, изучающая коммуникативно значимые невербальные компоненты. Паралингвистика включает невербальные и надвербальные компоненты коммуникации [8], [9], [14]. Молчание в художественном тексте оязыковывается дескриптивно, при этом в разных жанрах – по-особому. Общими для прозаического и поэтического молчания являются ситуативная основа феномена, отсутствие денотата, наличие гетерогенных толкований молчаливой лакуны – графических, вербальных и невербальных.

Смысловая нагрузка молчания кажется парадоксом, ибо человек молчит, а информация слушателю поступает [10, 181].

Образ молчания является стабильным лейтмотивом художественных произведений разных студий и эпох. Словесные баталлии красноречия и молчания – вечная тема в литературе [20]. Классической является драма Федра и Ипполита. Образ молчания в художественных текстах является фокусом постоянных дискуссий. Молчание детерминруется факторами автора и читателя, их позициями. Ср. авторское молчание в произведениях Чехова, Шекспира, Беккета [18]. Осмысление молчания на сцене или со стороны зрителей эксплицируется амбивалентной природой референта – устойчивость и концентрация: мобильность и трансформация. Перлюктивный акт молчания зависит от позиции адресата – на сцене или в зале: как драматизируется оно актерами и воспринимается зрителями. В эпоху постмодернизма адресаты (зрители и читатели) приобретают значительную автономию относительно толкования феномена в художественных произведениях, музыке и искусстве [11], [16], [23].

Обращение к комплексному, дискурсивному анализу феномена молчания является правоммерным, дает возможность осмыслить Герменевтику образа молчания в текстовом пространстве.

Литература

1. Анохина Т. О. Невербальні та вербальні засоби екстеріоризації силенційного ефекту в англомовному художньому дискурсі: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Запорізький державний ун-т. – Запоріжжя, 2006. – 18 с.
2. Арутюнова Н. Д. Наивные размышления о наивной картине языка // *Язык о языке* / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М.: Языки русской культуры, 2000(а). – С. 7–19.
3. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
4. Безуглая Л. Р. К вопросу об исследовательском корпусе в прагмалингвистике // *Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. – 2004. – № 635. – С. 3–7.
5. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации. – К.: изд-во Киев. нац. ун-та им. Тараса Шевченко, 1997. – 300 с.
6. Богданов В. В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении // *Языковое общение и его единицы и регулятивы: мезуэ. сб. науч. тр.* – Калинин: изд-во Калинин. гос. ун-та, 1987. – С. 18–25.
7. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М.: Руфл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 656 с.
8. Колшанский Г. В. Функции паралингвистических средств в языковой коммуникации // *Вопр. языкознания*. – № 1. – 1973. – С. 16–25.
9. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 189 с.
10. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 1999. – 288 с.
11. Лучук І. Мовчання в літературі. – <http://www.gazeta.lviv.ua/articles/2007/03/01/21978/>
12. Остин Дж. Слово как действие // *Новое ив зарубежной лингвистике*. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 22–129.
13. Сеничкина Е. П. Молчание: лингвистический аспект // *Русский язык в России на рубеже XX–XXI вв.: материалы Междунар. науч. конф.* – Сам ГПУ, 2003. – С. 70–74.
14. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі. – Харків: Константа, 2006. – 300 с.
15. Сусов И. П., Аристов С. А. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс. – <http://homepages.tversu.ru/~susov/Aristov.htm>. – 11 с.
16. Эткинд Е. Театр Мориса Метерлинка // *Морис Метерлинка. Пьесы*. – М.: Искусство, 1958. – С. 100–167.
17. Frey L. R., Botan C. H., Kreps G. L. Investigating Communication: An Introduction to Research Methods. – Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall, 2000. – 514 p.

18. Giannachi, Gabriella «From the «Infinity of the Unsaid» Instances of Authorial Silence in Modern Drama // Anatomies of Silence – Selected Papers. Second HASE International Conference on Autonomy of Logos: Anatomies of Silence, edited by Ann R. Cacoullou and Maria Sifianou University of Athens – Athens 1998. – P. 46–54.
19. Hall, E. t. Silent Language. Doubleday & Co, New Yourk, 1959.
20. Kitsi-Mitakou, Katerina «With My Tongue in Your Tail/Tale»: The Taming of the Shrew as a Revenge on Female Aphonia // Anatomies of Silence – Selected Papers. Second HASE International Conference on Autonomy of Logos: Anatomies of Silence, ed. by Ann R. Cacoullou and Maria Sifianou University of Athens – Athens 1998. – P. 54–62.
21. Lakoff R., Tannen D. Some of My Favorite Writers are Literate: the Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication // Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy / ed. by D. Tannen. – Norwood, NJ: Ablex, 1982. – P. 239–260.
22. Pittas-Herschbach, Mary «The Woman Who Could not Remain Silent: The Character of Phaedra in Euripides and Racine» // Anatomies of Silence – Selected Papers. Second HASE International Conference on Autonomy of Logos: Anatomies of Silence, ed. by Ann R. Cacoullou and Maria Sifianou University of Athens – Athens 1998. – P. 62–71.
23. Redmond, James «Silence and Stasis in Modern Drama» // Anatomies of Silence – Selected Papers. Second HASE International Conference on Autonomy of Logos: Anatomies of Silence, ed. by Ann R. Cacoullou and Maria Sifianou University of Athens – Athens 1998. – P. 71–81.
24. Richmond V. P., McCroskey J. C. Non-verbal Behaviour in Interpersonal Relations. – Boston Pearson Education, 2004. – 350 p.

Г. М. Канцавая (Брэст, Беларусь)

КАЛАРОНІМЫ ЯК СРОДАК ВОБРАЗНАСЦІ І ВЫРАЗНАСЦІ Ў МОВЕ АПАВЯДАННЯЎ М. СТРАЛЬЦОВА

Колер заўсёды меў і мае вялікае значэнне ў жыцці чалавека. Гэта знаходзіць адлюстраванне і ў мастацкай літаратуры. Каларыстычная лексіка ў мастацкім творы з’яўляецца выражэннем думкі аўтара, яна ўказвае не толькі на сэнсавыя значэнні, але і дазваляе пранікнуць у псіхалогію пісьменніка, зразумець яго эмацыянальны стан у момант напісання твора. Слова-калераабазначэнні становяцца параўнаннямі, метафарами, яны дэманструюць адносіны аўтара да прадмета ці з’явы, якія ім апісваюцца. Кожны каларонім займае сваё пэўнае месца ў колеравай карціне таго ці іншага мастацкага твора. Своеасабліваць выкарыстання слоў, якія называюць колер, ёсць адно з праяўленняў аўтарскага стылю.

Мову Міхася Стральцова адрознівае багацце колеравай лексікі, з дапамогай якой пісьменнік стварае багаты на дакладныя дэталі славесны жывапіс.

У мове апавяданняў М. Стральцова сродкамі колераабазначэння выступаюць розныя часціны мовы: назоўнікі (*сарока ... махнецца тугою сваёй чарнатой; тугою беллю; халаднаватая чырвань; халоднае зеляніва; прыцемненая бель; забівала маладую жаўтлявасць; чарната глушэла; імглістая шэрань; кранутае жаўцізнай лісце*), прыметнікі (*жаўтлявы мяккі каптурок; над блакітнай смугой*), дзеясловы (*зачарнеецца вёска; у дзеда аж пабялела лысіна; за акном мутнавата шэрэла; счарнела усё ў пакосах; бялеюць на рачных астраўках валуны*), дзеепрыметнікі (*з пабялелымі плямамі падсохлай зямлі; парыжэлюю траву; пачарнелыя сцябіны*), дзеепрыслоўі (*глядзелі на мора прыгожыя віды, чыста бялеючы ў садах*), прыслоўі (*шыза, малінава гарыць неба; блакітна адсвечвае; бледна-зялёна гарэлі светлякі; жоўта свяціліся лямпы*). Кожная часціна мовы, выражаючы колер, захоўвае сваю спецыфіку. Так, дзеясловы перадаюць колер у развіцці, як вынік працэсу. Тыповая для стральцоўскай прозы мадэль колераабазначэння – дзеяслоў, утвораны ад асновы прыметніка: *...у горадзе найлепішая віска, калі ... доўга ружавее ўвечары неба... [1, 9]. ...сінчэла сцяпае і сцякотнае неба... [1, 10]. ...чарнела сатлелае голле [1, 24]. Шчокі расчырванеліся: можа, ад сарамлівасці, а можа, ад старання [1, 18]. Колер, выражаны назоўнікам, – гэта ўжо адцягненая прымета, ён як быццам арэчаўлены: ... вечарамі трапяткая зялена-*

ватасць падоўгу не сыходзіла з неба [1, 38]. ... і вось-вось скаланецца сонная сіль... [1, 88]. Чарсвее зямля, і цёмным, ільсняна халодным зелянівам б’е ў вочы парадзеля пры дарозе трава [1, 140]. Сарока з-за пуні махнецца яму ў вочы тугою сваёй чарнатой, спалохаецца, кульнецца ўгору, востра бліснуўшы гэткай жа тугою беллю [1, 142].

Аднак галоўная роля ў апавяданнях М. Стральцова належыць колеравым прыметнікам. Пры гэтым самымі распаўсюджанымі з’яўляюцца прыметнікі, якія абазначаюць спектральныя колеры: чырвоны, зялёны, жоўты, сіні, блакітны: *...будзе рана ўзыходзіць над лесам чырвоны халодны месяц... [1, 4]. ...стаіць на вуліцы сіні туман, а чырвоныя агеньчыкі машын ірдеюць ярка, нібы гронкі калінавых яблык [1, 9]. ...раслі на гарызонце белыя горы [1, 10]. ...ля пня валяліся акрочкі кары, рудой і падсохлай [1, 6]. Даволі часта пісьменнік выкарыстоўвае прыметнікі, якія ў сваім складзе маюць суфіксы непаўнатыя якасці: *Толькі аднекуль зверну, з шараватага ...неба, плыў суцішаны, мяккі шоргат... [1, 4]; ...там няспынна плавіліся блакітнаватыя льдзікі... [1, 26]. На фатаграфіі ў іх гарадской кватэры яны абое чарнявыя і маладыя... [1, 54]. ...нізкарослы і мітусліва вёрткі, з грузнай ружаватай кучаравінай на галаве, ён проста-такі ўвачавідкі святлеў... [1, 39].**

Жывапісная дакладнасць, уласцівая мове пісьменніка, абумоўлівае стварэнне канструкцый, у якіх тлумачыцца прычына ўзнікнення колеравай прыметы: *...на загаразлых руках відны былі белыя драпіны ад сухога шорсткага сена [1, 10]. ... ружовыя ад сонца водбліскі і сінія ад дыму цені ляжалі на снезе [1, 73].*

Сярод колераабазначэнняў значнае месца займаюць складаныя прыметнікі: *Бруднавата-жоўтым дымам абкружаўся на лініі паравоз [1, 54]. ...мутна-шэрая смуга стаяла над вёскай [1, 81]. Бульба ... гнала на двор бледна-ружовыя кволыя стрэлкі [1, 102]. Мы выкіравалі адтуль на праспект, скупа прывіднены жаўтлява-зялёным святлом... [1, 138]. ...так густа ўскідвалася над высокім ілбом тугая закруць цёмна-русых ... валасоў... [1, 43]. Стаялі ліпы ля агароджы праз вуліцу – галінастыя, шырокія, гладка ўкрытыя цёмна-белым ранішнім снегам [1, 67].*

Гэтая разнастайнасць адценняў, а таксама спалучаль-

насць складаных прыметнікаў з рознымі назоўнікамі гавораць пра вельмі тонкае пачуццё каларыту ў пісьменніка.

Цікавыя «паўколеравыя» прыметнікі, у якіх звычайна няколеравы кампанент выражае эмацыянальна-ацэннае значэнне: *глянуў ... твар са зморанымі **кволацінімі** вачамі* [1, 104]. ...*холодна пералівалася на захадзе... **палахліва-жоўтае**...неба* [1, 115]. ...*ва ўсім павінна быць каменная маўкліваць зямлі, травы і ... **шурпаташызага** неба* [1, 142]. ...*з-пад хусткі няк бездапаможна вытыркваліся **вялавата-ружовыя** вушы* [1, 127]. ...*зусім спакойная яснась ляжала на маладым яе, **смухлівабельным** твары* [1, 43]. *Дробныя, **вільготна-белыя** смары пльлі над горадам...* [1, 76]. Падобнага тыпу прыметнікі пераводзяць успрыманне колеру ў псіхалагічны план, ствараючы ў чытача пэўны настрой.

Міхась Стральцоў нярэдка канкрэтызуе колер з дапамогай параўнанняў, якія далучаюцца да асноўнай часткі сказа пры дапамозе злучніка *як*: ...*ралля ў полі стане **шэрай**, як жураўлінае крыло* [1, 7]. ...*а раніцай ляжаць снягі, **ружовыя** і чыстыя, як радасць* [1, 7]. ...*убачыў цэлую плойму **жоўтых**, як кветкі, і прысадзістых лісцічак* [1, 5]. ...*не было навокал ... ні спякотнага неба, **белага**, як выцвілы брызент ...* [1, 58].

Колеравае значэнне ў апавяданнях М. Стральцова маюць адлюстраванні і прадметаў, і асоб, і дзеянняў, і станаў чалавека, і навакольнай рэчаіснасці. Асноўная функцыя колераабзначэнняў – апісальная: *Белая галубка ціха і сумна буркавала, ля яе круціліся два галубы* [1, 16]. *І тады ніколі не пакіне мяне **блакітны** вецер* [1, 66]. *Несамавітую, у **шэрую** палоску кашулю ледзь не ўсю закрываў на грудзях **чырвоны**, завязаны фабрычным вузлом **гальштук**...* [1, 74]. Аднак найменні колеру, якія выкарыстоўваюцца ў пераносным значэнні ці ў складзе метафар і параўнальных канструкцый, выконваюць эмацыянальна-экспрэсіўную функцыю, яны з'яўляюцца вынікам інтуітыўнага мастацкага адбору: *А ў **зялёным** ветры, нечакана вострым і хвалюючым, быў успамін...* [1, 77]. *Ніхто асабліва за гэта не наракаў на яго: быў ён худы, доўгі, з запалымі ічкамі, аброслым **белым** мохам* [1, 85]. *Пахлі сосны, узнімаўся над вадою **блакітны** вецер, і такі звонкі і чысты чуўся на беразе смех* [1, 60].

Вялікімі магчымасцямі для пашырэння перадачы колеру валодаюць адносныя прыметнікі, якія дапамагаюць аўтару метафарычна выразіць разнастайныя адценні асноўных колераў, дасягнуць дакладнасці жывапісу словам: ...*ад таго ўзгорчак выдаваў не то **фіялетавым**, не то **бэзавым*** [1, 6]. *Нечакана азвалася сонца, коса сыгнула **ружовыя** мяккія промні на ствалы дрэў...* [1, 6]. *Яшчэ бліжэй, пасярод баравіны, спадзіна: цэлы статак **серабрыстых** асінак пасецца там...* [1, 28]. *І **бронзавыя** твары рыбакоў былі, і ўсмешка на іх*

– *скуная, спакойная...* [1, 72]. ...*і здавалася, у нейкі міг ты пазнаваў вечнасць – халодную вечнасць, прывабную і чыстую, як **залацістае** ззянне аблокаў* [1, 97].

Звернем увагу і на такую асаблівасць, як шматразовае паўтарэнне аднаго і таго ж калароніма ў межах абзаца, сказа і нават словазлучэння: *О, гэта **чырвонае**, халоднае святло! Нічога не іначылася, заўсёды быў усё той жа летні надвячорак, як і пяць гад назад. **Чырвонае** садзілася тады сонца, халодны вецер меў пясок на вуліцы, і на ўсім была **чырвань**, халодная **чырвань**...* [1, 104]. ... і неўзабаве не было ўжо нічога, акрамя горада і **сіняга** мора, і ўсё пльыла на дрымотнай вадзе лодачка, слаўная лодачка з **сіняй** аздабкай уздоўж борта [1, 11]. Дзякуючы неаднаразоваму паўтару аўтар узмацняе эмацыянальны эффект.

Насычанасць апавяданняў М. Стральцова колеравай лексікай, а таксама шматлікія спосабы перадачы колеру словам сведчаць пра вялікае майстэрства, пра багатыя стылістычныя сродкі гэтага пісьменніка.

Часцей за ўсё колераабзначэнні выкарыстоўваюцца пісьменнікам для апісання знешнасці чалавека (*Кідаліся ў вочы **чорныя** яе валасы, што спадалі на ічкі, на лоб* [1, 18]. ... *а ён паглядаў ... на асмужаны паўзмрокам чысты лоб пад туга засчасанымі **чарнявымі** валасамі* [1, 109]. ... *нізкарослы і мітусла вёрткі, з грузнай **рыжаватай** кучаравінай на галаве, ён проста-такі ўвачавідкі святлеў...* [1, 39]), затым для характарыстыкі свету прыроды (... *будзе рана ўзыходзіць над лесам **чырвоны** халодны месяц* [1, 4]. *Толькі аднекуль зверху, з **шараватага** і цёлага неба, пльў суцішаны, мяккі шоргат...* [1, 4]. *Нечакана азвалася сонца, коса сыгнула **ружовыя** мяккія промні на ствалы дрэў* [1, 6]), матэрыяльных прадметаў і матэрыяльнага свету (... *гаварыла нешта пра крэсла ... **нізкаватае**, **абабітае блакітным** плюшам* [1, 46]. *На дарогу ярка клаўся **чорны** цень ад плота* [1, 212]. ... *за ракою, над лугам, павісла **шызыя** сумная смуга* [1, 80]).

Асаблівасці выбару М. Стральцовым тых ці іншых слоў-колераабзначэнняў абумоўлены, на наш погляд, тэматыкай і праблематыкай яго мастацкіх твораў. Пісьменнік выкарыстоўвае словы, якія дапамагаюць нам, чытачам, уявіць тое, што апісваецца ў творы. Колеравая лексіка выкарыстоўваецца пісьменнікам з рознымі мэтамі: для дакладнага абзначэння колеру прадмета, як сродак эмацыянальнай характарыстыкі, як вобразны сродак. Такая лексіка ў некаторых выпадках з'яўляецца фонам твора, выражае унутраны стан персанажаў, аўтарскі падыход да навакольнага свету, падкрэслівае непаўторнасць бачання М. Стральцовым свету ў колеры.

Літаратура

1. Стральцоў, М. Перад дарогай: апавяданні, аповесці / М. Стральцоў. – Мінск : Юнацтва, 1994. – 269 с.

ВЕРШАКАЗ “ЗІМА” АЛЕСЯ РАЗАНАВА
(ВОПЫТ ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНАГА АНАЛІЗУ)

Творы Алеся Разанава прыцягваюць увагу многіх даследчыкаў. Ён заснаваў і ўвёў у беларускую паэзію новыя формы: пункціры, версеты, вершаказы і інш. У кнізе выбраных твораў “Танец з вужакамі” [1] змешчаны 81 вершаказ. У гэтым жанры А. Разанаў здзейсніўся ў паэзіі як філосаф і тонкі псіхолаг.

Разгледзім лексіка-семантычную структуру вершаказа “Зіма”.

У ім можна вылучыць 9 мікратэм, якія арганізуюцца ключавым лексіка-семантычным полем “зіма”. Асаблівую канатацыю атрымлівае лексема *зіма* ў першай мікратэме: *Беларуская зіма – зямля, усланая небам*. Толькі 5 словаўжыванняў: 3 назоўнікі, прыметнік і дзеепрыметнік. І такі глыбокі змест, які адлюстроўваецца ў наватарскай форме. Зямля, усланая не снегам (белым, сінім, шэрым), а небам. Неба ў беларускай міфалогіі падаецца як “адна з трох самых важных частак Космасу, якая адведзена пад жыліцё Бога, святых, апосталаў” [2, 246]. Дадатковыя асацыяцыі – гістарычныя, міфалагічныя, рэлігійныя – дазваляюць вызначыць семантыку моўнай канструкцыі “зіма – зямля, усланая небам”. Гэта не толькі тое “найвышэйшае, што мы бачым”. Лексема *неба* мае значна большую семантычную нагрузку, бо сімвалізуе чысціню, эталонную прыгажосць. Лейтматыў гэтай мікратэмы: беларуская зіма – унікальная, непаўторная, найпрыгажэйшая, лепшая за іншыя, бо яна родная, як мова і песня. Наяўнасць жа такой “супярэчнасці” “зіма – неба” дазваляе аўтару актуалізаваць сэнс усёй мікратэмы, бо, як адзначае А. Я. Супрун, “просценькі пейзаж сумяшчаецца... з глыбокім разважаннем пра імкненне ўсяго Лепшага да неба” [3, 272].

У другой мікратэме лексема *зіма* асацыіруецца з дзеясловам *жаць* (*жму, жме*): *Літоўская зіма “жме”*: *яе дужасць добра адчувае і аўкітайт, і жэмайт*. Як бачым, такія асацыяцыі звязаны і з вымаўленчай традыцыяй (*зіета*), і з уяўленнямі аб зіме як халоднай пары года: *жатъ* (рус.) – ціснуць. Характэрная для літоўскай зімы з’ява – змена атлантычнага паветра арктычным. У гады, калі арктычнае паветра затрымліваецца надоўга, маразы могуць дасягаць –40°.

Сімвалічным сэнсам напоўнена трэцяя мікратэма: *Руская зіма не толькі з’ява прыроды, але і грамадскае мерапрыемства – вялікі агітацыйны “ізм.”*. Лексема *зіма* мае ў гэтым выпадку пэўную негатыўную канатацыю і актуалізуе ўяўленні, якія звязаны, відаць, з негатыўнымі эмоцыямі аўтара, адлічанага з універсітэта за ўдзел у студэнцкіх хваляваннях: тут агітацыйны “ізм.” асацыятыўна адлюстроўвае лексемы *сацыялізм, камунізм*.

Чацвёртая мікратэма ў вершаказе даволі выразная: *Сербская зіма непрадказальная, нібы змай* (змей). Змей – вобраз, вядомы ў міфалогіі многіх народаў свету. У беларускай міфалогіі ён – сімвал магічнай сілы [4]. У беларускім фальклоры – гэта персанаж чарадзейных казак. У казачнай традыцыі ён адрозніваецца сваім воблікам (шматгаловы, вогнедышны і г. д.) і валодае рознымі якасцямі (лётае па паветры, жыхар марскіх глыбінь, воін-вершнік) [5, 546]. Таму можна, відаць, казаць пра незвычайнасць і непрадказальнасць сербскай зімы: з яе лютымі маразамі, што змяняюцца адлігамі, з ціхімі марознымі ночамі і злымі дзённымі вятрамі.

Польская зіма выявляе свой, знаны адной ёй, азімут. Лексема “*зіма*” асацыіруецца ў аўтара з лексмай

“азімут” – тут: “зададзены накірунак руху” [6]. Польшча размешчана ва ўмераным кліматычным поясе. Кліматычныя асаблівасці Польшчы вызначаюцца яе знаходжаннем у зоне цыркуляцыі паветраных мас, зароджаных над Атлантыкай і Еўрапейска-Азіяцкім мацерыком [7]. Таму маразы тут змяняюцца адлігамі. Зімні “азімут” польскай зімы часам не вызначаюць дакладна нават сіноптыкі: такі ён непрадказальны.

У вершаказе “Зіма” сербскалужыцкая *зіма* асацыіруецца з дзеясловам *прадзімаць* – “пранізваць наскрозь”: *Сербскалужыцкая зіма прадзімаецца скразнякамі*. Адразу ўзнікаюць асацыяцыі: зіма з вельмі моцнымі, рэзкімі вятрамі, якія прадзімаюць, пранізваюць наскрозь, абдзімаюць з усіх бакоў. Алігэрацыі *с – з – дз – ц* узмацняюць створаны аўтарам вобраз сподзённай сербскалужыцкай зімы.

У сёмай мікратэме вершаказа *зіма* асацыіруецца з дзеясловам “*займаць*” і “*займеннікам-заменнікам*”: *Палабская займа займае сабою ўсю прастору і ўвесь час, становячыся займеннікам-заменнікам таго, што было калісьці і чаго ўжо няма*.

Гэта самая вялікая мікратэма вершаказа. 19 словаўжыванняў і 18 розных слоў (паўтараецца толькі злучнік *і*) складаюць гэтую мікратэму. Двухсэнсавасць дзеяслова *займаць* відавочная: 1) запоўніць сабой якую-небудзь прастору, прамежак часу і 2) авалодаць чым-небудзь. Як відаць, у лексеме *займа* закадзіраваны значны філосафскі сэнс. А. Разанаў сцвярджае, што зіма змяняе наваколле, прыродныя аб’екты, змяняе не толькі прастору, але і час.

● У перадапошняй мікратэме вершаказа *зіма* (*semo*) асацыіруецца з лексмай *семя* (зерне), якое сімвалізуе зародак, крыніцу, пачатак новага, невядомага: *Старажытнапруская семо самааддана захоўвае семя – для невядомай вясны, да невядомай слябы*. Аўтар сцвярджае: *зіма міне, а жыццёвая сіла семя (зерня) праявіцца ў час вясны*. Як паэтычны сімвал, паралель *зіма (semo) – семя* пашырае кантэкст. Невядомая для зімы вясна з новай сілай будзе пабуджаць расці семя, самааддана захаванага зімой.

У апошняй мікратэме лексема *зіма* прыпадабнаецца Гімалаям: *Старажытнаіндыяцкая зіма мае сваёй сядзібаю Гімалаі*. Як вядома, сапраўднай (халоднай) зімы ў Індыі няма. Індыя размешчана ў тропіках і абаронена ад халодных паветраных мас з поўначы Гімалаямі. Сярэдняя тэмпература індыйскай зімы +18° – +25°. У перадгорных раёнах тэмпература ўмераная, пагода цёплая і сухая. І толькі ў высокагорных раёнах Гімалаяў уладарыць зіма з маразамі і завеямі [8, 35–36]: тут яе “сядзіба”.

Безумоўна, вершаказ “Зіма” тоіць у сабе магчымасці новага прачытання, іншай інтэрпрэтацыі. Магчымасць сэнсавай вар’ятыўнасці і інтэрпрэтацыі тэксту, “вычытванне экзегетычных сэнсаў” не адмаўляецца і герменеўтыкай – навукай пра спасціжэнне сэнсу (англ.: *hermeneutics*), бо сэнсавы патэнцыял тэксту можа нават не супадаць з тым, што меў на ўвазе яго стваральнік [9]. Так, М. В. Абабурка назваў важнейшай задачай лінгватэсталагічнай работы “вызначэнне ролі... лексічных і стылістычных замен, перастанавак, трансфармацый” [10, 7]. Думаецца, што прапанаваныя вышэй фрагменты лексіка-семантычных назіранняў дапамогуць спасцігнуць задуму аўтара, асэнсаваць унікальныя аўтарскія моўныя

трансфармацыі, глыбей спазнаць закадзіраваныя слоўныя вобразы, напоўненыя філасофскімі абагульненнямі. Ключавыя словы вершаказа, вобразы-тэмы *неба, дужасць, змей, азімут, прадзімаць, семя, Гімалаі* – гэта моўныя лейтматывы, якія ўзмацняюць звязнасць мікратэм, адлюстроўваюць змястоўную сутнасць тэксту [11, 43] і актуалізуюць канцэпт твора.

Такім чынам, адзінства тэмы, яе ўнутрытэкставая сувязь забяспечваецца паўтаральнасцю ключавой лексемы *зіма*. Асацыятыўнае поле *зіма* ў вершаказе шырокае: аўтарам унутраны змест слова ўспрымаецца па-

рознаму. Падтэксты надаюць вершу рознуюсэнсавую перспектыву. Рознапланавасць семантыкі лексемы *зіма* А. Разанава – гэта спроба вылучэння нацыянальнага аспекту, што закадзіраваны ўнутры самой моўнай адзінкі. Кожны кампанент твора ўзаемадзеічычае з іншымі, утвараючы цэласны яркі пазычыны вобраз: непрадказальнай, магічнай зімы ў Сербіі, “дужасць” літоўскай, таямнічасць палабскай, загадкавасць, непрадказальнасць польскай зімы, прывабнасць, непаўторнасць і эталоннасць зімы беларускай.

Літаратура

1. Разанаў, А. Танец з вужакамі: выбранае / А. Разанаў. – Мінск: Маст. літ., 1999. – 462 с.
2. Беларускі фальклор: энцыкл.: у 2 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭН, 2006. – Т. 2: Лабараторыя традыцыйнага мастацтва – “Яшчур”. – 832 с.
3. Супрун, А. Я. З назіранняў над лексічнай структурай *пункціраў* Алеся Разанава / А. Я. Супрун // Беларуская мова ў другой палове XX стагоддзя: матэрыялы Міжнар. навук. канф., Мінск, 22–24 кастр. 1997. – С. 270–274.
4. Беларуская міфалогія: энцыкл. слоўн. / С. Сянько [і інш.]; склад. І. Клімковіч. – 2-е выд., дап. – Мінск: Беларусь, 2006. – 599 с.
5. Беларускі фальклор: энцыкл.: у 2 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭН, 2005. – Т. 1: Акапала – Куця. – 768 с.
6. Глумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Суднікі, М. Н. Крыўко. – Мінск: БелЭн, 2002. – 784 с.
7. Польша // БСЭ. – 2-е изд. – М., 1955. – Т. 34. – С. 3–94.
8. Индия // БСЭ. – 2-е изд. – М., 1953. – Т. 18. – С. 32–97.
9. Можейко, М. А. Інтерпрэтацыя / М. А. Можейко // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
10. Абабурка, М. В. Тэарэтычныя асновы беларускай лінгвістычнай тэксталогіі: дапаможнік / М. В. Абабурка. – Магілёў: МДУ імя А. Куляшова, 2003. – 116 с.
11. Валгина, Н. С. Теория текста: учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2004. – 280 с.

О. В. Ланская (Липецк, Россия)

СИМВОЛИКА ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПОЭМЕ Ю. П. КУЗНЕЦОВА «ЗОЛОТАЯ ГОРА»

Пространство и время художественного текста по своей природе символично. Как известно, «приемы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [1, 10]. При этом время «сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [1, 10]. Всё это определяет специфику художественного образа.

Название поэмы Ю. П. Кузнецова «Золотая гора» символично. *Золотая гора* – это символ счастья, духовная вершина, обетованная земля, рай, о котором изначально мечтало человечество. Слово *гора* обозначает центр мира, смысл жизни, ту цель, к которой вечно стремился человек, восхождение и преодоление.

В названии произведения, в его первой строке выстраивается смысловая вертикаль, фиксирующая противопоставление «гора – под горой». Само пространство при этом осмысливается как многослойное. Пространство реальное – это *мята, роса, родина*; пространство потустороннее – *сон*.

Мир, представленный в произведении, одухотворён. Он является собой единое целое. Равновелики в этом пространстве человек, душа и родина. Связь их неразрывна, что отражено в олицетворениях:

Приснился родине герой.

Душа его спала [5, 439].

Ключевое слово *родина*, восходя к реально-бытовым и сакральным смыслам, отражает языковую картину мира во всём её многообразии, а также внутренний мир человека, его духовную сущность, по-особому характеризует пространство. Через слово *душа* аккумулируется представление о духовности, формируются такие понятия, как «национальный характер», «традиции», «вера»,

«идеал», «любовь к отечеству». Слово *герой*, синонимичное в тексте слову *поэт*, приобретает смысл «странник», «подвижник» и «мученик».

Познание мира героем начинается с уходом из дома, поиском дома небесного.

При описании начала пути автор использует ключевое слово *дверь*, восходящее к мифологеме путь и фиксирующее переход в иное пространство. *Дверь* воспринимается как символ житейской мудрости, как охранительница устоев, традиций мира, который тоже представляет собой загадку:

Давно он этого желал –

И кинулся, как зверь.

– Иду! – он весело сказал.

– Куда? – спросила дверь.

Не оставляй очаг и стол.

Не уходи отсель,

Куда незримо ты вошёл,

Не открывая дверь [5, 439].

Мир за дверью – это «скорбь, любовь и смерть», пространство действия. Отсюда глаголы *иду* и *хочу* с семами «желание», «стремление к неизведанному, к познанию мира», «цель», «страсть», «воля» и «мужество». Герой делает свой выбор, и выбор этот традиционно связан с пространственными координатами. Мир за пределами дома – это простор и пустота. Передвижение в этом пространстве сродни сказочному. Герой мгновенно преодолевает *бесконечное расстояние* [7, 106], о чём свидетельствует наличие в тексте сравнения *косым лучом насквозь прошёл*, и находит тяжёлую плиту.

Слово *плита* символизирует время, начало пути, определяет цель путешествия, предупреждает об опасности. Плита – это граница (межевой камень) между доб-

ром и злом, жизнью и смертью. И именно этот камень с вещим словом даёт человеку право выбора:

Холодный мох с плиты соскрёб,
С морщин седых стихов:
«Направо смерть, налево скорбь,
А супротив любовь» [5, 439].

Надпись на плите свидетельствует о древнейшем знании, вечном завете. Для того чтобы познать мир, герой должен выбрать один из трёх путей. Он же выбирает не один путь, а три. Число *три*, свидетельствующее о трояком разделении мира: небеса, земля, подземный мир [9, 350], – в качестве нечётного символизирует незавершённость, непрекращающийся процесс, постоянное продолжение» [9, 349]. Это число, восходящее к значению «тайна мира». При этом число *три* символизирует природу человека: несмотря на опасности, герой идёт к цели, преодолевая все препятствия.

Дорога, ведущая к любви, идёт вдоль реки смерти, затем через долину скорби.

Значение «граница» актуализируется в синтагмах *мёртвая река, река забвения, река без тени и следа, без брода и мостов* с семами «смерть», «отсутствие памяти», «отсутствие времени», «непреодолимая преграда». Это река существует вне земли и вне неба. Отсюда её неподвижность:

Не отражала никогда
Небес и облаков [5, 440].

Само слово *смерть* противопоставлено синтагме *небесный дом*, так как *смерть* обозначает нечто безликое, не предполагающее развития, а значит, конец бытия; в свою очередь, *дом небесный* воспринимается как радость, осознание своего предназначения, полноты бытия, гармонии, возвращения своей божественной сути.

Одновременно река смерти в момент появления около неё героя воспринимается как явление, принадлежащее *этому свету*:

На счастье взял он червяка
И пронизал крючком.
Закинул. Мёртвая река
Ударила ключом.
И леса взвизгнула в ответ
От тяги непростой.
Но он извлёк *на этот свет*,
Увы, крючок пустой [5, 440–441].

Путь вдоль реки забвения предполагает бесстрашие и воспринимается как попытка преодоления смерти.

Бесстрашие необходимо герою и в долине скорби, которая тоже имеет свои границы, что свидетельствует о том, что «человек ежеминутно сталкивается с напоминаниями о каком-то роковом пределе» [7, 111], который оказывает влияние на его чувства, мысли и поступки.

В пути, в долине скорби, герой встречает старика и мальчика. Эти встречи заставляют его по-новому взглянуть на окружающий мир. Он понял, что измена себе, своему призванию, отказ от идеала делают человека безликим, обрекают его на вечные страдания. На такие страдания обречён старик, заблудившийся в пространстве и оказавшийся вне времени. Его удел – долина скорби. Потеря идеала воспринимается в данном случае как знак бездорожья. Как антонимы в связи с этим выступают лексические единицы *дух, страсть* и *кусоч хлеба*:

– Когда-то был мой дух высок
И страстью одержим.
Мне хлеба кинули кусок –
Нагнулся я за ним [5, 441–442].

Отрицательную коннотацию приобретает глагол

кинули в сочетании с синтагмой *кусоч хлеба*. Данные лексические единицы приобретает значение «унижение», «разъединение», то есть «страшный грех, который повлечёт за собой наказание», и символизирует оскорбление святых.

Поведение человека объясняется через номинации с собой «поступок» («нагнулся я за ним»), что изменяет его положение в пространстве, дезориентирует его. Разрушение вертикали «земля – небо» приводит к тому, что герой полностью утрачивает представление о смысле бытия. Итог его жизни не приобретённая мудрость, а неразрешённый вопрос, на который нет и не может быть ответа, т. к. замкнут он на самом себе («мой человеческий вопрос»).

Трагедия старика в том, что он утратил веру, мальчик же, встретившийся герою впоследствии, вопросы пока не задаёт. Он уверен в том, что может изменить всё:

А на пути уже блистал
Великий океан,
Где сахар с берега бросал
Кусками мальчуган [5, 442].

При этом судьба ребёнка уже трагически предрешена, что отражено в номинациях *сомнения* и *свинец*. Слово *сомнение*, восходящее к *мнить*, с точки зрения этимологии, имеет семы «вспоминать», «память», «думать», «полагать» [8, II, 633] и свидетельствует о раздвоенности сознания, обращённости его к прошлому, настоящему и будущему одновременно, что в конце концов лишает героя будущего, делает невозможным дальнейший его путь. То есть слово *сомнение* в значении «итог» воспринимается как приговор, вынесенный герою. У этого человека не будет ни настоящего, ни будущего. *Свинец* же символизирует безысходность и смерть:

Безмерный подвиг или труд
Прости ему, Отец,
Пока души не изведут
Сомнения и свинец [5, 442].

Номинации *старик* и *мальчуган, дитя* восходят к образу, символизирующим судьбу человека, и имеют семы «идеал», «борьба», «поиски смысла жизни», «попытка изменить мир».

Преодоление пути для героя – это страдание, сопереживание, жертва:

И намоталась тень его
На спицы колеса.
И тень рвануло от него,
А небо – от лица [5, 442–443].

Попытка героя осмыслить такие понятия, как «скорбь», «смерть», «любовь» сродни великому подвигу. Главное, что понял человек в результате поисков своего идеала, золотой горы, – это то, что всё в мире взаимосвязано, что прошлое неотделимо от настоящего и будущего, что каждая частичка сущего отражена в мире и человеке. Это зафиксировано в тексте в словах таинственного существа без имени:

Ты всюду есть, а я нигде,
Но мы в одном кольце.
Ты отражён в любой воде.
А я – в твоём лице [5, 442–443].

Ключевым словом в произведении является также и слово *любовь*, которое восходит к значениям «выбор», «поиски идеала», «смысл жизни», «предназначение поэта». Оно обозначает одушевлённое существо, которое способно вступить в диалог, рассказать герою о том, что его ожидает.

Для героя любовь – опора, поддержка и спасительница. И именно любовь указывает герою путь к золотой горе, но, когда он достигает цели, она покидает его. И именно любовь говорит герою, что золотая гора – это не рай. Пространство её противоречиво, что зафиксировано через антонимы *плачут* и *поют*.

Конфликт мира земного проецируется на мир сакральный, и в этом тоже для героя заключается загадка бытия. Синонимичные словосочетания *золотая гора*, *небесный дом*, *странноприимный дом* (в значении «дом, принимающий странников, но дом особый, для посвящённых»), по-разному характеризуют пространство того предела, к которому стремился герой. Первоначальное восприятие героем золотой горы – это небесный дом, в конце – странноприимный дом, место вечности, забвения и воспоминаний.

Итак, пространство при определении пути героя фиксируется через номинации *направо*, *налево*, *супротив*, *вспять*, *вдоль*, *вширь*, *насквозь*, *поворот*, *напролом*; *окольные пути*. По сути, оно крестообразно и кругообразно. Герой оказывается на распутье, на перепутье, в круговороте времени и событий. Трижды он возвращается к вещему камню и трижды вновь

отправляется в путь. Отсюда символические образы камня-плиты, очага, пути-дороги, реки. Путешествие предполагает познание человеком своей сущности. В пути ему встречаются *дверь*, *червяк*, *старик*, *мальчуган*, *любовь*, *душа без имени*, которые помогают герою понять самого себя. Фактически это разные ипостаси его сущности, обозначающие изменение души человека в связи с преодолением им пространства и времени. В пространстве пути прошлое предшествует будущему и совпадает с настоящим, что фиксирует трагичность человеческого бытия. При этом путь предопределяет страдание не только одного героя, а общее страдание. Это путь, который ведёт каждого через сомнения.

И всё-таки в конце пути герой достиг золотой горы. Он дошёл до небесного дома благодаря дерзости, терпению, стойкости духа, бесстрашию, творчеству и сотворчеству, истинно национальным чертам характера. Его причисляют к небожителям, награждают бессмертием ... и одиночеством, что свидетельствует о том, что поэма «Золотая гора» – это диалог художника с миром во времени и пространстве и что диалог этот не завершён.

Литература

1. Бахтин М. М. Эпос и роман / М. М. Бахтин [Текст]. – СПб.: Азбук, 2000.
2. Большакова А. Ю. Миф и символ в творчестве Ю. Кузнецова / А. Ю. Большакова [Текст] // «Сын отчества». Вторая ежегодная международная конференция, посвящённая творческому наследию Юрия Кузнецова. – М.: Московская городская организация Союза писателей России, 2008.
3. О'Коннелл М., Эйри Р. Знаки и символы. Иллюстрированная энциклопедия / Марк О'Коннелл, Раджи Эйри. – М.: Эксмо, 2007.
4. Копалинский В. Словарь символов. – Калининград: ФГУИПП «Янтар. сказ.», 2002.
5. Кузнецов Ю. Прозрение во тьме: поэзия и проза. – Краснодар: Кубанькино, 2007.
6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985–1988.
7. Трубецкой Е. Н. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке / Е. Н. Трубецкой [Текст] // Литературная учёба, 1990. – № 2. – С. 100–118.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: «Изд-во АСТ», 2004.
9. Шейнина Е. Я. Энциклопедия символов. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; Харьков: Торсинг, 2003.

В. А. Літвінава (Мазыр, Беларусь)

ПАРАДЫГМАТЫЧНЫЯ ХАРАКТАРЫСТЫКІ ПРЫМЕТНІКАВЫХ АНТОНІМАЎ У МОВЕ АСОБНЫХ ФАЛЬКЛОРНЫХ ТВОРАЎ

Вывучэнне структурна-семантычных адметнасцей антонімаў беларускай мовы з'яўляецца актуальнай задачай сучаснай лінгвістыкі. Нягледзячы на наяўнасць ў айчынным мовазнаўстве асобных даследаванняў, прысвечаных аналізу антаніміі (працы А. Асіпчук, А. Баханькова, У. Лазоўскага, В. Лемцогавай, І. Лепешава, В. Рагаўцова, С. Солахавай, А. Солахава, Т. Старасценкі, Г. Усціновіч і інш.), парадыгматычныя характарыстыкі прыметнікавых антонімаў у мове фальклорных твораў яшчэ не былі аб'ектам спецыяльнага даследавання. У рускай лінгвістыцы прыметнікавая антанімія падрабязна разгледжана ў даследаванні Н. Ермаковай «Антанімічныя адносіны ў прыметніках».

Адным з найбольш прадуктыўных класаў антонімаў у творах беларускага фальклору з'яўляюцца ад'ектыўныя (прыметнікавыя). Усяго ў фальклорных творах, у прыватнасці ў прыказках, прымаўках, песнях і казках, намі было выяўлена 615 антанімічных пар, суданосных з прыметнікамі, што складае каля 35% ад усёй колькасці прааналізаванага лексічнага матэрыялу. У адну групу яны аб'яднаны агульным значэннем якаснай характарыстыкі прадмета і асобы або стану асобы: *Пайшла наша гаворачка / Уніз за вадою. / Ты вялікі, я малая, / Не сойдземся з табою* [1, 159];

Будзь, мёдзік, ні горкі, ні салодкі: салодкі будзеш – пражруць, горкі будзеш – праплююць [2, 41]; *У некаторым царстве, некаторым гасударстве было ў цара тры сыны: два разумных, а трэці дурны* [3, 479].

У граматычным аспекце прыметнікавыя антонімы, засведчаныя ў мове фальклорнай спадчыны, выражаюць катэгорыю ўласцівасці і характарыстыкі прадметнасці. У спалучэнні з іншымі словамі яны выступаюць у ролі прэдыката і ўжываюцца ў сінтаксічнай функцыі іменнай часткі састаўнога выказніка або з'яўляюцца аtryбутам (азначэннем) пры назоўніку, выконваючы сінтаксічную функцыю азначэння. Сувязь са словамі рэалізуецца праз парадыгматычныя формы роду, ліку, склону. Паказчык пэўнай формы – канчатак прыметнікавых антонімаў.

Форма роду прыметнікавых антонімаў выяўляецца ў дапасаванні яго да назоўнікаў ці займеннікаў, а самі антонімы прымаюць форму слова ці слоў, да якіх адносяцца: *На чорнай зямлі белы пірог расце* [2, 40]; *Рукі белыя, а сумленне чорнае* [2, 181]; *Сівы селязень / Смуцён, невясёл. / Смуцён да й невясёл / І не радасцен. / А як жа мне жыці? / Радаснаму быці?* [4, Т. 1, С. 170]; *Сядзеў воўк, сядзеў, чакаў ён, чакаў пакуль хвост цяжкі стане. Паспытаў – яшчэ лёгкі. Аж пакуль не прымёрз гэты хвост яго* [5, 40].

Усе прыметнікавыя антонімы ў фальклорных творах суадносяцца з назоўнікамі, якія належаць да аднаго з трох родаў:

– мужчынскага: *Добры стралец – кепскі гаспадар* [2, 83]; *Ранні зайчык цярэбіць зубкі, а позні вочкі працірае* [6, 159];

– жаночага: *А па правай руцэ братыцы твае, / А па левай руцэ сястрыцы твае* [4, Т. 1, С. 210]; *А як настае субота – ідзе к рацэ, пагаварыць з ракой, возьмець ад яе кашулю чыстую на нядзелю, ёй брудную аддасць і пойдзе дамоў – усё чакае, пакуль раны паненкі наджывуць* [3, ч. 2, 276];

– ніякага: *Каліна – дрэўца нешчаслівае: / А з камлёў каліны рэкі йдуць, / А зверху каліну пташачкі клююць. / Явар – дзераўца шчаслівае: / А з камлёў явара мяды цякуць, / А зверху явара салаўі пяюць* [4, Т. 1, С. 220]; *Новае сітка на колачку вісіць, а старое пад лаваю ляжыць* [2, 175].

Даволі распаўсюджаны таксама разнастайныя канструкцыі змешанага тыпу:

– “прыметнік мужчынскага роду + прыметнік жаночага роду”: *Чорны мак, ды смачны, белая рэдзька, ды горкая* [2, 88]; *Гаспадар стары, а жонка маладая – то агонь ды вада* [7, 125]; *Ці не жаль таму бацьку, / Што прапіў сваю дачку / На салодкім мяду / Да ў горкай гарэцы* [4, Т. 1, С. 90];

– “прыметнік жаночага роду + прыметнік мужчынскага роду”: *З вялікай хмары малы дождж бывае* [2, 178]; *Горкая часам праца, ды хлеб ад яе салодкі* [2, 163];

– “прыметнік ніякага роду + прыметнік жаночага роду”: *На чорным полі белая пшаніца родзіць* [2, 41]; *Пад белым хусцем душа чорная* [7, 180];

– “прыметнік жаночага роду + прыметнік ніякага роду”: *І чорная карова белае малако дае* [2, 183].

Лікавыя формы прыметнікавых антонімаў не абазначаюць рознай колькасці прыметы, бо прымене ўвогуле не ўласціва функцыя лічэння [8, 12]. Напрыклад, у прыказцы *Кепскія песні лети за добрыя слёзы* [2, 116] прыметнікавыя антонімы *кепскія* і *добрыя* незалежна ад таго, у якой форме ўжываюцца, абазначаюць адпаведна адну і тую ж пастаянную прымету прадмета ці некалькіх прадметаў. Формы *кепскі – добры і кепскія – добрыя* адрозніваюцца толькі тым, што першая пара спалучаецца са словамі адзіночнага, а другая – са словамі множнага ліку: *Добрая памятка забываецца, а кепская ніколі* [2, 147]; *Добрыя ўчынкі доўга помняцца, а ліхія ніколі не забудуцца* [2, 148].

Такім чынам, сярод прыметнікавых антанімічных пар можна вылучыць канструкцыі тыпу:

– “прыметнік адзіночнага ліку + прыметнік адзіночнага ліку”: *Пойдзем, дзявочкі, / У лугі-лужочкі / Завіваць вяночкі / На годы добрыя, / На жыта густое, / На ячмень каласісты, / На авёс расісты, / На грэчку чорную / На капусту белую!* [9, 159]; *З малой іскры бывае вялікі пажар* [3, 183]; *Старасць бывае слабая на ногі, ды моцная на розум* [6, 151];

– “прыметнік множнага ліку + прыметнік множнага ліку”: *Усе дзяўчаткі добрыя, але скуль бабы ліхія бяруцца* [2, 145]; *Багатым дзеткам жыццё, а бедным выццё* [2, 60]; *Пасылай ганцоў даганяць! Вярнуць мне гэтых злодзеяў – ці мёртвымі, ці жывымі!* [3, 274];

– “прыметнік адзіночнага ліку + прыметнік множнага ліку”: *Корань навукі горкі, ды плады яго салодкія* [2, 56];

– “прыметнік множнага ліку + прыметнік адзіночнага ліку”: *Усе бабры дабры, адна выдра ліхая* [6, 33]; *Валасы доўгія, а розум кароткі* [2, 77].

Часцей за іншыя (каля 70%) ў прааналізаваных прыкладах ужываюцца прыметнікавыя антанімічныя пары адзіночнага ліку.

Склонавыя формы антонімаў, суаднесеныя з прыметнікамі, як і формы роду, ліку, вызначаюцца адпаведнымі формамі назоўнікаў, з якімі яны спалучаюцца: *Новых сяброў набывай, а старых не забывай* [7, 92]; *Начная зязюлька дзённю перакукуе* [6, 47]; *У маладога мужа прагі ў печы, / А старому мужыку кулак ў плечы* [9, 245].

У адпаведнасці з гэтым выдзяляюцца аднасклонавыя антанімічныя пары і рознасклонавыя антанімічныя пары. Да першай групы належаць пары, створаныя паводле мадэляў:

– “прыметнік назоўнага склону + прыметнік назоўнага склону”: *Хоць рукі чорныя, але работа белая* [2, 119];

– “прыметнік роднага склону + прыметнік роднага склону”: *Ой, палюбіла хлопца я жанатага, / Ды жонка будзе серзіцца. / Палюбіла б халастога хлопца я, / Ды халасты ажэніцца* [1, 174];

– “субстантываваны прыметнік давальнага склону + субстантываваны прыметнік давальнага склону”: *Багатому шкода карабля, а беднаму кашаля* [2, 59];

– “прыметнік меснага склону + прыметнік меснага склону”: *Жыць за старым мужам – быць у павазе, а за маладым мужам – у зьявазе* [2, 135] і інш.

Да другой групы можна аднесці наступныя канструкцыі:

– “прыметнік назоўнага склону + прыметнік вінавальнага склону”: *Маленькая моль шкоду вялікую робіць* [6, 135];

– “прыметнік назоўнага склону + прыметнік творнага склону”: *І чорная хмара белым воблакам абвернецца* [6, 129];

– “прыметнік вінавальнага склону + прыметнік роднага склону”: *На вялікія ногі малых ботаў не нацягнеш* [2, 142] і шмат іншых варыяцый.

Такім чынам, значэнне катэгорыі склону прыметнікавых антонімаў вызначаецца як фармальнае сінтаксічнае значэнне, неабходнае для ажыццяўлення сувязі дапасавання прыметніка з назоўнікам.

Склонавая парадыгма супрацьлеглых паняццяў, аб’яднаных якаснымі характарыстыкамі, залежыць і ад таго, у якой форме – поўнай ці злітнай – ужываюцца прыметнікавыя антонімы. У беларускіх фальклорных творах у антанімічныя адносіны ўступаюць як поўныя, так і злітныя прыметнікі. Тут таксама магчымы варыянты канструкцый:

– “прыметнік поўнай формы + прыметнік поўнай формы”: *Праўда халодная, а мана цёплая* [6, 122];

– “прыметнік злітнай формы + прыметнік злітнай формы”: *Вы ж мае, да баярачкі, / Не дзівіце на падарачкі. / Матка стара да не напрала, / Я, малада, не спадзявала, / Падарачак не ўгатавала* [4, Т. 1, С. 85];

– “прыметнік поўнай формы + прыметнік злітнай формы”: *Дзень вялікі, а луста мала: няродная матка ў торбу клала* [2, 130]; *Не хадзі, казача, / Не хадзі да мене, / Ты хлапец багаты, / Я дзяўчына бедна* [1, 154].

Акрамя таго, можна адзначыць ужыванне прыметнікавых антонімаў, у якіх якасная прымета праяўляецца ў большай ці меншай ступені. Гэта выяўляецца праз магчымасць утвараць ступені параўнання: *Што большы, то не меншы* [2, 109]; *Чым сонца яснее, тым месяц смутнее* [7, 85]; *Я сваёй сямейцы парадак дала: / Меншую сямейку ў ягадачкі, / Большую сямейку на работачку* [10, 403]; *Царыцын сын пушчэй за ўсіх і слабей, а сучкін*

сын прыгажэй за ўсіх і **кранчэй** [2, 149]. Аднак такія пары антонімаў фіксуюцца параўнальна рэдка.

Даволі пашыранай з'явай (15%) у творах беларускага фальклору з'яўляецца супрацьпастаўленне няпоўных субстантываваных прыметнікаў: *Пакуль тоўсты абліняе, з худога дух выскачыць* [7, 69]; *Цэт любіць галоднага, а каса сытага* [2, 121]; *Чорнае белым не стане* [2, 168]; *Жывы не без хаты, а мёртвы не без магілы* [2, 29]; *А ў маладога прагі ў печы / А старому кулакі ў плечы / А ў маладога ў кармане грошы / А ў старога ў барадзе вошы* [10, 145]. Няпоўнай такая субстантывацыя называецца таму, што пераход прыметнікаў у назоўнікі адбываецца пры захаванні ўжывання іх у ролі прыметніка [11, 142]. Сярод іх асобна можна вылучыць дзве разнавіднасці антанімічных пар, у якіх адбываюцца:

– супрацьпастаўленне аднаго субстантыва другому: *Для дужага і слабга не аднолькаў прывет* [2, 63]; *Гаворыць свякроў, гаворыць, / Што нявестка лянiва: Гаворыць мамка, гаворыць, / Што дачушка руплiва* [9, 256];

– супрацьпастаўленне субстантыва назоўніку: *Кожны дурань ці разумны – пан у сваёй хаце* [2, 51].

У сэнсавым аспекце прыметнікавыя антонімы таксама даволі неаднародныя. Прадуктыўным класам (90%) сярод іх з'яўляюцца якасныя прыметнікі, якія найчасцей абазначаюць:

– уласцівасці і якасці, што ўспрымаюцца органамі пачуццяў: *Багаславіце, старыя дзяды, / Ой, вясну красну пагукаці, / Цёплага лета дажыдаці, / Цёплае лета на вуліцы. / Халодная зіма ў каморачцы...* [9, 95]; *Хлеб бывае траякі: чорны, белы і ніякі* [6, 149];

– уласцівасці характару, асаблівасці псіхічнага складу чалавека: *Ад добрага чалавека хлеб смачнейшы, чым пірог ад дрэннага* [2, 283]; *Добрая жонка – дома рай, злая – хоць ты цягу дай* [2, 131];

– выражаюць агульную ацэнку: *Не хадзі, хлапчына, / Ты хлапец багаты, / Я бедна дзяўчына* [1, 144]; *Няма нічога тайнага, каб не стала яўным* [2, 96].

Супрацьпастаўляюцца і прыналежныя прыметнікі (*Матчын кулак вучыць, а матчышын сушыць* [2, 136]), але ў мове фальклорных твораў яны сустракаюцца рэдка. Адносныя прыметнікі тыпу *драўляны, аўсяны, сярэбраны* антонімаў не маюць, бо абазначаюць пастаянную,

нязменную прымету прадмета праз яго адносіны да іншых прадметаў.

Вялікую групу (амаль 20%) ўтвараюць прыметнікавыя антонімы, якія абазначаюць якасную характарыстыку са значэннем ацэнкі і меры якасці: *Вялікая кабыла, ды малая сіла; Вялікі целам, ды малы дзелам; Вялікая дзірка, ды малая накрывка; Вялікага дуба з малым карэннем не бывае* [2, 277–278]; *Нашла наша гаворачка / Уніз за вадою. / Ты вялікі, я малая, / Не сойдземся з табою* [1, 159]; *Я ў свай сямейцы парадак вяла: / Меньшую сямейку ў ягадачкі, / Большую сямейку на работачку* [1, 403]; *Што буйны ветры, / Што дробныя дожджы / Не даюць мне вырасці, / Сінім кветам зацвісці* [1, 159]; *Ой, пайду я ў зялёны садочак / Ды найду я кляновы лісточак / Ды накрыву матулі слядочак, / Каб дробныя дожджы не залівалі, / Каб буйныя ветры не завявалі* [9, 410]; *Лавіся рыбка вялікая і маленькая, лавіся рыбка большая і меншая* [5, 14] і інш.

Акрамя таго, праведзенае даследаванне антонімаў, засведчаных у мове фальклорных твораў, дазваляе зрабіць выснову, што прыметнікавая антанімія распаўсюджана пераважна ў народных песнях, што абумоўлена лірычнасцю твораў гэтага жанру, разнастайнасцю і багаццем іх тэматыкі. Народ імкнуўся не проста паказаць сваё жыццё, акаляючы свет, а даць сваю ацэнку, якасную характарыстыку. Менавіта гэту функцыю выконваюць прыметнікі. Значна радзей прыметнікавыя антанімічныя пары сустракаюцца ў казках. Гэта можна растлумачыць тым, што казка, як апавадальны жанр, пераважна акцэнтуюе ўвагу на багацці вобразаў і дынаміцы сюжэту.

Такім чынам, прыметнікавыя антонімы складаюць даволі значную групу ў беларускіх прыказках, прымаўках, песнях і казках. Аднак іх катэгарыяльнаму значэнню, яны характарызуюцца марфалагічнай рухомасцю і маюць абумоўленыя спалучальнасцю парадigmatычныя формы роду, ліку, склону. У сэнсавым аспекце прыметнікавыя антонімы аб'ядноўваюцца ў пары і проціпастаўляюцца выключна па семантычных якасцях.

Літаратура

- 1 Песні пра каханне / АН БССР, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; склад. І. К. Цішчанка; склад. муз. часткі С. Г. Нісневіч; рэд. А. С. Фядосік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1978. – 616 с. – (Беларуская народная творчасць).
- 2 Янкоўскі, Ф. М. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / Ф. М. Янкоўскі. – 3-е выд. – Мінск: Беларус. навука, 2004. – 494 с.
- 3 Чарадзейныя казкі: у 2 ч. / НАН Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; склад.: К. Б. Кабашнікаў, Г. А. Барташэвіч, рэд. выд. В. К. Бандарчык. – Мінск: Беларус. навука, 2003. – 2 ч. (Беларуская народная творчасць).
- 4 Вяселле. Песні: у 6 кн. / АН БССР, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; склад.: Л. А. Малаш; муз. дадатак З. Я. Махэйка; рэд. М. Я. Грынблат, А. С. Фядосік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980–1987. – Кн. 1–3. – (Беларуская народная творчасць).
- 5 Казкі пра жывёл і чарадзейныя казкі / АН БССР, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; рэд. В. К. Бандарчык. – Мінск: Навука і тэхніка, 1971. – 496 с. – (Беларуская народная творчасць).
- 6 Шкраба, І. Крынічнае слова: Беларус. прыказкі і прымаўкі / І. Шкраба, Р. Шкраба. – Мінск: Маст. літ., 1987. – 178 с.
- 7 Ліцвінка, І. Я. Слова міма не ляціць: беларус. народныя прыказкі і прымаўкі / І. Я. Ліцвінка, А. А. Царанкоў. – Мінск: Універсітэцкае, 1985. – 149 с.
- 8 Ермакова, Н. Ф. Антонимические отношения в именах прилагательных: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. Ф. Ермакова; Москов. пед. ун-т. – М., 1979. – 16 с.
- 9 Веснавыя песні / АН БССР, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; склад.: Г. А. Барташэвіч, Л. М. Салавей; склад. муз. часткі В. І. Ялатаў; рэд. К. Б. Кабашнікаў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1979. – 608 с. – (Беларуская народная творчасць).
- 10 Восеньскія і талочныя песні / АН БССР, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; склад.: А. С. Ліс, С. Т. Асташэвіч; склад. муз. часткі В. І. Ялатаў; рэд. А. С. Фядосік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 679 с. – (Беларуская народная творчасць).
- 11 Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. – Мінск: Выш. шк., 1990. – 222 с.

**«КАПУСТНОЕ ЧУДО» ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ:
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТОСЛОЖЕНИЯ МАЛОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ**

Как всякая творческая личность Людмила Евгеньевна Улицкая проявила себя в разных литературных жанрах: писательница начала с лирических стихотворений и переводов, получила особое признание читателей в жанре интеллектуальной повести, первая из представительниц женского пола завоевала именитые премии за экспериментальные романы «Казус Кукоцкого» и «Даниэль Штайн, переводчик». В начале 80-х годов в печати появились её первые рассказы, которые явили собой не просто вариант «женской прозы», а «интеллектуальное чтение» малой эпической формы.

Секрет популярности ее малого эпоса современная критика объясняет способностью автора «выписывать с особой тщательностью... тончайшие проявления человеческой природы» [1, 1]. Сама Людмила Улицкая так определяет писательскую стратегию в период работы над рассказами: «Я отношусь к породе писателей, которые главным образом отталкиваются от жизни. Я писатель не конструирующий, а живущий. Не выстраиваю себе жёсткую схему, которую потом прописываю, а проживаю произведения. Иногда не получается, потому что выхожу совсем не туда, куда хотелось бы. Такой у меня способ жизни» [1, 1]. Думается, что выбор литературного материала, необходимого для творческого воплощения в сборнике рассказов Л. Е. Улицкой «Детство – 49», были подсказаны самой жизнью.

Людмила Улицкая родилась 21 февраля 1943 года в Башкирии, поэтому сама не понаслышке знает, что такое эвакуация, репрессии родных. Тот, кто жил в послевоенные годы, хорошо помнит и голод, и холод, но больше всего он ценит человеческое участие и сострадание. Красной нитью всех «послевоенных рассказов» проходит тема толерантности («Капустное чудо», «Восковая уточка», «Дед-шепун»). По мнению автора, даже в таких сложных обстоятельствах люди должны оставаться людьми: «Как нас учили во времена молодости: что первично, что вторично? Бытие или сознание? История или герой? Не знаю. Должна произойти встреча человека и его истории. Тогда все получается» [2, 1].

Умело найденный сюжет для рассказа позволяет нарисовать необычные события и характеры, найти новый ракурс давно освещенных тем. Л. Е. Улицкая в одном из своих последних интервью заметила: «Жизнь полна сюжетов – простых, иногда до пошлости, и очень завывистых. А теперь книги выходят, и критики строят свои предположения, как я эволюционирую или деградирую... А я просто живу и делаю исключительно то, что мне интересно» [3, 1].

Делясь своими дальнейшими планами, писательница искренне замечает: «Сейчас вот пишу маленькие рассказы. Это самое лучшее из всех занятий, которые бывают возле компьютера. Не получается, отодвинул, и живи себе дальше. А вот когда не получается роман, ты вступаешь с ним в длинную и неравную борьбу, совершенно без гарантии, что выйдешь победителем... Я делала в жизни резкие повороты и готова начинать заново. Это и есть перспектива: что жизнь подвижна, изменчива, предлагает каждый день новые задания и уроки. В краткосрочной перспективе – хотелось бы к осени закончить книгу маленьких и совсем маленьких рассказов. Сюжетов – как голодных котов на помойке.

И все они давно записаны. Новый сюжет – страшно редкое литературное событие. Меня же гораздо больше увлекает построение характеров» [4, 2].

Исследованием внутреннего мира своих героев, их характерологии занимается Л. Улицкая в рассказе «Капустное чудо». История двух сирот, старшей Дуси и младшей Ольги, попавших в дом старухи Ипатьевой прописывается через скупые портретные детали: «*Две маленькие девочки, обутые в городские ботинки и по-деревенски повязанные толстыми платками, или к зеленому дощатому ларьку... Девочки тесно прижимались друг к другу, топали озябшими ногами – ботинки были оареные, изношенные, тепла не держали»* [5, 146–148].

Динамизм в разворачивании сюжета создается с помощью форсирования одной художественной детали: «*Старшая из девочек, шестилетняя Дуса, мяла в кармане замызанную десятку. Эту десятку дала Дусе старуха Ипатьева, у которой девочки жили почти год... В дырочке кармана Дусино пальто, кроме десяти, лежала и картинка из журнала с нарисованным желтым зубастым японцем, замахнувшимся кривым ножом на кусок географической карты... Вернулась продавица. Отпустила капусту тётке впереди девочек, и Дуська вытащила из кармана заветную трубочку, развернув её – вместо десяти это была картинка с японцем. Она поширила в кармане, ничего в нем больше не было. Её охватила ужас»* [5, 145–150].

Остросюжетность создается описанием не героических личностей и их поступков, а воссозданием жизненных, бытовых событий (коллизий) и их необычным решением. Так, в рассказе «Капустное чудо» автор раскрывает судьбы двух девочек-сирот, старшей Дуси и младшей Ольги. Зимним вечером их привезли в дом старухи Ипатьевой: «*Они приходились внучками её недавно умершей сестре и были сиротами: отец погиб на фронте, а мать умерла годом позже. И соседка привезла их к Слонихе – ближе родни у них не было. Ипатьева разогрела их у себя, но без большой радости. Наутро, ставя на плите кашу, она бормотала: привезли, мол, на мою голову...»* [5, 146].

Внезапные повороты в судьбе персонажей активно двигают сюжет от завязки к развязке: «*Первую неделю девочки молчали. Казалось, что они не разговаривают даже между собой, только шуршат, почесывают головы, Старуха тоже молчала, ни о чем не спрашивала и все думала большую думу: оставлять их при себе или сдать в детдом. В субботу...»* [5, 147].

Огромную роль в рассказе играют перипетии (неожиданные повороты в судьбе героев), которые приобретают в рамках малой эпической прозы философский смысл: «*В субботу она взяла таз, чистое белье и девочек, волосы которых были заранее намазаны керосином, и повела их на Селезнёвку в баню. После бани Ипатьева впервые уложила их спать на свою кровать. До этого они спали в углу, на матрасе. Девочки быстро заснули, а Ипатьева еще долго сидела со своей подружкой Кротовой. Выпив чаю, она сказала: «Господь с ними, пусть живут. Может, неспроста они ко мне на старости лет пристали»*» [5, 147]. Девочки тут же почувствовали, что их судьба решена: они заговорили между собой, а потом и со старухой, которую стали звать бабой Таней.

Поддержать интерес к разворачивающемуся действию помогает еще один авторский прием: использова-

ние эпизодов-неожиданностей, в которых раскрываются характеры главных героинь. Старуха Ипатьева послала Дуню с Олей купить капусты – нужно делать запасы на зиму. В ожидании машины с товаром девочки долго мёрзли в очереди, потом терпеливо ждали и пропускали к прилавку «всех стоявших ранее», безропотно перенесли и время обеда: «*Им в голову не приходило уйти без капусты*» [5, 149]. «*Вернулась продавщица. Отпустила капусту тетке впереди девочек, и Дуська вытащила из кармана заветную трубочку. Развернула её – вместо десятки это была картинка с японцем. Она пошарила в кармане, ничего в нем больше не было. Её охватил ужас. «Тенька! Я деньги потеряла! – закричала она. – По дороге потеряла! Я не нарочно!»*» [5, 150].

Мотив случайностей продолжает реализоваться и в описании образа Ипатьевой: старуха волнуется за своих приёмшей, глотая слёзы, она называет девочек «золотыми», «ласковыми». Внешне суровая, всегда сдержанная на похвалу, баба Таня только теперь осознает значимость детей в её судьбе: есть ради кого жить, ради кого работать. Финальная сцена восстанавливает гармонию в отношениях между героинями. Девочки принесли капусту домой и выполнили бабушкин заказ.

Заглавие рассказа Л. Улицкой «Капустное чудо», задающее сюжетную перспективу всему повествованию,

выполняет еще одну функцию. Автор пытается соединить назидательность и «духовную пользу» с внешней занимательностью. Произошло чудо: грузовик на всем ходу сбросил два кочана капусты к ногам отчаявшихся девочек (1), дети поверили в волшебство и гуманность окружающего мира (2), произошло внутреннее перерождение старухи Ипатьевой (3).

Людмила Улицкая создала уникальную серию рассказов «Детство – 49», в которой еще раз подтвердила право называться писателем, не боящимся экспериментов. «Сюжеты с обильными перипетиями и умиротворяющей развязкой воплощают представление о мире как о чем-то устойчивом, надёжном, определённо-твердом, но вместе с тем не окаменевшем, исполненном движения», – писал В. Е. Хализев [6, 386].

Таким образом, сюжет малой эпической прозы Л. Е. Улицкой (рассказ «Капустное чудо») обладает рядом содержательных функций:

1. выявляет и характеризует связь человека с его окружением;
2. обнаруживает и напрямую воссоздает жизненные противоречия (конфликты);
3. создаёт поле действия для персонажей – один из способов их раскрытия перед читателем (поступки, эмоция эмоциональные отклики на происходящее др.).

Литература

1. Улицкая, Людмила // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. – Дата доступа: 10.04.2011.
2. Светова, З. Моими учителями были генетики / З. Светова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ulickaya.ru/content/view/1284/>. – Дата доступа: 10.04.2011.
3. Шигарёва, Ю. Принцип Улицкой: без трупов и уныния. Умение страдать [Электронный ресурс] / Ю. Шигарёва. – Режим доступа: <http://www.ulickaya.ru/content/view/1281/>. – Дата доступа: 10.04.2011.
4. Кучерская, М. Роман меня напишет [Электронный ресурс] / М. Кучерская. – Режим доступа: <http://www.ulickaya.ru/content/view/1280/>. – Дата доступа: 10.04.2011.
5. Улицкая, Л. Е. Детство – 49 / Л. Е. Улицкая // Истории про зверей и людей / Л. Е. Улицкая. – М.: Эксмо, 2009. – С. 143–200.
6. Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: учеб. пособие / Л. В. Чернец [и др.]; под ред. Л. В. Чернец. – М.: Высш. шк.; изд. центр «Академия», 2000. – 556 с.

Лю Цзюань (Пекин, Китай)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАССКАЗА Т. ТОЛСТОЙ «РЕКА ОККЕРВИЛЬ»

Татьяна Толстая является одним из выдающихся современных русских писателей. Ее произведения характеризуются богатством языковых средств, глубоким философским замыслом, разнообразием способов повествования. Толстая использует как традиционные стилистические средства, так и новые способы для создания многоплановости повествования, стремясь тем самым передать не только мысли героя, но и тончайшие движения его чувств, его отношение к разнообразным фактам окружающей действительности. Данные языковые средства обладают универсальной способностью выражать многообразные оттенки психологического, эмоционального состояния персонажей, что соответствует новым тенденциям в художественной речи, которые «связаны с ее эволюцией, с открытием новых приемов выразительности» [1, 7]. Выразительность используемых языковых средств характерна для большинства произведений Т. Толстой. Одним из них является рассказ «Река Оккервиль» [3].

В рассказе «Река Оккервиль» изображается два противоположенных мира – мир реальный и мир вымышленный, в которых сталкиваются реальная и иллюзорная жизнь героя Симеонова. Весь рассказ построен на антитезе. Реальный мир представляется ветреным, дождливым, темным и мрачным, а иллюзорный мир загадочен и

прекрасен. В центре рассказа душевное переживание главного героя – одинокого, лысеющего, беззащитного, боящегося реальности и бегущего от нее человека, который живет между реальной и виртуальной жизнью.

Для раскрытия душевного состояния, для создания контраста, для отражения своего отношения к героям и повествуемому автор использует разные языковые средства, среди которых наиболее яркими являются использование причастного оборота в функции определения, активизация конструкций однородных глаголов и сложноподчиненных предложений.

1. Стилистическое использование причастий в рассказе

Мокрый, струящийся, бьющий ветром в стекла гор-род за беззащитным, незанавешенным, холостяцким окном, за припрятанными в межоконном холоду плав-леньми сырками казался тогда злым петровским умыслом, мстью огромного, пучеглазого, с разинутой пастью, зубастого царя-плотника, все догоняющего в ночных кошмарах, с корабельным топориком в занесен-ной длани, своих слабых, перепуганных подданных.

Отмеченные причастные обороты не только образно описывают характер города, но и представляют его в динамике, соединяя в себе черты прилагательного и глагола. Как подчеркивает И. Голуб, «современные

поэты и писатели ценят причастия не за их книжный характер, а за то, что в них аккумулируется значительная выразительная энергия русского языка» [2, 322].

В этом рассказе можно найти большое количество причастий, которые употребляются для описания, выполнения функций экспрессии, образности, уточнения, контраста. Типичным примером является описание голоса известной певицы Веры Васильевны.

(1) ...*божественный, темный, низкий, сначала кружевной и пыльный, потом набухающий подводным напором, восстающий из глубин, преображающийся, огнями на воде колыхающийся, – тиц-тиц-тиц, тиц-тиц-тиц, – парусом надувающийся голос, – все громче, – обрывающийся канаты, неудержимо несущийся, тиц-тиц-тиц, каравеллой по брызжащей огнями ночной воде – все сильней, – расправляющий крылья, набирающий скорость, плавно отрывающийся от отставшей толщи породившего его потока, от маленького, оставшегося на берегу Симонова, задравшего лысеющую, босую голову к гигантски выпрошеному, сияющему, затмевающему полнеба, исходящему в победоносном кличе голосу, – нет, не его так пылко любила Вера Васильевна, а все-таки, в сущности, только его одного, и это у них было взаимно.*

В данном примере состояние голоса образно передается с помощью цепочки причастий несовершенного вида, которые одновременно определяют особенности голоса и изображают процесс его изменения.

Аналогичную функцию выполняют и причастия в следующем примере, где слова «плывущий» и «свесивший» не только определяют предметы, но и оживляют их.

(2) ...*можно было вообразить себе все, что угодно: мутный зеленоватый поток, например, с медленным, мутно плывущим в ней зеленым солнцем, серебристые ивы, тихо свесившие ветви с курчавого бережка...*

Причастия могут находиться в предложении перед определяемыми словами, как в вышеприведенных примерах, а также могут стоять после них. В последнем случае подчеркивается окончательное состояние предмета и дается его расширенное определение. Такое расположение причастий в предложении выполняет также функцию уточнения:

Глядя на закатные реки, откуда брала начало и река Оккервиль, уже зацветавшая ядовитой зеленью, уже отравленная живым старушечьим дыханием, Симонов слушал спорящие голоса двух борющихся демонов.

В данном примере причастия, которые описывают реку Оккервиль, находятся в предложении в сильной позиции. Такой порядок слов с уточнением информации заставляет читателей обратить особое внимание на характер предмета.

2. Стилистическое использование предложений с однородными глаголами

Использование ряда сказуемых способно всесторонне охарактеризовать действия героя. Такие предложения способствуют повышению информативности, детальности текста, создают впечатление замедленности и плавности повествования.

(1) *Симонов, чувствуя себя особенно носатым, лысеющим, особенно ощущая свои нестарые года вокруг лица и дешевые носки далеко внизу, на границе существования, ставил чайник, стирал рукавом пыль со стола, расчищал от книг, высунивших белые язычки закладок, пространство, устанавливал граммофон, подбирая нужную по толщине книгу, чтобы подsunуть под хромой его уголок, и заранее, авансом блаженствуя, извле-*

кал из рваного, пятнами желтизны пошедшего конверта Веру Васильевну.

(2) *Он распускает актеров, перечеркивает балконы с настираниями, отдает желающим решетку с узором как рыба чешуя, сощелкивает в воду гранитные парпеты, рассказывает по карманам мосты с башенками, – карманы распирает, висят цепочки, как от дедовских часов, и только река Оккервиль, сужаясь и расширяясь, течет и никак не может выбрать себе устойчивого облака.*

В примерах (1) и (2) ряд глаголов несовершенного вида характеризует последовательность действий героя. Здесь подчеркивается процесс совершения действия. В том случае, когда акцент авторского повествования направлен на результат действия, используются глаголы совершенного вида:

Нет, не надо разочаровываться, ездить на речку Оккервиль, лучше мысленно обсадить ее берега длинноволосями ивами, расставить крутоверхие домики, пустить неторопливых жителей, может быть, в немецких колпаках, в полосатых чулках, с длинными фарфоровыми трубками в зубах... а лучше замостить брусчаткой оккервильские набережные, реку наполнить чистой серой водой, навести мосты с башенками и цепями, выровнять плавным лекалом гранитные парпеты, поставить вдоль набережной высокие серые дома с чугунными решетками подворотен.

В приведенных выше примерах связь между глаголами, которые находятся на горизонтальном уровне, можно условно назвать параллельной. Высказывание осложняется, когда параллельные связи соединяются с цепочными связями, которые проявляются на вертикальном уровне. В таком случае рема предложения становится темой следующего предложения, и одновременно эта новая тема уточняется несколькими глаголами-сказуемыми. Развитие действия в горизонтальном и вертикальном направлении придает повествованию особую выразительность. При таком использовании глаголов-сказуемых каждое последующее предложение усиливает смысл предыдущего. Например:

Одиночество ест со сковородки, выживает холодную котлету из помутневшей литровой банки, заваривает чай в кружке – ну и что? Покой и воля! Семья же бренчит посудным шкафом, расставляет западными чашки да блюда, ловит душу ножом и вилок, – ухватывает под ребра с двух сторон, – душит ее колпаком для чайника, набрасывает скатерть на голову, но вольная одинокая душа высказывает из-под льняной бахромы, проходит ужом сквозь салфеточное кольцо и – хоп! лови-ка! она уже там, в темном, огнями наполненном магическом кругу, очерченном голосом Веры Васильевны, она выбегает за Верой Васильевной, вслед за ее юбками и веером, из светлого танцующего зала на ночной летний балкон, на просторный полукруг над благоухающим хризантемами садом, впрочем, их запах, белый, сухой и горький – это осенний запах, он уже заранее предвещает осень, разлуку, забвение, но любовь все живет в моем сердце больном, – это больно запах, запах прели и грусти, где-то вы теперь...

Благодаря сцеплению горизонтальной и вертикальной нитей автор рассказа достигает наибольшего эмоционального воздействия на читателя и слушателя.

3. Стилистическое использование сложноподчиненных предложений

Как известно, языку Т. Толстой свойственно активное использование больших полипредикативных единств и синтаксических конструкций. В данном рассказе

Т. Толстая вводит сложноподчиненные предложения, чтобы придать повествованию разговорный характер и динамичность.

...крикнуть ей через годы и невзгоды, **что** она – одна-единственная, **что** ее, только ее так пылко любил он всегда, **что** любовь все живет в его сердце больном, **что** она, дивная перн, поднимаясь голосом из подводных глубин, наполняя паруса, стремительно проносясь по ночным огнистым водам, взмывая ввысь, затмевая полнеба, разрушила и подняла его – Симеонова.

В этом примере чувства Симеонова передаются с помощью изыскательных придаточных, которые характеризуются разговорностью. Эти конструкции создают эффект прямого выражения чувства.

Она начала его рассказывать, **еще когда** Симеонов поднимался по лестнице, она изменяла ему с этими пятнадцатью, **еще когда** он маялся и мялся у ворот, перекладывая дефектный торт из руки в руку, **еще когда** он ехал в трамвае, **еще когда** заперся в квартире и расчищал на пыльном столе пространство для ее серебряного голоса, **еще когда** впервые с любопытством достал из пожелтевшего рваного конверта тяжелый, черный, отливающий лунной дорожкой диск, **еще когда** никакого Симеонова не было на свете, лишь ветер шевелил траву и в мире стояла тишина.

В примере несколько раз повторяются временная связывающая конструкция **еще когда**, которая дает возможность рассказывать о событии в диахроническом

аспекте. Здесь подчеркивается неожиданность развития события и контраст между воображаемой Симеоновой и настоящей Верой Васильевной. Для Симеонова та старая, седая, одинокая, неземная богиня превратилась в старую, пошлую, отвратительную, реальную женщину.

А Симеонов против воли прислушивался, **как** крахтит и колышется в тесном ванном корыте грузное тело Веры Васильевны, **как** с хлопом и чмоканьем отстает ее нежный, тучный, налитой бок от стенки влажной ванны, **как** с всасывающим звуком уходит в сток вода, **как** шлепают по полу босые ноги, и **как**, наконец, откинув крючок, выходит в халате красная, распаренная Вера Васильевна: «Фу-ух. Хорошо».

В этом примере описывается, как Симеонов внимательно следит за ходом мытья Веры Васильевны. Напряженность, созданная сложноподчиненными конструкциями, выразительно передает настроение героя. Слово **как** семантически связывает разрозненные подчиненные элементы в единое целое.

Таким образом, в рассказе «Река Оккервиль» ярко отражается индивидуально-авторский стиль Т. Толстой. Синтаксические конструкции, используемые в произведении, носят осложненный характер. В данных осложненных конструкциях субъект, который управляет второстепенными частями, как будто уходит на второй план, выдвигая действие на передний план. В рассказе Т. Толстой гармонично сочетаются разговорность и книжность.

Литература

1. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка / И. Б. Голуб. – М.: Рольф, 2001.
2. Николина, Н. А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы / Н. А. Николина. – М.: ГНОЗИС, 2009.
3. Толстая, Т. Н. Река Оккервиль / Т. Н. Толстая. – М.: Подкова, Эксмо-Пресс, 2003.

Л. М. Мазуркевіч, Н. А. Барысенка (Мазыр, Беларусь)

ФУНКЦЫЯ НАВАННЕ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ З КАМΠΑНАНТАМ *ВОКА* Ў МОВЕ РАМАНА І. ШАМЯКІНА “СЭРЦА НА ДАЛОНІ”

Адметнае месца ў галерэе створаных беларускім пісьменнікам І. Шамякіным твораў да праву займае роман “Сэрца на далоні”. Як адзначае літаратуразнаўца Т. І. Шамякіна, “у рамана з вялікай фантазіяй пераплецены падзеі жыцця беларусаў пачатку 60-х гадоў і перыяду Вялікай Айчыннай вайны, справы інтэлігентаў, тагачаснай бюракратыі і рабочых – са справамі падпольшчыкаў у час акупацыі. Сімвалічнай стала і назва твора: сэрца на далоні – гэта не толькі жывое чалавечае сэрца былой падпольшчыцы Зосі Савіч на далоні хірурга Антона Яраша, але і сімвал дзейснага гуманізму” [7, 29].

І. Шамякін – прадстаўнік рэалістычнай, народнай па сваіх вытоках эпічнай традыцыі з уласцівым для яе лагічна-паслядоўным развіццём думкі яснай і дакладнай мовай [3, 621]. Менавіта рэалістычная ўстаноўка пісьменніка, звязаная з выяўленнем адносінаў яго да падзей і жыццёвых абставін, вызначае тое кола моўных сродкаў, якімі карыстаецца аўтар пры напісанні сваіх твораў. Спецыфіку мовы твораў І. Шамякіна ў многім падкрэслівае і фразеалогія, якая выступае арганічным кампанентам мовы персанажаў у шамякінскіх творах. З дапамогай фразеалагічных адзінак дасягаецца вобразнасць выказвання, пераказальнасць сцверджання, індывідуалізацыя маўлення герояў.

У межах вылучаных у мове рамана “Сэрца на далоні” фразеалагічных адзінак адметнае месца займаюць

фразеалагізмы з саматэльным кампанентам у сваім складзе, паколькі “менавіта цела чалавека ўвогуле і асобныя часткі яго былі “пад рукою” і служылі чалавеку сродкам пазнання сябе, акаляючага асроддзя, усяго свету, да таго ж асвоены чалавекам свет і сканструяваны ім вакол сябе будуюцца з улікам асаблівасцяў чалавечага цела, г. зн., што саматэызмы ў складзе фразеалагічных адзінак вызначаюцца выключнай значнасцю для адлюстравання пазнання свету чалавекам праз сябе. Цела чалавека і яго часткі можна разглядаць як першасную аснову канцэптуалізацыі свету (як знешняга, так і ўнутранага)” [4, 51].

У дадзеным артыкуле аб’ётам даследавання сталі структурна-семантычныя і функцыянальныя адметнасці толькі тых фразеалагізмаў, што змяшчаюць у сваім складзе саматэызм *вока*. І гэта натуральна, паколькі дастаткова высокай фразеалагічнай актыўнасці акрэсленага слова спрыяюць экстралінгвістычныя фактары. Агульнавядомым з’яўляецца факт атрымання асноўнага аб’ёму інфармацыі чалавекам менавіта праз орган зроку, па-другое, вочы адлюстроўваюць цэлую гаму пачуццяў людзей і выступаюць асноўным невербальным сродкам мовы герояў мастацкіх твораў. Пры аналізе матэрыялу мы зыходзім з агульнапрызнанай канцэптуальнай класіфікацыі падобных фразем у мастацкім тэксце. В. А. Ляшчынская, у манаграфічных работах якой распрацаваны прыныцы семантыка-тэматычнай групойкі

саматычных фразеалагізмаў з кампанентам *вока*, адзначае, што “вылучэнне семантыка-тэматычных груп адбываецца на аснове выдзялення агульнага катэгорыяльнага значэння паміж фразеалагічнымі адзінкамі і наяўнасці ў іх адной ці некалькіх агульных сем” [5, 148].

Найбольш аб’ёмнай у колькасным выражэнні выступае група фразем, аб’яднаных значэннем ‘зрокавае ўспрыманне ці звязана з паняццем зроку’: *не спускаць вачэй* ‘уважліва глядзець, не адрываючы позірку, сачыць за кім-небудзь ці чым-небудзь’: – *Найўна, але правільна, сястра. Хвалі другіх, каб адвесці ад таго, з каго сама не спускаеш вачэй* [6, 167]; *не зводзіць вачэй* ‘пільна, уважліва глядзець’: – *А я люблю людзей, якія могуць вост так захапляцца, – адказала Валянціна Андрэеўна, не зводзячы вачэй з Яраша; Я ж бачыў, што яна не зводзіла з цябе вачэй* [6, 6, 273]; *вочы праглядзець* ‘стаміць зрок, вочы, доўга і напружана ўзіраючыся’: – *Я ўсе вочы праглядзела. Чаму так позна?* [6, 82]; *трапляць на вочы* ‘выпадкова прыцягваць чыю-небудзь увагу, быць заўважаным, убачаным, нечакана сустракацца з кім-небудзь’: *Але ні разу не вынырнуў на нашай ускраіне, дзе я кватараваў, не трапіў на вочы ў другім месцы* [6, 67]; *у вочы не бачыць* ‘зусім не бачыць’: – *Хэ! А што ён скажа, Ходас? Ён жа газеты ў вочы не бачыў* [6, 230]; *паказвацца на вочы* ‘паяўляцца перад кім-небудзь, у каго-небудзь’: – *Упэўнены, Валя, што ён драпануў у горад. Яму сорамна паказвацца на вочы* [6, 299]; *з’ядаць вачамі* ‘пільна глядзець на каго-небудзь, што-небудзь’: – *А праўда – дзе такіх выходзілі? – Дзе? – сумеўся Грыбок і асеў, з’ядаючы вачамі першага сакратара* [6, 195]; *стаяць перад вачыма* ‘узнікаць, з’яўляцца ў зрокавым уяўленні’: – *Яраш у тую ноч не мог заснуць. Перад вачамі стаяла Зося; Перад вачамі стаіць, як тата плакаў* [6, 61, 155]; *у вачах стаіць* ‘добра, выразна ўяўляць сабе што-небудзь, каго-небудзь па памяці’: *І цяпер у вухах стаіць шум дажджу. А ў вачах – струмені вады, што льюцца са страхі* [6, 36]; *шукіць вачыма* ‘перагледзець усё кругом, спадзеючыся ўбачыць каго- ці што-небудзь’: *Гукан шукаў вачамі наведвальніка, у якога магла б быць такая справа, каб усе зразумелі: так, гэта першачаргова і важна, мы можам і пачакаць* [6, 30].

Асобна вылучаецца семантыка-тэматычная група са значэннем ‘адносіны чалавека да каго ці чаго-небудзь’, куды ўваходзяць наступныя вылучаныя фразеалагізмы: *страляць вачамі* ‘какетліва паглядаць на каго-небудзь’: – *А гэтая рыжая сядзела з ім, а вачамі страляла ў цябе* [6, 177]; *дзе былі вочы* ‘чаму хто-небудзь не бачыў, не заўважаў чаго-небудзь’: *Фу, якая недарэка! Дзе былі яго вочы? Як ён мог звязацца з такой?* [6, 377]; *выдрапаць вочы* ‘вельмі здзекліва дакараць’: *Хто я ў сапраўднасці, яна, безумоўна, не ведала, але гатова была за мяне каму хочаш выдрапаць вочы* [6, 68]; *не ў брыво, а ў вока* ‘вельмі ганна, дакладна, дасціпна. Пра ўдалае выказванне’: – *Правільна. Наташа. Не ў брыво, а ў вока бі, – ухваліла Валянціна Андрэеўна* [6, 158].

Давялося засведчыць і фразеалагізмы, аб’яднаныя тэмай ‘фізічны і псіхічны стан чалавека’: *дваіцца ў вачах* ‘дрэнна бачыць што-небудзь, падвойна бачыць (у стане вялікай знямогі або хваробы)’: *Падскаквала, дрынчала машына, кідаліся пад яе голыя вербы, і шумела ў галаве, мільгала і дваіцца ў вачах* [6, 426]; *іскры з вачэй насыпаліся* ‘у каго-небудзь замітусілася ў вачах ад моцнага ўдару’: *Плясні так, каб іскры з вачэй насыпаліся, нягледзячы на яе прыналежнасць...* [6, 351]; *бліскаць вачамі* ‘пазіраючы, выяўляць пачуццё гневу, незадавальнення’: *Славік зразумеў іронію, і яму не спадабалася*

яна. Бліснуў вачамі; У старой гнеўна бліснулі вочы [6, 106, 239]; *вочы на лоб лезуць* ‘хто-небудзь выказвае вялікае здзіўленне, моцны спалох, страх’: *У дзяўчыны вочы палезлі на лоб* [6, 286]; *вочы гараць* ‘каму-небудзь моцна захацелася нечага’: *Той самы Косця, якім захаплялася Іра, маленькі, рухавы, смяшлівы і самы малодшы ў брыгадзе, падскочыў, як школьнік. Чорныя вочы яго загарэліся, як вугалькі; Маленькі, але ладна збіты, загарэлы, чорны, Косцік сядзеў на пяску, як будыйскі бажок; блішчалі зубы і гарэлі вочы – прыкмета таго, што ён гатовы да знямогі абараняць сваю ідэю* [6, 169, 176]; *не верыць вачам* ‘вельмі здзіўлена, убачыўшы што-небудзь нечаканае’: *Ён пазнаў гэтую жанчыну. Але не верыў вачам. Хіба ўваскрасаюць мёртвыя? Колькі прайшло год! Дзе яна была дагэтуль?* [6, 51]; *апусціць вочы* ‘засаромецца, адчуваць няёмкасць’: *Зося збянтэжылася ад такога яго разглядавання, апусціла вочы...; Але замест гэтага яна чамусьці, як вінаватая, збянтэжана апусціла вочы, і далікатная сястра ўміг зікнула* [6, 289, 341]; *вочы засвяціліся* ‘хто-небудзь адчувае радасць’: *...ён неяк па-дзіцячы паднёў кулаком ічкаку, гатовы слухаць, і вочы яго засвяціліся* [6, 201].

У шэрагу іншых адметнае месца займае група фразеалагічных адзінак, якія аб’яднаны значэннем ‘ацэнка і характарыстыка чалавека, манера паводзін яго’: *вырас у вачах* ‘заслугоўваць павагу, прызнанне ў каго-небудзь, выйграць у чыіх-небудзь поглядах’: *О, як ён вырас у маіх вачах!* [6, 315]; *вострае вока* ‘здольнасць чалавека быць уважлівым’: *У цябе вострае вока* [6, 12]; *чорцікі ў вачах* ‘хто-небудзь кідае гулівыя, вясёлыя позіркi’: *Машу гэта смяшлыла. На яе з цікавасцю пазіралі: адна, а такі гарэзлівы выраз яе твару, такія чорцікі ў вачах; У чароўных вачах тавараведкі скокнулі чорцікі* [6, 266, 409]; *кідацца ў вочы* ‘міжвольна запыняць на сабе чыю-небудзь увагу, быць асабліва прыкметным’: *Апрануты Гукан быў звычайна для летняга дня і рыбнай лоўлі – у белы палатняны касцюм. Але адразу кідлася ў вочы некаторая старамоднасць у гэтым касцюме, нібы ён быў пашыты гадоду трыццаць назад* [6, 22]; *заглядаць у вочы* ‘надакучаць, назаліць’: *У такіх, што не лезуць назойліва наперад, не заглядаюць лісліва ў вочы і не вельмі нават дамагаюцца прыёму, – у іх бываюць самыя цікавыя справы* [6, 30].

Значна меншай у колькасным выражэнні выступае група фразем, што выяўляе спосаб дзеяння, а таксама меру, ступень праз выяўленне інтэнсіўнасці пэўнага дзеяння: *з вочы* ‘завочна, у адсутнасць каго-небудзь (гаварыць аб кім-небудзь)’: *Ей даўно пара ўжо на пенсію, але яна ўпарта не хацела пакідаць работы. “Рэдакцыйная матка”, “шэф”, “Еўфрасіння Полацкая” – называлі яе за вочы* [6, 400]; *бачыць на свае вочы* ‘непасрэдна сам, непасрэдна самому, без пасрэднікаў (бачыць)’: – *...Каб хто другі сказаў, не паверыла б. А то ж на свае вочы бачыла* [6, 425]; *з вока на вока* ‘без сведак, без пабочных асоб (гаварыць, пагаварыць, сустракацца з кім-небудзь; заставацца з кім-небудзь і пад.)’: – *Славік ламаў галаву, якім чынам адшыць Тараса і хоць на кароткі час застацца з ёй з вока на вока* [6, 415]; *куды вочы глядзяць* ‘у няпэўным напрамку, не выбіраючы дарогі, абыходзіць, невядома куды’: *Вось яно – выйце! Паехаць – куды вочы глядзяць* [6, 425].

Матэрыял сведчыць, што фразеалагічныя адзінкі з кампанентам *вока* выкарыстаны пісьменнікам у нязменным, традыцыйным выглядзе. Дастаткова актыўнае ўжыванне іх не толькі ажыўляе маўленне, але і робіць яго больш ёмістым. Праўда, у асобных выпадках фразеалагізм уск-

ладняецца словам свабоднага ўжывання, што спрыяе ўзнікненню дадатковых эмацыянальных адценняў кантэксту: *не заглядаюць лісліва ў вочы, у чароўных вачах скокнулі чорцікі*. Адзначаюцца і выпадкі паўтору фразем тыпу *не зводзіць вачэй, апусціць вочы, гарэлі вочы, бліснуць вачамі*.

Такім чынам, разгледжаныя фразеалагічныя адзінкі з кампанентам *вока* выступаюць як моўны элемент, што вызначаецца павышанай эмацыянальнай нагрукай,

дзеісным сродкам характарыстыкі герояў мастацкага твора, з дапамогай якога перадаецца не толькі цэлая гама пачуццяў іх, але і сапраўдная сутнасць чалавечых характараў. Акрамя таго, гэта яшчэ і адметны невербальны сродак, праз які аўтар мае магчымасць перадаць выраз твару, партрэтныя апісанні, унутраныя перажыванні, напружаны роздум, чалавечую рэакцыю на падзеі, паводзіны іншых людзей, міжасабовыя адносіны.

Літаратура

1. Лепешаў, І. Я. Лінгвістычны аналіз тэксту: вучэб. дапам. / І. Я. Лепешаў. – Мінск: Выш. шк., 2009. – 287 с.
2. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск: БелЭн, 1993. – Т. 1–2.
3. Лысенка, А. Ф. Шамякін Іван Пятровіч / А. Ф. Лысенка // Беларуская мова: энцыклапедыя / пад рэд. А. Я. Міхневіча; рэд-кал.: Б. І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1994. – С. 621–623.
4. Ляшчынская, В. А. Сучасная беларуская мова: фразеалогія: вучэб. дапам. / В. А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ, 2010. – 230 с.
5. Ляшчынская, В. А. Фразеалагічныя адзінкі ў мове Янкі Купалы / В. А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ, 2008. – 186 с.
6. Шамякін, І. Сэрца на далоні: Раман; Гандлярка і паэт: апавесць: для ст. шк. узросту / І. Шамякін. – Мінск: Маст. літаратура, 2002. – С. 5–444.
7. Шамякіна, Т. І. Семантычная напоўненасць назваў твораў Івана Шамякіна / Т. І. Шамякіна // Міжнародныя Шамякінскія чытанні “Пісьменнік – Асоба – Час”: матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 19–20 ліст. 2009 г. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна; рэдкал.: А. У. Сузько (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2009. – С. 26–30.

І. М. Мацвеева (Мазыр, Беларусь)

ЭМАЦЫЯНАЛЬНА-АЦЭНАЧНАЯ ФУНКЦЫЯ ІНДЫВІДУАЛЬНА-АЎТАРСКІХ НЕАЛАГІЗМАЎ У МОВЕ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ПАЭЗІІ

Эмацыянальнасць і ацэначнасць ужо даўно сталі аб’ектам лінгвістычных даследаванняў. У Харчанка разглядае іх як асобныя, але ўзаемазвязаныя катэгорыі. Так, ацэначнасць ён лічыць функцыянальнай катэгорыяй, якая з’яўляецца канатацыйным кампанентам у меншай ступені, чым эмацыянальнасць і экспрэсіўнасць [1, 67]. Эмацыянальнасць, на думку даследчыка, – катэгорыя псіхалагічная – знаходзіць сваё выражэнне ў афіксальных утварэннях або суправаджае значэнне слова. Экспрэсіўнасць узнікае ў слове на аснове яго семантычных уласцівасцей – эмацыянальнасці, ацэначнасці, вобразнасці. Такім чынам, і эмацыянальнасць, і ацэначнасць з’яўляюцца ўзаемазвязанымі кампанентамі экспрэсіўнасці. Адрозніваюцца яны тым, што эмацыянальнасць – гэта вынік пачуццёвай дзейнасці чалавека, а ацэначнасць звязана з мысленнем. У працэсе маўлення эмацыянальнасць не можа праяўляцца без ацэнкі. Суб’ектыўная ацэнка выражаецца ў слове праз эмоцыю таго, хто гаворыць. Такім чынам, немэтазгодна размяжоўваць эмацыянальны і ацэначны кампанент у словах з канатацыйным значэннем. Гэту кваліфікацыйную лексіку правільна называць эмацыянальна-ацэначнай і разумець пад ёй экспрэсіўныя моўныя сродкі, якія кваліфікуюць прадметы, з’явы, асоб са станоўчага або адмоўнага бакоў і якія выражаюць адносіны, эмацыянальную ацэнку суб’екта маўлення.

Эмацыянальна-ацэначная функцыя індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў (ІАН), вылучаная ў складзе экспрэсіўнай функцыі, цесна звязана з характарыстычнай, паколькі ў значэнні слоў, ужытых і ў першай, і ў другой функцыі, закладзены «плюс» або «мінус». Розніца заключаецца ў тым, што ІАН, якія выконваюць характарыстычную функцыю, ідэнтыфікуюць дзейную асобу, прадмет і аб’ектыўна ўказваюць на іх станоўчыя або адмоўныя якасці, а эмацыянальна-ацэначныя аказіянальныя адзінкі даюць суб’ектыўную ацэнку якасцей персанажа і ў залежнасці ад яе выклікаюць пэўныя эмацыянальныя адносіны да прадмета гаворкі.

Даследчыкі функцыянальнага аспекту аказіяналізмаў называюць эмацыянальна-ацэначную функцыю па-рознаму, што выклікана рознымі падыходамі да вылучэння дамінанты ў лексічным значэнні слова. Так, Р. Намітокава вылучае сярод функцый аўтарскіх неалагізмаў эматыўную функцыю, якая праяўляецца ў тым, што змест вядомых паняццяў атрымлівае характарыстыку, афарбаваную эмацыянальнымі адносінамі аўтара [2, 31]. Н. Цітова таксама лічыць, што ІАН, якія выражаюць адносіны аўтара да прадмета гаворкі, выконваюць эматыўную функцыю [3]. В. Нікульцава, даследуючы функцыі новаўтварэнняў І. Севераніна, аналізуе гэту функцыю асобна і называе яе эматыўнай або эмацыянальна-ацэначнай [4].

Ацэначнасць ІАН праяўляецца ў выкарыстанні эмацыянальных афіксаў. Напрыклад, пры дапамозе памяншальна-ласкальных суфіксаў утворана нямала ІАН. Дэмінутывы ўжываюцца з рознымі мэтамі. Яны могуць мець памяншальнае значэнне з экспрэсіўнай ласкальнасцю, як гэта адбываецца, напрыклад, у словах *весьлянікі, дзьмухавінікі, дыяменцік, жарынка, зелянінка, краплінка, прамянінка, страшынка, таполінка*: *Дзве дзяўчынкі-весьлянікі У адной сям’і растуць, Як пралескі, дзве дзяўчынкі На зямлі вясной цвітуць* (П. Прыходзька); *Дзьмухавінка-параішт, Палятай, цябе праішт. Палятай і пакружыся, А затым, Затым Прызямліся за тын* (С. Марчанка); *А на кожным на лісточку, на зяліначцы Дыяменцікам звісае на расіначцы, – І прынада, і прытулле дзіўназыка!* (Н. Мацяш); *А на ўсходзе зараснік карынікі вылеўся ў агністую кайму, нібы ў стружкі кінулі жарынікі і тушыць агню няма каму* (Р. Баравікова); *Здаецца, вочкі не глядзяць, А зелянінкаю блішчаць* (Ю. Свірка); *Журавінкай ірдзее пэўнасць: Застаецца на нас – напеўным Лёжкім клёнікам – цень радка. Пад яго жыццяноснай галінкай Пасвятлее хоць на краплінку Сэрцу, бедамі спаласаванаму, Неўміручаму – Закаханаму* (Н. Мацяш); *Спі, прамянінка мая залатая, Толькі табою жыццё апраўдаю. Хай мае смуткі не стануць прычынай Для наракання на долю жанчыны*

(Н. Мацяш); *І гэтак жа страх (балючая страшынка) – Цяжар найбольшы для маіх плячэй Усё аддаў бы і на ўсё рашыўся, Каб толькі знік ён з дарагіх вачэй* (Л. Дранько-Майсюк); *...І можна да раніцы слухаць, Як вецер тапаліцы хлусіць, Што лепшай ніколі не стрэне* (А. Бадак).

З дапамогай іншых новаўтварэнняў з тымі ж суфіксамі перадаецца пэяратыўная ацэнка, напрыклад, ІАН **антрыкоцік, брашурынка, бюракрацік, д'яблік, калгасік, матрасік, пранонсік, фашысцік** валодаюць экспрэсіяй прыніжальнасці: *І вось, як кажуць байкары, аднойчы (А караеці, дык на зыходзе дня) Да свежых антрыкоцікаў ахвачы Хапуга ў халадзільнік-камеру заскочыў, Тым больш – на прахадной вахцёрка радня* (У. Верамейчык); *І, мацярынскі сцвярджаючы свой Ідэал, Узгадала б Яшчэ аднаго бюракраціка... Але, на жаль, Затлуміў галаву Нефармал* (М. Кусянкоў); *Вязуць, хто купоны, хто клункі, Хто модных брашурынак стос* (К. Камейша); *Старшыня калгасік На ўсе лапаткі лёгенька паклаў, Бо быў на частцы вытвіона класік І грошай не адзін нагроб матрасік, І, зразумела, быў глухі да добрых спраў* (У. Верамейчык); *Дзе ні глянеш – на д'яблу ды д'ябліку, Кабінетныя душы чыноўныя* (М. Мятліцкі); *...Тут лёс такі, ігрок, што “ад” і “да” ўсяго адзіны прок: ад люблага абранніка – да пасынка, ад важнага пранонсіка – да насмарка, ад “віва, імператар!” – да “хі-хі”, ад ноткі уладарнай – да “апхі”* (А. Вярцінскі); *Вінтоўка-трохлінейка, Як жоначка, яна, Б'е ў гада, бы ў капейку, Фашысціку – хана!* (А. Лойка).

У сучасных паэтычных творах, прысвечаных дзецям, сустракаюцца памяншальна-ласкавыя формы тыпу **вішанятка, гарашанятка, скарагаварчанятка**, утвораныя праз дзве ступені непасрэдна ад назойнікаў **вішня, гарох, скарагаворка**. Выкарыстанне суфіксаў **-ан-, -ятк-**, што ў моўнай практыцы заўсёды далучаецца да асноў назойнікаў, якія абазначаюць жывых істот, у непрывычнай ім ролі – звязвацца з асновай назойніка, што называе нежывы прадмет, – прывяло да персаніфікацыі гэтага прадмета: *Уз'юрюўся вецер увішны, Паскручваў, паадрываў Кволя кветкі ў вішні... Першых сваіх вішанятка Не пабачыць яна [вішня]* (Р. Тармола-Мірскі); *А ў тых стручках зялёных, Зялёным шклом зашклёных, Жывуць гарашаняткі, Звіняць, харашаняткі* (К. Камейша); *Следам скарагаварчанятка падскоквала, як зайчанятка: «Сяргей, рукі сагрэй...»* (Р. Бардулін).

Літаратура

1. Харченко, В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности / В. К. Харченко // Русский язык в школе. – 1976. – № 3. – С. 66–71.
2. Намитокова, Р. Ю. Авторские новообразования: структура и функционирование (на материале современной поэзии): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Р. Ю. Намитокова; Адыгейский гос. пед. ин-т. – Майкоп, 1989. – 33 с.
3. Титова, Н. В. Семантика и поэтическая функция окказиональных слов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. В. Титова. – Челябинск, 2006. – 187 с.
4. Никульцева, В. В. Лексические неологизмы Игоря Северянина (деривация, значение, употребление): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В. В. Никульцева, Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2004. – 295 с.

Увогуле ў вершах для дзяцей адзначаецца вялікая колькасць ІАН з суфіксамі з суб'ектыўна-ацэначным значэннем. Напрыклад, з суфіксам **-чык-** адзначаны наватворы **гультайчык, паромчык, пагуляйчык**: *Мае пальчыкі не гультайчыкі, мылам мыюцца, выціраюцца І рабіць усё Так стараюцца* (Н. Галіноўская); *Светлы зайчык Пагуляйчык Скочыў з люстра Мне на пальчык* (Е. Лось); *...У завадзі, дзе пена, – стаіць паромчык на вадзе, і калыхае сена* (Г. Пашкоў); з суфіксам **-ат/-ят**: *Вужыха з вужаняткамі, Важыха з важаняткамі, Зубрыха з зубраняткамі, Вепручыха з вепручаняткамі* (Крумкачыка з крумкачаняткамі, Пугачыха з пугачаняткамі Паўзлі на гнілі, Тупацелі на кудзелі, Беглі па цэгле, Ляцелі на круцелі, Ляжалі на кружале, Спалі на палі... (Р. Бардулін); *Чакала чайка чаянят, ручай чакаў ручаянят, Чакалі чаяняты, Пакуль ручаяняты Памыльць ручаняткі. І кожны быў заняты Клопатам, Хлюпатам, Тупатам, Лопатам* (Р. Бардулін).

Вялікую эмацыянальна-ацэначную нагрузку нясуць аказіянальныя адзінкі, утвораныя спосабам складання семантычна або стылістычна разнародных марфем, слоў. Напрыклад, **элегантна-хамаватыя** чынушы. Значэнне гэтай аказіянальнай адзінкі складаецца з сумы значэнняў кампанентаў **элегантны** і **хамаваты**. Экспрэсія ўтвараецца за кошт асноваскладання слоў з узаемавыключальнай семантыкай: **элегантны** (кніжн.) – ‘зграбны, прыгожы, з густам’, **хамаваты** – ‘схільны да хамства, грубы’. Так ствараецца яркі сатырычны вобраз сучасных элегантна апранутых хамаў-чыноўнікаў: *Перад начальствам розным Не магу віляць хвостом. Чынушаў элегантна-хамаватых Не выношу...* (С. Басуматрава). Другі прыклад – **інтэрсучка**. Слова ўтварылася шляхам складання двух стылістычна разнародных элементаў: кніжны прэфікс іншамоўнага паходжання **інтэр-** далучыўся да размоўнага слова **сучка**. Словы з такім прэфіксам маюць кніжную стылістычную афарбоўку, таму ў спалучэнні з нейтральнай або размоўнай лексікай набываюць камічную, іранічную або сатырычную афарбоўку: *Не блуднічай, – Мы чуем... Толькі шалі Маралі Чорны шашаль накрамсаў. Рагоча інтэрсучка над мараллю. У вочы плонь ёй – Божая раса* (В. Лукша).

Такім чынам, ІАН, якія выконваюць эмацыянальна-ацэначную функцыю, кваліфікуюць прадметы, з'явы, асоб са станоўчага або адмоўнага бакоў і выражаюць адносіны, эмацыянальную ацэнку суб'екта маўлення. У гэтай функцыі нярэдка выкарыстоўваюцца аказіяналізмы, эмацыянальная ацэнка перадаецца з дапамогай словаўтваральных сродкаў, канатацыі.

АСАБЛІВАСЦІ АНТРАПАНІМІІ ТВОРАЎ Б. САЧАНКІ
(НА АСНОВЕ ЗБОРНИКАЎ “ГОРКАЯ РАДАСЦЬ ВЯРТАННЯ”,
“РОДНЫ КУТ” І “ПАКУЛЬ НЕ РАЗВІДНЕЛА”)

Калі пісьменнік стварае свой твор, то ён імкнецца праўдзіва паказаць падзеі рэчаіснасці. З гэтай мэтай пісьменнікі выкарыстоўваюць не толькі ўвесь свой вопыт, але і называюць персанажаў тыповымі для пэўнай мясцовасці імёнамі і прозвішчамі. Нярэдка імёны ў творах мастацкай літаратуры служаць асноўным моўным кампанентам для стварэння мясцовага каларыту.

Мэта нашай работы – выявіць абсяг антрапанімаў, іх разнавіднасці і апісаць структурныя, семантычныя і функцыянальныя асаблівасці антрапанімаў твораў Барыса Сачанкі. Метады даследавання – апісальны і элементы статыстычнага.

Барыс Сачанка у прааналізаваным матэрыяле выкарыстоўвае прыблізна 97 мужчынскіх і 65 жаночых імёнаў, не ўлічваючы іх розныя варыянты. Усяго ў прааналізаваных творах зафіксавана каля 244 мужчынскіх і 113 жаночых персанажаў.

Каб стварыць нацыянальны ці рэгіянальны каларыт, Барыс Сачанка шырока выкарыстоўвае побач з царкоўнымі, агульнавядомымі ўласнымі імёнамі і іх мясцовыя адпаведнікі: *Іван – Іванка; Леанід – Лёнька, Лёнік; Пётр – Петрык, Пятро; Павел – Паўлік, Паўлюк, Паўль; Вольга – Вольгачка; Міхаіл – Міхал, Міхалёк і г.д.*

Усяго ў прааналізаваным матэрыяле выяўлена 245 такіх адзінак (сярод іх 159 – мужчынскіх імёнаў і 86 – жаночых), якія мы можам умоўна падзяліць на некалькі груп:

1) імёны рэальныя, уласцівыя тагачаснаму Хойніцкаму раёну, адкуль родам Барыс Сачанка:

1.1) *Агана, Адам, Алясь, Васіль, Галя, Іван, Грына, Кандрат, Кузьма, Лёдзя, Лявон, Мікалай, Матруна, Мар’я, Міхал, Патап, Паўліна, Раман, Тэця, Сцяпан, Славік, Юстыня, Яўгенія і інш.*

“Цікава, ці ведае *Агана*, што яе *Астас* забіты, што ён ляжаў ля школы...” [с. 127, “Апошнія і першыя”]; “Словам, рабіла ўсё [Еўка], што і заўсёды, што пры-выкла рабіць за даўгія гады жыцця – і тады, калі яшчэ быў жыцьцём муж, *Адам*, і дома, у хаце, былі малыя дзеці, і тады, калі нечакана для сябе асталася зусім-зусім адна...” [с. 156, “Еўка”]; “Бежанцы, хто праз год, хто праз два павярталіся ў родныя мясціны, у хаце ж *Івана* Крэкатня асталася жыць удава *Гарпіна* з дзвума сынамі – чарнявымі, рослымі – *Сцяпанам і Кузьмой*” [с. 217, “Забытыя селішчы. Заклятае месца”]; “*Ліза* была не проста дзяўчына, а прыгожая, такая, убачыўшы якую аднойчы, ніколі ўжо не забудзеш” [с. 5, “Вераніка”, ГРВ]; “Успомнілася і жонка *Цапкова, Юстыня*. Была яна ціхманая, сарамлівая і, здаецца, усё жыццё некага баялася” [“Пакуль не развіднела”, с. 252]; “Вучыліся па хатах – адзін клас у *Сямёна*, другі – у *Палаг’і*, трэці – у *Нічыпарковай Ганны*...” [с. 123, “Незваротнае”, РК]

1.2) імёны з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі -к-, -ёк-, -юк-, -ок- як найменні дзяцей, некаторых дарослых як варыянты рэальных імёнаў: *Алеська, Аленка, Варка, Верачка, Грышка, Васілёк, Віцька, Вольгачка, Зінка, Змітрок, Іванка, Ленка, Лідка, Мікітка, Міхалёк, Мішка, Надзейка, Наташка, Сахвейка, Святланка, Томачка, Цімошка, Цімка*.

“Ды і сям’я ў яго [Івана] завялася – спярша жонка, а потым і дзеткі – *Тарас і Аленка*” [с. 59, “Родны кут”]; “Жонка мая [Яўмена], *Варка*, недзе ў лес пайшла з дзецьмі, па ягады...” [с. 166, “Апошнія і першыя”];

“Сама не ведала, што яна [Еўка] такое на старасць зрабіла, сораму людскога не пабаяўшыся, – яшчэ адно дзіцятка прыдбала, сына *Васілька*” [с. 177, “Еўка”]; “Праўда, у *Лёніка* дабратаў болей, не такі рэзкі, упарты ён” [с. 176, “Еўка”]; “Яна ж, *Волечка*, найбольш сядзела дома, рэдка паказалася на людзі – баялася трапіць на вочы якому-небудзь паліцаю” [с. 232, “Панад Свіслаччу-ракою”]; “Калі ў іхняй сям’і нарадзіўся сын, *Максімка*, *Зіна* цалкам перадаверыла яго маці, сама амаль не глядзела, быццам гэта быў не яе сын, а чужы” [с. 209, “Запіскі хворага”, РК].

1.3) імёны з ужываннем фанемы <х> або <хв> замест фанемы <ф> і фанемы <с> замест фанемы <з>, што было ўласціва Хойніцкаму раёну: *Дарахвей, Лісавета, Мархута, Сахрон, Сахвейка, Трахім, Хведар, Хведзька і інш.*

“Побач з *Хведаравай* хатай яшчэ летась чырванела бляшаным верхам хата, у якой жыў са сваёй сям’ёй *Сахрон*, чалавек, да якога ўся вёска, як у нас казалі, прытыкала вочы, бо быў *Сахрон* майстра на ўсе рукі – ён мог зляпіць печ і грубку, падбіць чаравікі, пашыць боты, выштукаваць раму, пашкліць вокны” [с. 16, “Апошнія і першыя”]; “Жыў, як зноў жа раскажваюць, некалі на гэтым селішчы *Трахім* Воўк – з багацеяў ці не самы першы на вёсцы” [“Забытыя селішчы. Заклятае месца”, с. 217]; “А дзядзьку *Хведара*, што жыў ля калгасных гародаў, зусім забілі” [с. 15, “Апошнія і першыя”]; “Жыла ў той хаце адна-адзіносьнякая *Хведора* – жонка *Антона* і маці *Пятра*” [“Забытыя селішчы. Япрукі”, с. 186].

2) імёны запазычаныя: *Бандысь, Ганс, Генрых, Гелена, Гертруда, Іўка, Карл, Лейба, Марта, Паўль, Фрыдрых, Эльза, Элізабет, Юзаф і інш.*

“Акрамя казармы – стадолы, дзе іх пасялілі, стаяла і некалькі крытых чарапіцаю цагляных домкаў – там гаравалі немцы: стары *Карл* з тоўстаю *Мартаю*; хваравіты *Фрыдрых* з такой ж худою, як і сам, *Эльзаю* і дзвюма маленькімі дочкамі; маладая рухавая *Гертруда* і яе сын *Ганс*...” [с. 35, “Дарога ў Хатынь”, ГРВ]; “Ля печы, нешта на хаду папраўляючы, абгладжваючы, з кельмаю ў руках, увесь замураны, выпаканы ў гліну, яшчэ завіхаецца *Кецка*” [с. 158, “Еўка”].

3) імя і імя па бацьку для падкрэслівання афіцыйных адносін, павягі да героя і г.д.: *Антон Змітравіч, Арцём Піліпавіч, Галіна Пятроўна, Дзіяна Пятроўна, Васіль Харытонавіч, Іван Іванавіч, Іван Лявонавіч, Леаніла Максімаўна, Марыя Іванаўна, Патап Патапавіч, Фёдар Рыгоравіч, Эльвіра Барысаўна і інш.*

“*Дзямід Станіслававіч* быў зусім малады, энергічны. Калісьці ён працаваў сакратаром райкома камсамола, потым пачаў, і даволі імкліва, рухацца са службовай лесвіцы вышэй” [с. 47, “Родны кут”]; “Аднак і сам *Іван Кузьміч*, ды і многія з тых, каму выпаў гонар сядзець у той вечар за сталом у рэстаране ў надта ж шанюнай кампаніі і хто па-сапраўднаму шчыра заздросціў юбіляру – які ён уплывовы, аўтарытэты і зусім не стары, рухавы – не скажаш, што яму ішэць дзесяць! – памыліся” [с. 112, “Горкая радасць вяртання”]; “Выйшла *Вераніка* і замуж – за медыка, кандыдата навук *Уладзіміра Ігнатавіча*” [с. 12, “Вераніка”, ГРВ]; “Колькі людзей з аднаго толькі іхняга мястэчка вывезлі немцы ў гэты хвойнік... *Дырэктура* школы

Яна Рыгоравіча...” [“Пакуль не развіднела”, с. 209]; *“Настаўніца, Галіна Сяргеўна была добрая, як цяпер я [Грына] разумю, настаўніца*” [“Чабарок, чабарок”, с. 264]; *“І я [галоўны герой] назваў тых пісьменнікаў, каго называў, праўда, прасячы не надта запамінаць, выкладчык роднай літаратуры Герасім Іванавіч, - Уладзіміра Дубоўку, Язэпа Пушчу, Максіма Гарэцкага, Міхася Чарота, Цішку Гартнага, Міхася Зарэцкага...”* [с. 125, “Незваротнае”, РК].

Такім чынам, можна зрабіць вынік, што Барыс Сачанка арыентуецца на рэальны анамастыкон свайго часу, ствараючы вобразы сваіх персанажаў. Уласнае імя персанажа пісьменніка дае нам уяўленне аб нацыянальнай (*Ганс, Генрых, Карл, Марта, Элізабет* – нямецкія імёны), узроставай (*Варка, Верачка, Грышка, Васілёк, Віцька, Вольгачка, Зінка, Змітрок, Іванка* – звычайна дзеці), сацыяльнай, прафесійнай (*Антон Змітровіч (пісьменнік у апавяданні “Дарога ў Хатынь”), Арыём Піліпавіч (сакратар райкома ў апавесці “Пакуль не развіднела”), Галіна Пятроўна (класны*

кіраўнік галоўнага героя ў апавесці “Незваротнае”), Дзіяна Пятроўна (настаўніца ў апавесці “Незваротнае”), Васіль Харытонавіч (сакратар партыйнай арганізацыі ў апавесці “Незваротнае”), Іван Іванавіч (дырэктар дзетдома ў апавесці “Запіскі Зянядбайлы”), Іван Лявонавіч (старшыня калгаса ў апавяданні “Дарога ў Хатынь”), Леаніла Максімаўна (настаўніца ў апавесці “Незваротнае”), Марыя Іванаўна (перакладчыца ў апавяданні “Дарога ў Хатынь”), Патап Патапавіч (брыгадзёр паляводчай брыгады ў апавяданні “Дарога ў Хатынь”), Фёдар Рыгоравіч (урач у апавесці “Запіскі Зянядбайлы”), Эльвіра Барысаўна (цешча Андрэя ў апавесці “Незваротнае”) – чыноўнікі або паважаныя людзі) адпаведнасці носьбіта імені. Уласныя імёны – гэта састаўным элемент лексічнай сістэмы пісьменніка. Нельга не падкрэсліць іх немалаважную ролю ў стварэнні мастацкіх вобразаў, у раскрыцці аўтарскага разумення твора, адлюстраванні моўных і літаратурных традыцый, якія стварыў ці працягваў мастак слова.

Літаратура

1. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія. 3: Структура ўласных мужчынскіх імён / М. В. Бірыла. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982. – 320 с.
2. Сачанка, Б. Горкая радасць вяртання: апавесці, апавяданні / Б. Сачанка. – Мінск: Выш. шк., 1987. – 353 с.
3. Сачанка, Б. Пакуль не развіднела: апавесці / Б. Сачанка. – Мінск: Выш. шк., 1998. – 333 с.
4. Сачанка, Б. Родны кут: апавесці, апавяданні, нарыс, эсэ / Б. Сачанка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1989. – 381 с.
5. Шур, В. В. Онім у мастацкім тэксце: манаграфія / В. В. Шур. – Мінск: Бел. кнігазбор, 2006. – 216 с.

Н. Д. Павлова (Москва, Россия)

НАТЮРМОРТ В ЛИРИКЕ ЛЕОНИДА МАРТЫНОВА

Поэзия Леонида Мартынова представляла интерес для исследователей и критиков с самого начала его творческого пути. Дарование необычайной силы было осознано уже его современниками, а уникальные стилистические особенности его поэзии заставляли все последующие поколения литературоведов обращаться к произведениям поэта, рассматривая его искусство в самых различных ракурсах.

Будучи по профессии журналистом, поэт уделял огромное внимание факту и человеку, желая запечатлеть момент созидания в жизни. Новый импульс его творчеству даст послевоенная эпоха, когда лирическое возобладает даже в прозе. В 40–60-е гг. XX в. поэтическая мысль Л. Мартынова найдет новое выражение, когда предмет, бытовая деталь начнут приобретать аллегорический смысл, одушевляться и одухотворяться. Именно поэтому в его творчестве появится немало поэтических натюрмортов.

В жанре натюрморта вещи освобождены от своих функциональных связей и, став своеобразными субъектами действия, предстают в системе отношений, возникшей как результат композиции. Поэтому каждый натюрморт несёт в себе информацию – сознательную зашифровку или неосознанно оставленный след: «Натюрморт есть... вторжение в область обоняния, осязания, вкуса и даже звука – область чувств, которая, кажется, противопоказана искусству живописи и которая в других жанрах обычно не акцентирована и не привлекает специального внимания художника» [1].

Натюрморт является отношением между вещами, почти всегда бытовыми. С этой точки зрения интересно рассмотреть и отношение к вещам в лирике Л. Мартынова.

О нетленности подлинных произведений искусства пишет поэт в стихотворении «Камин» (1947 г.). Мы

оказываемся в музее, все экспонаты которого – «правда живая», и видим созданный Врубелем старинный камин.

Для поэта не столько важна сама вещь, сколько то, что она хранит в себе память о своём создателе. Поэтому стихотворение завершается антитезой: «*между тусклых* керамик и всяких / музейных мозаик / Пасть камин *пылает* без дров, словно кровь и *огонь* / горяча» [2, Т. 1, С. 193].

Камин жив, он заключает в себе душу и вдохновение мастера, что подчёркнуто оксюморном «пылает без дров».

Идея натюрморта как жанра приводит к переосмыслению вещи. Именно образ вещи позволяет рассматривать её как источник исторических знаний о быте. При этом все-таки натюрморт не обретает полностью самостоятельного значения, «предмет в нем оказывается метонимической заменой актанта, то есть человека в его отсутствие» [3, 344]. Причем отсутствие здесь чаще всего понимается как смерть. Атрибуты вообще часто указывают на конкретного человека, характеризуют его статусные и прочие особенности.

Многое может рассказать старый патефон из стихотворения Л. Мартынова «Музыкальный ящик», стоящий в антикварной лавке «меж дерзко позолоченною рамой / И медным привиденьем самовара»: «Как описать его? / Он был настольный, / По очертаниям – прямоугольный. / На ощупь – глуховато мелодичный, / А по происхождению – заграничный» [2, Т. 1, С. 308].

Поэт использует оксюморон «на ощупь – музыкально мелодичный», чтобы показать, что патефон таит в себе мелодию, и действительно «музыкальный ящик» неожиданно оживает: «И дрогнул ящик в ржавой позолоте, / И, зашатавшись, встал он на прилавке / На все четыре выгнутые лапки, / И что-то в глубине зашевелилось, / Зарокотало и определилось, / Заговорило тусклое

железо / Сквозь ржавчину, где стёрта позолота» [2, Т. 1, С. 309].

Зазвучала русская народная песня «Во саду ли, в огороде...», раскрывая тайну происхождения изготовившего патефон мастера. Таким образом, вещь, наряду со своим прагматическим назначением, имеет и знаковый смысл, то есть может отражать определённые черты персонажа, которому она принадлежит.

Вышеперечисленные стихотворения Л. Мартынова напоминают средневековые миниатюры, предполагающие в натюрморте незримое присутствие обладателя, владельца изображаемых вещей.

Антиподом подобного натюрморта является *аллегорический натюрморт*. В этом случае изображаемые предметы имеют определенное аллегорическое или закреплённое за ними культурной традицией значение. Такой натюрморт не смотрят, а читают и разгадывают: «это тайнопись для посвящённых, говорящая на условном эзотерическом языке» [3, 346].

Возможность многообразных прочтений – от поверхностно-бытовых до скрыто-аллегорических – отличительная черта подобных натюрмортов.

К аллегорическим следует, на наш взгляд, отнести натюрморты Л. Мартынова, связанные с образами цветов. Надо сказать, что поэта больше волнует внутреннее состояние цветка, его душа, к которой можно обратиться, которой можно посочувствовать.

В этом поэт близок Н. Заболоцкому, выступавшему против равнодушия человека, забывшего о своем родстве с природой (ст. «Все, что было в душе»). Природа у Н. Заболоцкого есть олицетворение жизни, высшей мудрости и высшей красоты, она живет, мыслит, тревожится: «И цветок с удивленьем смотрел на свое отраженье / И как будто пытался чужую премудрость понять. / И кузнечик трубу свою поднял, и природа внезапно / проснулась...» [4, Т. 1, С. 174].

Нежное растение имеет свое «прекрасное тело», свою «правду», в нем есть «мысли движенье» и «усилие воли». Создается ощущение хрупкости окружающего мира, где «прекрасное тело цветка» может быть разрушено грубым прикосновением, а «труба» кузнечика так и не будет услышана.

Если цветок в стихотворении Н. Заболоцкого «Все, что было в душе» молчаливо пытается понять человека, то главная героиня стихотворения Л. Мартынова «Кувшинка» вступает с ним в прямой диалог.

Лирический герой задаёт вопрос поднимаемому со дна цветку: «Цветок! В своём ли ты уме? / А если я тебя сорву?» [2, Т. 1, С. 186]. И кувшинка с вызовом бросает в ответ: «Сорви! Не бойся! Оживу!» [2, Т. 1, С. 186]. Оксюморонное сочетание слов «сорви – оживу» здесь не случайно. Кувшинка хочет ожить от мёртвого, одинокого пребывания «В пруду, где дремлют караси» [2, Т. 1, С. 186].

Необходимо заметить, что состояние покоя символизирует в лирике Л. Мартынова застой, душевную апатию, лень. Поэтому кувшинке не терпится попасть в кувшин, «Хотя бы очень небольшой, / Но с человеческой душой» [2, Т. 1, С. 186]. А кувшинка в кувшине – это уже натюрморт с аллегорическим подтекстом: у каждого человека должен быть свой дом, пусть небольшой, но уютный, где царит взаимопонимание.

Л. Мартынов ищет семантических связей между словами с омонимичными корнями: кувшинка – кувшин. Поэт твёрдо уверен в том, что два предмета, обозначенных этими лексемами, должны быть тесно связаны между собой, поэтому в стихотворении «Самокатная» (1956 г.) он провозглашает: «Кувшинки дружат

пусть с кувшинами / На подоконниках в домах...» [2, Т. 1, С. 359].

Язык цветочного натюрморта сложен, символика многозначна. Повествовательный момент сведен до минимума. Если кувшинка в кувшине оживает, освобождаясь от стоячей, мёртвой воды пруда, то срезанные и забытые человеком розы мучаются в вазах: «Что / Творится / Там, за шторой, / Той вот самой, за которой / В мученические позы / В мутных вазах встали розы?» [2, Т. 1, С. 344].

Предметный мир обретает символическое звучание. Всеми любимые, воспеваемые поэтами и художниками розы символизируют в поэзии Л. Мартынова молчание и тайну. Интересно, что в воспоминаниях друга поэта, писателя В. Г. Уткова, отмечена эта особенность его мироотражения: «Мартынов владел удивительной способностью вскрывать оболочку обыденности и, проникнув в самое существо явления, освобождать от скорлупы банальности тайну истины» [5, 97].

Мотив усталости от жизни звучит и в стихотворении Л. Мартынова «Забывтый цветок» (1969 г.). Подоконник плачет о цветке, который «от мороза на балконе / Сварился, будто в кипятке» [2, Т. 2, С. 220]. Увядший цветок в этом натюрморте символизирует быстротечность бытия. Этот мотив усиливается благодаря развёрнутому сравнению погибшего цветка с выброшенной на берег медузой: «И тает он, а не блистает: / Так, выброшенная волной, / На берегу медуза тает, / Когда её снедает зной» [2, Т. 2, С. 220].

Речь в стихотворении не столько о цветке, замёрзшем на морозе, сколько о человеке, скованном морозом одиночества, «когда, забытый, стал ненужным» [2, Т. 2, С. 220]. Цветочные зарисовки Л. Мартынова напоминают барочные натюрморты, которые, по словам Б. Р. Виппера, завязывают «интимные сношения между предметом и воспринимающим субъектом, предоставляет симпатическую деятельность зрителю» [6, 117].

В приведённых выше стихотворениях роль подтекста настолько велика, что строго определённый и единственный смысл истолкования произведений просто невозможен: глубины стихотворений таят столько неожиданных выводов, ассоциаций, образов, что их нельзя понять однозначно, не обеднив всей гаммы чувств и настроений, сложности мыслей.

Не менее интересен аллегорический натюрморт в стихотворении Л. Мартынова «Снег тает...» (1954 г.). Земля, освобождаясь весной от тающего снега, являет взору всё то, что «мир из рук / Ронял к ногам во время стуж и вьюг»: «Перчатки, шпильки, ржавые крючки, / Афиш громадных мелкие клочки, / И капли слёз, которые мороз / Исторг из глаз, и дробный след колёс, / Который был ещё в осенней мгле / Запечатлён на стынувшей земле...» [2, Т. 1, С. 321].

С одной стороны, перед нами коллажное соединение различных, не связанных друг с другом предметов в рамках единого стихотворного «полотна». С другой, – определённый шифр, требующий расшифровки. Данный натюрморт метафорически изображает жизнь человека в трёх её ипостасях: бытовой (перчатки, шпильки, ржавые крючки, след колёс), духовной (клочки афиш), эмоциональной (капли слёз). Важен здесь и мотив тающего снега – символа бренности всего живого и вечного обновления. Смысловый объём метафоры, на одном конце которой закрепляется вечность, а на другом – интимно-бытовое существование человека и окружающего его предметного мира, придает поэтической универсальности частному существованию человека.

Богатое воображение поэта позволяет ему увидеть красоту и необычность самых простых предметов, поэтому хранящиеся в хозяйственном магазине мотки верёвок (стихотворение «Верви») превращаются под его пером в различные фигурки, «в какие-то произведения скульптуры»: «Но на самом деле это были разных сортов / Витые верёвочные фигуры / С несомненными признаками носов и ртов» [2, Т. 2, С. 44].

Л. Мартынов, обладая концептуальным мышлением, старался подняться над сиюминутностью жизни, избежать фрагментарности, мозаичности, постараться выявить логику жизни, поэтому мир в его стихотворениях показан «целиком», а работа по его воссоединению выполняется с помощью переносного значения слов. «Верви», оказывается, предназначены не только для связывания предметов, они похожи на «лиц, связанных разными обстоятельствами» или «данными обязательствами». А некоторые из них напоминают «нервы / Либо арканы на шею врагам» [2, Т. 2, С. 44].

Излюбленная поэтом метафора выполняет прежде всего связующую роль. Она мгновенно, динамично стягивает в единое целое разрозненные части действительности и тем самым как бы воплощает единство мира, взаимодействие и взаимопроникновение явлений. Поэтому содержание стихотворения «Верви» – мозаика мимолётных, рождённых фантазией поэта образов: «Некоторые связки верёвок / Напоминали плутовок, / Так запутавших всё и такие кругом завязав узелки, / Что нельзя без опаски предвидеть развязки. / И поэту / Многие верёвочные мотки напоминали сжатые кулаки. / И мерцали верёвочных статуи пеньковые глазки

/ Так, как будто от тренья дымятся в зрачках огоньки» [2, Т. 2, С. 44].

В. В. Дементьев справедливо полагал, что главная особенность поэтического мышления поэта заключается в том, чтобы «частность — возводить в наивысшую степень обобщения. И добиваться тем самым ошеломляющей новизны...» [7, 218]. В стихотворении «Бакены» (1972 г.) Л. Мартынов дарит жизнь этим совсем не поэтическим бытовым предметам: «... на реке, отходящей ко сну, / Бакены белые, бакены красные / Сонно столпились в компанию одну» [2, Т. 2, С. 414].

Бакены, оказывается, мечтают «Тихо уплыть с голубого фарватера / Прочь на зимовку в какой-то затон». И лирическому герою совсем не хочется верить, что, будучи убранными зимой с реки, эти «конусы красные», «конусы белые», «звездочётские сняв колпаки, / Отягнутся земными заботами, / И, на шуршащую глядя шугу, / Сгорбятся над годовыми отчётами / Там, в канцеляриях на берегу!» [2, Т. 2, С. 414].

В. Огнев писал, что Л. Мартынов обладал «редким умением проникнуть в сущность явления, найти новые, смелые связи между, казалось бы, далёкими друг от друга фактами действительности...» [8, 232]. Таким образом, задача поэта состоит не в «отбрасывании» обыденности, а в умении провидеть за ней и в её формах многоликость и красоту действительности.

Итак, поэтическим натюрмортам Л. Мартынова свойственны следующие акценты: необычайность, фантастичность обыденных явлений, свежесть взгляда на привычные предметы, которые вдруг становятся психологически выразительными, пропитываются человеческой эмоцией, приобретают способность чувствовать, переживать и сопереживать лирическому герою.

Литература

1. Кузнецов, Ю. И. Социальное содержание натюрморта: Флора и фауна // Натюрморт в европейской живописи XVI – начала XX века. (Выставка картин из музеев СССР и ГДР): каталог. – М.: Сов. художник, 1984. – 96 с. (страницы не нумерованы).
2. Мартынов, Л. Н. Собр. соч.: в 3 т. – М., 1976.
3. Лотман, Ю. М. Натюрморт в перспективе семиотики // Ю. М. Лотман. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб.: Академ. проект, 2002. – С. 338–346.
4. Заболоцкий, Н. А. Собр. соч.: в 3 т. – М.: Худож. лит., 1983. – Т. 1. – 656 с.
5. Утков, В. Г. Где оно, твоё Лукоморье? Из воспоминаний о Л. Н. Мартынове // Литер. обозр. – 1981. – № 6. – С. 95–99.
6. Виппер, Б. Р. Проблема и развитие натюрморта. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 384 с.
7. Дементьев, В. В. Леонид Мартынов: Поэт и время. – М.: Сов. писатель, 1986. – 299 с.
8. Огнев, В. Ф. Лирика Леонида Мартынова // В. Ф. Огнев. Поэзия и современность. – М.: Сов. писатель, 1961. – 355 с.

А. А. Папейко (Могилев, Беларусь)

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ Б. С. ВАЙХАНСКОГО: ЧАСТОТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

В рамках исследования языковых особенностей русскоязычной литературы Беларуси нами ведется работа по составлению частотного словаря поэтических произведений Бориса Семеновича Вайханского. Материалом для словаря послужили тексты указанного автора, размещенные в сети Интернет [1]. В общей сложности словарь объединяет данные по 161 тексту с общим количеством словоупотреблений более 27 000.

Первоначальная обработка данных заставила обратить внимание на такую особенность, как частое употребление в текстах разного рода индивидуальных наименований: имен, отчества, фамилий людей, кличек животных, географических наименований, названий и действующих лиц литературных произведений и т. п. В ряде случаев встречается также использование имен собственных в значении нарицательных.

Индивидуальные наименования – лексическая группа, довольно частая в поэтических текстах Б. С. Вайханского. Данная группа представлена 433 различными единицами [2]; с учетом повторяющихся их количество равняется 821. Принимая во внимание, что общее количество словоупотреблений в текстах составляет около 27 000, мы видим, что индивидуальные наименования составляют примерно 3% всех словоупотреблений [3].

Заметим, что единицы, отнесенные нами к индивидуальным наименованиям, отсутствуют только в 27 текстах из 161, что составляет менее 17%. В среднем на каждый из текстов приходится 3,55 различных индивидуальных наименований, а их общее количество в рамках одного текста составляет в среднем 5,08.

Общее количество предложений в рассмотренных нами текстах равняется 3456 (в пределах одного текста мо-

жет колебаться от 4 до 72). Имена собственные встречаются в 570 предложениях, что составляет около 16,49% от всех предложений.

Тематически индивидуальные наименования, использованные в текстах Б. С. Вайханского, представлены следующими подгруппами [4]:

- 1) имена, фамилии, отчества, прозвища людей (346);
- 2) географические и астрономические названия (188);
- 3) наименования из сферы теологии и мифологии (82);
- 4) клички и иные обозначения животных (64);
- 5) произведения литературы, музыки, искусства (35);
- 6) наименования по принципу олицетворения (26);
- 7) должность, пол, возраст, внешнее качество (23);
- 8) названия учреждений, заведений, организаций (13);
- 9) наименования продуктов питания, напитков, товаров (13);
- 10) обозначение понятия Родины (12);
- 11) названия и марки транспортных средств (10);
- 12) имена собственные в значении нарицательных (9).

Итак, общее количество словоупотреблений, включенных в названные выше подгруппы, составило 821. Приняв эту величину за 100%, мы можем наглядно представить соотношение между подгруппами индивидуальных наименований в виде следующей диаграммы:

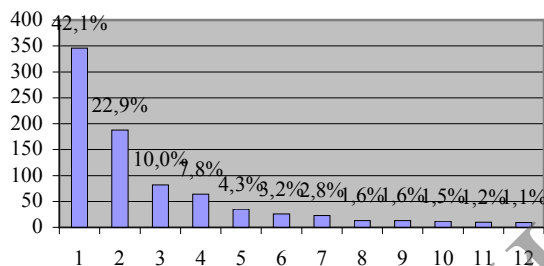


Диаграмма 1 – Соотношение между подгруппами индивидуальных наименований

По количеству повторений словоупотребления, отнесенные нами к индивидуальным наименованиям, находятся в пределах от 1 до 23. Общее количество 821 образовано следующими составляющими (цифра в начале абзаца обозначает, сколько раз встретилась та или иная единица в качестве индивидуального наименования):

- 23 – Бог;
- 14 – Россия;
- 13 – Любовь;
- 12 – Кот;
- 9 – Валенсия, Венера, Рим;
- 8 – Господь, Н. В. Гоголь, «Ревизор», Родина;
- 6 – Бизоний, Боже, Боря, Володя, Габриэла, Древний, Камчатка, Паша, Роца, Санта-Лючия;
- 5 – Вова, Гвидон, Иван, Ланоретти, Ленинград, Нюра, Петербург, Рита, Сент-Джон, Сквозник-Дмухановский;
- 4 – Алонсо, Базилио, Билли, Ваня, Галя, Государь, Греция, Егор, Епифан, Жираф, Кинерет, Маруся, «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил»;
- 3 – Альбин, Андреевна, Анна, Антон, Антонович, Афины, Бен, Брюнет, Вероника, Визбор, Вселенная, Габи, Гайд-парк, Грета, Делон, Дети, Земля, Золушка, Зоя, Иллинойс, Крокодил, Лауренсия, Люси, Маня, Мария, Машка, Носорог, Полетта, Принцесса, Розовый, Руссос, Севилья, Слон, Сэдди, Таня, Тигр, Тиль, Шакал, Япония;

- 2 – Александр, Александрович, Ален, Амазонка, Америка, Антоновна, Аня, Афродита, Беларусь, Блондин, Бобер, Богдашка, Буян, Варшава, Вера, Ветер, Виктория, Витя, Витя-капитан, Галич, Гноение, «Декамерон», Демис, Диего, ей-Богу, Заморский, Идолщице, Ильич, Катя, Каитанка, Кирюшин, Коммунизм, Кошелкина, Кошка, Крошка, Крым, Курск, Лючия, Мадрид, Малинин, Маргарита, Марфа, Марья, Маша (Маша-ангел), Михаил, Нева, Невель, Нина, Осень, Отечество, Пал, Палыч, «Пежо», Рождество, Ромка, Сатурн, Саша, Сержа, Слононок, Страдивари, Сурок, Сьерра, Танька, Тимох, Топ, Федя, Фландрия, Хлестаков, Челентано, Шома, Юля;

- 1 – «Cosa nostra», «La Scala», «Алазани», А. Н. Толстой, Аверин, Академия, Александрова, Алеша, Аллах, Амур, Англия, Андерсен, Анри, аполлоны, Артемий, Африка, Б. Вайханский, Б. Окуджава, Бабуся-Яга, Багамы, Байконур, Бардо, «Бег», Бегемот, «Белая гвардия», Бес (Главный Бес), «Бетси», Билл, «Боинг», «Больцано», «Бон-бон», «Бордо», Боря-бегемот, Боттичелли, Браславские (озёра), «Бренди», Брижит, Булат, Вальтер, Вампир, Ваня, Василий, Ватикан, ВВС, Ведьма, вены, Венеция, «Вермут», Весна, Вили, Виолетта, Вифлеем, Владимир, Вовка, Водяной, Володин, Всевышний, Второй, Высоцкий, Высочество, Галина, Галчинский, Геркулес, Гиеней, Гиннес, Глафира, Глова, Гоген, «Голландский», Голливуд, Гольфстрим, Господин, Грация, Греттель, ГубЧеКа, Гудзон, Д. Р. Киплинг, Дама, Даная, «Данхилл», Дебюсси, делоны, Джузеппе, Джульетта, Дик, Дионисий, Дмитриевна, Долина, Дубовый, Дуся, Дюймовочка, Е. Малинин, Евгения, Европа, Екатерина, Емеля, Енисей, Жабба, Жабенок, Женечка, Женька, Жизнь, Занзибар, Земляника, «Землянка», Змей-Горыныч, Ивашка, Игорек, Израиль, Ильдэфонс, Империя, Индия, Ирина, К. И. Галчинский, «кадиллак», Камасутра, Канары, Кардинале, Катерина, Кипарис, Клава, Клод, Клондайк, «Клуб кинопутешественников», Книга, Коктебель, кольт, Комаров, Константы, Корова, Корчагин, (де) Костер, «Кошка, которая гуляла сама по себе», Коцей, КПСС, «Криница», Кристина, Крот, Круп, Кузьмич, Кукин, Лагуна, Лананик, Ларина, «Легенда о Тиле Уленипигеле», Леший, Лидия, Лимпопо, Лондон, Лорен, «Лунный свет», Льежский, М. А. Булгаков, М. Булгаков, мадонна, Май, Маленький, Малыш, Мама, Мартон, Марьюшка, «Мгновение», «Мерседес», Мессия, Милан, «Милая моя», Милосский, Млечный (путь), Модильяни, Монмартр, Мордюкова, «Муму», Мурышка-кот, Муромские (леса), «Мыслитель», Мышлавский, Мышь, «Надежда», Надя, Наука, Небесный, «Не повторяется такое никогда», нероны, Никола, Нонна, «О далекой Родине», Одиссей, Оксфорд-стрит, Окуджава, Онасис, Орел, Осип, Ося, Отчизна, Пазанини, Палермо, Папа, Парнас, пенелопы, Первый, «Перцовка», Пигаль, Пизанская (баиня), «Пикантный», Платон, Плутон, Пляс, Плячковский, Полина, Польша, «Порно», «Продмаг», Расея, Римский, «Рио-Рита», Роден, Родригис, «Рокфор», Роцина, Света, Север, «Селга», Серафим, Сибирь, Симон, Симферополь, Сирень, Сицилия, Скотт, Славина, Смит, Сокол, Солнечная (система), Соловей, Соня, Сочи, «Столичная», СС, СССР, Сталинград, Страшный, Суд, Сэд, Сэм, Таймыр, Тамбов, Темза, Тициан, Тмутаракань, Толя, Троя, «ТУ», Тула, Туликов, Тужных, Уленипигель, Утконос, Фаренгейт, Фёот, «Феррари», «Фиат», Филиппович, фортуна, Фред, Хлудов, «Хожение по мукам», Христос, Цезарь, ЦеКа, цистероны, ЦК, Черное (море), Шарль, «Шика», «Широка страна моя родная», Юленька, Юрий, «Яблони в цвету», «Яр».

По частоте употребления имени собственные образуют 12 подгрупп. Количественные данные, отражающие употребительность той или иной словоформы, представим в виде следующей таблицы:

Таблица 1 – Частота употребления индивидуальных наименований

Кол-во повторений	Кол-во различных единиц	Общее количество словоупотреблений	Удельный вес в общей массе имен собственных
23	1	23	2,80%
14	1	14	1,71%
13	1	13	1,58%
12	1	12	1,46%
9	3	27	3,29%
8	4	32	3,90%
6	10	60	7,31%
5	10	50	6,09%
4	13	52	6,33%
3	39	117	14,25%
2	71	142	17,30%
1	279	279	33,98%

Примечания

1. Режим доступа: <http://www.bards.ru/archives/author.php?id=1975>.
2. При подсчете мы руководствовались следующими основными правилами: а) отдельно написанные фамилия, имя, отчество считались отдельными единицами; б) инициалы с фамилией учитывались как одна единица; в) географические наименования из нескольких отдельно написанных слов считались отдельными единицами; г) названия литературных произведений из нескольких слов считались одной единицей.
3. Вообще, объем рассмотренных нами текстов по количеству словоупотреблений колеблется в пределах от 36 до 494. Среднее же количество словоупотреблений в тексте равняется совокупному количеству, разделенному на количество текстов, и составляет приблизительно 168 словоупотреблений.
4. Число в скобках после названия группы обозначает общее количество словоупотреблений (включая повторяющиеся), отнесенных к данной группе.

Приложение

Список поэтических текстов Б. С. Вайханского (названия по первой строке)

А жизнь у тети Нюры не сложилась; А за городом – поземка; А ну, налей-ка молока; А рос я мальчиком застенчивым и робким; А ты знаешь, как пахнет трава луговая; Ах, Боже мой, погода странная какая; Ах, штабс-капитан Аверин; Баня, русская баня; Белая ночь – белый парус парящий; Благородный эскавир Сент-Джон; Блондин сказал Бронету; Боже мой, как дышит легко; Бродит шонь по березовой роце; Была глухая очень ночка; Был дождь, поздний вечер и старенький сад; Быть белее муки – что за сладкая участь; В Афины мчат машины; Ваш ослепительный оскал; Возле острова Буяна; Вот вокзал... Я, значит, уезжаю; Вот и полночь – на дворе; Вот я взял и вернулся в забытые мною года; Все дождики уснули в пушистых облаках; В сей жизни есть одна забота; В шесть пятнадцать зазвонил будильник; Вы, верно, дрожите, увидев меня; Вы все слышали тот случай; Вы мне ответьте, почему; Вы не глядите, что я серая такая; Вы только поглядите! Да разве это – мыши; Вьется в тесной коморке дымок; В юности, помню, бывало; В Японии я был с дружкой Володей; Габриэлла, Габи, Габриэлла; Два русских генерала; Дней пять назад в киоске вместо соачи; Дон Алонсо кавальеро; Дорогой бесконечной тоска во мне лежит; Есть в мире много тайных слов; Есть в танце журавля признание в любви; Женщины в соку; Жизнь, что игральная карта; За окном – белым-бело; За окошком рыжее солнышко; Зачем мы смотрим в пустоту; Здесь, в этом Древнем Риме; Здесь в провинции даже птицы; Здравствуй, мерцающий вечер; Зябну даже под одеялом; Идет каравелла с костью слоновой; И догорит звезда в неистовом надеве; И когда доплывешь ты; И лежит Дубовая Лагуна; И ночь прошла. На край стола упал рассвет; Июнь – месяц роз. Голуби над крышами; Как-то в гастроном утром забегал; Как-то раз слоненок Топ заказал себе пальто; Как легко, выгнув спину немножко; Как ночь коротка. Уже вдалеке; Как скверно, если пуст карман; Как тихо в мастерской... Огонь дрожит; Как удивительно светло; Кисть я взял, нарисовал; Когда вы слышите в углу; Когда мужчина говорит охота; Конечно, в Греции все есть; К подъезду подкатил кабриолет; Край журавлиный, васильковая земля; Кто сказал, что Кот мышей не любит; Льют слепые дожди; Любозный мой друг, как славно вокруг; Мне однажды рано утром; Мне Россия любя; Мое неслыханное коварство; Мой голос, подобно свирели; Мой старший друг покинул дом; Море, волны подари ты мне; Мы в зоопарке были вместе с Федей; Мы с Вовой в тот вечер, ну, ни грамма; На войне как на войне; На исходе год. Подведем итог; На Камчатку мою я вернулся опять; Наше дело мужицкое; На этом белом свете лишь мы – коты и дети; Не в такт стучат колеса; Не говори мне ничего; Не думай о гангерене свьесока; Не знаю, как смеиной казаться; Ничего у меня не осталось; Ничто не согревает так, как старое вино; Ночь. И пустынный пляж; Ну, да, я лажу ему лапы; Ну, давай куда-нибудь уедем; Облетает лист кленовый; Ой, какая предео мною – красота; Ой, с соседями мне как не повезло; Оно не душно, в общем, быть; Опять я ухожу в березовый туман; Останься хоть тенью, хоть ветром; Откуда эта музыка – из сердца; Подай, дорогая, прибор; Под свицовым небом – поле с тальм снегом; Позвольте с Вами быть как на духу; Послушай, Крошка Сэджи; По стеклу бежит вода; По утрам встаю, громко цокая; По широкой по реке по Амазонке; Пришпорьте, господи, коней; Прожайте, милые места; Раз по Занзибару я, выпивши, гулял; Раз позвал меня учитель; Раз субботним вечером; Рассказал я как-то Нине; Рыжая девчонка с озорною челкой; Рыжий Витя-капитан, корешок по зоне; Свет июльский полумесяца; Свои печали приурочив к расстояниям; Сентябрь, сентябри, сентябри; Сиоим на скамеечке низкой; Синьор Ланоретти – ужасный чудак; Слышишь гул – это сосны о море грустят; Слюдяного неба розоватый край; Сначала я в окно заметил что-то; Сто лет не брался за перо; Так ли это, или мне мерещится; Там, где-то далеко, где море Черное; Там, из окон раскрытых струится в траву; То ль от свечки блики; Тот август был особенно печален; Трамвайный билет; Ты, осень, ломкою листвою меня укрой; Тыльной стороной ладони; Ты позови меня, труба; У вас сегодня – праздник; Уж я княжичу веночек подарю сейчас; У таежных болот голубой дым встает; Холодный ветер над водою; Хризантемы в саду уж давно отцвели; Что ты можешь знать про меня; Шаркает подошвами троллейбус на бегу; Эти редкие свиданья; Этой женщине дай, Всевишней; Это кто там лает громко; Это небо с серой поволокой; Этот летний дождь по крыше; Это что за суета – влез пелух на ворота; Эту скрипку мастер Страдивари делал долго; Эх, жизнь моя скomorошая; Эх, тоска зеленая – мутное болото; Я, словно во хмелю от едкого угара; Я – не просто сантехник, я – немного поэт; Я в розовом младенчестве по садику гулял; Я да Ваня – вот и вся бригада; Я небо приоткрою, как старый клавесин; Я не умею не любить; Я проспект переходил в центре города; Я прошу – хоть не надо лгать; Я серьезен и неразговорчив; Я сиухомо делюлся, укреплялся первачом; Я так ждал этой встречи, я так ждал этих глаз; Я художник – самый лучший пейзажист.

ОКСЮМОРОН: СОЕДИНЕНИЕ НЕСОЕДИНИМОГО...

Поэтический мир А. Ахматовой и сегодня привлекает исследователей. Однако мы не ошибемся, если скажем, что одним из проявлений разносторонности ее поэзии является свойственное А. А. Ахматовой бинарное восприятие мира, что отразилось почти в каждом ее поэтическом тексте. На эту особенность творчества указывал еще В. В. Виноградов, отметивший, что «излюбленными и характерными для языкового сознания поэтессы являются символы, контрастирующие или вообще диссонирующие по эмоциональному тембру, вещественному содержанию и по грамматической форме» [1, 351]. А. А. Ахматова сталкивает слова и символы различных лексико-семантических пластов, располагая их на полюсах противоположности. Именно поэтому в поэзии А. А. Ахматовой часто употребляются антонимы.

Выразительные возможности слов с противоположным значением как в прозаических, так и в поэтических произведениях реализуются в языке и в речи за счет особых синтаксических построений (стилистических фигур), среди которых следует выделить оксюморон.

В лингвистике под оксюморон (греч. *οξυμορον* – «остроумно – глупое») понимают фигуру речи, состоящую в соединении двух антонимических понятий (двух слов, противоречащих друг другу по смыслу) [2, 286]. Сущность оксюморона – соединение несоединимого, присущего предмету в одно и то же время.

Контрастное видение мира позволяет А. А. Ахматовой представить действительность диалектически, в противоречиях, во взаимодействии противоположных начал. Поэтесса изображает мир во взаимодействии важных для человека категорий: тело – душа, друг – враг, встреча – разлука, жизнь – смерть.

Л. А. Матвиевская, анализируя оксюморон в творчестве М. Ю. Лермонтова, отмечала, что использование и само появление данной стилистической фигуры вытекает из факта сосуществования в человеке (и явлениях реальной действительности в целом) противоречивых сторон, а также способности противоположных явлений в максимальной степени интенсивности производить один и тот же эффект [3, 66].

Можно без преувеличения сказать, что А. А. Ахматова – «мастер оксюморонных сочетаний». Вот некоторые примеры¹:

От других мне хвала, что зола,
От тебя и хула – похвала... [с. 192]
...Вокруг тебя запела тишина,
И чистым солнцем сумрак озарился... [с. 297]
Я пью за разорённый дом,
За злую жизнь мою,
За одиночество вдвоем... [с. 193] и др.

Компонентами оксюморонных сочетаний выступают не только антонимы, но и слова, антонимизирующиеся в речи. Слово зола под влиянием антонимического противопоставления хула – похвала приобретает в контексте значение «осуждение, порицание»: хвала – зола.

Примеры показывают, что в произведениях А. А. Ахматовой оксюморон представлен всеми типами синтаксических единиц: на уровне слов, словосочетаний, предложений.

Чаще всего лингвисты указывают на оксюморонно-словосочетания и оксюморонно-предложения. Однако в поэтических произведениях А. А. Ахматовой встречаются случаи употребления оксюморонно – слов:

...Ни один не двинулся мускул
Просветлённо-злого лица... [с. 71]
... Но месяц алмазной фелукой
Вдруг выплыл над встречей-разлукой... [с. 287]

Оксюмороническое значение в слове просветлённо-злое возникает за счет слияния двух лексем: просветлённый («освященный неким божественным сиянием», «освященный добром») и злой («обладающий отрицательными, плохими качествами»), которые образуют новое слово и новое значение. С одной стороны – «просветлённое (доброе) во зле», а с другой – «злое в просветлённом».

Во втором примере А. А. Ахматова, желая передать характер взаимоотношений между лирическими субъектами, прибегает к слиянию слов одной части речи «встреча-разлука». С одной стороны – «встреча в разлуке», а с другой – «разлука во встрече».

Чаще данная фигура представлена на уровне словосочетания.

1. Сочетание компонентов по способу согласования. Все они представляют собой объединение таких типизированных элементов смысла, как «носитель признака – его противоположный признак»: безмолвные слова, сладостный укор и др. Например:

... И ржавый ангелок сухие слезы льёт... [с. 214]

2. Сочетание компонентов по способу примыкания. Конструкции данного типа объединены отношениями «действие и его несовместимый признак». Например:

... Умеет так сладко рыдать
В молитве тоскующей скрипки. [с. 25]

3. Реже встречаются оксюморонные сочетания, которые построены по способу управления: грустно о радости.

Благодаря таким, казалось бы, несовместимым словам, предмет, явление, качество, свойство, обозначаемые одним из слов словосочетания, получают дополнительную характеристику со стороны второго, противоположного ему, что позволяет «схватить противоречивую сущность обозначаемого как фокус, как пересечение и взаимопроницаемость противоположностей» [4, 253]. За счет «соединения несоединимого» один компонент оксюморона или оба получают новое значение.

Чаще всего оксюморонно, представленные словосочетаниями, позволяют автору передать:

а) необычайную силу чувств, страстей лирических героев, например:

... Доля матери светлая пытка,
Я достойна ее не была... [с. 99]
... Или только в вечерней думе
По усопшим светло горевать... [с. 110]
... И поёт, поёт постылый...
... О моём веселье горьком... [с. 89]

Оксюморонное сочетание типа светло горевать можно представить следующим образом: с одной стороны – «светлое в горе», а с другой – «в светлом грустном».

¹ Цит. по кн.: Т. I – А. А. Ахматова. Соч.: в 2 т. – М., 1990.

В плане употребления и функционирования оксюморонов данной группы особый интерес представляют стихотворения «Покинув рощи родины священной...» и «Царскосельская статуя».

В первом стихотворении две антонимические пары. Они основаны на лексемах, входящих, в свою очередь, в сопоставляемые синонимические ряды, члены которых вступают в антонимичные отношения. Они объединены общей семой, лежащей в основе их противопоставления («чувства»). Автор использует прием превращения и взаимодействия противоположностей. Например:...

И жаловался весело, и грустно

О радости небывшей говорил... [с. 92]

Стихотворение «Царскосельская статуя» написано А. А. Ахматовой как обращение к А. С. Пушкину. И. А. Павловский отмечал: «А. А. Ахматова обращалась к нему [А. С. Пушкину] как только ни одна женщина не могла обратиться, кроме неё, как влюблённая женщина, внезапно ощутившая укол ревности. В сущности, она без мстительности доказывает ему своим стихотворением, что он ошибся, увидев в этой красавице с обнажёнными плечами некую вечно печальную красоту» [35, 28]. Поэтесса пишет:

И как могла я ей простить
Восторг твоей хвалы влюблённой.

Смотри, ей весело грустить.

Такой нарядно обнажённой. [с. 92]

Только такие сложные и противоречивые чувства, как любовь и ревность, помогли создать А. А. Ахматовой столь оригинальные сочетания, построенные на словах-антонимах.

Оксюмороническое значение сочетаний весело грустить, а также нарядно обнажённой складывается путем соединения слов с противоположным значением. Оно равняется сумме значений слов «веселье + грусть», «нарядный + обнаженный». Взаимодействие сем данных слов создает неожиданные сочетания с уже новым значением;

б) неоднозначность проявлений времён года и явлений природы, например:... И весенняя осень так жадно ласкалась к нему... [с. 157]

...Был белый траур черемух,
Душистым сухим дождем. [с. 189]

В проанализированном материале нами было выявлено 2 примера оксюморонов, основанных на сочинительной связи. Их А. А. Ахматова использует при характеристике внутреннего мира лирического героя. Например:

... Лежит во мне одно воспоминанье...
... Оно – веселье и оно – страданье... [с. 116]

... И сердце то уже не отзовется...
Но голос мой, дикуя и скорбя... [с. 180]

Как правило, оксюморон создается путём соединения слов одной части речи с противоположным значением. Они указывают на признаки или действия, присущие одному предмету. Их можно трансформировать: «веселое

страданье» («страдающее веселье») и «ликование в скорби» («дикующая скорбь») и т. д.

Оксюмороны данного типа значительно расширяют границы оксюморонии, да и антонимии в целом, т. к. уже в пределах слов одной части речи автор выражает противоречивую суть обозначаемого как «пересечение и взаимопроницаемость противоположностей».

Для стиля А. А. Ахматовой характерны также оксюмороны-предложения (противоположности составляют предикативный центр высказывания). Они основаны на отношениях «субъект и противоположный ему предикат», Все оксюмороны-предложения, выделенные нами, автор употребляет в тех случаях, когда желает подчеркнуть значимость, напряженность момента. Например:

... Там, словно Офелия, пела

Всю ночь нам сама тишина... [с. 295]

... Моё молчанье слышится повсюду... [с. 265]

... И вокруг тебя запела тишина... [с. 297]

... Грохочет тишина, моих не слыша слов... [с. 207]

... Безмолвна песня, музыка нема... [с. 300]

А также: отвечает тишина, говорит тишина и т. д.

В свободном сочетании слово тишина устанавливает семантические отношения с такими словами: ночная, утренняя, безмолвная и др. В языке тишина может вступать в синонимические отношения: тишина – тишь – безмолвие – молчанье и др. Лексемы тишина и молчанье могут являться членами антонимической парадигмы: тишина – шум, тишина – гром. Оксюморон в поэзии А. Ахматовой раздвигает границы сочетаемости слова тишина. Именно поэтому у поэтессы молчанье и тишина такие, что поют и слышится повсюду и т. д.

Оксюморон в произведениях А. А. Ахматовой является, таким образом, очень действенным приемом, обладает большой впечатляющей силой. Данная фигура в творчестве поэтессы реализуется в ряде структурно-семантических типов, каждый из которых выполняет функцию создания «эффекта парадоксальности».

Стилистическая фигура оксюморон, как показывает материал, полифункциональна. Она выполняет коммуникативную функцию (так как отражает объективную действительность и является средством, орудием общения); эстетическую (так как является образным и выразительным средством языка); конструктивную (потому что участвует в формировании художественного мышления).

Можно констатировать, что оксюморон имеет свою парадигму, свой тип антонимического контекста, где сближаются слова с противоположным значением. На основное значение стержневого слова наслаивается значение другого компонента, противоположное первому, и таким образом создается третье, собственно оксюмороническое значение, которое служит основой для семантической и синтаксической сочетаемости слов в предложении и становится преобладающим.

Литература

1. Виноградов, В. В. О поэзии А. Ахматовой / В. В. Виноградов // В. В. Виноградов. Избр. тр. Поэтика и стилистика русской литературы. – М., 1976.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 2007.
3. Матвиевская, Л. А. О стилистическом использовании антонимов в лирике М. Ю. Лермонтова / Л. А. Матвиевская // Русский язык в школе. – 1979. – № 4. – С. 66–70.
4. Новиков, Л. А. Антонимия в русском языке / Л. А. Новиков. – М., 1973.
5. Павловский, А. И. Анна Ахматова. Очерк творчества / А. И. Павловский. – М., 1991.

ВОБРАЗНАЕ АСЭНСАВАННЕ РЭЧАІСНАСЦІ Ў ТЭКСТАХ-УВАСАБЛЕННЯХ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАЎ БЕЛАРУСКІХ АЎТАРАЎ)

Адным з самых выразных сродкаў вобразнасці з’яўляецца ўвасабленне. Паводле агульнапрынятага вызначэння **ўвасабленнем** мы называем перанясенне чалавечых рысці ўвогуле рыс жывых істот на неадушаўлёныя прадметы і з’явы. Вытокі гэтага тропу бяруць свой пачатак яшчэ ў вуснай народнай творчасці. “Для людзей глыбокай даўніны быў характэрны сінкрэтызм вобразнага і фізіялагічнага асэнсавання рэчаіснасці, які заключаўся ў тым, што натуралістычнае ўспрыманне пэўнай рэаліі цесна пераплаталася з мастацкай фантазіяй” [1, 122]. Гэты троп выступае як сродак паэтызацыі, стварэння сімвалічных вобразаў, павышэння мастацкасці, адухаўлення з’яў прыроды, рэчаў, якія надзяляюцца здольнасцю адчуваць, думаць, дзейнічаць. Увасабляцца могуць асобныя характарыстыкі, пачуцці і ўласцівасці, абстрактныя паняцці, якія ў рэальнасці зусім не маюць прадметнай асновы, а набываюць яе ў выніку ўвасаблення.

Некаторыя аўтары правамерна лічаць увасабленне “прыватным праяўленнем метафары” [2, 30]. І з гэтым трэба пагадзіцца, таму што ўвасабленне адпавядае метафарычнай мадэлі “асоба – неасоба”. Вывучэнне дадзенага сродка вобразнасці ўяўляе асаблівую цікавасць на ўзроўні тэксту. Увасабленне як троп часта вывучалася літаратуразнаўцамі, і радзей прыцягвала ўвагу лінгвістаў. А. А. Ціхаміравай належыць адна з апошніх прац, прысвечаных гэтай праблеме, дзе ўвасабленне разглядаецца на матэрыяле асобных тэкставых фрагментаў [3]. У сучасным мовазнаўстве амаль адсутнічаюць працы, у якіх увасабленні разглядаюцца на ўзроўні цэлага паэтычнага тэксту. Між тым гэты троп вельмі часта з’яўляецца тэкстаўтваральным.

Мэта нашага даследавання – паказаць некаторыя галоўныя накірункі вобразнага асэнсавання ў тэкстах адзначанага тыпу. Матэрыялам для даследавання з’явіліся тэксты аўтараў, у ідыястыях якіх прыём увасаблення з’яўляецца найбольш адметным. Гэта такія беларускія паэты, як Р. Барадулін, Г. Бураўкін, А. Вялюгін, А. Пысін, П. Панчанка і інш.

Праведзены аналіз паказаў, што ў творах беларускіх паэтаў прадметамі (рэферэнтамі) параўнання з’яўляюцца: **“паняцці, звязаныя з назвамі расліннага свету”** (бор, чарот, ясьень, аер, асіна, бяроза, дуб, кратіва, яблыня), **“паняцці, звязаныя са стыхійнымі з’явамі прыроды”** (гром, сівер, туман, пярун, мароз, лівень, дождж), **“паняцці, звязаныя з воднай паверхняй”** (рака, возера, ручай, азярына, мора, вада, плёс), **“паняцці, звязаныя з назвамі месяцаў”** (чэрвень, ліпень, сакавік, май), **“паняцці, звязаныя з прамежкамі часу, абстрактнымі назвамі”** (час, лёс, адчай, ісіціна, душа, маладосць, старасць), **“паняцці, звязаныя з краінамі, населенымі пунктамі, жыллёмі”** (Беларусь, інтэрнат, дом, Варшава), **“паняцці, звязаныя з парамі года”** (восень, зіма, лета, вясна), **“паняцці, звязаныя з нябеснымі свяціламі”** (сонца, поўня, зоркі, месяц), **“паняцці, звязаныя з паэтычнай творчасцю”** (песня, мова).

Сярод разгляджаных паэтычных твораў найбольш распаўсюджаны такія, рэферэнты якіх адносяцца да першых трох з названых семантычных груп: увасабленне паняццяў расліннага свету, стыхійных з’яў прыроды, воднай паверхні. Так як у дадзеным артыкуле мы не маем магчымасці разгледзець усе прыклады, то спынімся толькі на тых, што адносяцца да ўвасаблення паняццяў прыроды.

Так, у складзе выдзеленай групы ў якасці тэкстаўтваральнага рэферэнта часта выступаюць наступныя лексемы: **вецер** (Р. Барадулін “Балада пра маці”, “Сталасці пара”, “Перадзім’е”, П. Броўка “Асенні вецер”), **гром** (А. Вялюгін “Дождж”, Р. Барадулін “Станцыя Грамы”, “Спякота”), **дождж** (Г. Бураўкін “Дождж”, Р. Барадулін “Паштоўка да маці”, У. Камейша “Малюнак начнога дажджу”), **хмара** (А. Вялюгін “Дождж”, Р. Барадулін “Б’е пярун прамой наводкай...”, В. Макарэвіч “Навальніца”), **мароз** (П. Панчанка “Зімі вечар...”) і інш.

Разгледзім прыём увасаблення на ўзроўні рэалізуемай у тэксце прэдыкацыі. Перш за ўсё заўважым, што да разумення тропу мы падыходзім шырока, бачым у ім вобразную адзінку, прырода якой зводзіцца да перасячэння сэнсаў на ўзроўні лексічнай семантыкі, граматыкі і сінтаксісу.

Існуе вядомая каардынацыя паміж характарам прэдыкацыі і прыналежнасцю рэферэнтаў да пэўных семантычных груп. Аднак у дадзенай тэматычнай групе адсутнічае відавочна выражаная замацаванасць семантычна аднародных прэдыкатаў за рэферэнтамі. Так, пры аналізе твораў беларускіх аўтараў намі было заўважана, што ў тэкстах з рэферэнтамі адной тэматычнай групы, кола семантычных характарыстык выглядае дастаткова пашырана. Найбольш распаўсюджаны прэдыкаты-характарыстыкі “неасоб” з боку:

знешнасці, характэрнай для чалавека: *А хмары зноў / Ідуць далёк са сваркаю / У свіццы палатнянай / І доўгой* (В. Макарэвіч); *У кірзачы абутыя, / У полі й між лазы / Са скрыпам ходзяць лютыя / У лютым маразы... / І хітра пасміхаюцца / У доўгія вусы* (В. Макарэвіч);

прыналежнасці да пэўных прафесій, роду дзейнасці: *Стаміўся вецер-паітальян, / Павандраваў з пісьмом багата, / Пакуль убачыў адрасата* (М. Маляўка); *Мароз – мастак* (А. Пысін); *Плылі над пасёлкам / Хмар караблі, / І ў рэйс вялі іх / Вятры-капітаны* (П. Броўка);

узросту: *Смычкоў суладны унісон / З размаху, наўскасцы / Ударыў – і вясновы дождж / За хмаркаю ўслед / Пабег, як хлопчык, басанож / У ясны мілы свет, / Не разбіраючы дарог* (В. Вітка “Верасы”); *Мароз стары...* (Р. Барадулін);

рыс характару, ацэначнай характарыстыкі: *Бачым, як вясёлая мяцеліца / Сёння ў ход пуціла памяло! / Маладая, / Шустрая, / Нязвычайная / Так імчыцца – / Слуду не відно. / Пухкаю, бялюткай рукавічкаю / Ненахабна стукае ў акно* (Р. Рэлес) і інш.

Рэферэнтам-неасобам у тэкстах часта прыпісваюцца і характарыстыкі **па дзеяннях, учынках, думках** і г. д.: *Хмарка задумалася, схаянулася, даганяе іх [хмаркі], худнее ад страху, ад роспачы...* (Р. Барадулін); *Навальніца хацела скрывіцца, / Ды пазыхнула / аж вывіхнула сабе / Сквіцу навальніцы* (Р. Барадулін); *Дробны дождж над вадой тчэ сівыя радкі* (Н. Арсеннева). Часам такія персанажы надзяляюцца і моўнай здольнасцю: *Вецер сонца ў поле гоніць – / Са сняжынкамі гамоніць. / І бярозу сцюжа гоніць. / Ды пра венікі гамоніць. / Шэпча снег з-над палатка – / З-над кляновага вазка* (С. Гаўрусёў). Так як з’явам прыроды прыпісваюцца характэрныя прыкметы людзей, то і персаніфікацыя ў тэкстах гэтай групы часта сумяшчаецца з метанімізацыяй.

У беларускай паэзіі сярод тэкстаў-увабленняў значнае месца належыць полірэфэрэнтным, дзе ў ролі персанажаў выступаюць адразу некалькі “неасоб”. Так, у вершы Р. Барадуліна “Зазімак” перад намі ўяўляюцца адразу чатыры персанажы-неасобы, надзеленыя рознымі чалавечымі якасцямі: вецер, які як дворнік расчышчае вуліцы (дзеянне), мароз, што “здароўкаецца палка” (гаварэнне), зіма тупае, нібы старая жанчына (дзеянне, якасная ацэнка), а маладыя ліпы сціскаюць у кулачкі лісце...

Такім чынам, аналіз тэкставага матэрыялу паказаў, што прыём уваблення, які рэалізуецца на ўзроўні

цэлых тэкстаў, носіць дастаткова сістэмны і мадэліраваны характар. Гэта выражаецца ў наяўнасці лексічных груп, якія належаць да пэўных семантычных абласцей і выступаюць у якасці тэкставых рэфэрэнтаў. Спосабы ўзнікнення тропавасці ў тэкстах-увабленнях адзначаюцца вялікай разнастайнасцю, што стварае яе розныя градацыі. Даследаваны матэрыял паказаў, што найбольш часта паняцці прыроды, зямной паверхні, расліннага свету і г. д., характарызуюцца з боку рыс, характэрных для чалавека: знешнасці, узросту, прыналежнасці да пэўнай прафесіі, роду дзейнасці і інш.

Літаратура

1. Тайлор, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
2. Старычонок, В. Д. Полісемія ў беларускай мове (на матэрыяле субстантываў) / В. Д. Старычонок. – Мінск: БДПУ, 1997. – 232 с.
3. Тихомирова, Е. А. Лингвистический анализ тропа: метафора-олицетворение в русских и белорусских поэтических текстах начала XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01; 10.02.02 / Е. А. Тихомирова; Белорус. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1991. – 22 с.

В. І. Рагаўцоў (Магілёў, Беларусь)

ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ СТВАРЭННЯ КАМІЧНАГА ЭФЕКТУ Ў П’ЕСЕ Л. РОДЗЕВІЧА “ЗБЯНТЭЖАНЫ САЎКА”

Сярод п’ес Леапольда Родзевіча “Збянтэжаны Саўка” (1918 г.) – адзін з найбольш папулярных твораў, які набыў шырокую народную вядомасць. Гэта выклікана тым, што аўтар у аснову твора паклаў “вядомы фальклорны сюжэт”, які “вельмі ўдала апрацаваў” [2, 19].

Паводле С. С. Лаўшука, вадэвіль “Збянтэжаны Саўка” на фоне тагачаснай драматургіі вылучаўся “выдатным майстэрствам выяўлення чыста сітуацыйнага камізму” [1, 36].

Для стварэння камічных сітуацый, перадачы спецыфічна беларускага гумару драматург ужывае розныя вербальныя сродкі.

Фразеалагічныя каламбур. Яны ўтвараюцца ў выніку дэфразеалагізацыі фразеалагізма: [Саўка (уваходзіць):] *А што табе, чалавеча, трэба?* [Жабрак:] *Дзень добры!* [Саўка:] *Калі табе трэба “дзень добры”, дык ідзі на панадворак і папшуй там яго!...* “Непаразуме” паміж персанажамі звязана з тым, што, жабрак нібыта не пачуў слоў Саўкі (“*А што табе, чалавеча, трэба?*”) і, як гэта прынята, найперш павітаўся з ім, выкарыстаўшы традыцыйны выраз – фразеалагізм маўленчага этыкету “*дзень добры!*” Аднак Саўка пасвойму абыграў яго: успрыняў не як прывітанне, а ў прамым сэнсе, пра што сведчыць постпазіцыйны вербальны актуалізатар – адказ жабраку: “*...дык ідзі на панадворак і папшуй там яго!...*”

У п’есе сустракаецца каламбур, пабудаваны на абыгрыванні фразеалагічнага кампанента і сугучнага з ім слова: [Магрэта:] *І не піла ж я, і не ела ж я, памаліцца не здалела, а ўсё аб табе, аб Саўцы сваім, думала. І за думкай той не здалела ахнуць, як і поўдзень прыйшоў!...* [Саўка:] *Чакай, ты ў мяне ахнеш, як дабярэся я да твае аўчынкі – ох, скудлочу, ох, злямію!...* Сутыкненне дзеяслоўнага кампанента *ахнуць* (фразеалагізма *не здалела ахнуць* – разм. ‘вельмі хутка, нечакана адбылося што-н.’) і сугучнага дзеяслова *ахнеш* (‘моцна ўскрыкнеш «ах!» ад страху’) садзейнічае ажыўленню ўнутранай формы ўстойлівага выразу, актуалізацыі яго прамога значэння. Такім чынам, выраз *не здалела ахнуць* у рэпліцы Магрэты ўжываецца як фразеалагізм, а Саўка яго “пераасэнсоўвае”, укладвае

прамое значэнне (паказчык дэфразеалагізацыі фразеалагізма – *Чакай!... як дабярэся я да твае аўчынкі – ох, скудлочу, ох, злямію!...*).

Парэмійныя каламбур. Адзін з прыёмаў утварэння каламбураў гэтага тыпу – абыгрыванне прыказак. З п’есы вядома, што Саўка, каб даказаць жонцы, што яе доля ніколькі не цяжэйшая за мужчынскую, вырашыў “стаць бабай”: згадзіўся адзін дзень выконваць жаночыя абавязкі. Паміж жонкай і мужам адбыўся наступны дыялог: [Магрэта (устала):] *Добра, саколік. Дзякаваць Богу, што ўжо кончыў! Воля твая – загод для мяне. Толькі памятай – кісель хваляць, пакаштаваўшы.* [Саўка:] *Я не лізун, каштаваць не люблю, а калі ем – дык усё, да дна.* Тут каламбурна абыгрываецца выраз *кісель хваляць, пакаштаваўшы*, які ў першай рэпліцы (Магрэты) ужываецца як парэмія ‘справу ацэньваюць па яе выніках’ (гаворыцца таму, хто занадта самаўпэўнены і заўчасна радуецца поспеху), а ў другой рэпліцы (Саўкі) – у прамым значэнні (актуалізатар – *Я не лізун, каштаваць не люблю, а калі ем – дык усё, да дна.*)

Камбінаваныя каламбур. У п’есе сустракаецца каламбур, у якім спачатку абыгрываюцца значэнні аднаго з мнагазначных антонімаў, а потым адбываецца сінанімізацыя пераноснага значэння гэтага антоніма з прамым значэннем другога (разам з часавым кваліфікатарам). Саўка, які застаўся дома “за жанчыну”, разнерваваўся, бо свіння чуць не паела яйкі. Персанаж робіць выснову: “*Вось трэба вучыцца ад свіней: яны ўсягды па-свінску робяць, а мы дык ніколі па-людску!...*” Тут прыслоўе *па-свінску* рэалізуе два значэнні: прамое ‘так, як гэта прынята ў свіней’ (паказчык – *трэба вучыцца ад свіней*) і пераноснае (істотнае для дадзенага кантэксту) – ‘непрыстойна, подла’ (актуалізатар значэння – *свіння чуць не паела яйкі*). Што ж да прыслоўя *па-людску*, то само па сабе яно рэалізуе прамое значэнне ‘так, як гэта ўласціва людзям’. Аднак спалучэнне *ніколі па-людску* (часавы кваліфікатар *ніколі* ‘ні ў які іншы час; ні пры якіх умовах’ + прыслоўе) ужываецца ў пераносным значэнні, сінанімічным пераноснаму значэнню прыслоўя *па-свінску*.

Экспрэсіўна зніжаныя адзінкі. Камічны эффект часцей за ўсё выражаюць разнатыпныя адзінкі (словы,

фразеалагізмы, пракрэслены і інш.) пры іх канцэнтраваным ужыванні.

1. [Саўка:] *Ціха, малатарня! Залапатала ўжо. Каб ты так рукамі завіхалася, як языком, дык муж не галадаміраваў бы. І нашто ты жывеші? Толькі свет копііш. Вух!* Вербальныя сродкі стварэння камічнага ефекту: *малатарня* – перан. зневаж. ‘лапатуха’, *залапатала* – разм. ‘забалбатала’, наватвор *галадаміраваў* – ‘галадаў’, фразеалагізм *свет копііш* – разм. неадабр. ‘жывеш без мэты, без карысці для іншых’, выклічнік *вух!* (выражае пачуццё злосці). Апрача гэтага, у рэпліцы ўжыты праклён, ускладнены зеўгмавым каламбуром: *“Каб ты так рукамі завіхалася, як языком”*. Каламбур утвораны ў выніку аб’яднання свабоднага словазлучэння *рукамі завіхацца* і ўстойлівага (фразеалагізма) *завіхацца* (г. зн. ‘малоць’) *языком* – разм. неадабр. ‘гаварыць упустую, пустасловіць’. У агульным апорным кампаненце *завіхацца* сумяшчаецца свабоднае лексічнае значэнне ‘рабіць што-н. вельмі старанна, рупліва’ і звязанае, якое “расстварылася” ў значэнні фразеалагізма.

2. [Магрэта (уваходзіць, несучы ў торбе сала):] *Во нагаспадарыў, пустадомак! Гэта ж не жарцікі, столькі сала ўкрали! А ў хаце што робіцца – усё ўверх дном наставіў. Во, бунтаўчык, во, аватурнік, абрыда, цюхцялей! Ох, дапякла б я яму, аж язык сьвярбіць, паказала б, дзе Макар козы пасе...* Для стварэння камічнага ефекту ўжыты: іранізм *нагаспадарыў* (актуалізатар іранічнага значэння – выраз *столькі сала ўкрали!*), экспрэсіўна зніжаныя словы *пустадомак* – разм. ‘дрэнны, нядбайны гаспадар’, а таксама *бунтаўчык, аватурнік, абрыда, цюхцялей*, фразеалагізмы *язык сьвярбіць* – разм. ‘хто-н. не можа стрымацца, каб не сказаць што-н.’, *дзе Макар козы пасе* – разм. ‘далёка высылка’.

3. [Саўка:] *Годзе вам, даўгакудым, лынды біць! Усю цяжкую работу дык мужчына рабі. Вайна – мужчына ідзі, як у мясрэзку; мужчына й сям’ю кармі, барані, з цешчай агрызайся, а яны, баб’ё, сядзяць сабе на ўсім гатовенькім, кудхтаюць. І гэта называецца “доля чубатая”. Ой, абскубу я вам гэту долю, будзе яна лысая, як калена. У функцыі стварэння камічнага ефекту ўжываюцца: прыдатак *даўгакудым* – разм. ‘тым, хто мае доўгія скалмачаныя пасмы валасоў’, фразеалагізм *лынды біць* – разм. неадабр. ‘гультаяваць’, параўнальныя звароты *як у мясрэзку, будзе яна* [доля] *лысая, як калена*, назоўнік *баб’ё* – разм. пагард. ‘бабы, жанчыны’, *кудхтаюць* – перан. разм. ‘гавораць крыкліва і не сціхаючы’, эпітэт *чубатая* (доля) – перан. жарт. ‘такая, як у курэй’, аказіянальныя метафара *абскубу* (долю) – ‘зrabлю так, каб яна пагоршылася’ і параўнанне *будзе яна лысая, як калена*.*

Ідыялектныя клішэ. У маўленні Саўкі часта ўжываецца экспрэсіўны выраз *“Вух [ах, а], каб цябе маланка, рэся-разанка!”*, які служыць пераважна для перадачы свайго незадавальнення чым-небудзь.

Саўка скардзіцца на сваю гаротную долю, бо “ніякага спору, прыбытку ў руках няма”: *“А я, Саўка, ні за што ні пра што пакутую, галадую, гібею ў непагодду, лютую там з сахой... Вух, каб цябе маланка, рэся-разанка!”*

Усе наступныя нягоды пачынаюцца ў Саўкі, калі ён стаў гаспадарыць дома замест жонкі. Саўка дастае з печы ежу: *“Рукі як каёлы. Вось усадзіў Бог душу! Як у пень. Ах, каб цябе маланка, рэся-разанка...”* Ізноў непрыемнасць. Ён выбягае і крычыць за бакавінамі на свінню, якая чуць не паела яйкі: *“Аюсь! Аюсь! Аюсь! А каб цябе маланка й рэся-разанка! Аюсь!”* А следам –

яшчэ адна бяда: *“А яйкі астынуць, а яйкі прападуць... Пайду лавіць курыцу... А, каб яе маланка й рэся-разанка!..”* Як толькі ласкава ні заве Саўка курыцу (*“Ціпачка, ціп, ціп! Селачка! сел, сел!.. Курачка, кур, кур!...”*) – і ўсё ўпустую. У такую нялёгкаю часіну яму ўспамінаецца жонка: *“Магрэта хай толькі адзавеіцца да яе [курыцы], дык яна прысядзе, гэтак скукарэчыцца, хоць ты яе, значыць, бяры і рэж, а ад мяне на гоні ўцякае... Ах, каб цябе маланка й рэся-разанка!”* І ўрэшце, яшчэ адна “прыгода” напаткала Саўку: ніяк ён не зловіць кабылу: *“Во, і спадніцу разадраў, і нюхаўку чуць не расквасіў. Бег за ёй, бег, каб цябе маланка й рэся-разанка, ажно бачу: мая кабыла па аўсе як шалёная круціцца...”*

Параўнанні. Камічны эффект выражаюць разгорнутыя аказіянальныя параўнанні, якія грунтуюцца на нечаканым, незвычайным супастаўленні чалавека і жывёлы або насякомага (паводле прымет / дзеянняў): [Саўка:] *Ну і галаском удаўся [у жонкі] – як у парасяці, ушчмленна ў плоце; [Саўка (садзіцца на яйкі)] Каб толькі яешні не зрабіць... Ну і папаўся я з свайёй выдумкай, як таракан у саладуху.*

Кантрастывы. Камізм узнікае пры ўжыванні ў адным мікракантэксце (сумежных рэпліках) экспрэсіўна разнародных адзінак: [Магрэта (з жахам):] *Ахці мне! Сапраўды яйкі!.. А ён у спадніцы, страшыны, як чорт балотны... Стой, не падыходзь!* [Саўка:] *Чаму, Магрэтка, клёцка мая?* Форма *клёцка* (мая), якой Саўка звяртаецца да жонкі, сама па сабе камічна афарбаваная. Аднак ужытая як кампанент кантрастыўнай бінармы, гэтая форма (ласкальна-памяншальная), як і *Магрэтка*, супрацьпастаўляецца экспрэсіўна зніжанаму выразу *як чорт балотны* (такім страшным падаўся Магрэце Саўка). У выніку ўжывання кантрастыўна камічны эффект узмацняецца. Апрача таго, стварэнню насычанай камічнай сітуацыі садзейнічае таксама выраз *а ён [Саўка] у спадніцы*.

Выразы-звароты. Яны выклікаюць камічны эффект, паколькі не толькі называюць асобу, але і вобразна, адмыслова характарызуюць яе: [Саўка:] *І я ведаю, мая перапечка, што ты кабылу зубіла – у аўсе яе злавіў і ў хлёў запёр.* Назоўнік *перапечка* (‘хлеб круглай формы пераважна з пшанічнай мукі’), ужыты ў дачыненні да Саўкавай жонкі, характарызуе яе як нізкарослую, пухлякую кабеціну.

Комплекснае ўжыванне вербальных сродкаў. Гэта могуць быць розныя моўныя (маўленчыя) сродкі (лексічныя, фразеалагічныя, тропы і інш.), з дапамогай якіх ствараецца насычаны камічны эффект:

1. [Магрэта:] *Стой, стой! Адыдзіся! Звар’яцеў. Не ўсе дома... Ай-яй-яй, не падыходзь!* (Уцякае ад Саўкі.) *Людцы, ратунку, звар’яцеў, звар’яцеў!..* [Саўка:] *Магрэтка, крупаварніца мая. Няўжо ж сапраўды я звар’яцеў? А мо ў цябе матылі запладзіліся, мо табе кабыла брыкнула ў галаву ды мазгі на затаўку зрабіла?..* Сродкі стварэння камічнага ефекту: ацэначна зніжаны фразеалагізм *не ўсе дома* – разм. ‘хто-н. прыдуркаваты, ненармальны’, трыплікаваны выклічнік *ай-яй-яй*, зваротак *крупаварніца мая*, алагізм *мо ў цябе матылі запладзіліся?*, экспрэсіўна зніжаны выраз *кабыла брыкнула ў галаву ды мазгі на затаўку зрабіла*.

2. [Саўка:] (Замятае венікам смецце ў адно месца і разважае.) *Як мая Магрэта, дык, мабыць, на цэлым свеце няма такой бабы – днём з агнём шукай – не знойдзеш, ні сярод жывых, ні сярод памёршых. Да раны яе прылажы, дык рана загойцца. Сапраўды, каб была доўгая, доўгая драбіна, дык яна жывёлом бы*

на неба палезла. *І зрабілася б яна тым духам чыстым, святой Магрэтай...* Але як даведаецца гэты дух чысты, што я гэтак хітра сала запрапасіў, вась будзе ў хаце ваіна. *Здзярэ яна жыўцом з мяне сала...* Для стварэння камічнага ефекту ўжываецца фразеалагізм *днём з агнём* (шукай – не знойдзеш) – разм. ‘ніякім чынам, аніяк’, выраз *да раны яе прылажы, дык рана загойцца*. На першы погляд, выраз *да раны прылажы* – нязначна мадыфікаваны фразеалагізм (без пачатковага *хоць*), які мае значэнне ‘хто-н. вельмі пакарлівы, памяркоўны, згаворлівы’. Аднак дадатак *дык рана загойцца* дае падставы меркаваць, што ўвесь названы вышэй выраз усурймаецца як разгорнутая метафара са значэннем ‘надта добрая’. Сярод іншых вербальных сродкаў стварэння камічнага можна адзначыць наступныя: алагізмы *яна* [жонка] *жыўцом бы на неба палезла, і зрабілася б яна тым духам чыстым, святой Магрэтай...*, перыфраза *чысты дух* [= Магрэта], экспрэсіўна зніжаны выраз *здзярэ жыўцом з мяне сала*.

3. [Магрэта (плачучы):] *Згінь ты, прападам прападзі, жыццё гэткае катаржнае! Годзіш яму [Саўку], як благой скуле, на пальчыках ходзіш перад ім, хукаеш, дзьмухаеш, а усё дрэнна, а усё не так.* Камічны эффект дасягаецца ўжываннем экспрэсіўна зніжаных фразеалагізмаў *прападам прападзі* – праст. ‘выказванне моцнага раздражнення, злосці з прычыны чаго-н.’, (годзіш) *як благой скуле* – ‘усяк, як толькі можна, вельмі старанна’, *на пальчыках ходзіш* – разм. неадабр. ‘слепа падпарадкоўваешся чыёй-н. волі’, дзеясловаў-экспрэсіваў *хукаеш, дзьмухаеш* з пераносным значэннем ‘дагаджаеш’.

4. [Саўка:] *Зловіш яго [жабрака]! Зловіш вецер у полі, якраз! Ах, каб табе наскрозь прайшло, каб ты апундырыўся, жывадзёр, валацуга!..* Вербальныя сродкі стварэння камічнага ефекту: фразеалагізм *зловіш вецер у полі* – разм. ‘назад не вернеш, не знойдзеш’ (пра безнадзейныя пошукі каго-н.), праклёны *каб табе наскрозь прайшло, каб ты апундырыўся*, экспрэсіўна зніжаныя прыдаткі *жывадзёр* (‘жорсткі, бязлітасны чалавек’), *валацуга* (‘той, хто любіць цягацца без справы’).

У п’есе сустракаюцца даволі аб’ёмныя рэплікі, у якіх вербальныя сродкі камічнага ўжываюцца комплексна: [Саўка (замахваецца венікам):] *Я табе [Магрэта] зараз памыю тваю патэльнію! Вось ужо дакучлівыя стварэнні гэтыя бабы! (Адзін глядзіць у акно.) Цьфу ты, напасіць! Пайшла. Я думаў, што яна будзе нярэчыць. Ажно ад першага слова – фыхт, хвост у зубы і пайшла, зыкуючы. А нагаварыла ў паўтары засеці. (Дражнячы.) Курэй падаі, свіней папшчупай, начынне раішчыні, хлеб звары, і каб варыва не астыла... І яшчэ нейкую трасіцу, гарачка яго ўсё ўспомніць... Эге ж, гэта ўсё-такі непарадак: яны заўсёгды наперакор, а тут раптам... Часамі, прыкладам, хоча варыць крупнік з малаком, а я, не любячы малака, праішу, каб, значыць, зварыла на са-*

ле. Дык яна – не! *Затопae, залапоча і давай таргавацца. І так цэлы дзень пратакаем, пранекаем – і крупнік не звараны, і мы не еўшы... Ой, нешта тут ёсць нядобрае! Трымайся, Саўка, каб не спатыкнуцца. Ну, але – такой бяды. Мы і самі з вусамі; хіцёр Зміцёр, але і Саўка не дурны. Перш-наперш трэба папалуднаваць, бо есці хачу, як воўк. (Дастae з печы ежу.) Маеш табе – насілкаваўся!.. Цк! Як смачна пахне, хоць ты языком ліжы. Ах, каб табе ручкі ў кручкі – страву, дар Божы, марнаваць. Рукі як кавёлы. Вось усадзіў Бог душу! Як у пень. Ах, каб цябе маланка, рэся-разанка; кару грыз бы – так есці хачу. <...> (Выходзіць у клець і выносіць адтуль кадушку з салам, а на кадушцы хлеб.) Го-го-го! Расперазайся, Саўка, во цяпер мы закусім ды пабалуем, эх, закусім! Сала і хлябок, еш, колькі душа жадае. А Магрэце скажу, што пацук з чорным катом з’елі, э-э-э-э!..*

Адзначым вербальныя сродкі стварэння камічнага ефекту (за выключэннем некаторых, разгледжаных вышэй): экспрэсіўна зніжаны выраз *памыю патэльнію* – груб. ‘з’еду па твары’ (*патэлья* – перан. груб. ‘твар’), выклічнік *цьфу* (ужываецца як выказванне незадаволенасці), *напасіць* (пра злую жонку), *фыхт* – дзеяслоўная форма са значэннем імгненнага дзеяння (адметная асаблівасць гутарковага стылю), прастамоўны фразеалагізм *хвост у зубы* – ‘хутка сабрацца’, (пайшла) *зыкуючы* – перан. зневаж. ‘падскок-ваючы’, фразеалагізм (нагаварыла) *у паўтары засеці* – разм. іран. ‘вельмі многа і абы-чаго’ [параўн.: (нагаварыць) *мех з торбай*], алагізмы *курэй падаі, свіней папшчупай, начынне раішчыні, хлеб звары*, зніжаны экспрэсіў *трасіцу* – ‘што-н. няпэўнае’, фразеалагізм *гарачка яго ўсё ўспомніць* – праст. ‘невядома’ (параўн.: *халера яго ведае*), ампліфікацыя дзеясловаў *затопae, залапоча* (для ўзмацнення адмоўнай характарыстыкі дзеяння), экспрэсіўна зніжаныя дзеясловы *пратакаем, пранекаем* – ‘упустую правядзём дзень (часта ўжываючы ў маўленні часціцы *так / не*)’, метафарычны выраз *трымайся, Саўка, каб не спатыкнуцца* (з адценнем гумару – як духоўная падтрымка самому сабе), фразеалагізм *самі з вусамі* – разм. ‘не горшыя за іншых’, прыказка *хіцёр Зміцёр, але і Саўка не дурны* (кажуць пра таго, хто хоча абхітрыць, падмануць каго-н.), параўнальны зварот *есці хачу, як воўк*, выраз *хоць ты языком ліжы*, праклён-рыфмаванка *каб табе ручкі ў кручкі*, прэдыкатыўнае параўнанне *рукі як кавёлы*, параўнанне з парцэляванай рэмай (вось усадзіў Бог душу!) *Як у пень*, ідыялектнае клішэ *ах, каб цябе маланка, рэся-разанка*, алагізм *кару грыз бы* (так есці хачу), трыплікаваны выклічнік *го-го-го!* (як выражэнне пачуцця радасці), *расперазайся* – перан. ‘перастань стрымліваць сябе’ (у ядзе), выраз *пацук з чорным катом з’елі* (яго сэнс не адпавядае рэальнаму факту), трыплікаваны выклічнік *э-э-э-э!*. (актуалізатар іранічнай канатацыі папярэдне ўжытага выразу).

Літаратура

1. Лаўшук, С. С. Станаўленне беларускай савецкай драматургіі (20-я – пачатак 30-х гадоў) / С. С. Лаўшук. – Мінск: Навука і тэхніка, 1984. – 192 с.
2. Яцухна, В. З кагорты адраджэнцаў / В. Яцухна // Л. І. Родзевіч. Творы: драматургія, проза, паэзія, публіцыстыка, лісты / Леапольд Родзевіч. – Мінск: Мастацкая літаратура, 2008. – С. 5–21.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СИНОНИМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Значение синонимов в речи и художественном творчестве очень велико. В языке художественного произведения именно лексические ресурсы имеют первостепенное значение. Следовательно, основной целью любого писателя становится выбор такого слова, которое способно было бы предельно объективно и в то же время с определенной долей экспрессии создать художественный образ. Помочь достижению этой цели, пожалуй, в большей мере, чем другие, способны синонимические средства языка, которые, наряду с тропами, несомненно, могут создавать в произведении определенный эмоционально-экспрессивный контекст. Справедливо, на наш взгляд, утверждение А. И. Ефимова, что «муки слова», которые переживает каждый писатель, – это в первую очередь работа над синонимическими средствами языка» [3, 252].

На синонимы, функционирующие в художественной речи, как правило, ложится дополнительная нагрузка. К основному значению слов-синонимов добавляются, как бы наслаиваясь на него, различные добавочные значения. Так, в художественном тексте слова чаще всего эмоционально окрашены и стилистически маркированы. Зачастую именно эта особенность позволяет автору широко использовать синонимы прежде всего как средства создания художественного образа, а также для достижения комического эффекта.

Общеизвестно деление синонимов на идеографические, стилистические и контекстуальные. Идеографические синонимы позволяют выразить самые тонкие семантические оттенки. Общее, что лежит в основе двух или нескольких синонимов, позволяет употреблять одно слово вместо другого, то есть подтверждается тезис о взаимозаменяемости синонимов как одним из основных критериев синонимичности. Например: «*Брильянты превратились в сплошные фасадные стекла и железобетонные перекрытия, прохладные гимнастические залы были сделаны из жемчуга <...>, золотые змеиные браслеты с изумрудами обернулись прекрасной библиотекой, а фермуар перевоплотился в детские ясли, планерную мастерскую, шахматный кабинет и бильярдную*» [4, 255]. Как видно из приведенного примера, в романе «Двенадцать стульев» И. Ильф и Е. Петров выстраивают следующий ряд глагольных синонимов: *превратиться – обернуться – перевоплотиться*. «Превратиться, обратиться, перевоплотиться, принять вид кого, чего / о чем-либо отвлеченном: перейти, перерасти, вылиться, претвориться / с помощью колдовства: перекинуться кем, чем (прост.); обернуться кем, чем, оборотиться кем, чем (народно-поэт.) [1, 371]»; «превратиться, оборотиться, обратиться, обернуться [2, 225]» – такие синонимические ряды дают словари.

Во избежание повторения одинаковых слов употребляются также пары синонимов: *торопиться – спешить* («Он не *торопился*. *Спешит* ему было некуда») [4, 253]; *сердиться – злиться* («Говорить не хочет! – подумал Червяков бледнея. – *Сердится*, значит») [5, 15]; «А *злится* он на меня совсем из-за пустяков») [5, 10]; *построить – соорудить* («Пока живу, я *построил* на Руси десятка два великолепных мостов, *соорудил* в трех городах водопроводы») [6, 8]; *скрываться – прятаться* («Они видятся только тайно, *скрываются* от людей, как воры») [5, 298], «Потом они долго *советовались*, говорили о том, как *избавить* себя от необходимости *прятаться*, обманывать, жить в разных горо-

дах») [5, 299]; *бояться – опасаться* («Он *боялся*, что Остап вскроет стул сам и, забрав сокровища, уедет, бросив его на произвол судьбы <...> Каждый день он *опасался*, что Остап больше не придет и он, бывший предводитель дворянства, умрет голодной смертью под мокрым московским забором») [4, 249]. Как видно из приведенных примеров, писатели активно используют синонимы, и прежде всего идеографические, с тем чтобы избежать повторения, поскольку одной из достаточно распространенных и вместе с тем недопустимых лексических ошибок в художественном тексте является тавтология.

Содержание художественного произведения обуславливает подбор языковых средств. По нашим наблюдениям, в качестве художественного средства часто используется прием нанизывания синонимов, который позволяет авторам подчеркнуть ту или иную мысль, создать определенное настроение, повысить выразительность повествования или уточнить какие-то детали, например: «*Мне кажется почему-то, что если я порошцу, пожалуй, то мне станет легче*») [6, 79]; «– Вы же, барыня, *поглядывайте* за ней. *Посматривайте*, чтоб все благородно... без шалостей») [6, 60–61]. Семантические синонимы, употребляясь одновременно, не только более полно характеризуют предмет, а также уточняют степень признака, действия, состояния. Особенно это характерно для диалогической речи: «– *Прошу вас! Прошу* не для себя, а в интересах правосудия! *Умоляю!* Сделайте мне одолжение хоть раз в жизни» [6, 164]; «– Мы с вами обезумели. *Уезжайте* сегодня же, *уезжайте* сейчас... *Заклинаю* вас всеми святыми, *умоляю*... сюда идут!» [5, 296]. Данные слова объединены значением «обращаться к кому-нибудь с просьбой». Наиболее употребительно из них слово *просить*. Глагол *умолять* обозначает «настоятельно просить», синоним *заклинать* еще в большей степени подчеркивает оттенок просьбы, мольбы, с которой герой обращается к собеседнику.

Таким образом, выбор того или иного синонимичного слова зависит в каждом частном случае от того, какой оттенок значения хочет выразить автор. Умелое владение тончайшими семантическими оттенками позволяет мастеру художественного слова добиться особой выразительности текста.

Наибольшую экспрессивность, наряду с образными средствами языка, художественному тексту придают стилистические синонимы. Как и всякое стилистическое средство, они имеют разнообразные функции.

Рассмотрим, например, синонимы *плакать – реветь* («Оба дают друг другу еще по одной пощечине и *ревут*. Саня, не выносящая таких ужасов, тоже начинает *плакать*») [6, 39]. Оба компонента синонимического ряда объединяются значением «проливать слезы от боли или горя». Если слово *плакать* относится к нейтральной лексике и может быть употреблено в любом функциональном стиле речи, то *реветь* (*громко плакать*) – разговорное, и в данном контексте стилистические синонимы помогают выразить различную степень проявления действия. Пожалуй, наиболее показательным является употребление в художественном тексте компонентов синонимического ряда с доминантой *есть*, например: «– Сейчас вот мы *натрескались*, *налопались* – а для чего это? < > *Едим* и сами не знаем, для чего» [6, 6]; «– Это бы еще ничего, куда ни шло – *ешь, лопай,*

бери мои деньги, только женись на моем дите» [5, 34]; «– Что, небось противно всухомятку **трескают**? – шепчет он отцу Евгению» [6, 92]; «– **Кушайте, господа!** – приглашает предводительша. – Только, извините, водки у меня нет... Не держу...» [6, 91]; «**Паши Эмильевич мог слопать** в один присест два килограмма тюльки, что он однажды и сделал, оставив весь дом без обеда» [4, 40]. «Словарь синонимов русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой дает такой синонимический ряд: есть, кушать, жрать (прост.), лопать (грубо-прост.), трескать (грубо-прост.); уписывать (разг.), уплетать (разг.), уминать (прост.), убирать (прост.), наворачивать (прост.); поедать, пожирать, поглощать, уничтожать, съедать, проглатывать, глотать, усиживать (разг.) [2, 323]. Данные глаголы употребляются для обозначения самого процесса еды и насыщения, объединяются значением «принимать пищу». *Есть* – общепотребительное слово без каких-либо дополнительных оттенков. Слова *лопать*, *трескать* (наполняться, *натрескаться*) являются просторечными, грубо-фамильярного характера и употребляются в усилительном значении в обиходно-бытовой речи [2], их значение – «есть много и с жадностью». По стилистической окраске данные слова противопоставлены нейтральному слову *есть*. Синоним *кушать* употребляется обычно как форма вежливости при приглашении к еде, главным образом по отношению к гостям и детям, однако является недопустимым в отношении самого себя, то есть в литературном языке в форме первого лица не употребляется. По своей стилистической окраске слово *кушать* тоже противопоставляется нейтральному *есть* и разговорно-просторечным *лопать*, *трескать*. Причем, если лексемы *лопать*, *трескать* имеют негативную эмоциональную окраску, то *кушать* – напротив, доброжелательную. Употребление разговорных и грубо-просторечных слов очень часто используется либо с целью выражения отрицательного отношения автора к литературному герою, либо как средство создания комического эффекта. Оба этих проявления наблюдаются в приведенных примерах.

Это же можно сказать и о глаголе *украсть*. «Словарь синонимов русского языка» З. Е. Александровой дает нам следующие синонимы к этому слову: похитить, выкрасть; уворовать, своровать, стянуть, стащить, вытащить, утащить, унести, увести, взять, что плохо лежит, залезть (или запустить руку) в чей (или чужой) карман (разг.); утянуть, упереть, спереть, стибрить, подтибрить, свистнуть, слямзить, стырить, слимонить, сбондить, чухнуть, приделать ноги чему (прост.); сфендрить, стилиснуть, спроворить (устар. прост.) / скотину: свести (со двора) / лошадь, автомашину: угнать [1, 517]. У А. П. Чехова наблюдаем употребление слов *грабить*, *обкрадывать*, *утащить* как синонимы к глаголу *украсть*: «Было время, когда **кассиры грабили** и наше общество. Страшно вспомнить! Они не **обкрадывали**, а буквально вылизывали нашу бедную кассу. Нутро нашей кассы было обито зеленым бархатом –

и бархат **украли**. А один так увлекся, что вместе с деньгами **утащил** замок и крышку» [5, 232]. В данном контексте в глаголах, выражающих понятие кражи, можно заметить смягчение признака действия в связи с уменьшением объекта воровства. Употребленные синонимы помогают ярче представить комизм описанной в рассказе ситуации.

В романе «Двенадцать стульев» также встречается синонимический ряд с доминантой *украсть*: – *Чтоб тебе лопнуть!* – пожелала вдова по окончании танца. – *Браслет **украл**, мужнин подарок. А стул зачем **забрал**?*

– *Вы, кажется, переходите на личности?* – заметил Остап холодно.

– ***Украл, украл!*** – твердила вдова.

– *Вот что, девушка: зарубите на своем носике, что Остап Бендер никогда ничего не крад.*

– *А ситечко кто **взял**?*

– *Ах, ситечко! Из вашего величидного фонда? И это вы считаете кражей? В таком случае наши взгляды на жизнь диаметрально противоположны.*

– *Унес*, – куковала вдова.

– *Значит, если молодой, здоровый человек **позаимствовал** у провинциальной бабушки ненужную ей, по слабости здоровья, кухонную принадлежность, то, значит, он вор? Так вас прикажете понимать?* [4, 176]

Авторам романа удалось достигнуть желаемого эффекта благодаря употребленным в репликах персонажей глаголам, причем необходимо обратить внимание на синонимы к слову *украсть*, сказанные каждым из героев в определенный момент ситуации разговора. В начале диалога вдова произносит глагол *украл* три раза, при этом дважды слова употреблены друг за другом с целью усиления значения. Также вдова заменяет в своей реплике глагол *украсть* на обиходно-разговорный синоним *забрать*. Остап Бендер своим ответом постарался снизить негативное значение слов. После чего мадам Грицацуева употребляет синоним *взял*, который можно понимать двояко: 1. в значении «взять (в долг)» – получить на время с обязательством возвратить полученное [2, 133]; 2. в значении «взять, что плохо лежит», то есть *украсть*, *стянуть* [2]. Остап понимает сказанное вдовой слово во втором значении. Последующие синонимы являются еще более смягченными вариантами глагола *украсть*: *унести* (*украсть мелкие вещи*) – синонимизируется с доминантой *украсть*; словом *позаимствовать* (*взять в долг*) – подчеркивается временный характер пользования полученными деньгами.

Таким образом, эмоционально-экспрессивная окраска, стилистические особенности и семантические оттенки позволяют сделать синонимы действенным средством выразительности в художественном тексте. Зачастую именно синонимическими средствами языка можно наиболее точно передать картины действий, взаимоотношений, поступков героев, а также непосредственно создать литературный образ.

Литература

1. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка: практ. справ.: ок. 11 000 синоним. рядов / З. Е. Александрова. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. – 564 с.
2. Словарь синонимов русского языка: в двух томах / А. П. Евгеньева [и др.]. – Л.: Наука, 1970. – Т. 2. – 856 с.
3. Ефимов, А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – М.: Москов. ун-т. 1957. – 519 с.
4. Ильф, И., Петров, Е. Двенадцать стульев: Роман; Золотой теленок: роман / И. Ильф, Е. Петров. – Минск: Беларусь, 1981. – 526 с.
5. Чехов, А. П. Избранное: для средн. и ст. шк. возраста / вступит. ст. В. И. Кулешова) / А. П. Чехов. – Минск: Юнацтва. 1982. – 318 с.
6. Чехов, А. П. Пестрые рассказы / А. П. Чехов. – М.: Гослитиздат. 1959. – 231 с.

О ВИДАХ КООРДИНАЦИИ СМЫСЛОВ В РАЗВЕРНУТЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ФРАГМЕНТАХ

В поэзии XX века обнаруживается четко выраженная тенденция к возрастанию сложности тропеического отображения реальности. В результате этого тропы нередко перерастают границы словосочетаний и охватывают целые фрагменты текстов, а иногда и тексты в целом. Этим определяется необходимость создания методики декодирования смысла подобных тропеических единиц, для чего нужно иметь достаточно четкое представление об их смысловой структуре.

Согласно разработанной М. Блэком интеракционистской теории основным свойством тропа является смысловая двуплановость. Например, в метафоре соединяются смыслы, выражающие то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается исходное понятие. Ср.: *зеркало залива* сравниваемым элементом является гладкая отражающая поверхность, а сравнивающим – зеркало. Хотя интеракционистская теория разрабатывалась преимущественно на материале метафоры, смысловая двуплановость может расцениваться как интегральное свойство троповости. И. Р. Гальперин отметил, что почти все виды тропов основываются на совмещении двух типов значения [1].

Вопрос о развертываемости тропов тесно связан с проблемой их соответствия синтаксическим единицам языка. Существует большое количество работ, в которых тропы рассматриваются как словосочетания. И это не случайно, поскольку симметрия смыслов в простых тропеических словосочетаниях выражена очень четко. Однако по мере разворачивания тропов такая симметрия все более нарушается. Наблюдаются также и факты расхождения границ тропов с границами синтаксических сегментов.

В связи с этим упоминание, например, о метафорических предложениях в работах по метафорологии встречается достаточно редко, поскольку соотносимость смысловых планов сравниваемого и сравнивающего здесь, как правило, находится не в строгом соответствии. Какой-либо из них обычно преобладает. Наблюдается и такое явление, когда связанные между собой по смыслу метафорические элементы оказываются разбросанными по разным предложениям. С учетом данного обстоятельства некоторые исследователи выдвигают не синтаксические, а собственно тропеические критерии классификации данных единиц. Например, Ю. И. Левин разграничивает метафорические звенья, куда включаются однотипно построенные метафоры, и метафорические цепочки. [2]. На основании этого можно заключить, что границы распространенных тропов могут лишь приблизительно определяться границами синтаксических сегментов, составляющих их внешний уровень.

При рассмотрении подобных фрагментов мы исходим из того, что в них существует два уровня членения тропеического смысла. Первый, низший, уровень касается единиц троповости, соответствующих словосочетаниям, а второй уровень связан с координацией двух смыслов на уровне предложения-высказывания. При этом сегменты, соответствующие словосочетаниям, образуют тропеические фокусы, в которых сходятся смыслы уровня предложения. Ср., например, у Р. Рождественского *веселый мячик солнца прыгнет в синеву*. Фокусами являются *мячик солнца* и *прыгнет* с подразумеваемым элементом *взойдет*. Два данных фокуса составляют

ядро тропа-высказывания, смыслы которого можно объединить в сравнительную конструкцию: *солнце взойдет, уйдет в синеву подобно прыжку веселого мячика*. Помимо фокусов в данном предложении-высказывании выделяются их распространители, имеющие отношение к плану – солнца (синеву) и к плану мячика (веселый), хотя понятие *веселый* в известной степени относится и к солнцу.

Аналогичным образом строится следующий фрагмент из стихотворения П. Когана: *Маярийная бродит луна / Рыжей кошкой по темным крышам*. В данном фрагменте присутствуют два фокуса *луна – кошка* и *бродит – поднимается, движется*. Кроме того, метафорой представлена позиция атрибута *рыжая* – по отношению к кошке и имплицитно *оранжевая* – по отношению к луне.

Среди примеров, в которых метафорические фокусы соответствуют позициям субъекта действия и предиката, немало и таких, где фокус в позиции субъекта оказывается имплицитным и подсказывается контекстом. Ср., например, у С. Есенина: *Ловит память тонким клювом первый снег и первопуток*. В значении слова *память* нет ничего, что могло бы быть как-то связано с *клювом*. Чтобы найти в таком употреблении метафорический смысл, нужно восстановить скрытую ассоциацию «память – птица». Аналогичный пример находим у Р. Рождественского: *Этот дом за углом – довоенного времени первенец. / У него под крылом столько судеб рождалось и пестовалось*. Слово *крыло* в сочетании со словом *дом* получает метафорический смысл в результате восстановления ассоциации «дом – заботливая мать». В данном контексте угадывается и другая метафора «птица, наседка, под крылом которой находят убежище птенцы». Таким образом, слово *клюв* в первом из примеров и слово *крыло* – во втором являются как бы ключами к скрытым метафорическим ассоциациям на уровне субъекта действия или состояния. Сами по себе, вне более широкого контекста, эти слова трудно назвать метафорическими фокусами, поскольку за ними не обнаруживается какой-либо второй смысловой план в семантике слов *память* и *дом*. Однако грамматическая связь здесь здесь налицо, что позволяет увидеть пересечение на уровне грамматической семантики.

Поскольку декодирование словосочетаний *клюв памяти, крыло дома* вне контекста невозможно, здесь можно говорить о метафоричности только одного уровня, т.е. уровня целых фрагментов.

В метафорах рассматриваемого типа может быть и более одного ложного фокуса. Рассмотрим такой отрывок: *Вот сдавили за шею деревню / Каменные руки шоссе (С. Есенин)*. Сочетание *шея деревни*, равно как и *руки шоссе* сами по себе невозможны, так как здесь отсутствуют какие-либо семантические «мостики» между парами названных понятий. Метафорический смысл здесь можно восстановить как синтез двух высказываний: «руки некоего чудовища сдавили за шею свою жертву» и «шоссе окружила со всех сторон деревню». Можно предполагать, что автор данного фрагмента наблюдал деревню, окруженную со всех сторон шоссе, с какой-либо возвышенности, что дало толчок воображению и привело к созданию цитируемого фрагмента.

Показательно, что в приведенных отрывках «мосты» между двумя смыслами, т. е. основания сравнения, часто оказываются весьма зыбкими и касающимися второстепенных, не имеющих для главной сущности метафоры деталей. В последнем из приведенных фрагментов С. Есенина такой «мост» обнаруживается в прилагательном *каменные: каменные руки*, т. е. твердые, крепкие и *каменные* – указывающие на материал покрытия шоссе.

Это можно подтвердить еще некоторыми примерами из стихотворений С. Есенина: *Изба-старуха челюстью порога жует пахучий мякиш тишины*. «Скрепой» между двумя смысловыми планами развернутой метафоры здесь можно считать слово *порог*, который соотносится со словом *челюсть* лишь по месту расположения: порог находится в нижней части двери, как и одна из челюстей является нижней. В целом же данное выражение можно истолковать таким образом: изба, одиноко стоящая в тишине, чем-то напоминает старуху, неторопливо жующую хлебный мякиш.

О побочном характере смыслового моста в пределах развернутого метафорического фрагмента говорит и такой пример С. Есенина: *Лижет теленок горбатый вечера красный подол*. Метафора основана на пересечении ситуаций, одна из которых связана с кормлением теленка, а другая – с временем суток, т. е. с вечером. Сближение понятий *вечер* и *подол*, а через них и двух смыслов всего фрагмента осуществляется на основе признака цвета: слово *красный* характеризует цвет вечерней зари и возможный цвет подола. В целом же приведенный метафорический фрагмент нельзя расценивать как выражение подобия вечера хозяйке, вышедшей кормить теленка. Главное здесь – это наличие временной смежности двух изображаемых ситуаций. Речь идет о кормлении теленка в вечернюю пору и присутствии при этом всех атрибутов, связанных с вечером. Заметим, что приведенный фрагмент допускает и другое прочтение, на которое указывает эпитет *горбатый*. Думается, что за горбатым теленком допустимо понимать напоминающую его по форме тучу, видимую на вечернем небе.

С вопросами координации смыслов метафоры тесно связана проблема ее развертываемости, т. е. возможности увеличения звеньев, или фокусов. Исследуемый материал показывает, что такая развертываемость в большой степени зависит от того, насколько совпадают октантные структуры высказываний, одно из которых принадлежит зоне отправления, а другое – зоне прибы-

тия. В случаях, когда какая-либо октантная позиция, существующая в зоне прибытия, отсутствует в зоне отправления, возможно явление «провисания», т. е. наличие звеньев, не имеющих самостоятельного смысла, как это было показано на примере сочетания *клев памяти*. Позиция орудия воздействия на окружающую среду у слова *память* отсутствует, чем и объясняется необходимость восстановления элемента *птица*.

Материалы показывают, что совпадающими в большинстве случаев являются две-три октантных позиции, однако известны примеры, когда таких позиций, заполненных метафорическими звеньями, оказывается четыре и более. Это характерно, например, для текстов, основывающихся на метафорической модели «человек одного рода деятельности – человек другого рода деятельности». Совпадать здесь могут позиции деятеля действия, объекта, и результата. Так, в тексте Л. Татьяничевой «Кристаллы» в этих позициях оказываются следующие звенья *поэт – гранильщик алмазов, труд поэта – шлифовка алмазов*. Алмазы – словесный материал. Поэтические произведения – бриллианты, т. е. обработанные алмазы. Аналогичным образом строится текст В. Маяковского «Поэт и рабочий», в котором подчеркнуто воспитательное значение поэзии: поэты показаны как рабочие, шлифующие дубы голов рашпилем языка. Т. о. здесь заполнены метафорами октантные позиции деятеля, действия, объекта (дубы голов) и инструмента (рашпиль языка) [более подробно об этом см. 3].

Подводя итог сказанному, отметим, что процесс метафоротворчества на уровне фрагментов, соотносимых с высказываниями, не отличается строгим соответствием сравниваемого и сравнивающего на уровне отдельных звеньев. Здесь нередко наблюдается асимметрия двух планов значения, которая во многом обусловливается несовпадением октантных структур, по которым моделируются высказывания из зоны отправления и зоны прибытия метафоры. Явления «провисания», или иначе говоря метафороподобия на уровне локальных звеньев определяют особые приемы декодирования, когда позвонная расшифровка невозможна и должна осуществляться с учетом широкого контекста.

Количество локальных метафор в составе развернутых метафорических фрагментов находится в зависимости от количества совпадающих позиций в октантных структурах положенных в основу метафор высказываний.

Литература

1. Гальперин, И. Р. О принципах семантического анализа стилистически маркированных отрезков текста / И. Р. Гальперин // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976. – С. 267–289.
2. Левин, Ю. И. О некоторых чертах плана содержания в поэтических текстах / Ю. И. Левин // Структурная типология языков. – М.: Наука, 1966. – С. 199–215.
3. Ревуцкий, О. И. Метафорическая репрезентация концепта «поэт» в текстах современных русских авторов / О. И. Ревуцкий // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. – 2007. – № 2 (17). – С. 111–115.

М. А. Сарнавская (Минск, Беларусь)

МОРФЕМНАЯ СТРУКТУРА ПОВТОРНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ В НОВЕЛЛЕ С. ЦВЕЙГА «ДВАДЦАТЬ ЧЕТЫРЕ ЧАСА ИЗ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ»

Повторная номинация в художественном тексте является необходимым его инструментом. Она используется, чтобы избежать дублирования одного и того же слова или чтобы привнести дополнительную информацию об объекте. Данное явление изучается в лингвистике с разных сторон: с точки зрения прагматического потенциала повторных имён и их текстообразующих возможностей (Л. И. Копань); синтаксиче-

ских функций в тексте (В. Г. Гак.) и т. д. Задачей настоящего исследования стал анализ структурных характеристик повторных наименований, которые автор произведения использует для обозначения разных объектов. Материалом для работы послужила одна из новелл С. Цвейга «Двадцать четыре часа из жизни женщины», повествующая о безграничной страсти игрока.

Австрийский писатель конца XIX – начала XX вв. С. Цвейг известен широкому кругу читателей как автор многочисленных произведений. Особое место в его творчестве занимают новеллы, отличающиеся глубоким психологизмом. В каждой из них автор ставит перед собой задачу раскрыть тайну человеческого сердца. Эта тема занимает основное место и в анализируемой новелле, где автор сталкивает страсть и отчаяние, страдание и отвращение, стыд и грубость, надежду и клятвопреступление. Для обозначения этой широкой гаммы чувств автор искусно пользуется повторной номинацией. Анализ текста новеллы показывает, что С. Цвейг использует в качестве повторных имен преимущественно однокорневые производные единицы, составляющие около половины всех повторных имен.

Таблица 1 – Частотность использования повторных имен определенной структуры в новелле

Тип наименования		Количество	Доля в %
Однокорневые структуры	Непроизводные	62	32,3
	Производные	88	45,8
Сложные слова		24	12,5
Словосочетания		18	9,4

Среди них имеются как исконно немецкие лексемы, так и иноязычные, хотя доля иноязычных лексических единиц в тексте в целом невелика: *Und nun denken Sie sich meine Situation: ich stand zwanzig oder dreißig Schritte hinter jener Bank mit dem reglosen, zusammengebrochenen Menschen, ahnungslos, was beginnen ... Die Gaslaternen flackerten trüb in den unwölkten Himmel, ganz selten nur hastete eine Gestalt vorbei, denn es war nahe an Mitternacht und ich fast ganz allein im Park mit dieser selbstmörderischen Gestalt* [1, 101]; *Und plötzlich warf er sich wie ein Bißender hin und sprach mit einer Ekstase ... sein ganzer Körper war geschüttelt von einem inneren Orkan ...* [1, 125].

Среди производных имен существительных, образованных с помощью суффиксов, преобладают такие, которые по своей семантике служат для обозначения лиц мужского и женского пола, т. е. основных действующих лиц новеллы (nomina agentis). Особенно велика группа существительных с суффиксом *-er* (и его вариантами *-ler*, *-ner*) и суффиксом женского рода *-in* (*Ankläger, Lügner, Unterhalter, Spieler, Herzogin, Fürstin* и другие), например – «... gleich mit dem nächsten Zuge fort von diesem verruchten Ort, aus diesem Land, ihm nie mehr begegnen, nie mehr ins Auge sehen, keinen Zeugen haben, keinen Ankläger und Mitwisser...» [1, 113]. Данный фрагмент текста наглядно демонстрирует мастерское использование повторных наименований для повышения эмоциональности текста. Так, для обозначения места С. Цвейг применяет сначала имя существительное *Ort*, затем, для усиления воздействия на читателя, для фиксации его внимания на данном объекте – гипероним *Land*, обозначая практически одно и то же: город, в котором разыгрывается трагедия Игрока. Аналогичный прием автор использует и относительно остальных элементов высказывания: для ремы высказывания *fort*, выражающей желание госпожи С., используются в качестве повторных наименований глагольные словосочетания, уточняющие это желание: *ihm nie mehr begegnen, nie mehr ins Auge sehen*, а для нежеланного свидетеля – повторные субстантивные наименования *keinen Ankläger und Mitwisser*. Так в тексте параллельно функционируют

целые цепочки плеоназмов – уточняющих повторов, создающих высокий эмоциональный накал, характерный для всей новеллы. Иногда повторные имена используются только для уточнения объекта, например – «... nichts war ihm geblieben als der Revolver mit vier Patronen und ein kleines, mit Edelsteinen besetztes Kreuz seiner Patin, der Fürstin X., von dem er sich nicht trennen wollte» [1, 119].

В отдельных случаях повторные имена подхватывают только один признак названного ранее объекта и выражают его существующим в языковой системе именем: «... der alte russische General mit dem einen Arm ... gewinnt immer ... er muss ein System haben ... der Croupier rief sein schnarrendes «Faites vorte jeu!» und schon taumelte sein Blick fort und gierte hin zu dem Platz, wo ... der weißbärtige Russe saß ... [1, 137]; So bat ich meinen Schützling, nur für einen Augenblick zu mir ins Hotel zu kommen ... (= der Fremde) [1, 126], либо авторским окказионализмом: *Hübschling*.

В некоторых случаях для описания ситуации автор использует в качестве повторных номинантов заимствованные производные имена: *Das war wieder so furchtbar gesagt, mit einer so erschütternden Gleichgültigkeit ... Auch der Körper schien langsam aus seiner Lethargie zu erwachen* [1, 105];

Das ist Feigheit, eine dumme Hysterie ... [1, 108].

Заимствованные имена существительные, используемые в качестве повторных наименований, являются достаточно употребительными лексемами и не вызывают у читателя трудностей в их понимании: *Diese Begeisterung war nun – wie man in der Studentensprache sagt – Tusch für die beiden Ehepaare, und sie fuhren, ein wenig harmonisches Quartett* [1, 77]; *Am nächsten Tage nun empfing zur Belohnung für das erfolgreiche Examen der angehende Diplomat von seinem Vater einen Geldbetrag in der Höhe seines Monatsgeldes ... (= der Fremde)* [1, 118].

Для называния Игрока автор нередко использует причастие, образованное от глагольной основы при помощи суффикса *-(e)nd*: *Ich konnte doch nicht länger stehen neben diesem tiefenden fremden Menschen ... Und so fragte ich den reglos neben mir Stehenden, der starr hinaus in die jagende Nacht blickte: «Wo wohnen Sie?»* [1, 104]; *Aber plötzlich schlug der Schlafende die Augen auf (= der Fremde)* [1, 114].

Данные лексемы нельзя отнести к производным, т. к. они являются лексическими конверсивами, т. е. субстантивированными причастиями. Они имеют суффикс, что сближает их с производными именами. Но это формообразующий, а не словообразующий суффикс, как это имеет место в других случаях, где налицо лексическая деривация. Конверсивы часто используются С. Цвейгом как для повторного обозначения действующих лиц, так и для описания чувств и состояний героев.

Для обозначения абстрактных понятий, выражающих состояние или эмоции, используются абстрактные имена существительные с суффиксами *-heit*, *-keit*, *-ung*, *-schaft* (*Zerbrochenheit, Gleichgültigkeit, Verzweiflung, Leidenschaft*): *Ich kann Ihnen meine Erbitterung, meine Verzweiflung nicht schildern* [1, 137]; *Gestern – das war ein Zufall, ein Rausch, eine Besessenheit zweier verwirrer Menschen gewesen* [1, 116].

В данных примерах повторные имена используются автором как плеоназмы, где исходное понятие уточняется одним повторным наименованием чувства (*meine Erbitterung, meine Verzweiflung*), иногда несколькими (*ein Zufall, ein Rausch, eine Besessenheit*), образующими климаксы – перечисления с усиливающейся интенсив-

ностью. Такие контактные повторы с постепенным семантическим усилением цепочки автор использует в прагматических целях, чтобы показать смятение чувств главной героини.

Немецкий язык не отличается, как известно, разнообразием именных префиксов, а в нашем материале круг их оказался совсем узким. Среди повторных имен, образованных с помощью префиксов, зафиксированы лишь субстантивированные прилагательные с префиксом *-un*: (*Unglücklicher, Unrichtiger*): «*Du hast dich an den Unrichtigen gewandt, ich habe kein Geld*» (= *der Fremde*) [1, 105]; *Freilich, es wäre mir andererseits schwer, das Gefühl deutlich zu benennen, das mich damals so zwanghaft jenem Unglücklichen nachzog* [1, 100]. Большинство слов с этим префиксом имеет значение оценочности.

Второе место по частотности употребления в качестве повторных имен занимают простые производные слова. Они составляют около 1/2 выборки. В нашем материале это исконно немецкие слова (*Kerl, Kind, Knabe, Frau* и другие): *Er schien ganz Knabe geworden, ein schönes, spielendes Kind mit übermütigen und gleichzeitig ehrfurchtsvollen Augen ...* [1, 123]; *Aber er schob meine Hand zurück mit einer Energie, die ich ihm nicht zugetraut hätte. «Du bist ein guter Kerl», sagte er, «aber vertu dein Geld nicht. Mir ist nicht mehr zu helfen» (= Mrs. C.)* [1, 107].

В анализируемой новелле С. Цвейга для наделения лица, предмета, явления той или иной характеристикой достаточно широко представлены сложные имена существительные (12,5%). Они образованы по разным моделям, но частотность их в материале невелика (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Частотность использования структурных моделей сложных слов в новелле

Модель	Количество	Доля в %
S + S	15	62,5
V + V	3	12,5
S + Adj	1	4,2
S + V	1	4,2
Präp + S	1	4,2
Adv + V	1	4,2
S + S + S	2	8,2

Наиболее распространенными моделями выступают следующие:

- модель **S + S** (когда компоненты сложных слов свя-

заны между собой с помощью соединительных элементов или без них): *Von Ihnen kann ich ruhig bekennen, dass ich vorhin ein wenig übertrieben habe – diese arme Frau Henriette ist gewiss keine Heldin, nicht einmal eine Abenteuernatur und am wenigsten eine große amoureuse* [1, 80]; *... in diesem stürzenden Wolkenbruch blieb der Unglücksrabe reglos auf seiner Bank sitzen und rührte sich nicht (=der Fremde)* [1, 102];

- модель **V + V** (сложные слова данной модели представлены в выборке всего тремя примерами): *Und kaum dort allein, überkam mich neuerdings das Gefühl der Leere, des Verlassenseins ...* [1, 129];

- модель **S + Adj** (сложные слова содержат субстантивный и адъективный корень): *Die ganze Welt, die ganze Menschheit war diesem Spielsüchtigen zusammengeschmolzen in diesen viereckigen Fleck gespannten Tuches* [1, 136];

- модель **S + V** (компонит образован от глагольного словосочетания): *... zu Madame Henriette: es schien ihr ein ganz geheimnisvolles Vergnügen zu bereiten, die Pflichtvergessene einer seelischen Haltlosigkeit und Unzuverlässigkeit zu beschuldigen* [1, 82];

- модель **Präp + S** (первым корнем сложного слова является предлог): *Das deutsche Ehepaar Obwohl unsere Diskussion schließlich in ritterlicher Weise ausgetragen schien, blieb von jener aufgeregten Erbitterung dennoch eine leichte Entfremdung zwischen meinen Widerpartnern und mir zurück. Das deutsche Ehepaar verhielt sich reserviert ...* [1, 81];

- модель **Adv + S**: *Das war wieder so furchtbar gesagt, mit einer so erschütternden Gleichgültigkeit; und sein Dastehen ... erschütterte mich ...* [1, 105].

Самые длинные композиты представлены в материале трехкомпонентной моделью **S + S + S**: *Ich ging, von ihm begleitet, zurück zur Kirche, einem kleinen Landgotteshaus aus Backstein* [1, 124].

Таким образом, анализ повторных наименований в новелле С. Цвейга «Двадцать четыре часа из жизни женщины» показывает, что большинство повторных наименований в выборке является однокорневыми производными словами. Среди них встречаются как исконно немецкие лексемы, так и иноязычные лексические единицы, которые могут выражать нейтральную, положительную либо отрицательную оценку. В проанализированном нами материале отрицательная оценочность преобладает над положительной.

Литература

1. Novellen von Zweig St. – Wien – Leipzig – Zürich, 1959. – 349 S.

В. С. Сидорец (Мозырь, Беларусь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ВЕРБОИДАМИ АКЦИОНСАРТНОЙ СЕМАНТИКИ В УСЛОВИЯХ ТЕКСТА

Как известно, различные по степени абстрактности-конкретности акционально-статальные качественные значения – это способы глагольного действия, представляющие «те семантические или семантико-словообразовательные группировки глаголов, которые приносят в глаголы значения начинательности, ограниченности, многократности и прочие значения, которые можно охарактеризовать как качественно-временные, не видовые значения, а также специальные характеристики достижения результата действия» [1, 259].

Важным средством выражения акционсартной семантики (термин А. В. Никитевича) в тексте являются вербоиды – неоднословные наименования акционально-

статального признака с десемантизированным компонентом типа *вести агитацию, испытывать радость* (*вести агитацію, відчувати радість; весці агитацію, адчуваць радасць*) и др. [2, 11–12].

Активную роль в выражении различных способов действия играет в вербоидах десемантизированный глагольный компонент – деривант. Так, остатки индивидуального лексического значения десемантизированного компонента часто формируют нарастающую результативную характеристику действия, нередко усиливаемую предлогом: *«Въезжая солнечным днём под уклон в лес, обязательно сбавляйте скорость, так как резкий переход от света к тени может вызвать ослепление*

и привести к падению» [Здоровье, 1988, № 1, С. 30]; «Але, як правіла, у науковим пазнанні шырока выкарыстоўваюцца толькі тыя каардынаты пераўтварэнні, якія вядуць да фармальнага спрашчэння і аптымізацыі ведаў: скарачэння “даўжыні” ўраўненняў, зніжэння ступені канчатковых вынікаў, памяншэння ліку пераменных і іні.» [Весці АН БССР. Сер грамад. навук, 1974, № 6, С. 75]; «Нікотин **выклікае павышэння** вмісту в крыві катехоламітв і гармонів кори надніркової залози» [Україна, 12.06.80, с. 4].

Модифіцированная индивидуальная сема дериванта часто выражает более интенсивный характер действия: «Многие глагольные формы и целые фразы, обозначающие настроения, переживания, ответные реакции, **подвергаются семантическому перераспределению** и превращаются в своего рода междометия» [Языков. номиация. Общ. вопр. М., 1977, с. 269]; «На трэцім этапе працэсу мадэліраваная пабудаваная мадэль **падвяргаецца матэматычнаму аналізу з мэтай атрымання новай інфармацыі аб вывучаемым аб’екце**» [Весці АН БССР, сер. грамад. навук, 1974, № 6, с. 94]; «Значої **шкоди завдае** карпатським лісовим масивам ще значний обсяг заготівель по всіх видах лісочористування» [Вісник АН УРСР, 1981, № 8, с. 50].

Десемантизированные глагольные компоненты, исходя из смысловой ситуации текста, ослабляют интенсивность действия нередко с результирующим оттенком: «На лице творца всегда есть особенное мерцание, **объяснение** которому не сразу **находишь**» [Лит. Газ., 14.12.77, с. 4]; «У маўленні наяўнасць класа **знаходзіць абавязковае адлюстраванне** (часам непазядоўнае) ў асаблівасцях **фармальнай пабудовы сказа**» [А. Я. Міхневіч. Праблемы семантыка-сіntaxічна. даследавання бел. мовы. Мінск, 1976, с. 4]; «В ньому **знаходіць абгрунтавання** теорія словотвору в термінологічній сфері» [Склад і структура терм. лексики укр. мови. Київ, 1984, с. 117].

Ряд деривантов, имеющих в своём составе интенсивные семантические элементы, “мобилизуется” существительными усиленными эмоционально-выразительными характеристиками, т. е. проявляется тенденция к определённому семантическому согласованию. Деривант *учинять (учинить)*, например, тяготеет к существительным *взрыв, допрос, разнос, расправа, резня, скандал; учыняць (учыніць)* – к существительным *авлава, бойка, галас, гвалт, дыверсія, забойства, перашкода, сварка; вчиняти (вчинити)* – к существительным *агресія, анексія, бешикет, замак, злочин, напад, розправа* и др. В итоге значительно активизируется сема, выражающая усиленный по интенсивности результирующий способ действия, обозначенного вербоидом: «**Каратели, высадившиеся в вертолёт в районах лагеря родезийских беженцев в Мкуши к северо-востоку от Лусаки, учинили там кровавую резню**» [Известия, 24.10. 78. С. 4]; «**Можна мы каго забілі ды не ведаем? Можна што ўкралі вялікае ці разбой учынілі на дарозе, поезд спусцілі?**» [Польмя, 80, № 10, С. 37]; «**Вчинивши анексію Голанських висот, Ізраїль зробив якісно новий протизаконний крок по закріпленню „плодів” своєї перманентної агресії проти арабських держав**» [Рад. Україна, 22.01.82, С. 3].

Таким образом, семы, выражающие определённый способ действия, формируются на базе десемантизированного глагольного или именного компонента, а также в результате семантического согласования обоих компонентов вербоида.

Вербоиды часто устраняют недостаточность в ре-

лизации нужного способа действия синонимичными с ними глаголами. В глаголе *перебрасывать*, например, нет сем, указывающих на начало или конец действия. Эта характеристика предостережена в сочетаниях *приступать к переброске, завершать переброску*. Глагол *игнорировать* отличается усиленным интенсивным элементом. Его может по требованию коммуникативной ситуации деактуализировать вербоид *весці да ігнаравання*: «**Пры граматычным аналізе выказванне ў той ці іншай ступені штучна адасабляецца ад кантэксту і сітуацыі, што вядзе да ігнаравання пэўнай часткі паказчыкаў яго значэння**» [А. Я. Міхневіч. Праблемы семантыка-сіntaxічна. даследавання бел. мовы. Мінск, С. 197]. Украинский глагол *крокувати* – многократного способа действия, а действие, однократное по своему характеру, выражает вербоид *робити крок*: «**Він робить крок вперед і падае**» [Радиопередача от 15.01.92 г.].

Весьма своеобразны вербоиды реализацией акционсартной семантики в художественном тексте. Приведём примеры из романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир»: 1) «**Кутузов, которого он дождал еще в Польше, принял его очень ласково, обещал ему не забывать его, отличал от других адъютантов, брал с собою в Вену и давал более серьезные поручения** (поручал. – В. С.)» [33, Т. 1, С. 124]; 2) «**Сидя в своей прежней классной комнате, на диване с подушечками на ручках, и глядя в эти отчаянно-оживленные глаза Наташи, Ростов опять вошел в тот свой семейный, детский мир, который не имел ни для кого никакого смысла, кроме как для него, но который доставлял ему одни из лучших наслаждений** (наслаждал. – В. С.) в жизни» [33, Т. 2, С. 303]; 3) «**В сухом, отдаляющем взгляде, которым посмотрел на него государь, князь Андрей еще более чем прежде нашел подтверждение** (подтвердился. – В. С.) этому предположению» [33, Т. 2, С. 427]; 4) «**Он делал тысячи различных предположений** (предполагал. – В. С.) о том, как и с какой стороны побежит зверь и как он будет травить его» [33, Т. 2, С. 501].

Как можно заметить, ни один из синонимичных вербоидов глаголов не может быть употреблен в тексте.

В первом примере глагол *поручал*, во-первых, не может на лексическом уровне контактировать с трансформированным в наречие прилагательным *серьезные* с учетом литературной нормы («более серьезно поручал»), во-вторых, глагол *поручал* не передает той многократности действия, которая реализуется формой множественного числа входящего в состав вербоида существительного *поручение* и суффиксом *-ва-* дериванта *давал*.

Во втором примере глагол *наслаждал* не только не передает многократного способа глагольного действия (он реализует только грамматическую семантику несовершенного вида), но и особый избирательный характер этой многократности, реализуемой формой множественного числа существительного *наслаждение*, лексически контактирующего со словами *одни из лучших*.

В третьем примере вербоид *нашел подтверждение* реализует большую значимость, результирующую процессуального факта, чем глагол *подтвердился*, который, кроме того, по литературным нормам не вступает в лексический контакт со словами *это предположение* («подтвердился этим предположением»).

Не может быть семантически и структурно полноценной замена выражения «делал тысячи различных предположений» выражением «тысячу раз предполагал» в четвертом примере, поскольку несколько ослабевает многократный и особенно избирательный, представлен-

ный прилагательным *различных*, характер акционально-статального факта из сферы субъективного мира.

Можно продолжить список лакун, которые заполняют вербоиды в сфере способов глагольного действия.

Литература

1. Авилова, Н. С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н. С. Авилова. – М.: Наука, 1976. – 328 с.
2. Сидорец, В. С. Неоднословное наименование действия у восточных славян – избыточность или необходимость / В. С. Сидорец. – Мозырь: МозГПИ, 1993. – 93 с.

3. З. Сидорович (Гродно, Беларусь)

ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВО В АСПЕКТЕ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ

Исследование текста на основе достижений когнитивистики, риторики, лингвистики текста, теории речевых актов, стилистики, философии и эстетики языка, литературоведческих дисциплин и разработка такой модели анализа художественного текста, которая учитывала бы совершенно объективные основания, – реальная потребность, диктуемая новой научной парадигмой с учётом антропоцентрического, когнитивного и функционального подходов к языку. Современная филология в отношении к тексту, его характеристикам и категориям реализует основные научные подходы: структурный, коммуникативный, когнитивный, лингвокультурологический. Интегрированный подход к тексту способствует антропоцентрическому видению языка и текста и превращает языковую личность в центральный концепт современной филологической науки. В особенности возрастает научный интерес к познанию механизмов авторского и читательского взаимодействия при порождении и восприятии текста. Автор художественной картины мира не просто предугадывает своего читателя, но формирует его, вовлекая в процесс сотворчества, создавая и развивая диапазон прочтения текста сегодня, завтра и всегда. Осуществлению авторского замысла служат селекция языковых средств и особая, эстетически значимая их организация в тексте. Многоаспектный и интегрированный подход к тексту через языковые факты позволяет исследовать не только сам текст, его параметры, но и составляющие его языковые элементы, их организацию и сочетаемость, а также закономерности формирования художественной картины мира.

Современная научная литература по проблемам языковой природы текста, текстовой организации нарратива и текстовых категорий, системного и функционального статуса глагола утверждает в необходимости анализа художественного нарратива в аспекте текстовых категорий сквозь призму динамики функционирования глагольного слова в тексте. Типологические признаки текста отражают его категории: информативность, пространственно-временной континуум, ретроспекция / проспекция, модальность, когезия. Изучение текстовых категорий способствует осмыслению всех параметров организации текста, типизации его свойств, а текстовые категории избираются в качестве «ступенек познания» его природы [1, 80]: работают на выявление текстовой структуры, на определение организации языковых единиц и устанавливаемых связей в механизме текстообразования.

Теоретические предпосылки исследования глагола в тексте не просто убеждают в необходимости комплексного подхода к исследованию нарратива и к познанию текстообразующей роли в нём глагольного слова, но позволяют осуществить такой подход к реальным образцам нарратива (новеллам А. П. Чехова, например) и

Тем не менее приведённые выше текстуальные фрагменты подтверждают, насколько сложной и актуальной в современной лингвистике является проблема реализации акционсартной семантики вербоидами и глаголами.

выработать соответствующую оптимальную модель анализа. «Если в системе глагол *отражает* [выделено автором] отношения между субстанциями, то в дискурсе, тексте он их *формирует*, метонимически восстанавливая сложные и развёрнутые когнитивные структуры, репрезентирующие ситуацию, и создавая каркас будущего произведения» [3, 10]. В художественном нарративе глаголы и деривационно связанные с ними лексемы настолько превалируют количественно и содержательно над остальными единицами текста, что закономерно демонстрируют свой текстообразующий потенциал. Динамичность нарратива отводит главную роль в её событийной основе действию, а потому даже в лексемах, отдалённых от глагола несколькими словообразовательными шагами, контекстуально актуализируются событийность и действительность.

В современной научной парадигме формируются теоретические предпосылки исследования глагольного слова в нарративе как модели, оптимальной для познания связей и отношений языковой системы, законов актуализации системы в речи вообще и в тексте в частности. Целесообразно говорить как минимум о фундаментальных свойствах глагольного словесного знака, онтологии глагольной системы и текста, вне понимания которых невозможно ни адекватное познание глагольной семантики и систематики, ни сколько-нибудь корректное познание языковой природы текста и его категорий. В связи с этим необходимо рассмотреть, с одной стороны, то, что обуславливает информативность обращения к нарративу при исследовании системных свойств глагола, с другой – выявить текстообразующие интенции глагольного словесного знака. Глагольное слово – термин, введенный академиком Ф. Ф. Фортунатовым, назвавшим так те «слова, которые обозначают глагольные признаки, т. е. признаки, представляемые в их изменениях во времени, иными словами, действия и состояния, или вещи как вместилища таких признаков» [2]. Таким образом, к глагольному слову принадлежат все глаголы в широком смысле и отглагольные образования (существительные, прилагательные), обозначающие действия и состояния или предметы как вместилища глагольных признаков.

Исследование текстообразующих свойств глагольного слова актуально и в силу малой изученности функционального аспекта словообразования, и в связи с необходимостью решать проблемы, непосредственно связанные с функционированием производных слов в тексте, и ввиду высокого текстообразующего потенциала глагола в русском языке. Изучение глагола в тексте способствует познанию структурных и семантических механизмов словообразования и текстообразования, позволяет рассматривать различные уровни языка в их связи с глагольной семантикой, выявляет «организующую» роль

глагола на уровне предложения, высказывания и текста, устанавливает вклад глагола в формирование номинативной базы для других частей речи. Благодаря этому осуществляется выход за рамки описательной грамматики. Познание функционирующего в тексте глагольного слова требует обращения к тексту как к языковой основе, опосредующей постижение словообразовательных механизмов и закономерностей, фактов и явлений русского языка, которые помогают языковой личности выразить собственную индивидуальность и креативность.

Нарратив находится сегодня в поле зрения многих дисциплин: истории, философии, герменевтики, стилистики, риторики, когнитивистики, прагматики. И у каждой из них свой угол зрения, цели и методы изучения, но чаще всего текст-нарратив трактуется как рассказ о некоторой последовательности происходящих событий. Глагол наиболее приспособлен для обозначения хронотопа текста и изменения его параметров, что делает анализ глагольных лексем и их функционирования основополагающим при исследовании нарратива.

Научное осмысление названных проблем позволяет предвосхитить результаты исследования текстообразующего потенциала глагола в нарративе и построить научную гипотезу, которая сводима к следующим положениям:

1. Нарратив позволяет понять функциональное предназначение глагольных единиц языка, представить отображаемую ими внеязыковую действительность и проникнуть в авторскую художественную картину мира.

2. Основная нагрузка в обеспечении непрерывности и целостности текста, в формировании нарратива как связанного смыслового целого лежит на глаголе.

3. Грамматические категории глагола концентрируют в себе все основные дискурсивные характеристики текста.

4. Функционирование глагола на уровне текста актуализирует семантические приращения, возможные в художественном нарративе.

5. Динамика текстового поведения глагола моделирует правила построения нарратива, что позволяет описать основные текстовые единицы и категории текста, закономерности его семантической и структурной организации, деривационные возможности при порождении слова, предложения, текста.

Предлагаемая модель анализа художественного нарратива основывается на современной теории текстовых категорий и позволяет выработать соответствующие критерии исследования художественного нарратива через текстообразующие свойства глагольного слова. Модель включает 6 исследовательских шагов: определение текстовой структуры произведения (I шаг), выявление глагольных лексем (II) и их дериватов (III), глагольных лексико-деривационных рядов (IV), установление их роли в экспликации текстовых категорий (V) и истолкование текстообразующих функций глагольного слова (VI). Применение модели отражает принципиально новый подход к исследованию глагола и его роли как полифункционального средства в аспекте текстовых категорий и позволяет максимально корректно объективировать авторский замысел.

Глагол и деривационно связанные с ним лексемы являются доминантными единицами тексто- и жанрообразования при порождении, анализе и интерпретации художественного смысла нарратива и экспликаторами лингвостилистических и структурно-композиционных особенностей текста. Они актуализируют языковую

природу всех элементов текста, жанр, композицию, стиль, авторскую интенцию.

Глаголы разных лексико-семантических групп, как и глагольные дериваты различной лексико-грамматической природы, участвуют неодинаково в реализации определённых текстовых категорий. Ключевая значимость глагольных единиц в тексте обнаруживается в их частотности и зависит от принадлежности глагола к лексико-семантической группе.

Наглядно демонстрируют связь семантики, словообразования и текстообразования глагольные лексико-деривационные ряды, порождаемые в процессе функционирования глагола в тексте. Изучение глагольного ряда в аспекте текстообразования даёт основание говорить о природе доминантной текстообразующей роли глагольного слова как обусловленной местом глагола в ряду и его соотносительностью с авторской картиной мира. Текстообразующий потенциал глаголов и деривационно связанных с ними слов в текстовых категориях охватывает и форму, и содержание нарратива и обусловлен номинативной, конструктивной, компрессивной, экспрессивной и стилистической функциями глагольных слов. При функционировании глагольной лексики наблюдается взаимодействие семантики аффиксов отглагольной лексики с лексической семантикой производящего глагола, аспектуальной семантикой видовой морфемы. Коммуникативная значимость глагольных лексико-деривационных рядов актуализируется в их частотности (количество рядов, количественный состав лексем в ряду, полнота отглагольного ряда). Текстообразующий же потенциал ряда зависит от типа словообразовательной цепочки, степени частотности и контекстной протяжённости в нарративе.

Доминирующая роль глагола в текстообразовании предопределена его знаковой природой и обнаруживается на всех уровнях текстовой организации. Текстообразующие функции глагола в нарративе (эпидейктическая, характерологическая, эстетическая, информативно-описательная, редуцирующая, композиционная) обусловлены особенностями семантической и морфологической природы глагольного слова, семантической и словообразовательной структуры конкретной лексемы и её сочетаемостными способностями. Лексическая и грамматическая информативность превращает глагол в смысловой и грамматический центр, универсальный организующий элемент и нарративную доминанту.

Текстообразующая роль глагольного слова в аспекте текстовых категорий с учётом всех межуровневых связей и отношений ранее не рассматривалась. Выявленные текстообразующие функции глагольного слова позволили разработать модель анализа художественного нарратива, которая представляет пошаговую деятельность интерпретатора (от установления жанра текста, от выявления глагольных лексем, определения их роли в экспликации основных текстовых категорий к обнаружению смысла, адекватного авторскому замыслу) как результат взаимодействия языковой личности с текстом. Предлагаемая модель анализа художественного нарратива демонстрирует реальную возможность понять и интерпретировать текст как целое, в отличие от методик фрагментарного анализа текста (когда текстовую категорию и языковые средства ее выражения, текстообразующую роль языковых единиц выявляют и рассматривают без учёта жанровой специфики произведения, без достаточного внимания к анализу языковых средств и вне связи текстообразования со словообра-

зованием). Подход к тексту как к системе и к роли глагольного слова в ней с учётом теории текстовых категорий (информативность, модальность, пространственно-временной континуум, ретроспекция / про-

спекция, когезия) позволяет учесть деривационные, лексические, морфологические, сочетаемостные свойства глагола и раскрывает его текстообразующие возможности и в нарративе, и в тексте вообще.

Литература

1. Тураева, З. Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика): учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / З. Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
2. ФЭБ: Глагольное слово // Словарь литературных терминов [Электронный ресурс]. – 1925. – Т. 1. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/ltd/ltd-1702.htm>. – Дата доступа: 24.09.2009.
3. Чарыкова, О. Н. Роль глагола в репрезентации индивидуально-авторской модели мира в художественном тексте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / О. Н. Чарыкова; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2000. – 39 с.

Т. В. Сенькевич (Брест, Беларусь)

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ В РОМАНЕ «ОДЕТЫ КАМНЕМ» О. Д. ФОРШ

О. Форш оставила богатое творческое наследие: рассказы, книга сатирических новелл «Под куполом», книга детских рассказов и сказок «Что кому нравится», киносценарии, пьесы, очерки, статьи. Она известна и как автор исторических романов («Одеты камнем», «Современники», трилогия «Радищев», «Михайловский замок», «Первенцы свободы»).

Активно работать в данном жанре писательница начала в середине 20-х годов, что обусловлено объективными и субъективными факторами. В этот период в русской литературе актуализировался интерес к жанру исторического романа, появились произведения Вяч. Шишкова, А. Чапыгина, Ю. Тынянова, других, продемонстрировавших разность подходов в освещении исторического прошлого. Шишкова и Чапыгина привлекли «бунташные» (М. Горький) темы, героями их произведений стали Пугачев и Разин, в центре внимания – социальные конфликты, борьба народа за свободу, сложные взаимоотношения в лагерях вождей народного восстания, др. Тынянов, наоборот, доказал, что история – не только противостояние различных социальных сил, но и яркие личности. Герои его романов – декабрист (Кюхельбекер), дипломат (Грибоедов), писатель (Пушкин), фактически воплотившие в своих судьбах исторические переломы первой половины XIX века.

О. Форш в романах органично сочетает художественное воссоздание исторических судьбоносных событий (народное восстание под руководством Пугачева – «Радищев», восстание декабристов – «Первенцы свободы») с изображением творческих личностей (писатели, художники – «Современники», «Радищев», архитекторы – «Михайловский замок»), полководцев, императоров («Михайловский замок», «Одеты камнем», «Радищев»). Уже само перечисление романов и попытка их объединить в соответствии с тематикой и образной системой убеждают в том, что прозаик создает многоплановые произведения, разноуровневые по своей структуре.

Субъективным фактором, на наш взгляд, является активная жизненная позиция Форш, ее неравнодушие к судьбе Отечества, желание и способность реально помогать людям. В 90-е годы XIX века она участвует в движении помощи голодающим: заведует столовой в деревне Козловка Тульской губернии. С 1910 по 1917 годы Форш, имея художественное образование, посвящает себя педагогической деятельности.

Исследования творчества О. Форш в основном принадлежат 60–70-м годам прошлого века. Н. П. Луговцев, Р. Д. Мессер, Р. А. Скалдина, А. В. Тмарченко рассматривали ее произведения сквозь призму господствовавшей в те времена советской идеологии, а потому в поступках ее героев акцентируется внимание на их политических

взглядах, согласованности ценностных ориентаций с приоритетами советского государства. Вызывает сожаление отсутствие в последние десятилетия литературоведческих работ, посвященных писательнице: ведь ее романы составляют мощный пласт художественных произведений, создаваемых в условиях диктата партийной идеологии и демонстрирующих собственный поиск творческой манеры, стилистики.

Роман «Одеты камнем» написан в 1924–1925 годах. По признанию самой Форш, тема и герой увлекли ее настолько, что она проводила в Петропавловской крепости целые дни, чтобы проникнуться атмосферой XIX века, духом эпохи, почувствовать «нерв» событий. К тому же 20-е годы открывали многие тайны ушедшего века, становились известны имена тех, кто боролся с царским режимом. В первые годы после октябрьских событий подобные открытия были особенно ценны для молодежи. Были необходимы примеры самоотверженного служения делу, идеи, рассказы о жертвах, о красоте подвига и низости предательства.

С этой задачей Форш справилась, продемонстрировав умение выстраивать повествование в соответствии с жанровыми реалиями.

Форш показывает события XIX века глазами их участника с позиции века XX.

С одной стороны, писательница строго выдерживает требования исторического повествования: в произведении два времени (историческое и сюжетное), сочетание документального и вымышленного планов, наличие художественного домысла и вымысла, исторических личностей (Александр II, Достоевский, Бейдеман, Каракозов, др.) и вымышленных героев (Русанин, Кушина, Лагутина, Линученко, др.). С другой – удачная попытка обновить художественную структуру произведений на исторические темы: занимательность, элементы детективного жанра в контексте исторического повествования, интертекстуальность, реминисцентный фон.

Персонажная система фактически выдержана в рамках традиционного повествования: размежевание героев по принципу «свои» и «чужие». В то же время односторонними и статичными героев Форш не называет. Читатель терпится в оценках поступков, которые они совершают, и понимает, что обусловлено это в том числе сомнениями в правильности собственных суждений.

Полемичными предстают Достоевский и Каракозов, трудно понять современнику писательнице (читателю XXI века тем более) мотивацию поступков Линученко и Веры Лагутиной. Но, безусловно, самым противоречивым предстает Сергей Русанин, ключевая фигура в романе и одновременно повествователь. Кроме того, постоянное переключение с одного плана повествования

(настоящее – XX век) на другой (прошлое – XIX столетие) многих читателей способно ввести в заблуждение, что перед ними – мемуары. Эти и другие новаторские ходы Форш придают произведению те качества, которые спустя почти столетие побуждают вновь обращаться к нему.

Художественный мир романа писательницы поистине уникален. Известно, какое значение придавал внутреннему миру произведения Д. С. Лихачев: «Каждое художественное произведение воспроизводит действительность в некоем «сокращенном», условном варианте <...>. Литература берет только некоторые явления реальности и затем их условно сокращает или расширяет» [1].

В историческом романе актуально наличие исторических деятелей и вымышленных персонажей, что нами было подчеркнуто выше. В то же время следует отметить сложность персонажной системы, обусловленную историческими реалиями, общественным, политическим противостоянием изображаемого времени.

Ведущим конфликтом романа является идеологический, позволяющий выделить в составе персонажной системы героев-идеологов (Бейдеман, Каракозов, Достоевский). Каждый из них разработан с разной степенью полноты, в том числе и с точки зрения их политических, общественных воззрений. Однако именно идеологическая составляющая становится определяющей в содержательном наполнении данных образов-характеров.

Народническое движение было одним из самых противоречивых, особенно при условии его осмысления в динамике, в развитии. Благие намерения, упорство в достижении поставленных целей (прежде всего реальное, как предполагалось, улучшение жизни народа «малыми делами») должны были стать основой, которая в дальнейшем привлекла бы и тех, ради кого и разрабатывались теории «малых дел», «хождения в народ». Однако переориентация некоторых наиболее агрессивно настроенных по отношению к существующей власти народников, желание ускорить процесс политического «взрождения» народа устрашающими акциями, террористическими актами не только разрушило единство движения, но в конечном итоге погубило привлекательные идеи.

В романе Форш, на наш взгляд, картина народнического движения предстает в отдельных «кадрах», запечатлевающих конкретные действия, выступления, идеологические споры Лагутиной, Линученко, Бейдемана, Каракозова. С одной стороны, подобная дискретность объясняет и существующую в рядах народников несогласованность, нескоординированность действий, отсутствие некоей единой программы, другие факторы. С другой – сосредоточенность писательницы на судьбе одного героя (Михаил Бейдеман) и обращение к его соратникам как попытка показать читателю, что герой не одинок.

Подобные суждения спровоцированы в определенной мере и литературной традицией изображения героев-идеологов. Достаточно вспомнить И. Тургенева и его романы «Отцы и дети», «Новь», чтобы понять: разобраться в хитросплетениях общественных движений, жизненных коллизиях героев, представляющих различные общественные мнения, крайне сложно. Тургенев оставил Базарова без единомышленников, что в какой-то мере стало поводом современной писателю критике весь пафос признания или обличения сосредоточить на этом герое. В романе «Новь» народничество показано крупным планом, но при этом только Нежданов наделен предысторией, краткой, трагически оборвавшейся судьбой. Его сторонники не удостоились подобного внимания классика в силу того, что произведение создавалось практически по горячим следам событий, а

сам писатель изучал это общественное движение, не разделяя его политических приоритетов.

Попытка активного действия народников дана Форш в сцене бунта крестьян Лагутина. Отдельные фразы героев подготавливают эту сцену. Так, описание деревни отца Веры поражает безысходностью и убожеством жизни: «У ставней сбоку... болтался железный болт, и хоть был большой праздник, а не убраны стояли то тут, то там корыта и валялись тряпье и битые черепки» [2, 64]. Картину предваряет важный разговор Веры и Михаила Бейдемана. Замечание героини о том, что «до бедных крестьян никому нет дела», сменяет полное уверенность возражение Михаила: мужики сами «возьмутся за ум, только б нам не зевать» [2, 64]. Спустя короткое время Вера в разговоре с Русаниным назовет себя и своих единомышленников «обреченными» [2, 106]. Это произойдет незадолго до вспыхнувшего в поместье ее отца крестьянского бунта. Уже само описание действий возмущенных крестьян позволяет оценить степень их политической сознательности, в которую так верил Бейдеман: «Пьяная орава с топорами и с длинными заостренными кольями тесно охраняла двух рыжих парней, чинивших расправу» [2, 107]. Последствия бунта были ужасны: отец Веры брошен в реку, князь Глеб Федорович, желающий облегчить участь крестьян, погиб, спасая старую няню, староста заживо сгорел. Безусловно, писательница говорит о причинах бунта, о том, что старый барин Лагутин спровоцировал мужиков на подобные действия, подвергая их самих, их близких бесконечным унижениям и издевательствам. Но Форш показывает и безграничную жестокость самих крестьян.

Вера и ее муж намеревались превратить хутор художника Линученко в «русский центр кружка» [2, 106]. Но этим планам не суждено было осуществиться в силу целого ряда трагических событий.

Важное место в романе отведено фигуре Каракозова. Этот герой поражает своим «необыкновенным лицом» [2, 176]. Внешности Каракозова писательница уделяет особое внимание: в каждую новую встречу его лицо меняется почти до неузнаваемости, но больше всего поражают глаза. Перед читателем – безнадежно больной человек с огромной силой воли. В его разговоре с Верой сквозит убежденность в правоте избранного дела и желание обезопасить женщину, отвести от нее возможные подозрения в причастности к опасному выбору, который он сделал.

Читатель из курса истории может знать о поступке Каракозова, тем более интересно, как это событие художественно интерпретирует Форш. До покушения герой встречается с Верой, приходит домой к Русанину. Его внешность и состояние по-настоящему пугают Сергея: «Ярко голубели его удивленные глаза, устремленные прямо на лампу, рот, с детски сложенными, как бы огорченными губами, слабо улыбался. Его сознание отсутствовало» [2, 178–179]. Эти и другие детали побуждают Русанина считать, что перед ним – сумасшедший. Фанатизм, который он демонстрирует, заставляет Сергея поверить в то, что герой настроен решительно, что он накануне какого-то важного, судьбоносного поступка. Его высказывания, отдельные реплики – это декларируемые народниками идеи, программные положения: «Слуга народа – вот мое имя!», «Лично для каждого окончателю свобода – добровольная смерть» [2, 179].

Горячее состояние только усиливает впечатление фанатичной преданности делу, цель которого, по признанию героя, – в достижении свободы. На этом фоне совершенно неправдоподобной выглядит просьба Карако-

зова к Русанину передать Вере глиняного петушка, подарок его матери. В то же время это придает герою характер трогательного, заботливого. А уже на следующий день Русанин становится свидетелем реакции разъяренной толпы, которая едва не растерзала Каракозова, стрелявшего в царя. Будучи схваченным полицейскими, понимая свою скорую участь, Каракозов преображается даже внешне. Исчезло беспокойство, Русанин отмечает его «прелестные серо-голубые глаза» [2, 182], которые сияют, его желание убедить собравшихся своим поступком, что он это делает для них. Эта мини-сцена по психологическому, эмоциональному накалу близка стихотворению в прозе «Порог» И. Тургенева. Разность оценки девушки («Дура» – «Святая»), разделявшей убеждения народовольцев, актуализирована Форш. Только на этот раз герой вызывает к разуму, политическому самосознанию тех, ради кого он идет на смерть: «Дураки, дураки, я ведь это для вас!» Автор уточняет, что на лице героя нет и намека на жестокость. В ответ – «Цареубийца! Антихрист! Смерть ему!»

Реакция толпы усиливается обсуждением произошедшего в салоне тетушки Русанина Кушиной. Оказывается, что светское общество не далеко ушло от мнения толпы в своих варварских, нецивилизованных способах расправы с Каракозовым.

Вера Лагутина – персонаж вымышленный, но автор тщательно продумывает ее судьбу, в том числе наделяет ее предысторией. Вера – внучка декабриста, она уважительно относилась к делу декабристов и считала их героями. Систематическим ее воспитание назвать было нельзя: постоянно менялись француженки, отец мало уделял ей внимания, и потому ее «друзьями» были книги из отцовской библиотеки. Взрослея, Вера увлеклась поэзией Рылеева, «вольнодумными книжками» [2, 61], которыми ее снабжал художник Линученко, дядюшка «по боковой линии» [2, 60]. Он много говорил о правах человека, был поклонником французской революции. Потому к встрече с Михаилом Бейдеманом Вера была готова.

Вера – человек честный, своим убеждениям не изменяет, сколь бы драматично не складывались обстоятельства. Она не теряет тогда, когда о судьбе Бейдемана ничего не известно, и его соратникам остается только строить предположения о случившемся с ним. Даже свой брак с князем она использует в общественных интересах.

Романтическая линия в произведении обретает новое качество. В исторических романах XIX века любовь героев позволяла раскрыть новые грани характеров, расширить контекст произведений. В романе Форш любовь Веры и Михаила «включена» в суровые исторические реалии, подвергается проверке на прочность самим временем, необходимостью скрываться от властей, находиться на нелегальном положении. Вера и Михаил прежде всего единомышленники, товарищи по борьбе, идеологические соратники. Однако какими бы суровыми ни были обстоятельства, читатель не раз убеждается в глубине и силе переживаний Веры и Михаила.

Михаил Бейдеман – «герой своего времени». Интрига судьбы героя уникальна и внешними, и внутренними обстоятельствами. Он принадлежит к типу героя-идеолога, не изменяя принципам деятельности ни в частной, ни в общественной жизни. В то же время герою свойственны и черты авантюрно-героического типа (М. М. Бахтин, Е. М. Мелетинский). Признавая за данным типом широкую сферу целей, мы отметим присущие Бейдеману прежде всего склонность «активно уча-

ствовать в смене жизненных положений, бороться, достигать, побеждать» [3]. Герой не получился ходячим, одноплановым. В то же время следует признать, что Бейдеман слишком правильно проживает в произведении ни сюжет своей жизни.

Формирование его аксиологии происходит в противостоянии злу в любых его проявлениях и утверждении добра в окружающем его мире и в душах людей. Конечно, он рассчитывает на понимание со стороны не только единомышленников, порой он нетерпелив, когда с ним не соглашаются, явно торопит события. Он максималист, не способный идти на компромиссы, которые расценивает как предательство дела своей жизни. Он никому не подыгрывает, даже если это хоть на какое-то время сгладит острые углы во взаимоотношениях с кем-то из оппонентов (например, его диалоги с отцом Веры, конфликт с императором, др.). Он горд и независим, невероятно работоспособен, готов рисковать жизнью ради общего дела. Все эти и другие качества его натуры проявляются в различных ситуациях, разговорах с разными людьми, в суждениях о нем и соратников, и врагов.

Но, пожалуй, наиболее драматичным является эпизод его столкновения с Александром II, в основе которого – подлинные события, которые Форш почерпнула из архивных источников и «приписала» Бейдеману. Продемонстрированные Михаилом отсутствие страха перед высшей государственной властью, страстный порыв защитить честь незнакомой ему девушки только еще раз подтверждают, что перед читателем незаурядная героическая личность.

Михаилу предстояло пройти через более тяжелое испытание, которое было уготовано многим его сподвижникам, в том числе и Каракозову: безмятным умирать долго, мучительно в застенках Алексеевского рavelина Петропавловской крепости, будучи заживо погребенным.

Пожалуй, самым сложным и противоречивым является вымышленный персонаж – Сергей Русанин. Он одноклассник Бейдемана, натура творческая (художник), давно и безнадежно влюбленный в Веру Лагунину. Четырежды предав своего друга (и каждый раз фактически из чувства ревности, которую так и не сумел преодолеть и победить), Русанин обречен на долгую жизнь в безвестности, безумие. Даже нищенское существование в 20-е годы XX века не пугают героя так, как не оставляющие его образы из прошлого, бремя вины за содеянное.

Форш, создавая данный характер, подробно исследовала психологию предательства и актуализировала пушкинский прием «нравственного выбора», примененный им в романе «Арап Петра Великого». Каждый раз подбирая новые ракурсы изображения, писательница показывает муки, которые испытывает Русанин, самоустраиваясь от каких-то дел, и тем самым предавая друга и его соратников (в том числе и Веру), либо прямо сообщая сведения, которые усугубляют положение Бейдемана.

Исследователи отмечали, что Форш делает правильный выбор повествователя, доверяя вести рассказ о судьбе целого поколения человеку, не только не принадлежащему к народникам, но и являющемуся их прямым оппонентом. Нельзя не согласиться с подобным мнением, ибо, действительно, Русанин своими суждениями создает иной уровень восприятия дела, которое принесло огромное число жертв и фактически себя исчерпало терроризмом.

Предлагаемый О. Форш арсенал художественных

средств освоения исторического материала, документальных источников в романе поражает своим разнообразием. Писательница использует архивные и иные документы избирательно, предельно аккуратно, не увлекаясь, и тем самым воссоздает недавнее историческое прошлое (60-е годы XIX века) как многоаспектное художественное полотно. Синтез событийного и психологического повествования выглядит по-настоящему гармоничным. Вопреки логике партийных деятелей 20-х годов XX века, прежде всего А. В. Луначарского, призывающего в «Силуэтах» отказаться от психологизма в художественных произведениях, Форш демонстрирует свою приверженность психологизму Л. Толстого и Ф. Достоевского. Она показывает диалектику души героев в текучести их сознания, говорит о тех сдвигах в подсознании, которые становятся реакцией на духовно-нравственные мучения и результатом психических расстройств (это относится в первую очередь к Русанину).

Подобный психологизм, усиленный «тайным» (И. Тургенев), подтекстовым, проявляется во внимании Форш к снам, видениям героев, комментариям к худо-

жественным картинам, экскурсу во времени и экскурсиям по Петропавловской крепости, где «оживают» в голосах и образах ее узники. В романе богатый реминисцентный фон (это позволяет создать своего рода некое «путешествие» в литературном времени: Рылеев, Пушкин, Погодин, Козьма Прутков, Тютчев, Достоевский, Лесков, др.). Это и упоминание известных философов и художников различных эпох, их творений. «Вещный мир» предстает и в картинах усадебной жизни, светских салонов и их заведателях.

Пейзажные зарисовки лаконичны, не отличаются тщательной «прорисовкой», наоборот, даны крупными мазками, но яркими и запоминающимися.

Исторической прозе Форш посвятила 30 лет жизни. Первый опыт писательницы в создании исторического романа («Одеты камнем») показал, что этот жанр еще не открыл всех тайн, обладает огромным художественным, эстетическим ресурсом. Форш продолжила работу над произведениями, где история и современность обретают конкретные и общие, индивидуальные и типичные черты, где диктуют свои условия историческая правда и художественная реальность.

Литература

1. Лихачев, Д. С. Внутренний мир художественного произведения / Д. С. Лихачев // Вопросы литературы. – 1968. – № 8. – С. 74–79.
2. Форш, О. Одеты камнем. Современники. Михайловский замок / вступ. ст. В. Оскоцкого; О. Форш. – М.: Правда, 1986. – 656 с.
3. Хализев, В. Е. Теория литературы: учебник / В. Е. Хализев. – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 2000. – С. 162.

В. Д. Старычонок (Минск, Беларусь)

СУПАЗІТЫЎНЫЯ МЕТАФАРЫ Ў СТРУКТУРЫ ТЭКСТУ

Займеннікі дзякуючы іх універсальнасці і поліфункцыянальнасці выконваюць важную ролю ў структуры тэксту. Па прычыне дэйтывнасці і ў пэўнай ступені семантычнай апустошанасці яны імкнуча да пастаяннага кантэкстава-семантычнага экспліцыравання. Семантычная і фармальная арганізацыя мінімальна тэкставых фрагментаў, якія ўключаюць асабовыя займеннікі, укладваецца ў межы двухкампанентных мадэляў і канструкцый.

Першы кампанент (левая частка) такіх мадэляў прадстаўлены асабовымі займеннікамі. Яны ў пэўных кантэкставых сітуацыях як бы «апрадмечваюцца» і выкарыстоўваюцца ў якасці інфармацыйна-вобразных кодаў. Як сведчаць шматлікія матэрыялы, у розных аўтараў назіраецца самае рознае разгадкаванне і інтэрпрэтацыя такіх кодаў, і па гэтай прычыне метафарычныя «тлумачэнні» займеннікаў носяць разнастайны і даволі стракаты характар.

Другі кампанент (правая частка) мадэляў – гэта прэдыкатыўны цэнтр, выражаны, як правіла, назоўнікам-метафарай (і залежнымі ад яго словамі) з характарызуемым значэннем. Правая частка – гэта вобразнае раскрыццё зместу асабовых займеннікаў, ядзерны кампанентсэнсавай структуры выказвання. У лінгвістычнай літаратуры такія прэдыкатыўныя цэнтры называюцца супазітыўнымі метафарамі (лац. *suppositio* ‘падстаноўка, замена’) ці аўтаметафарамі [1]. У іх, безумоўна, закладзены практычна неабмежаваныя рэсурсы семантычных атаясамліванняў, параўнанняў, пераўвасабленняў, якія характарызуюцца суб’ектыўным пачаткам, нечаканасцю, непарадкаванасцю, а ў радзе выпадкаў – пераўвельчэннем, гіпербалічнасцю, свайго рода фантастычнасцю.

Напаўненне прэдыкатыўнай часткі можа быць самым

розым. Часцей за ўсё гэта метафарычная самаідэнтыфікацыя, аўтарскае “я”, свайго роду *alter ego*, эпизадычнае пераўтварэнне аўтара. Такія фрагменты тэксту – гэта разважаны аўтараў аб жыцці і смерці, аб ролі чалавека ў гісторыі, аб уласным прызначэнні, аб адносінах паміж людзьмі ў грамадстве. Аўтарэфлексія, аналіз уласнага псіхічнага стану, адказы на пытанні *хто я ёсць?*, *хто мой суб’яседнік?* і разважаны “я і магчымыя сусветы”, “я і рэальнасць”, “я ёсць я”, “мая згода ці канфлікт з грамадствам” – найбольш частыя запаўняльнікі дыскурсаў розных жанраў: *Я – трывога і прадчуванне* (В. Русілка). *Я толькі сведка, мілалётны госьць на гэтым свеце, вечным і вялікім* (Н. Гальпяровіч). *І сам я такі, быццам вецер у полі. Я – вецер. А ты не баішся, таполю?* (В. Рагаўцоў). *Гэта я – лёгкая воблачка вобліск на шэрай сцяне* (Н. Гальпяровіч). *Мы – дзеці ўсе аднаго дрэва* (А. Пісьмянкоў). *Мы – лёсу нашага ахвяры, Дзе не старэюць з часам мары* (А. Багамолава). *Мы – на дарозе жыцця хадакі* (Г. Чарказян).

Аўтаметафары ў сваёй большасці праліваюць пэўны свет на творчую “лабараторыю” аўтара, дзе лірычны герой хоча зблізіцца з іншымі рэаліямі, растварыцца ў іх, выказаць свае адносіны да іншых людзей. У фокусе пэўных ацэнак і меркаванняў часцей за ўсё аказваецца жанчына, каханая дзяўчына: *Ты ў жыцці, нібы тайна. Кветка-напараць ў снах; Ты знічка схованкі-сустрэчы, Ільняных косаў вадаспад* (В. Гарановіч). *Ты – ўзрушлівая гаспадыня яго няўлоўнага настрою* (Р. Барадулін). *Ты – абранніца мая адзіная* (У. Мазго). *Ты пасланка дарыць неязную красу* (В. Гарановіч). *Ты – асалода, мой зацішак... Усе пачуцці – цераз край!* (Д. Пятровіч). *Максім Танк параўноўвае жанчыну з веснім званам, прыцем святла, рэхам, жывым серабром: Ты заўсёды няўлоўнай была: То веснім званам Паміж радасцю*

і смуткам, То промнем святла Паміж быццём і небыццём, То рэхам Паміж мінулым і будучым, То жывым серабром, Што працякае Праз пальцы рук, Калі цябе абдымаю. (М. Танк). Мікола Шабовіч у розных кантэкставах сітуацый падкрэслівае такія рысы каханай, як загадкаваасць чысціня, атаясамлівае яе з праменьчыкам сонечнага лета, з завірухай, глытком вады і інш.: Ты – загадка бадай неадгадная; Ты ўвасабленне чысціні, праменьчык сонечнага лета; Ты – वोсокага неба абранніца; А ты – снягоўна-завіруха, Ты – ачышчэнне ад мань, Чаму ж тады ў паглядзе скруха, Нібы ад нейкае віны?; Ты для мяне – ічаслівых мар палёт, Глыток вады ў засушную спякоту (М. Шабовіч).

Каханне як неад’емная частка чалавечага жыцця выяўляецца ў шматлікіх формах і іпастасях. Займеннік ты выступае ў якасці своеасаблівай скрэпы, праз якую розныя аўтары спрабуюць асэнсаваць шырокую і бязмежную палітру значэнняў, адценняў і сугуччаў гэтага вялікага і вечнага пачуцця. Пры займенніках могуць ужывацца самыя розныя прэдыкатывы рэфэрэнтнай і нерэфэрэнтнай снаднесенасці: Каханне, ты – прывабная быліна, дзе з двух герояў нехта вечны раб (Р. Баравікова). О, каханне чыстае, ты – мой кожны ўздых! (Д. Пятровіч). Любоў мая, ты скрытка, і цымбалы, і шаргункі — над грывамі гадоў (Я. Янішчыц).

Паэтычны дыскус перадаць высокую пачуцці закаханых людзей, сэрцы якіх знітаваны: Ты – гэта я. Я – гэта ты. Выйшлі абое сюды з любаты, З неразгаданай нікім мілаты (С. Законнікаў). Помняць золак малады Два ічаслівя лісты – Я і Ты... (У. Мазго). Мы – дзве яблыка роўныя долькі (М. Шабовіч). Гэта адзінства і ў той жа час нябачнае адрозненне часам перадаецца праз сінанімічныя спалучэнні: Я твой сум, а ты мой боль (Л. Пранчак). Я твой нявольнік, Твой прыгоннік, Я вольную ў цябе прашу (Р. Барадулін). Будзь мне княгіняй да скону. Я – твой князь! (М. Шабовіч). Высокі напал пачуццяў, іх кантрастнасць часам перадаецца праз антанімічныя спалучэнні і контрметафары: Ці ж з гэтым, браце, саўладаеш? Ратунку ад яго няма... Як прывід, на зямлі блукаеш, Я – вязень, ты – мая турма (Э. Валасевіч). Яна была адзінаю ўладаркаю яго сэрца, і ён – яе жаданым нявольнікам (Р. Мурашка).

У якасці супазітыўных метафар могуць выступаць назвы дрэў і кветак,

зоамарфізмы, абстрактныя назойнікі, уласныя імёны, словы з рэлігійна-культавым значэннем і інш.: Я тонкая галінка дрэва (Н. Гальпяровіч). Вы – цудадзейныя вагіні, Выратавальніцы. Зямлі. Вы – бессмяротныя баргіні, Што ў ліхалецце расцвілі (Л. Дайнека). Мы – кавалі, куём мы ічасце Для ясных будучых часін (Я. Купала). Узмаганні і на працы Вы – нястомныя байцы (Я. Журба). Мы – першыя ў свеце Разведчыкі будучыні (М. Танк). Чую? Ты – мая Джульета (М. Мятліцкі). Ды я ледзь пазнаў цябе, мядзведзь ты гэтакі (П. Кавалёў).

Асабовыя займеннікі могуць служыць сродкам актуалізацыі і канцэнтрацыі ўвагі на змесце, які раскрываецца. Даволі часта яны ўказваюць на чалавека, які характарызуецца з пяратаўнай канатацыяй. У такіх анімістычных метафарах асоба параўноўваецца з жывёламі, раслінамі, прадметамі быту і інш.: Палохаў муж! Спытай у таты, Ды, зрзішы, бачыш наяву: Ён быў і ёсць казёл рагаты, А я да старасці жыву (М. Чырск). “Маўчы ты, нікчэмны трус, здраднік! – крыкнуў Павел. – Ты род наш зганьбіў!” (І. Шамякін). Ну хто ты? Чарвяк ты, як бачыш (К. Камейша). «Ах ты, выпіўзень, – як бы і не злосна загаварыў Асцюк, – красці вучышся?» (А. Марціновіч). Чаго ён, гэты

чартапалох, да цябе заўсёды чапляецца? (М. Машара). Ах ты, труба выхляпная!” – не стрываў Іван і зноў памкнуўся да Бандарчука (А. Капусцін). “Як жа гэта я, стары выварацень, не мог змікіць?” – гадаў Каўрыжска (М. Пянкрат). “Матавіла ты, – плінуў Аська і адышоў далей, сеў каля Матвейцава. – Толькі і ўмее мяніць языком.” (В. Хомчанка).

Дэйктычнасць займеннікаў спрыяе стварэнню не адзіных і гамагенных субстанцый, а статья-дынамічных, гетэрагенных структур, у якіх ажыццяўляецца разгортванне тэкставых фрагментаў самай рознай працягласці, сямантычнай накіраванасці і напуюненасці. Аднаму і таму ж носьбіту могуць прыпісвацца розныя якасці і ўласцівасці. Самі ж метафары ў такіх выпадках носяць разгорнуты характар, спалучаюцца адна з другой і ўтвараюць адкрытыя ланцужкі, якія забяспечваюць сэнсавае развіццё тэксту і накапленне пэўнай інфармацыі: Я толькі сведка, мімалётны госць на гэтым свеце, вечным і вялікім (Н. Гальпяровіч). Паэт у жыцці не нахлебнік, Ён сейбіт. Змагар і прарок (С. Законнікаў). Лёсу было неабходна, каб я стаў летапісам – ваішым. І няма высакародней працы, Бо я – часцінка ваіша, ваіш прыток. Я – сын ваіша (А. Статкевіч-Чабагану). А ён... проста манюка, хітрэц, фарысей, ашуканец, прыкіда, фальшываманетчык, бо выдае сябе не за тое, што ён ёсць (Я. Колас).

З мэтай выдзялення найбольш важных думак, падкрэслівання іх важнасці і значнасці ў тэкстах могуць ужывацца анафарычныя канструкцыі. Так, П. Макаль тройчы паўтарае выраз “мы – ноты”, вылучаючы яго ў сэнсавым і структурным плане: Мы – ноты, Мы – ноты, Мы – ноты У чалавечым канцэрце... У вершы Н. Гальпяровіча тройчы паўтараецца аўтаметафара я – вучань, якая канкрэтызуецца і тлумачыцца пасля кожнага паўтору: Я – вучань. Птушкі пішуць мне У тонкі сшытак даўнія імёны. Я – вучань. Мне настаўнік загадаў Вучыць на памяць рэкі, хмары, дрэвы. Я – вучань. Я імкнуся рагадаць пергаменты нябёсаў, кнігі жыццяў, Валожкі сівізну у спелым жыце І вусны, на якіх ваяку плячаць.

Аўтаметафара часам нараджаюцца ад непасрэднага адчування, саперажывання, псіхічнага стану, якое ахоплівае чалавека ў пэўнае імгненне і фіксуецца ў свядомасці. На змену аднаму адчуванню і настрою прыходзяць іншыя, і ў новай часовай і прасторавай сітуацыі нараджаюцца новыя параўнанні і асацыяцыі. Часам такія параўнанні – гэта працяглы роздум ці разважанне, якое складаецца з ланцужкоў супярэчлівых і, здавалася б, несумяшчальных сімвалаў і вобразаў, што пранізваюць увесь твор. Прыгадаем верш Анатоля Сыса “Радзіма”, які поўнасцю пабудаваны на аўтаметафарах:

Я – зямля, на якой не растуць дрэвы.
Я – дрэва, на якое не садзяцца птахі.
Я – птах, якога не сочаць нават паляўнічыя.
Я – паляўнічы, у якога вечно галодныя сабакі.
Я – сабака, якога не баяцца злодзей.
Я – злодзей, якога не гоняць ад вогнішча.
Я – вогнішча, якое не сцеражэцца ляў.
Я – ляў, якой не шкада вандроўнікаў.
Я – вандроўнік, якому ўсё адно, куды вядзе дарога.
Я – дарога, якая не сніць роісты.
Я – роіста, на якой валацуга бязмысны.
Я – валацуга, які страціў радзіму.
Я – радзіма...
Я – радзіма? Паляўнічы, сабака, бадзяга, злодзей...

Да ліку аўтаметафарычных адносіца і верш народнага паэта Азербайджана Расула Рзы “Я – зямля”

(пераклад на беларускую мову Міколы Мятліцкага, “Полымя”, 2011, №1), у якім лірычны герой атаясамлівае сябе з самымі рознымі канстантамі рэчаіснасці: з зямлёй, вясной, ветрам, высокай хмарай, гарачым сэрцам, святлом, ручаём, гранітам: “Я – пача-так быцця, я ў дарозе заўжды, я ў дыханні, у мары, і ў вачах, і ў руцэ. Я – зямля, і зашчодрэ багаці людзям адкрываю. Я – гарачае сэрца, не б’юся, калі паміраю”, – завяршае сваю споведзь лірычны герой верша.

Такім чынам, супазітыўныя метафары як пэўныя статыка-дынамічныя структуры выконваюць розныя

функцыі, звязаныя з пашырэннем сэнсавага аб’ёму выказвання, падкрэсліваннем і выдзяленнем найбольш важных элементаў маўленчага кантэнтнага, проціпастаўленнем і сінанімічным атаясамліваннем розных паняццяў, акцэнтацыяй увагі як на пастаянных, так і часовых, эпизадных прыметах. Узаемадзеянне дзейксуса з тэкстам вызначаецца характарам правай часткі мадэлі, якая раскрывае змест займенніка шляхам эксплікацыі сегментаў большай ці меншай працягласці, пэўнага структурнага і семантычнага нападзення.

Літаратура

1. Кураш, С. Б. Метафорика коммуникативной ситуации в русском поэтическом дискурсе: аспекты семантической интерпретации / С. Б. Кураш // Русский язык: система и функционирование (к 80-летию профессора П. П. Шубы): материалы III Междунар. науч. конф.: в 2 ч. – Минск: РИВШ, 2006. – Ч. 1. – С. 131–134.

А. С. Судас (Мазыр, Беларусь)

МЕТАФАРА, ЯЕ РАЗНАВІДНАСЦІ, А ТАКСАМА ІНШЫЯ ТРОПЫ Ў АНАМАСТЫКОНЕ ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАЎ У ВЕРАМЕЙЧЫКА

Паводле вызначэння В. Старычонка, тропамі (грэч. *tropos* ‘паварот’) з’яўляюцца словы ці моўныя выразы, ужытыя ў пераносным значэнні, якія адыгрываюць у мастацкіх творах выключную ролю: пашыраюць магчымасці адлюстравання рэчаіснасці, павялічваюць сэнсавы дыяпазон слова, узмацняюць яго эмацыянальна-ацэнны фон, дапамагаюць вобразна і лаканічна вызначыць сутнасць з’явы, падзеі і выказаць свае адносіны да іх [5, с. 307]. Да ліку тропаў ён адносіць эпітэт, метафару, метанімію, сінекдаху, алегорыю, гіпербалу, літоту, іронію і інш. Некаторыя даследчыкі сярод тропаў выдзяляюць таксама антыфразіс, антанамасію, катахрэзу, адухаўленне і перыфразу.

Вывучэннем тропаў і іх разнавіднасцей займаліся многія рускія лінгвісты: Н. Аруцонава, В. Грыгор’еў, А. Квяткоўскі, А. Патэбня, Б. Тамашэўскі і інш. Сярод беларускіх навукоўцаў Р. Арлова, А. Бельскі, В. Іўчанкаў, С. Кураш, А. Лашкевіч, В. Ляшчынская, А. Равуцкі, Л. Рынькова, В. Старычонок, Ф. Шакірава, і інш.

Паэтычныя творы У. Верамейчыка насычаны разнастайнымі відамі тропаў. Аб’ектам нашай увагі ў яго паэзіі сталі тропы ў спалучэнні з анамастычнымі адзінкамі: метафара, метанімія, сінекдаха, эпітэт, гіпербала, параўнанне.

Метафара – гэта перанос назвы з аднаго прадмета, з’явы рэчаіснасці на другі на аснове падабенства (структурнага, знецняга, функцыянальнага) [5, с. 176–177]. Менавіта метафара робіць абстрактнае лягчэй успрымаемым. Самая вялікая ў колькасных адносінах група – метафары антрапаморфныя, з выкарыстаннем якіх У. Верамейчык параўноўвае рэаліі аб’ектыўнага свету (Прыпяць, Мазыр, Славечна, Ліхаўня, Рэчыца, Брагін) з жывымі тэстамі, пераважна – з чалавекам (Прыпяць... спаць ягла працаванай стомленай жанчынай; яшчэ не прагнулася Прыпяць; Мазыр захлынаўся ад вішань; мазырскіх бяроз карагод; Рэчыца замела ад акаўці; Брагін у хмельную брагу падсытвае Цэзіі) і назвамі частак цела чалавека (Прыпяці пеністы твар, Прыпяць наморничына твар (перад бураю), нясе рака... наш “Урал” (параход) стіной сваёй прыгорбленай, узрэжам Прыпяці гарбіну, моцна тахкала сэрца усёй беларускай зямлі). Другая група – такія метафары, калі назва прадмета ці з’явы аб’ектыўнай рэчаіснасці (вечер, бярвяно) параўноўваюцца з назвамі іншых прадметаў (калоны, музычны інструмент): Вятроў... калоны на Рэчыцу на-

цэлены здаля; на маёй Маерэце заиграў бярозавы кругляк. У апошнім прыкладзе кусок дрэва воляй мастака слова іранічна ўспрымаецца як музычны інструмент. Наступная група – экзистэнцыяльныя метафары, “арыентаваныя на выяўленне разнастайных аспектаў быцця чалавека, яго дзейнасці, асаблівасцяў успрымання, разумення і ацэньвання асобай жыцця і навакольнай рэчаіснасці” [4, с. 13]: Славечны серабро на нашыя скроні завітала. Сустрэкаюцца таксама ў паэзіі У. Верамейчыка фларыстычныя метафары, дзе словы, што абазначаюць рэаліі аб’ектыўнага свету, а таксама чалавек, параўноўваюцца з нейкімі асаблівасцямі раслін ці іх частак: з дрэвам (шуміць... на Беларусі зялёнай кронай дрэва БДУ), лістком (Прыпяць трыміць над сувоём азяблых туманаў), з зернем, парасткам (Ігнатаў парастак Адаць). У. Верамейчык не пакідае па-за ўвагай свайго творчага мыслення і міфалагічныя вобразы (Амур, Атлант, Галгофа): “Бетонным Атлантам раскінуўся мост...” [1, с. 110]; “Ты зноў на Галгофу / Мяне пасылаеш... / Каторы ўжо раз / За пятнаццаць гадоў...” [1, с. 167]. Маюцца выпадкі выкарыстання У. Верамейчыкам разгорнутага метафары (“Прыходзілася не даваць і знаку, / Што я папаў Амуру у падсаку / І трапячу, згубіўшы зрок і слых, / Што стрэламі яго наскрозь працяты” [1, с. 122]; “На выгляд непрыкметна сабой, / Пульсуеш ты, Славечна, / Сіняй жылкай / На скроні Беларусі дарагой” [1, с. 49]; “Дайце, хлопцы, / У вочы Арменіі глянуць, / Што азёрамі ззяюць між горных хрыбтоў” [1, с. 21]).

Сустрэкаюцца таксама ў паэтычных творах У. Верамейчыка і разнавіднасці метафар: метанімія і сінекдаха.

Метанімія (грэч. *metonymia* ‘перайменаванне’) – гэта перанос назвы аднаго прадмета на іншы на аснове сумежнасці ў прасторы і часе, блізкіх, лёгка зразумелых адносінах, у якіх знаходзіцца паміж сабой прадметы, асобы, дзеянні, працэсы, з’явы, сацыяльныя інстытуты і інш. Метанімія ўзнікае шляхам эліпсіса (сцяжэння, кандэнсацыі) словазлучэння. [5, с. 175]. У паэзіі У. Верамейчыка выдзелены наступныя метанімічныя групы: ужыванне імён аўтараў, стваральнікаў замест назваў іх мастацкіх ці музычных твораў (“...зльтаўшы Бетховена / і Ліста, / Прахожыя / ўтрапёныя / стаяць” [1, с. 153]; “...дачка яго Яніна / Бетховена наярвае на чым?” [3, с. 47]; “...Лішоў канцэрт багаты. / Грымеў з экран

сам *Муслім*” [3, с. 70]; “*Каменскага зубрыў і Песталоці, / Макаранку асвойваў на ахваце*” [1, с. 118]; “*Пачаў “Снідолу” муштравець*” [3, с. 60]; “*І чытуюць ўзаслэб Міхаіла Сяргеяча...*” [2, с. 23]; выкарыстанне назвы арганізацыі, часопіса замест наймення людзей, якія працуюць у ім (“*Друкавалі нас потым “Звязда”, “Маладосць*” [1, с. 134]); ужыванне назвы горада, краіны замест наймення людзей, якія пражываюць у ім (“[Ён] увесь *СССР / Пасадзіў на дыету галодную*” [2, с. 48]; “*У палескім саўгасе... / Мінск нядаўна рабіў семінар*” [2, с. 21]; “*Як ні цяжка сягоння Нароўлі і Брагін, / Але большых іспытаў няхай не даводзіць нам Бог*” [2, с. 3]), прычым у апошнім выпадку пад астыёнімамі *Нароўля* і *Брагін* маюцца на ўвазе не толькі асабіста жыхары гэтых гарадоў, але і цэлых рэгіёнаў, якія пасля выбуху на Чарнобыльскай АЭС былі пераселены ў чыстыя ад радыяцыйнай месцы, а назвы саміх гарадоў сталі сімваламі гэтай жудаснай катастрофы. Выкарыстоўвае У. Верамейчык у сваіх вершах і разнавіднасць метаніміі – **сінекдаха** (грэч. *synecdoche* ‘суднесенасць’) – перанос значэння з часткі на цэлае і наадварот [5, с. 249]. Але гэтая з’ява адзінакавая: выкарыстанне множнага ліку замест адзіночнага (“*Міроны ёсць сярод старшын калгасаў. / Кіруе быццам многа часу, / Але наперад – ні на крок...*” [3, с. 13]; “*І у нейкіх пякельных Сачах / Аб табе пачынаю санет*” [2, с. 19]).

Сярод іншых тропаў у творах У. Верамейчыка намі выяўлены эпітэт, параўнанне, гіпербала, каламбур.

Эпітэт (грэч. *epitheton* ‘прыдатак’) – від тропа, мастацкае азначэнне, якое вобразна, эмацыянальна характарызуе чалавека, прадмет, жывіцёвыя з’явы, падзеі. Эпітэты дапамагаюць пісьменнікам адностраваць свае пачуцці і перажыванні, адносіны да навакольнага свету [5, с. 345]. Паэзія У. Верамейчыка насычана разнастайнымі эпітэтамі, але найбольш яскравымі з выкарыстаннем онімаў, на наш погляд, з’яўляюцца наступныя: “*І прабач за маленькую ранку / У губе тваёй мілай, / Прыпяццелькар загоіць...*” [1, с. 91] і “*А ён ляціць, / Ён з зоркамі гаворыць, / Сам зорка – / Яснавокі беларус*” [1, с. 37]. Прычым у апошнім прыкладзе аўтар выкарыстоўвае бяззлучнікавае параўнанне *ён... – сам зорка*, дзякуючы чаму радкі становяцца яшчэ больш вобразнымі, выразнымі, яскравымі і запамінальнымі.

Параўнанне – адзін з мастацкіх тропаў, пры якім адбываецца прыпадабненне прадмета (ці з’явы) іншаму па якой-небудзь агульнай для іх прыкмеце. Характэрна згадванне абодвух прадметаў параўнання, прычым агульная прыкмета не заўсёды ўпамінаецца. У паэтычных тэкстах У. Верамейчыка сустракаюцца наступныя тыпы параўнанняў з выкарыстаннем онімаў: злучнікавыя (“*Чарнобыльскі вецер шугае на волі, / Чарнобыльскі попел стаў цвёрды, як ток*” [2, с. 72]; “*Задзекалі дзяўчыны талакой, / Як быццам у Нароўлі на вяселлі...*” [1, с. 105]; “*Люблю агонь шытшыны у*

гарах, / Магутны вяз, як з нашага Палесся...” [1, с. 139]; “*Калі ж запар спартсменку сцатыкала / Бяда, Сцяпан іскрыўся, як букет...*” [3, с. 50]; “*Як у Індыі, ходзяць каровы / Па даўжэзнай цэнтральнай вуліцы*” [1, с. 152]), адмаўляльных (“*І ішадую у сне, што Валодзя не Гектар, / А з Палесся далёкага просты юнак*” [1, с. 97]), дзеяслоўныя (“*Мне здаецца, Гамер, што твая Андрэамаха / Мне нагадвае Ліду, з якой я сяджу*” [1, с. 97]).

Гіпербала (ад грэч. *hyperbolē* – ‘перабольшванне’) – моцнае перабольшванне якіх-небудзь уласцівасцей чалавека, прадмета або з’явы з мэтай завастрыць на іх увагу [5, с. 80]. У паэтычных творах У. Верамейчыка вызначаюцца наступныя тыпы гіпербал: перабольшванне сілы чалавека (“*Работы не баюся, бо пляча / Такога не было і ў Антэя...*” [1, с. 146]; “*Пятро не кладаўшычык, а Геркулес. / Да пояса раздзель і эскулапы...*” [3, с. 63]), тэмпературы паветра (“*У чытальнях – болей ста на Цэльсію. / Першы прыжак наступіла сезія*” [1, с. 98]), перабольшванне якасці (“*Адзін пацалунка гарачы, / Які гарачэй за каменне / Вяршыні Галгофы...*” [1, с. 167]). Прычым найчасцей гэтыя гіпербалы з’яўляюцца метафарызаванымі.

Каламбур (франц. *calembour* – ‘гульня словамі’) – гумарыстычны ці сатырычны сродак, заснаваны на свядомым спалучэнні ў адным кантэксце розных (часцей супрацьлеглых) значэнняў аднаго слова ці блізкіх па гучанні слоў (амонімаў, паронімаў) з мэтай стварэння смешнай сітуацыі, камічнага эфекту [5, с. 137–138]. У наступных паэтычных радках (“*Счарнеў Міхась чарней чарніла, / Курэй адправіў пад тапор, / Не будзеш жа карміць іх сілай, / Калі такі аб’яўлен мор*” [3, с. 52]) камічны эфект дасягаецца шляхам спалучэння некалькіх часцін мовы (дзеяслоў, прыметнік, назоўнік), утвораных ад калароніма *чорны*. Аўтар наўмысна нагнае абстаноўку, каб паказаць крайнюю ступень журботы галоўнага героя. У выразе “*Кустаўніца гляне сарамліва / З-за кустоў міхалкаўцам у твар...*” [1, с. 39] паэт як бы імкнецца растлумачыць этымалогію тапоніма *Кустаўніца*, раскрыць семантыку слова: *Кустаўніца* ўтворана ад апелятыва ‘куст’. У трэцім жа прыкладзе камічны эфект дасягаецца гульнёй слоў: *Барбароў – між бароў*: “*На Палессі ёсць мясіна / Барбароў, / Ды не там мая хаціна / Між бароў*”, “*Збудавець бы там хаціну / Між бароў. / На Палессі шмат мясінак – / Барбароў*” [1, с. 6–7].

Такім чынам, паэтычныя творы У. Верамейчыка насычаны разнастайнымі мастацкімі тропамі, але найбольш тыповым сродкам мастацкай вобразнасці з’яўляецца выкарыстанне разнастайных індывідуальна-аўтарскіх метафар, эпітэгаў, параўнанняў, дзякуючы чаму паэзія У. Верамейчыка з’яўляецца прыкладам вобразнасці, яскравасці, каларытнасці, меладычнасці паэтычнай мовы.

Літаратура

1. Верамейчык, У. Клянусь Прыпяццю: паэзія / У. Верамейчык. – Мінск: Маст. літ., 1988. – 191 с.
2. Верамейчык, У. Ліхаўня: Вершы і паэма / У. Верамейчык. – Мінск: Маст. літ., 1987. – 78 с.
3. Верамейчык, У. Магарыч: Сатырычныя вершы і байкі / У. Верамейчык. – Мінск: Маст. літ., 1994. – 94 с.
4. Ляшчынская, В. А. Метафара ў паэзіі Янкі Купалы / В. Я. Ляшчынская. – Гомель: УА “ГДУ імя Ф. Скарыны”, 2003. – 160 с.
5. Старычонок, В. Дз. Беларуская мова: шк. слоўнік-даведнік / В. Дз. Старычонок. – Мінск: Інтэрпрэсэрвіс, 2002. – 367 с.

СЕМАНТЫКА КАНЦЭПТА “ШЧАСЦЕ” Ў ТВОРЧАСЦІ ЯЎГЕНІ ЯНІШЧЫЦ

*Ды ў кожнай смяшынцы
і ў слёзцы любоўі
Перш-наперш,
я толькі жанчына...*

(Я. Янішчыц “Сухі і маланкай апалены ствол...”)

У канцы ХХ стагоддзя У. І. Шахоўскім была створана самастойная галіна лінгвістыкі – эматыялогіі (тэрмін У. І. Шахоўскага), якая дазволіла вывесці катэгорыю эматыўнасці на новы ўзровень тэарэтычнага асэнсавання. Створанае ім вучэнне аб эматыўнасці моўнага кода дазваляе з новых пазіцый зірнуць на даўно вядомыя лінгвістам з’явы.

Патрэбна размяжоўваць паняцці “эмацыянальнасці” і “эматыўнасці”. Пад эмацыянальнасцю мы разумеем псіхалагічную характарыстыку асобы, стан і ўзровень развіцця яе эмацыянальнай сферы. Тады як эматыўнасць – гэта лінгвістычная характарыстыка слова, сказа, якая можа прывесці да эмацыягеннага эфекта, вызваць ў маўленчай асобы пэўныя эмоцыі [1, с. 227].

У дадзеным артыкуле на прыкладзе творчасці Яўгені Янішчыц мы разгледзім базавы эмацыянальны канцэпт – “шчасце”, таму мэту даследавання мы сфармулявалі наступным чынам: вызначыць семантыку гендэрна-маркіраванага канцэпта “шчасце” ў творчасці Яўгені Янішчыц.

В. А. Маслова падае наступныя азначэнні канцэпта: канцэпт – тэрмін, які служыць для тлумачэння адзінак ментальных і псіхічных рэсурсаў нашай свядомасці і той інфармацыйнай структуры, якая адлюстроўвае веды і вопыт чалавека;

канцэпт – аператыўная змястоўная адзінка памяці, ментальнага лексікона, канцэптуальнай сістэмы і мовы мозга, усёй карціны свету, якая адлюстравана ў чалавечай псіхіцы;

канцэпт – гэта семантычнае ўтварэнне, якое адзначана лінгвакультурнай спецыфікай і тым ці іншым чынам характарызуе носьбітаў пэўнай этнакультуры [1, с. 35].

Мова шчаслівай жанчыны ў інтымнай лірыцы – гэта своеасаблівы дыкурс, які ў кожным пазычным тэксце набывае сваё эмацыянальнае напружанне і выступае полем сугестыўных знакаў жаночага жадання, волі, аса-лоды і г. д.

Напэўна, шчасце ў мяне не па ўзросту.

Хістаецца ў руках чаша з бяросты,

Чаша, любуна вясной і табой.

(“Напэўна, шчасце ў мяне не па ўзросту”) [4, с. 22]

Відавочна, што лірычная гераіня Яўгені Янішчыц мае сапраўдны “кавалак” шчасця, якое перапаўняе чашу, застаўляе яе хістацца. Але, нягледзячы на вонкавую радасць лірычнай гераіні, чытач адчувае што верш далёка не радасны. Дзеяслоў “хістацца” ў кантэксце набывае дваікі сэнс: чаша хістаецца не толькі ад шчасця, але і ад болю і крыўды:

...Адчуваю балючую адзіноту

І давер дзіцячы,

І стаю цноту...

(“Напэўна, шчасце ў мяне не па ўзросту”) [4, с. 23]

“Імкненне ў першую чаргу абазначыць эмацыянальны план – якасць жаночай натуры” [2, с. 15]. У гэтым сэнсе пазізія Яўгені Янішчыц вельмі вызначальная і ўяўляе сабой своеасаблівы кантэкст, вытканы з самых розных пачуццяў.

У канцэптасферы беларускай мовы канцэпт “шчасце” займае адну з цэнтральных пазіцый, паколькі знаходзіцца ў цеснай сувязі з канцэптамі “чалавек”, “жыццё” і “смерць”, “дабро” і “зло”.

Шчасце – праява індывідуальна-псіхалагічнага свету чалавека аб мэце жыцця, арыентаваная на атрыманне поўнага задавальнення і спосабаў яго дасягнення.

Вось якое трактоўку паняццю “шчасце” дае Длума-чальны слоўнік беларускай мовы: шчасце – гэта стан поўнай задаволенасці жыццём, пачціце найвялікшай радасці і задавальнення [3, с. 417].

У лінгвакратэтыўным светаўспрыняцці Яўгені Янішчыц лексічнае значэнне слова шчасце раскрываецца перш за ўсё праз наступныя семныя каталізатары:

- “каханне, пачуццё сардэчнай прывязанасці”:

Нібы гарлачык,

студзіць лоб гарачы

Твая далонь. І я перад усім

Зусім яшчэ смяюся па-дзіцячы

Над шчасцем неразумным і сляпым.

(“Дай бог з табою мне не сустрэцца”) [4, с. 60]

Патрэбна заўважыць, што гэты верш мае адмоўную канатацыю. Гераіня, вяртаючыся ў думках у юнацкія свае гады, гатова пакінуць у мінулым свайго люблага, бо сёння з ім шчасця яна не мае, яно засталася там, “неразумным” і “сляпым”. Увогуле, пазізія ластаўкі Палесся вельмі спецыфічная. Спецыфічная сваім татальным трагізмам, які прасачыўся і “ўпіўся” амаль ва ўсе яе творы. Шчасце ў пазізіі Я. Янішчыц ідзе заўсёды поруч з горам і жыццёвым нянасяем:

Хвіліны пройдуць дарагія,

Як пышнае цвіценне траў.

І зменіць дні зусім другія

Той дзень, што шчасце абяцаў.

(“Хвіліны пройдуць дарагія”) [4, с. 27]

або:

Я дыханнем цябе абаяю,

Зберагчы гэты промень і лета,

І жаночую рэўнасць маю,

За якой – чысціна на паўсвету.

Я не кінуся шчасця шукаць,

На самоце галубіць патоль.

Буду мудра і светла маўчаць,

Як бярозка між чыстага поля.

(“Я дыханнем цябе абаяю”), [4, с. 70]

- “наяўнасць сям’і, родных, блізкіх людзей”.

У сувязі з гэтым можна прывесці прыклад з верша ў прозе “З ліста ад мамы”:

Думай усё ж за сабою найперша, глядзі на свет гэты больш весялей. Халера набрала б гэтыя вершы, без іх мо была б у жыцці шчаслівей.

(“З ліста ад мамы”) [4, с. 89]

- адчуванне вялікага душэўнага задавальнення”:

Радзімы вецер!

Ён з усіх вятроў

Мне як натхненне,

Як шчаслівы подых.

(“Бацькаўшчыне”) [4, с. 36].

Чароўная маладая паэтка здзіўляла багаццем душы, арганічнасцю таленту, смеласцю вобразаў:

*Аб тым, што дзень ці два гасіць
І дыхаць тым паветрам свежым,
Сказаць баюся,
бы ўпусціць
Гладыш са шчасцем беласнежным.
("Пралескі") [4, с. 49]*

Як вядома, разнастайныя колеры здольны вызваць самыя розныя, у тым ліку – складаныя, эмацыянальныя, глыбока суб'ектыўныя асацыятыўныя рэакцыі. Шчасце, як пачуццё высокае, мае толькі чыстыя, светлыя колеры.

Дзіўна вядзе сябе шчасце ў паэзіі Я. Янішчыц. Яно атаясамліваецца з жарам, з песняй. У шчасці злучаецца стыхія паветра (*шчаслівы подых*), вады (*Гладыш са шчасцем*), час і прастора (*свет для шчасця не заслонены* [4, с. 107]; *і якому шчасліваму лету/зноў кукуе зязюля ў бары?* [4, с. 119]).

Шчасце вядзе сябе як самастойная жывая істота: нараджаецца, расце, пакідае чалавека і зноў вяртаецца, засынае і прачынаецца – вось прэдыкаты, з якімі выкарыстоўваецца шчасце ў паэтычных тэкстах Яўгеніі Янішчыц.

Вельмі рэдкія ў яе кантэксты, у якіх шчасце займала б пазіцыю дзейніка Звычайна слова шчасце мае ўскосныя склоны (*Прысядзь, я цябе не прымушу / Адкрыцца ў растайнай журбе/ І шчасця твайго не парушы/ Калі яно ёсць у цябе!*) [4, с. 102]; *"Вось гэтым шчасцем камарыным* [4, с. 52]); *"Быццам шчасця не займала?"* [4, с. 107] і *інш.*

У лірычных тэкстах Я. Янішчыц мы знайшлі больш 50 кантэкстаў выкарыстання слоў з семантыкай "шчасце". Гэтыя кантэксты можна класіфіцыраваць па двум параметрам: 1) абазначэнне ўнутранага стану лірычнай гераіні (шчаслівы настрой) і матэрыяльным светам, на які пераносіцца стан чалавека (шчаслівая дарога). Прычым большасць кантэкстаў адпавядае першаму параметру.

Літаратура

1. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 296 с.
2. Синельникова, Л. Н. Введение в лингвистическую гендерологию: материалы к спецкурсу / Л. Н. Синельникова, Г. Ю. Богданович. – Симферополь, 2001. – 40 с.
3. Глумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. – Мінск: Беларуская Савецкая Энцыклапедыя, 1984. – Т. 5, кн. 2. – 608 с.
4. Янішчыц, Я. Выбранае / Яўгенія Янішчыц. – Мінск: Выш. шк., 1998. – 272 с.

Е. А. Татаринов (Мозырь, Беларусь)

СОБСТВЕННЫЕ ИМЕНА БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

В поэзии Серебряного века можно выделить пласт библеизмов – імён собственных: топонимов, антропонимов, теонимов.

Теонимы представлены двумя разновидностями:

1) названиями церковно-религиозных праздников: Пасха, Рождество, Вербное Воскресение, Крещение и др.:

*В жёлтый сумрак мёртвого апреля,
Попрощавшись с звёздной пустыней,
Уплывала **Вербная неделя**...*

(И. Анненский. Вербная неделя);

Пахнет яблоками и мёдом

*По церквам твой кроткий **Спас***

(С. Есенин. Гой ты, Русь моя родная);

*Выходи ты под **Троицу***

Без Христа – без креста

(М. Цветаева. Голос – сладкий для слуха);

2) названиями книг Священного Писания, молитв:

Наивность милая

Нетронутой души!

Недаром правед

За овса три меры

Тебя к дьячку водил

В заброшенной глуши

*Учить «**Достойно есть**»*

*И с «**Отче**» «**Символ веры**»*

(С. Есенин. Письмо деду);

И вот сестра разводит

*Раскрыв, как **Библию**, пузатый «**Капитал**»...*

(С. Есенин. Возвращение на Родину).

В некоторых случаях отсутствуют сами названия книг Священного писания, но ощущается ассоциативная связь с ними, т. е. можно говорить об аллюзиях. Ср. у А. Блока: «*Есть проклятые заветов священных...*» (А. Блок. К музе). В данном примере контаминируются компоненты двух словосочетаний: «Новый **Завет**» и

«**Священные** Писания». Под «проклятием заветов священных» подразумевается «Откровение Иоанна Богослова», в котором описывается «страшный суд» как проклятие, наложенное на людей.

Аналогично (как аллюзия) используется строка из стихотворения «Ну что же? Устало заломлены слабые руки»: *Открой мои книги: там сказано всё, что свершится*. Речь идёт об Апокалипсисе, именно в нём предсказано будущее.

Прямой цитатой из Библии можно считать перифраз Молитвы Господней «Отче наш» в стихотворении Н. Гумилёва «Память»:

Я – угрюмый и упрямый зодчий

Храма, восстающего во мгле,

*Я возревновал о **славе Отчей**,*

Как на небесах, и на земле.

Метафорично используется А. Блоком оборот «**святые письма**» (Священные Писания) в стихотворении «Безрадостные всходят письма», которое заканчивается такими строками:

*Я вас открыл, **святые письма**,*

Я вас храню с улыбкой на распутьях.

Как отсылки к фрагментам Библии используются **топонимы** – названия местностей, горных вершин, рек и др.: Галилея, Вифлеем и др.

*Вижу свет на **горе Фаворе***

И безумно тоскую я,

Что влюбил я и сушу и море,

Весь гремучий сон бытия

(Н. Гумилёв. Колчан)

*Ах, не крещён в глубоких водах **Леты***

Наш звёздный дух забвением ночей!

(М. Волошин)

О том, что было, не жалея,

Твою я понял высоту:

*Да. Ты родная – Галилея
Мне – невоскресшему Христу
(А. Блок. Ты отошла, и я в пустыне)
(Галилея – родина Иисуса Христа – ассоциируется с возлюбленной поэта)*

*А вблизи – всё пусто и немо,
В смертном сне – врачи и друзья.
И горит звезда Вифлеема*

*Так светло, как любовь моя
(А. Блок. Я не предал белое знамя)*

Оборот «звезда Вифлеема» в последнем примере соотносится с текстом Библии, но контекстуальное его значение значительно расширяется: это не только путеводная звезда лирического героя, но и единственная реальность в его раздвоенном мире, которая отождествляется с любовью. Это выражение можно считать реминисценцией, значение «путеводности» соотносено с библейским городом Вифлеемом, над которым пастухи увидели звезду, возвестившую о рождении Иисуса.

Иисус Христос – центр христианской религии, универсальный образ, синтезирующий в себе человеческое и божественное начала, наиболее употребителен среди библеизмов – **антропонимов**. Это имя – символ, образ мифологема, входящий в синонимический ряд, выстроенный из различных сюжетных фрагментов Библии: Иисус Христос – младенец – Сын Человеческий – Бог – мессия – Господь и др:

*Я не прожил, я протомился
Половину жизни земной,
И, Господь, вот Ты мне явился
Невозможной такой мечтой
(Н. Гумилёв. Колчан)*

*И пусть другой Тебя ласкает,
Пусть множат дикую молву:*

**Сын Человеческий не знает,
Где преклонить Ему главу
(А. Блок. Ты отошла, и я в пустыне).**

Традиционные замены имени Христа: младенец, ребёнок, Сын Человеческий – подчёркивают в нём человеческое начало.

Но в стихотворных текстах применяются и другие сочетания слов с именем Иисуса. Так, в стихотворных текстах А. Блока необычен подбор эпитетов: «в цепях и розах», «в белом венчике из роз». Можно предположить, что роза – цветок с колючими шипами символизирует терновый венец, в котором к шипам добавилась прекрасная оболочка. Радость и страдание в понимании поэта неразрывны.

Именем-символом является и антропоним **Мария**. Имя богородицы также отражает идею очеловечивания божества, но в женском облике.

*Есть Моисей среди дубов,
Марии между пальм...
(Н. Гумилёв. Костёр)*

На очеловечивание богородицы в стихотворении А. Блока «О жизни, догоревшей в хоре...» указывает необычное употребление имени, фамильярное Мэри:

*О дальней Мэри, светлой Мэри,
В чьих взорах – свет, в чьих косах – мгла.*

В поэзии А. Блока часто встречается синонимическая замена имени **Мария** – **Мадонна**. Но этот образ хоть и светел, но не свят:

*Ты многим кажешься святой,
Но ты, Мария, вероломна...*
(А. Блок. Глаза, опущенные скромно)

*И томленьем дух влюблённый
Исполняют образа,*

*Где коварные мадонны
Щурят длинные глаза...*

(А. Блок. Сиена)

Само имя Мария появляется в поэзии Серебряного века нечасто. Гораздо больше случаев синонимических замен – Жена, Невеста, Дева, царица, царевна, Владычица Вселенной, Звезда, Заря. Последние имена подчёркивают неземную сущность этого образа. А синоним Дева связан с библейским сюжетом непорочного зачатия и свидетельствует о чистоте и незапятнанности Матери Божией:

*Был вечер поздний и багровый,
Звезда – предвестница взошла.
Над бездной плакал голос новый –
Младенца Дева родила.*

(А. Блок. Был вечер поздний и багровый)

Встречаются и другие антропонимы: *Зачем во дни святые ворвался день один, Как волосы густые Безумных Магдалин* (А. Ахматова); *Горят твои ладони, В ушах пасхальный звон, Ты, как святой Антоний, Виденьем искушён* (А. Ахматова); *Уплывала в дымах благовонных, В замираньи звонов похоронных, От икон с глубокими глазами И от Лазарей, забытых в чёрной яме* (И. Анненский); *Есть Моисей среди дубов, Марии между пальм...* (Н. Гумилёв); *Умри, Флоренция, Иуда, Исчезни в сумрак вековой!* (А. Блок).

Иногда библеизмы – имена собственные выполняют сюжетно-композиционную функцию. Так, к трём стихотворениям, входящим в цикл «Библейские стихи», А. Ахматова предпосылает эпиграфы, в структуре которых содержатся антропонимы. К стихотворению «Рахиль» из «Книги Бытия»: *и служил Иаков за Рахиль семь лет; и они показались ему за несколько дней, потому что он любил её*; к стихотворению «Лотова жена»: *Жена же Лотова оглянулась позади его и стала соляным столбом* (Книга Бытия); к стихотворению «Мелхола» – из «Первой книги Царств»: *Но Давида полюбила ... дочь Саула, Мелхола. Саул думал: одам её за него, и она будет ему сетью.*

Во всех случаях эпиграфы – библеизмы предваряют текст, разъясняя фабулу стихотворений.

Е. И. Трофимова (Москва, Россия)

ГРАНИ РУССКОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА (ПОЭТИЧЕСКАЯ ГРУППА «КУРТУАЗНЫЕ МАНЬЕРИСТЫ»)

В широком понимании тезаурус – «это тип словаря, О стилиевой всеядности постмодернизма сказано достаточно много, как исследователями, так и теми, кто причисляет себя к этому культурному явлению. Сегодня интересен не сам факт подобной полистилистической ориентации, а его внутренние пружины, философские и эстетические мотивации. Учитывая, что постмодернизм

стал не столько художественным, сколько культурообразующим феноменом, выходящим за пределы творческих сфер деятельности общества, глубокий анализ постмодернистских тенденций позволит точнее понять происходящее в современной культуре России.

Стиль – это не только совокупность формальных приёмов, но и отображение целостности образных пара-

дигм, сублимация идей об основных категориях – Возвышенном, Прекрасном, Безобразном. Эти категории, воплощаясь в стиле, проявляют свою этическую составляющую в антитезе «добра и зла», понятий «хорошо-плохо».

Общество разорванное, утратившее базовую шкалу ценностей, лишившееся этических параметров с неизбежностью – как хватается утопающий за соломинку – стремится обрести утраченную целостность в единственно доступном ему арсенале, а именно: в культуре, которая всегда является наследием прошлого. Отсюда попытки реанимировать и сочетать уже существовавшие стили; позже возникает культурный фундаментализм с его тяготением к нормативной идеологизированной эстетике. Примером этому может служить европейский маньеризм XVI века, который пытался соединить в единое стилевые находки Ренессанса, а затем перетекший в барокко и классицизм, воплотив их соответственно в идеологии контрреформации и абсолютизма. В процессах, идущих в современной культуре, можно усмотреть и своеобразную инвентаризацию интеллектуального наследия, подведение итогов, восстановления связей с прошлым. Подобная реконструкция непрерывности культуры, введение стилевых фрагментов прошлого в художественный контекст настоящего может указывать на возможность наступления новой фазы культуры.

«Ложь, будто с рождением Христа умер великий Пан, как возвестил проклятый элевсинский голос. Пан ещё живёт в каждом из нас, как не умирает песнь классической поэзии, рождённая шестивием сатиров и менад – свиты неунывающего Вакха, покорителя Индии» [1, 13]. Эта цитата Вадима Степанцова из предисловия к сборнику «Любимый шут принцессы Грёзы» может служить своеобразным эстетическим ключом к пониманию творческих интенций поэзии и прозы «Ордена куртуазных маньеристов».

На пейзажном фоне современной российской поэзии, где часто принципы деструкции, декомпозиции, эстетической энтропии и эгалитаризма приобретают силу универсальной парадигмы художественного мышления, творчество группы «Куртуазные маньеристы» кажется стоящим особняком и несоответствующим общему мейнстриму.

«Орден Куртуазных маньеристов» оформился в 1988 году, а точнее – 22 декабря, в день зимнего солнцестояния, чему его члены придают особое, символическое значение. Первая поэтическая книга группы – «Волшебный яд любви» (1989), где дебютировали члены «Ордена» Вадим Степанцов, Виктор Пеленягрэ, Дмитрий Быков, Константин (или Константэн) Григорьев, Андрей (или Андрэ) Добрынин, Александр Бардодым – была выпущена в 1989 году и разошлась практически мгновенно.

Языковая идеология «Ордена» внешне хотя и шутивно, но достаточно определён заявлена в самом названии. Может быть, самым показательным и точным является последнее слово в названии – «маньеризм». Оно отсылает нас к вполне конкретному явлению европейской культуры, пришедшему в XVI веке на смену Позднему Возрождению. Завершилась гармоничная и возвышенная эпоха Ренессанса, происходят решительные перемены в философии, науке, религиозных взглядах. Неустойчивость жизни, девальвация ценностей порождали субъективизм, иррационализм, спиритуализм; в художественном творчестве начинают превалировать эклектика, эстетический прагматизм, эротика;

сочетание метафоризма с нарочито сниженным слогом, гротеск и парадоксальная заостренность ложатся в основу поэтического стиля. Особо ценимой категорией становится ирония, острословие, которые теоретиками маньеризма почитаются как источники «истинно поэтического». Все качества той эпохи типологически близки ситуации, переживаемой сегодня Россией, и хотя сами члены Ордена не склонны слишком связывать себя с маньеризмом именно XVI века, всё же их тексты являют похожие стилистические черты, когда изящество формы сочетается со сниженностью темы, а высокий слог с грубостью просторечья.

Не пой мне нежных слов, пропащая девица,
я всё и так прочту во взгляде ледяном,
отравленная плоть желает насладиться
мороженым, икрой, альковом и вином.
Да, я тебя куплю, мне нечего стыдиться
что, вынув портмоне, я сделал ход слоном
и сокрушу тебя, как пешку в матче-блице,
купив тебя на ночь со всем твоим дерьмом [2, 5].

Если говорить о мистификации и пародии, то для куртуазных маньеристов эти категории важны не только в прямом, очевидном значении, но и в качестве структурообразующей основы поэтических и прозаических текстов. Прежде всего, это проявляется в игровой, а если точнее сказать, в театрализованной парадигме, определяющей архитектуру произведения. Персонажи текстов куртуазных маньеристов, а они всегда определённы и характерны, разыгрывают перед читателем некий спектакль, небольшой водевиль. Они предстают в масках, с одной стороны – выдавая себя не за тех, кем являются, а с другой – пародируя ситуации, отношения и поступки. Таким образом, хронопот конца XX века облекается в оболочку хронотопа предыдущих столетий. Ещё одной особенностью идеологии куртуазных маньеристов является принцип эстетической симуляции. Не подражания, а именно симуляции, поскольку стилизация языка под лексику XVIII века выступает, к примеру, у Степанцова, весьма откровенно и даже вызывающе. То, что за эталон взята лексика и века Просвещения не случайно: ведь именно в этот период европейская аристократическая культура достигает апогея изощренности, искусственности, театрализованности, эротизма.

Кстати, к стилистической симуляции и пародии куртуазных маньеристов подводит их понимание правды в искусстве, также восходящее к идеалистическим прототипам. Для них, эта правда неотделима от другой категории – категории возвышенного. Вступая в давний эстетический спор о том, что выше – действительность или искусство, что первично, а что вторично, что является образцом и чему следует подражать, маньеристы решительно встают на сторону художественного творчества, вымысла. Они отрицают реальность как фактор, определяющий структуру произведения. Более того, реальность, в её плоском, материальном понимании, заключает в себе нечто inferнальное. «Душа, готовая предаться злу, легко находит опору в превратно понятом материализме недавнего прошлого, она видит лишь низменную действительность, не желая знать, к чему та приводит. Для нее тупое следование безумным уродствам окружающего мира – нечто подлинное, достойное рассмотрения, а конечный позор и расплата за это – выдумка, игра воображения. Причина подобного заблуждения заключается не только в пресловутом вульгарном материализме, а в дурных наклонностях самих сочинителей» [1, 14].

Соответственно возвышенное включает те атрибуты, которые поднимают мышление над банальностью окружающего мира, освобождают его от рабства материальной обусловленности. Эти атрибуты – фантазия, выдумка, творческий вымысел, бурлеск, травестия. В стилистике – это преувеличения, избыточность эпитетов, декоративность, орнаментальность. Поскольку факт искусства несравненно выше факта действительности, поэтому и то, что воспринимается в качестве художественной иллюзии, поэтической *fata morgana*, на самом деле представляет явление истины в более высоком, спиритуальном её воплощении. «И если поставить вопрос, что лучше для нашей пользы и воспитания юношества – изображать события и явления такими, какими им следовало быть или какими они были? – то, конечно, вымышленный воспитанник гувернёра из Гавра (герой пьесы В. Степанцова «Сад») и вымышленный покоритель Маастрихта (герой одной из пьес А. Добрынина) более поучительны, чем реальный водопровод, хотя бы и сработанный рабами Рима, а знакомство с вышеуказанными господами более полезно, чем неумеренное восхищение ремеслом водопроводчика. Ибо обманувший... правдивее необманувшего, а обманутый, безусловно, мудрее необманутого» [1, 15].

Итак, для маньеристов истина и художественная иллюзия – вещи не только совместимые, но и взаимно необходимые. Они выше и плодотворней формальной логики и истин бытовой археологии. Поэтому гиперболизация описаний и чувств, помещение событий в воображаемые романтические и сентименталистские пейзажи и интерьеры, переодевание и игра, смешение низкого и высокого – приемы не только дозволенные, но и предпочтительные. И маньеристы строят идиллические декорации, окружают своих героев и героинь воображаемыми персонажами, придают «красивость» выражению внутренних переживаний.

Ольга, не мучь меня, Ольга, не надо,
Ольга, прошу тебя, Ольга, пусти!
В сумраке ночи вздохнула дриада,
шелест листья над дорожками сада,
мостик над прудом, крапива, ограда...
Дай мне уйти! [3, 38].

Касаюсь вопроса о соотношении реальности и воображения в произведениях куртуазных маньеристов, следует отметить, что одной из основных задач поэзии и поэтического языка они видят в сублимации жизненной фактуры при посредстве образов, тропов и метафор, в достижении художественной эманации жизни, ее изысканной образной концепции, однако не торжественно репрезентативной, но живой, динамичной, сочетающей высокий «штиль» с иронией и сарказмом, идеалистические фигуры – с прозаической фактурой сегодняшнего дня. Ни в коем случае не желая порывать со своим временем, они просто хотят интерпретировать его с помощью маньеристского художественного инструментария. Поэтому современность на уровне знака, образа героя или сюжета неизменно составляет основу их текстов. Однако результатом такой интерпретации становится поэтическая иллюзия, грёза, дающая реальности совсем иное измерение и смысл.

Одной из сторон лингвистической пародии маньеристов является возвращение литературе того качества, которое вкладывалось в понятие «изысканная словесность», а именно: введение в структуру текстов ритмических размеров, словесных формул и оборотов, придающих произведению изысканность и языковой аристократизм. К этим приемам относится использование

таких стихотворных форм, как баллада, станс, триолет, сонет, поэтическое послание, рондо, а также обилие и преувеличенность дефиниций, архаизмов, слов иностранного происхождения – латинизмов, галлицизмов, англицизмов. То там, то здесь мы встречаем такие «изысканные» формулы как колокол лунный, ригурнель, мой ангел, ядовитые стрелы, божественный резец, дивные изгибы, сумасшедшая луна, мон ами...

Изабель, Изабель, Изабель!

Бьет серебряный колокол лунный,
и всю ночь я хожу как безумный,
и твержу без конца ригурнель:
Изабель! [1, 39].

Сюда следует также добавить частые апелляции к древнегреческой, древнеримской и языческой мифологии: Венера, Амур, Пан, Тарпейская скала, Кастальский источник, Плутон, дриады, Один. Эти персонажи – редкие гости поэзии маньеристов. Чтобы глубже понять ироничность творчества куртуазных маньеристов, суть их травестии и бурлеска, стоит присмотреться к их лирическому герою. Пародийность возникает, как это присуще почти всей современной постмодернистской поэзии, на стыке имиджей, взятых из различных культур и текстов, что и делает сопоставляемые образы, вырванные из органичного контекста сниженными, комичными.

Я тебя за собой поманил,

<...>

Зазвенели браслеты и кольца;

Все одежды с тебя я совлёк

С неподвижным лицом комсомольца [Пеленягрэ; 3, 92].

В отличие от ортодоксальных постмодернистов, стремящихся максимально нейтрализовать личный аспект творчества, куртуазные маньеристы вполне отчетливо живописуют черты своего героя, его внутренний мир, поступки и их мотивации. С внешней стороны этот собирательный тип можно назвать, если снова обратиться к терминологии XVII–XVIII веков, «галантным кавалером». Он образован, изыскан, изыщен, а самое главное, он литературен, ибо всякий свой поступок и ситуацию воспринимает, как сюжет баллады, сонета, эпистола. В нем неизбежно стремление облечь свои самые прозаические мысли и действия – даже безобразные – в эстетизированную утонченную форму. Вообще «галантный кавалер» не сводит реальность к самой реальности: событие, факт для него лишь некая изначальная форма, которая должна быть развита и доведена до совершенства через акт эстетического действия; то есть реальность необходимо художественно интерпретировать для того чтобы она стала реальностью подлинной, развитой во всех своих многосторонних потенциях.

«Галантный кавалер» амантен и чрезвычайно активен в этом направлении. Следуя зову «российской Эраты», он смело пускается в самые рискованные любовные авантюры, имея целью, достичь наслаждения в любом месте, при любых условиях, любой ценой. Это, кстати, самым непосредственным образом влияет на идиостиль текстов маньеристов: как правило, они энергичны, динамичны, сюжеты авантюры и занимательны. Литературность героя проявляется и в том, что, следуя традициям галантного XVIII века, он важным элементом акта соблазна своей жертвы полагает пространственные поэтические медитации.

Изошрённость в наслаждениях и в рефлексии этих наслаждений, аморализм как принцип действия, создают почву для культивации весьма странных и затейливых пристрастий. Стилистическим следствием подобного

типа характера становится прием неожиданности, перехода от одной ситуации к другой, резко меняющей направление и смысл сюжета. Апофеозом такого рода поэтики следует признать стихотворение Степанцова «Удачный круиз», вошедшее в сборник «Красная Книга маркизы». Сначала всё развивается вполне логично: герой, пребывающий в морской поездке, узрел резвившуюся на палубе девушку своих «жестоких грёз». Далее, также вполне последовательно, следует сцена соблазнения: приятели героя, испанцы «вусмерть упайвают» мать девушки, а он сам, заманив жертву в каюту, всыпает ей в бокал белый порошок. Кажется, всё ясно, что будет дальше. Но не тут-то было, шепнув ей ласковые слова, герой достаёт... бритву

и, взмахнув отточенной железкой,
отхватил со лба густую прядь...

Чудный череп твой обрить до блеска
удалось минут за двадцать пять <...> [3, 20].

Ирония поэтов «Ордена» возникает на стыке маньеристского образа и современного контекста. Герой мыслящий и действующий в стиле персонажей Манон Леско в условиях конца XX века, несомненно, предстаёт фигу-

рой, по крайней мере, странной, комичной. Его пышнословная рефлексия, стиль внутреннего монолога «не стыкуется» с прозаичностью реалий. Литературный фантом кавалера де Грийё или маркиза де Сада на фоне обожествления Литинститута, как это происходит, например, в «Хрониках Ордена» откровенно провоцирует читателя на ироническое отношение к носителю куртуазных манер. Однако, думается, механизм подобной иронии не столь прост, как кажется на первый взгляд. Ирония всегда предполагает парадоксальную коллизию «нормальности» с «отклонением», некоем разумном бытии с его примитивизацией, извращением, вульгаризацией. И если взглянуть на продукцию «маньеристов» с этой точки зрения, то вектор иронии может повернуться и в противоположном направлении, которая ближе к бурлеску и трагедии, обращённых совсем в другую сторону. И не тень «галантного кавалера» в интерьерах нашего века представится смешной, а убогий практицизм, куцый язык, нищета чувств наших современников предстанут карикатурными на фоне изобильности, изящества и лексической ловкости обладателя тонких манер.

Литература

1. Степанцов В., Пеленягрэ В. «Российская Эрата и куртуазный маньеризм». Предисловие // Любимый шут принцессы Грёзы: сб. стихотворений. – М.: Столица, 1992. – 132 с.
2. Степанцов В. Баллады и стансы. – Узловая: изд-во газ. «Знамя», 1994. – [ок. 30 с.].
3. Красная книга маркизы. Венки на могилу всемирной литературы. – М.: Александр Севастьянов, 1995. – 304 с.

Т. Е. Трошинская-Степушина (Витебск, Беларусь)

ПЕРСОНАЖ КАК СУБЪЕКТ ВНУТРИТЕКСТОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

С изменением научного взгляда на текст и выдвиганием новых аспектов его изучения приоритетным в текстологии становится коммуникативно-деятельностный подход, позволяющий наиболее полно раскрыть свойства языка и текста. Своеобразие художественного текста как коммуникативно направленного произведения, обладающего определенной эстетической ценностью, заключается в его антропоцентричности, культурологической значимости и способности воплощать в образной форме моделируемую автором художественную картину мира. В этой связи художественный текст является продуктом одного из самых сложных видов коммуникации – художественно-литературной, субъектами которой становятся не только автор и читатель, но и персонажи.

Ориентация на речевое поведение персонажа позволяет осуществить анализ литературного героя как языковой личности во всей совокупности представленных в тексте характеристик. Такой подход к анализу образа героя представляет несомненный интерес еще и потому, что персонаж как языковая личность является носителем определенных культурно-языковых ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций.

Речевое поведение персонажа может проявляться через разные компоненты текста: диалог с другим персонажем, монолог, внутреннюю речь, молчание. В рамках данной статьи мы рассмотрим речевое поведение персонажа в диалоге. Целью статьи является выявление роли персонажа художественного произведения как субъекта внутритекстовой коммуникации (на материале романа Елены Поповой «Восхождение Зенты»).

Теория диалога достаточно активно разрабатывалась в науке о языке. Основы теории диалога были заложены в 20–40-е годы XX века учеными Л. В. Щербой, Л. П. Якубинским, Г. О. Винокуром, В. В. Виноградовым,

М. М. Бахтиным. Диалог, по мнению лингвистов, – это специфическая форма речевого общения, сфера проявления речевой деятельности, форма существования языка и общения человека с миром. Л. В. Щерба утверждал, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [1, 128]. Диалогические отношения нельзя рассматривать как особенность или специфическую черту литературного текста, потому что они определяют саму сущность человеческого бытия. Диалог первичен, он признается доминантой бытия и развития. М. М. Бахтин писал: «Быть – значит общаться диалогически» [2, 135].

Анализируя диалог в художественном произведении, нельзя не учитывать читателя, поскольку текст не может существовать иначе, как звено единой системы: автор – высказывание – читатель. Художественный текст – это высказывание *я*, адресованное *другому*. Поэтому высказывание осуществляется лишь в том случае, когда *я* его создал, а другой воспринял. Создавая высказывание (текст), автор (*я*) адресует его сразу двум собеседникам (*другим*), один из которых – реальный читатель. Свой адресат есть у каждого писателя, у каждого литературного направления. Чтобы убедиться в этом, достаточно сопоставить хотя бы интеллектуальный роман и образец массовой литературы. Причем в самом художественном высказывании заложена адресованность читателю, «ответное понимание которого автор речевого произведения ищет и предвосхищает» [3, 192].

Обратимся к специфике моделирования речевого поведения персонажа в романе современной белорусской писательницы Елены Поповой «Восхождение Зенты». В произведениях Е. Поповой диалогическая ситуация рождается тем, что автор, выстраивая иерархию диалогических отношений, «отдает» свое слово героям.

Диалог «внутри» каждого романа воплощает самодостаточный мир рассказчика, за которым стоит подлинный автор, отдавший свое слово другим, не оставив себе имени. Но именно он, автор, стоит над всеми (рассказчиками и героями), оценивая общую картину мира во всей полноте. М. М. Бахтин назвал это «внеаходимостью автора: мир авторского я реализуется в совокупном диалоге миров *других*» [4, 305].

В построении диалогических отношений могут сложиться две принципиально разные ситуации. Одна возможна, когда мир авторского я реализуется в совокупном диалоге миров *других*; вторая – авторское высказывание строится не как целое одного (авторского) сознания, а как диалог разных равноправных сознаний (и героев, и автора).

Полифоническое высказывание, т. е. диалог разных сознаний, выявляется в романе Е. Поповой «Восхождение Зенты», в котором воплощен диалог и героев, и автора.

Человек, по мнению Поповой, ограничен не только личным и культурным опытом, но и тем, что далеко не все подвластно его пониманию. Он отнюдь не цель творения, поэтому мир не таков, каким представляет его человек: *Весь мир, в котором мы с вами живем... реальный мир... нам кажется он ...черте-те какой невысказанный, а на самом деле он душный, тесный, узкий...* [5, 45]. Другими словами, если этот мир – таков, то подразумевается, что есть и другой, лучший мир. Попова словами своего героя Шрибинды («сумасшедшего йога», с обывательской точки зрения) называет другой мир «астралом»: *А над всем этим гигантский, грандиозный, ни с чем не соизмеримый великий астрал!... Там есть такое понятие, как восхождение. Бесконечное восхождение. К миру причин. К океану духа. В основе которого и есть Бог.*

Внешне этот фрагмент – традиционная оппозиция «этого» и «другого» мира. Смерть – «восхождение» – преодоление границы, разделяющей живых и мертвых. Но в отличие от традиционной оппозиции смысл этого фрагмента определяют две точки зрения на одно явление: там, у *других* есть некие свои законы бытия (*ты ушел к другим*), и то, что нам кажется царством тьмы, есть просто скрытое от нас, но открытое *другим* пространство. Так утверждается ограниченность одной точки зрения (взгляд «отсюда»), так как она диалектически предполагает наличие другой («оттуда»).

В романе «Восхождение Зенты» Попова неоднократно подчеркивает ограниченность персонажа как субъекта сознания.

– *Я хочу знать, где я живу?* – сказала Зента. – *На куточке грязи в тесном, узком, душном мире земли, луны, солнца и нескольких галактик?*

– *Человек должен знать столько, сколько ему положено,* – сказал г-н Шульц. – *В отведенных ему пределах. Когда придет срок, ты узнаешь больше, но не больше, чем тебе положено и тогда* [5, 86].

В приведенном диалоге главной героини романа Зенты со своим ушедшим (умершим) начальником и гуру, г-ном Шульцом, автор соотносит два разных сознания, утверждая ограниченность каждого из них. Стремление преодолеть ограниченность сознания приводит к тому, что писатель пытается рассмотреть жизнь

со всех возможных точек зрения, то есть воспринятую одновременно разными сознаниями. Ожидание смены воспринимающих мир сознаний и становится основой того *бесконечного диалога*, в котором невозможно ни исчерпать всех точек зрения, ни найти той, единственно верной, которая стала бы универсумом.

В анализируемом романе можно обнаружить и полифоническое высказывание, т. е. диалог разных сознаний, в котором воплощен диалог и героев, и автора:

Зента, растревоженная разговором с лилипутом, ..., вышла напрямик на Малахова, и тот соединил ее с Кондыбо-Кондыбайло.

– *Что мне делать?* – спросила растревоженная Зента. – *Что мне делать? Что нам всем делать с этой водой?*

И Кондыбо-Кондыбайло, потомок древнего, как человечество, рода, жившего у болот, ей лениво ответил:

– *Что делать? Да ничего не делать. Как поднялась, так и спадет.*

Зента успокоилась, и скоро ее странная жизнь стала ей даже нравиться. Дни тянулись длинные, замкнутые, одинаковые, полные расслабленности и покоя. Все это немного напоминало ей поездку в поезде, когда можно было уже никуда не спешить, а смиренно отдаться чужой воле и чужому движению. Что толку, если она будет как сумасшедшая метаться по вагону, разве от этого поезд пойдет быстрее?

Обстоятельства, которыми обусловлен данный диалог: люди варварским вмешательством в жизнь природы нарушили ее равновесие и Город затопило. В диалогическом фрагменте четко прослеживаются две линии – речевого взаимодействия героев (внешняя оболочка диалога) и авторской точки зрения на сложившуюся ситуацию (его внутренняя сторона). Зенту, казалось бы, всерьез напуганную катастрофой, легко успокоил *потомок древнего, как человечество, рода, жившего у болот* – чиновник по фамилии Кондыбо-Кондыбайло. И автор, описывая ее якобы философское спокойствие (зачем, мол, нервничать, ведь это бессмысленно), посылает читателю зашифрованную мысль-предупреждение: думать, как Зента – преступление, и если люди дружно спрячут голову в песок, вместо того чтобы проанализировать причины случившегося, извлечь из него выводы, человечество ждет большие беды.

Подытоживая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Персонаж как языковая личность является носителем культурно-языковых, коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок, поведенческих реакций, особенно ярко проявляющихся в диалоге. Все это справедливо по отношению к роману Е. Поповой «Восхождение Зенты», в котором характеры героев наиболее полно раскрываются именно в диалогах. Е. Попова создает полифункциональный диалог, формирующий особый тип текста, функции которого – характеристика персонажа, развитие действия, сообщение о мотивах поведения героев.

Таким образом, исследование персонажа как субъекта внутритекстовой коммуникации способствует реализации антропоцентрического принципа при анализе художественного текста.

Литература

1. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 128.
2. Бахтин М. М. Работы 1920-х годов: к 100-летию со дня рождения / М. М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – С. 135.
3. Фоменко, И. В. Практическая поэтика: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / И. В. Фоменко. – М.: изд. центр «Академия», 2006. – С. 192.
4. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. – С. 305.
5. Попова Елена Восхождение Зенты / Елена Попова. – Минск: Нар.асвета, 2007. – 348 с.

**РОЛЬ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛА, НАЗЫВАЮЩЕГО КАУЗИРУЕМОЕ ДЕЙСТВИЕ,
В ВЫРАЖЕНИИ СЕМАНТИКИ ВЕЖЛИВОСТИ В СИТУАЦИИ ПРОСЬБЫ**

Просьба, как известно, – это «обращение к кому-либо, призывающее удовлетворить какие-либо желания» просящего [1, 507]; ее семантическая структура такова: я (говорящий) – здесь и сейчас – испытывая необходимость в чем-то – тебя/Вас (слушающего) – прошу (в желательной тональности) выполнить/не выполнять действие.

В данной ситуации общения актуализируются следующие семантические признаки:

- 1) зависимость говорящего от адресата (может носить ситуативный характер);
- 2) желание говорящего видеть действие осуществленным;
- 3) возможность выбора для адресата (выполнять или не выполнять действие).

Зависимость говорящего от адресата обуславливает необходимость обращения к средствам вежливости (чтобы тебе захотелось выполнить мою просьбу, я создаю комфортные условия, в том числе и речевые). Под вежливостью мы будем понимать уважительное, доброжелательное отношение к партнеру по коммуникации.

Русский язык располагает богатым инвентарем средств, с помощью которых участники общения в ситуации просьбы могут передать вежливое или невежливое отношение друг к другу. Однако в выражении семантики вежливости активно участвует и речевая среда.

Задача данной статьи – выявить роль в данном процессе лексического значения глагола, называющего каузируемое действие.

Правила речевого этикета предписывают выражать интенцию просьбы косвенно. При прямом выражении речевого акта просьбы говорящий прибегает к различным способам смягчения интенций. Среди языковых средств, делающих просьбу более вежливой, можно выделить внутренние (грамматические и лексические характеристики формы) и внешние (элементы контекста).

Как показывает имеющийся в нашем распоряжении материал (он был извлечен в основном из произведений современной драматургии, также привлекались данные живой разговорной речи), семантику вежливости может передавать лексическое значение глаголов, называющих действия. И. С. Андреева отмечает, что «если в лексическом значении глагола содержится семантический элемент, соотносимый с признаком того или иного варианта побуждения, то этот семантический элемент можно определить как показатель побудительного варианта. Так, дифференциальный семантический признак вариантов смягченного побуждения – направленность побуждения в пользу говорящего – находит соответствие в следующих лексических группах глаголов: *пожалей(те)*, *успокой(те)*, *спаси(те)*, *приюти(те)*, *выручи(те)*, *пощади(те)* и т. д.» [2, 135–136]. Думается, что многие из указанных глаголов актуализируют и признак «зависимость говорящего от адресата». Нередко степень своей зависимости адресант намеренно преувеличивает, завышая тем самым роль адресата; например, просьба прочитать текст и высказать замечания: *Ну спаси меня, Таня. Утром монтаж* (Разг.); *Боголобов. ...Как же ты уедешь? Я же тебя ждал!! Ф е д о р. Вот и дождался. Боголобов. Феденька... помилосердствуй...* (Л. Разумовская); *К о н с т а н т и н о в (у него дрогнул голос). Не откажи... Шарфик тебе кутил... Холода идут. Терентиий. Сам купить властен* (А. Арбузов).

Степень своей зависимости говорящий может подчеркивать путем повторения в рамках просьбы одного из глаголов с данным содержанием: *Т а с ь к а. Отпусти его, Иван. Отпусти, а? Он же теперь беспомощный, отпусти...* (А. Штейн).

Семантику вежливости представляет группа глаголов, в содержании которых обнаруживается сема 'ненадолго' (*взгляни, загляни, звякни (=позвони), присядь и т. д.*). Говорящий, передавая содержание «То, о чем я у тебя прошу, не займет много времени», показывает свое нежелание обременять адресата, уменьшает обременительность просьбы в глазах слушающего: *К и ж а н к и н. Присядь на два слова* (О. Перекалин); *Мамуль, звякни нам часов в семь, а то простим* (Разг.).

Анализ глагольной лексики, представляющей невежливое побуждение, позволяет сделать вывод о том, что наиболее значительными здесь являются группы глаголов, объединенных следующей семантикой:

1) действия с целью удаления за пределы общения (*проваливай, катись, убирайся, уйди и т. д.*): *Е р м а к о в (Шурику). Уйди с глаз...* (А. Арбузов); говорящий демонстрирует нежелание находиться в обществе адресата. Нередко данные глаголы предваряют намерения слушающего или сопровождаются уже начатое им действие (побуждение как бы посылается вдогонку, подталкивает адресата): *Л ю б а. Идите, идите, там кавалеры в цене* (А. Штейн); *[Ксения, стоявшая до сих пор почти неподвижно, вздрагивает, хватая платок и выбегает.] С у ш к о в (Ксенин вслед). Пошла, пошла! И не показывайся – убью!* (В. Панова); *Я ш а. Да идите вы знаете куда? (Повернулся, пошел к берегу.) Н и к о л а й. Топайте, топайте, юноша, что остановились* (О. Перекалин) – таким образом передается недоброжелательность по отношению к партнеру по общению, злорадство, издевка;

2) прерывание действия, особенно говорения (*прекрати, замолчи, отстань, не суйся и т. д.*): *[Вахид включил свой карманный радиоприемник. Звуки джазовой музыки.] М а х м у д (хватаясь за голову). Сейчас же прекрати этот лай!* (М. Ибрагимов).

В большинстве своем указанные лексические единицы экспрессивно окрашены и несут в себе прагматику отрицательной оценки. Выбор данных единиц показывает, что говорящий не заботится о сохранении «лица» партнера по общению и собственного «лица», демонстрирует пренебрежение к этикетным отношениям и к личности адресата, его чувствам. Как показывает наш материал, из ряда глаголов-синонимов, называющих действие, говорящий выбирает вариант стилистически сниженный, подчеркивая этим пренебрежение, например, вместо *замолчи, помолчи* – *помалкивай, умолкни, замолкни*: *Г о м ы г а. Вася, не унижайся. Если ты не против, я могу удалиться.* Б у к и н. Сиди и помалкивай (А. Вампилов); *Ш у р и к (Ермакову). Слыхал, что человек-то говорит?.. А ты на тормозах спускаешь. Е р м а к о в (шепчет Шурику). Замолкни* (А. Арбузов); *Н е л я (ожесточенно). Да идите вы все к матери! Он же не пил не ел! Л о в е й - к о. Умолкни, некультурная* (А. Арбузов).

Если коммуникативной целью говорящего является оскорбление, сопутствующее побуждению, то им выбирается еще более «грубая» лексика: *Н е л я (не сразу). У вас трехкомнатная квартира, а вы один тут. К а й.*

Логически все верно. Но *вались-ка ты отсюда* (А.Арбузов); *Г о л о с с о - с е д а* (с верхнего этажа, он торжествует). *Эй вы, артисты! А ну проваливай отсюда!* <...> *Убирайтесь!* У нас здесь своих хулиганов хватает! *С и л ь в а. Заткнись, папаша!* (А. Вампилов). Для данной ситуации характерно обращение в «ты»-форме, не зависимо от расположения коммуникантов на социальной лестнице и направленности побуждения, так, в последнем примере «заткнись» – старшему по возрасту. Данный пример интересен и тем, что один из участников общения, адресуя побуждение к двум молодым людям, оформляет его в форме единственного числа, тем самым не только обобщая, но и «обезличивая» адресатов, демонстрируя пренебрежение, неуважительность.

Часто оскорбительное побуждение представляется фразеологическими единицами: *К а т е р и н а. Так. Пожале стало тебе. Старое вспомнил, Коля? Е р м а к о в. Язык-то не распукай* (А. Арбузов); *Х о р о ш и х. Слышал, че она тебе сказала?.. Завтра чтоб духу твоего здесь не было. Федор, он шутить с тобой не будет* (А. Вампилов); *С м а г и н. А я что? (Кивает на Любовь.) Я вот ей сочувствую. М а р у с я. Молчал бы в тряпочку* (А. Арбузов).

В группе глаголов прекращения действия встречаются такие, которые имплицитно навязчивый характер действий адресата: *М е ч е т к и н (Хороших). Имейте в виду, дисциплина у нас для всех существует. Положение общее. Х о р о ш и х. Да отстань ты, дай с человеком поговорить* (А. Вампилов); *Д е р г а ч е в. Принимай гостя. М е ч е т к и н. Опять скандалишь? Д е р г а ч е в. А ты не суйся!* (А. Вампилов); *К л а в а. Пиждона растишь!.. В а л е р и к. А ты ступай, куда шла... (Рассердился.) Колхозница!* (А. Арбузов).

Особую группу, репрезентирующую семантику невежливости, составляют глаголы, в содержании которых находится сема 'заодно' (*захвати, прихвати, заскачи (=зайди) и т. п.*). Их функционирование сходно с функционированием специфично русской лексемы *заодно* [3].

Используя их, говорящий уменьшает обременительность просьбы в глазах адресата, передавая следующее содержание: «Так как ты будешь решать какую-либо смежную задачу, ты можешь выполнить мое побуждение, почти не потратив дополнительных усилий»: *К л а в а. Ну, я пошла. Захвати ведерко, Валерик. (Решительно уходит)* (А. Арбузов); *Л и - н а. Знаете, что? Принесите-ка мои сумки. Ф о м и ч. Обиделись? Как хотите. Я хотел как лучше. М а р ь я. И в а н о в н а. Постой! Прихвати заодно первый пункт!* (О. Кучкина). Указанное содержание может передаваться и другими способами, например, целой синтаксической конструкцией: *Раз уж вы там сидите, сделайте еще одно доброе дело* (Разг.).

С той же целью (приуменьшение обременительности просьбы в глазах адресата) говорящим используется глагольная лексика с семемами 'с легкостью', 'быстро' в содержании (*сбегай, добеги, сгоняй, слетай, доскачи и т. п.*). Данные лексемы, как правило, имеют сниженную стилистическую характеристику, т.е. характерны для обиходной, разговорной речи. Невежливость при употреблении говорящим подобных глаголов состоит в том, что, во-первых, не всегда действие, которое говорящий считает или представляет необременительным для адресата, действительно является таковым для последнего, и, во-вторых, компонент 'быстро' указывает на то, что говорящий побуждает адресата выполнить действие в ближайшем будущем, за короткий промежуток времени, что подавляет свободу выбора, волю адресата, складывается впечатление, что адресат обязан выполнять мелкие поручения говорящего: *А с я. Только, сбегай за хлебом!* (В. Панова); *Я н у к о в (Юле). Сбегайте за Андреем Михайловичем* (А. Штейн); *Юрий, слетай к отцу и скажи, что я очень прошу его сейчас прийти* (Н. Дубов); *Сгоняй наверх, закрой четыреста двадцать шестую [аудиторию]* (Разг.).

Таким образом, лексическое значение глагола, называемого действие, способно варьировать речевой акт просьбы на шкале вежливости.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1988.
2. Андреева И. С. К вопросу о функционировании форм повелительного наклонения в современном русском языке // Функциональный анализ грамматических категорий: сб. науч. тр. – Л., 1973. – С. 123–137.
3. Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Русское «заодно» как выражение жизненной позиции // Русская речь. – 1996. – № 2. – С. 53–56.

Т. Е. Фоминых (Гомель, Беларусь)

ФЕМИННОТИВ КОКЕТКА: ЯЗЫКОВОЙ СТАТУС И УПОТРЕБЛЕНИЕ В ТЕКСТЕ

Феминнотив *кокетка* относится к поздним заимствованиям, он появляется в русском языке лишь к началу 18 века. Его происхождение связано с французским *coq* 'петух'. Показательно то, что в словаре иностранных слов отражена связь семантики данного слова с его образом и внутренней формой (признаком, положенным в основу номинации). Так, А. Д. Михельсон называет *кокеткой* петухообразную, надутую, как петух женщину, желающую понравиться мужчине [4]. В современном русском языке рассматриваемая нами лексема имеет несколько значений: 1. 'женщина, стремящаяся своим поведением, манерами, нарядом понравиться мужчинам, вызвать к себе интерес', 2. разг. 'о мужчине, который таким образом стремится произвести эффект' [3, с. 438]. Как видно из словарной статьи, феминнотив *кокетка* является стилистически нейтральным лишь в первом

значении. Второе значение оценочно, оно используется в контекстах для характеристики лиц мужского пола, реализуя негативно окрашенное (сопровождающееся стилистической пометой «разговорное») значение 'о мужчине, который таким образом стремится произвести эффект'.

Рассмотрим основные контексты, в которых лексема *кокетка* употребляется в первом из названных значений. Основной составляющей образа *кокетки* является ее примечательный внешний вид и особенности поведения. То есть, *кокетство* выступает как символ проявления признака женственности: *...прелестная, голубоглазая и изящная красавица Лер, страшная кокетка и щеголиха, выпустила с левой стороны лба злодейский маленький кудрявый завиток, что строго преследовалось в институте* (Л. Чарская. Записки институтки);

Была хохотушка, **отчаянная кокетка**, любила только балы да кавалеров и вдруг – на, поди! (А. Чехов. Володя большой и Володя маленький). Десемантизированные прилагательные **отчаянная** и **страшная**, употребляющие в сочетании с рассматриваемой нами лексемой, указывают, прежде всего, на высокую степень качества проявления признака.

Однако нередко в текстах художественной литературы мы наблюдаем отчетливое противопоставление внешних положительных качеств **кокетки** ее внутренним характеристикам: – *Жила-была самая что ни на есть **отпетая** блудница, по имени Елена, девушка богатого рода, **отменная красавица** и бездушная **кокетка*** (И. Бунин. Святые). Здесь следует обратить внимание на прилагательные, с которыми сочетается рассматриваемая нами лексема. Так, прилагательное **отпетая** имеет ограниченную сочетаемость лишь с существительными, имеющими негативную коннотацию (отпетый вор, отпетый халтурщик и др.). Прилагательное **отменный** имеет ограниченную сочетаемость лишь с существительными, имеющими положительную коннотацию. Следовательно, представленные в примере словосочетания могут быть рассмотрены в данном случае как контекстуальные антонимы; *Корониса была **прекрасна** и все имела совершенства, но ужасная была **кокетка*** (Н. Новиков. О поэзии классицизма). Прилагательное **прекрасна** употреблено в краткой форме. Как известно, краткая форма обозначает временные, непостоянные признаки, что подтверждается примером. Здесь речь идет о внешнем признаке – красоте героини, и, как следствие, признаке непостоянном, временном, изменчивом.

Кроме того, продолжая анализировать тексты художественной литературы, мы также обнаружим употребление лексемы **кокетка** в примерах, имеющих отрицательную коннотацию. Так, например, среди основных отрицательных характеристик наиболее распространенными являются следующие:

- эгоизм: *эта девушка... в сущности эгоистка и лустая кокетка* (П. Чайковский. Переписка с Н. Ф. фон-Мекк);

- капризность: *это просто каприз кокетки, и я стал его жертвою* (С. Надсон. Дневники);

- ветренность: *она славная барышня, хотя ветрена и кокетка изрядная* (С. Надсон. Дневники);

- притворство, лицемерие: *лукавая кокетка, тонкая актриса... одна из тех, которые играют жизнью человека, **топчут** ее* (И. Гончаров. Обрыв); *Ты, говорит, кокетка и напрасно святошей представляешься* (К. Станюкович. Женитьба Пинегина). (*Святоша* 'лицемер, притворяющийся праведным человеком', *актриса* 'та, которая притворяется, скрывая истинные мысли, чувства, позирует, рисуется в расчете на благоприятное впечатление'. Таким образом, из определений следует, что стилистически нейтральные слова в языке приобретают негативную оценочность);

- жестокость: *я была бездушная кокетка и весь вечер кокетничала с моим соседом, чтобы только **мучить мужа*** (А. Достоевская. Воспоминания). Здесь, как и в предыдущем примере, выделенные сочетания демонстрируют кокетство, переходящее границу пассивной формы данного качества.

- хитрость: *вот что значит рожища-то смазливая! Ох, кокетка продувная!* (А. Потехин. Вакантное место). (*Продувной* 'хитрый, плутоватый' – определение, также приобретающее в речи негативную оценочность);

- легкомысленность: *она слыла за легкомысленную*

кокетку, с увлечением предавалась всякого рода удовольствиям, танцевала до упаду, хохотала и шутила с молодыми людьми, которых принимала перед обедом в полумраке гостиной... (И. Тургенев. Отцы и дети);

- жеманство: *я поцеловал ее руку; и она не отдернула ее с жеманством провинциалки, и не отдала ее равнодушно с холодностью светской кокетки* (М. Авдеев. Тетрадь из записок Тамирина);

- хищность: *это злостные кокетки, любительницы скользких разговоров, опытные хищницы* (С. Кржижановский. В зрачке);

- бессердечность: *если ваша Аня не пустая кокетка, а обладает отзывчивым сердцем, почему бы ей не полюбить вашего художника?* (А. Достоевская. Воспоминания);

- легкодоступность: *и его дочь, хорошенькая Дуня, кокетка, легко дарящая в сенях поцелуй проезжему офицеру* (М. О. Гершензон. Мудрость Пушкина);

- лживость: *Екатерина – не кокетка в смысле обмана и неискренности* (П. Флоренский. Имена).

Кроме того, в условиях определенных контекстов между парами различных слов происходит сближение их значений, что указывает на то, что в пределах того или иного контекста они становятся синонимами. Контекстуальные синонимы, как правило, экспрессивно окрашены, так как их основная задача – охарактеризовать определенное явление, а не назвать его. Среди примеров, взятых из текстов художественной литературы, контекстуальными синонимами по отношению к рассматриваемому нами феминнотиву **кокетка** выступают следующие лексемы:

- *дрянь* 'скверный человек, низменный, ничтожный' [1, с. 108]: *она – дрянь, кокетка...* (М. Горький. Фома Гордеев);

- *лоретка, камелия* 'женщина легкого поведения' [1, с. 201]: *вытъем за здоровье всех лореток, кокеток и камелий!* (А. Писемский. Просвещенное время);

- *дура* 'глупая, тупая женщина' [1, с. 109]: *а четвертые утверждали, что она просто дура и кокетка* (Н. Лесков. Некуда);

- *кукла* 'бездушное, безжизненное существо' [1, с. 188]: *А вы дали эту страсть, теплоту какой-нибудь кукле, кокетке!* (И. Гончаров. Обрыв).

Однако с течением времени рассматриваемая нами лексема наполняется иным смыслом. В разговорной речи все чаще встречается употребление слова **кокетка** по отношению к лицам мужского пола. Это изменение фиксирует также «Большой толковый словарь русского языка». Так, наряду с первым, рассмотренным нами выше значением слова **кокетка** 'женщина, стремящаяся своим поведением, манерами, нарядом понравиться мужчинам, вызвать к себе интерес', в разговорной речи появляется и второе значение: 'о мужчине, который таким образом стремится произвести эффект' [3, с. 438]. Но между женским и мужским кокетством всё же есть разница, поскольку мужчина и женщина демонстрируют разные качества для привлечения внимания партнера. Мужчины обычно хвастаются, выказывая свою принадлежность к вещам поднимающих, по их мнению, их социальный статус: *«Я знаю очень хорошо Лафайета», промолвил он: «он честный человек, но слаб характером, и в этом совершенно сходен с Костюшкой, с той разницей, что Костюшко простодушен и искренен, а Лафайет тщеславен, как кокетка!»* (Ф. Булгарин. Воспоминания).

Однако в большинстве случаев **кокетками** мужчины просят за то, что в тех или иных жизненных ситуа-

циях склонны проявлять черты характера или поведения, свойственные женщинам: *гусар и доктор философии был вместе с тем совершенная кокетка; по часам просиживал он за туалетом, чистил рот, ногти, протираясь, мылся, холил, прыскался духами* (Ф. Вигель. Записки); *я всегда почитал его человеком начитанным и весьма умным шарлатаном в непрерывном пароксизме честолюбия, но без духа и характера, как белокурая кокетка* (Д. Давыдов. Сочинения); *«Нет, Данте, невозможно! Вы кокетка! Вы избалованы, теперь мне ясно»* (З. Гиппиус. «Вскипают волны...»); *Сам Генрих III, как истая кокетка, сводил загар с лица, облепляя его на ночь тестом из муки и яичных белков* (Ю. Писаренко. Хрестоматия актера);

Феминнотив *кокетка* в текстах средств массовой информации также наполняется эмоционально-экспрессивной окраской. Например: *после этого он признался, что «кокетка Путин, невзирая на то, что является саженцем Америки, должен остаться на третий срок»* (А. Проханов: Новый регион 2, 2006.11.07); *Окруашили подобного стерпеть не мог – он обозвал госминистра «политической кокеткой». В ответ Хаиндрава тоже обвинил министра в кокет-*

стве, а заодно и в «неразумности» (А. Иашвили: В Грузии начнется гражданская война?, 2006.24.07). Использование такого типа оценочной лексики в публицистическом стиле речи служит, прежде всего, цели максимального воздействия на слушателя либо читателя, причем это воздействие направлено не только на разум, но и на чувства адресатов. В этих контекстах очевидно желание автора при помощи данной лексики иронически охарактеризовать особый тип поведения, не свойственный мужчинам, проявляющийся в чрезмерном заискивании и лицемерии с целью понравиться более сильным и влиятельным сторонам партии или государства.

Таким образом, можно сделать вывод о том, большинство сочетаний с феминнотивом *кокетка*, обозначающие лиц женского пола, зачастую являются негативно окрашенными, в то время как те же самые сочетания, обозначающие лиц мужского пола, вносят в высказывание прежде всего сатирический и иронический оттенки. Высказывания становятся оценочными, возникает экспрессивное напряжение. Все это служит главной цели авторов – воздействию на слушателя и читателя, а также помогает говорящему выразить свое отношение к излагаемым событиям или фактам.

Литература

1. Колесников, Н. П. Толковый словарь названий женщин: более 7000 ед. / Н. П. Колесников. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 608 с.
2. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер. – Т. II. – М.: Прогресс, 1987. – 671 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Михельсон, А. Д. Объяснение 7000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inslov.ru/html-komlev/k/koketka.html>. – Дата доступа: 09.04.2011.

И. Л. Чернейко (Мозырь, Беларусь)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Б. ПАСТЕРНАКА «НОБЕЛЕВСКАЯ ПРЕМИЯ»

*Я пропал, как зверь в загоне,
Где-то люди, воля, свет,
А за мною шум погони,
Мне наружу ходу нет.*

*Темный лес и берег пруда,
Ели сваленной бревно.
Путь отрезан отовсюду.
Будь что будет, все равно.*

*Что же сделал я за пакость,
Я убийца и злодей?
Я весь мир заставил плакать
Над красой земли моей.*

*Но и так, почти у гроба,
Верю я, придет пора –
Силу подлости и злобы
Одолее дух добра.*

23 октября 1958 г. Шведская академия присудила Борису Пастернаку Нобелевскую премию по литературе за роман «Доктор Живаго». Получив отказ от редакции журнала «Новый мир», Б. Пастернак передал рукопись итальянскому издательству. Сразу же после публикации романа за рубежом последовало обвинение поэта Коммунистической партией страны в измене Родине, в инакомыслии. Выдвигалось требование публичного покаяния («в содеянном») и выезда из России, на что поэт отвечал, что не мыслит себя вне Родины. Отчётливо слышались отголоски сталинской эпохи, следствием которой и стала травля поэта. Б. Пастернак, как творческая натура,

ответил стихотворением «Нобелевская премия», написанным в 1959 г. и вошедшим впоследствии в сборник «Когда разгуляется».

Смысл названия стихотворения не случаен. Нобелевская премия во всем мире – это признание таланта поэта, его творческое бессмертие. Так можно ли Россию сталинского режима поставить в один ряд с цивилизованными странами мира? Нобелевская премия – это звучит гордо, но, видно, не для всех... Для Пастернака мировое признание и слава обернулись на родине травлей и обвинениями, преследованиями и угрозами со стороны властей. Этот горький мотив и пронизывает стихотворение «Нобелевская премия». Каждая строка наполнена безысходностью и отчаянием. Здесь уместно вспомнить не только конкретную ситуацию, подтолкнувшую на написание стихотворения, но и душевное состояние поэта. Это было время, когда Пастернаку оставалось жить считанные месяцы. Поэт знал о своей болезни. Она была приговором, не подлежащим обжалованию, – рак легких. Безусловно, это наложило свой отпечаток на общий тон стихотворения. Сам факт скорой смерти Пастернак соотносил с некоей страшной «величиной», на которой, однако, не нужно останавливать внимания, главное – решить, как лучше подойти к этому порогу. Поэтому нельзя утверждать, что Б. Пастернак стал бы в последних своих творениях выплёскивать в жизнь пустые эмоции и злобу на происходящее. В стихотворении мы чувствуем и отчаяние, и растерянность, и тревожность, и убежденность в своей правоте, и оптимистичность. Настоящий крик души. Какой контраст и какое созвучие!

*Я пропал, как зверь в загоне.
Где-то люди, воля, свет,
А за мною шум погони,
Мне наружу ходу нет.*

Состояние героя передаётся психологически значимым сравнением «как зверь в загоне», которое помогает поэту сделать зримой и конкретной дальнейшую направленность своего стихотворения – герой загнан и не видит пути для спасения. Чувство передано звуковым оформлением строфы «Я пропал, как зверь в загоне», в которой преобладает резкий и тревожный звук [Р], будто отзвук чего-то угрожающего, кричащего.

Всё стихотворение – сплошная аллитерация: *пропал, отрезан, всё равно, придёт пора, зверь, наружу, берег, пруда, бревно, мир, над красой, у гроба, верю, дух, добра*. Резкие, жёсткие, тревожные, грубые сонорные и звонкие согласные [р], [б], [д] передают душевные терзания героя. Ощущается злость, жестокость, непримиримость. Напротив, часто встречающийся глухой согласный [п] выражает печаль, скорбь, грусть, тихое отчаяние.

Несмотря на предметность как ведущий словарь стихотворения, автор употребил ряд глаголов, зафиксировавших состояние безысходности героя: *пропал, отрезан, заставил плакать* – поэт удручён, подавлен, загнан в угол. Прослеживается семантика негативного действия, будто человек исчез из жизни. Создается впечатление, что рвётся связь поэта с реальным миром. Однако два последних глагола: *верю и одолеет* – говорят о том, что ещё не все потеряно, что есть надежда... В глубине души поэт помнит и знает, что есть «где-то люди, воля, свет». Это не что иное, как градация, так как каждое последующее слово строки усиливает смысловое и эмоциональное значение предыдущих слов. Поэт сравнивает себя с загнанным зверем, что для него равносильно смерти, потере свободы. И тут же градация: «люди, воля, свет». Значит, для Пастернака Человек – это только исключительно свободлюбивая личность. А воля ассоциируется лишь со светом, ясным, как день, и ярким, как солнце. Поэт потому несвободен, что он в «тёмном лесу», где света нет, ему «наружу» (к свету) ходу нет», и потому он не волен над собою; ему «путь отрезан отовсюду». Вот почему поэт не видит себя среди людей, он словно зверь, гонимый отовсюду. Образ «тёмного леса» введён не случайно. Это прогноз будущей жизни поэта: жизнь во мраке, в беспросветной темноте и заточении.

Безнадёжность положения героя передана и с помощью таких метафор, как «ель сваленная», «мир заставил плакать». Лирическому герою преграждает путь бревно сваленной ели, которое кому-то преграждает дорогу, попадает на глаза, через него не переступишь – «путь отрезан отовсюду». Так и с поэтом. Его стихотворение всегда будет стоять у всех на пути, перед глазами, являясь незыблемым напоминанием о причине его написания. «Шум погони» создаёт образ беспокойства, травли поэта, а следовательно, напряжённости.

Такой художественный приём, как сопоставление, присутствует уже в самом названии стихотворения. С Нобелевской премией условно можно сопоставить всё творчество поэта, а его жизнь – с тяжёлой и долгой дорогой к ней.

По форме стихотворение представляет собой монолог-исповедь: монолог, потому что поэту не к кому больше обратиться, он может рассчитывать только на себя, исповедь – стремление донести до всех свои чувства, боль, горечь и обиду. И, конечно, можно говорить о полной автобиографичности стихотворения, на что указывает и частое употребление местоимения я:

Я убийца и злодей?

Я весь мир заставил плакать...

Напряжённость стихотворению добавляет прямой вопрос:

Что же сделал я за пакость,

Я убийца и злодей?

Эти вопросительные конструкции как крик души. Ср.: *Неужели я сделал пакость? Неужели я убийца и злодей? Я, который «весь мир заставил плакать над красой земли моей»?*

В стихотворении использованы также такие композиционные приемы, как:

- усиление: «тёмный лес», «берег пруда», «ели сваленной бревно» – перечисление этих деталей усиливает впечатление о положении лирического героя;

- антитеза контрастных образов: *подлость, злоба*, и вдруг – *добро*.

Лирическая взволнованность – так можно определить интонационно-синтаксическую форму художественной речи. Интонация меняется в зависимости от настроения героя: полная безучастность к своей судьбе в начале стихотворения и уверенность в улучшении ситуации, которая звучит в заключительных строках. Вот почему так важно прочувствовать глубину настроений Пастернака-поэта, его стремление выразить в своём творении всю ту горечь и боль, которые причинили ему жалкие палачи, циничные лицемеры, и, что примечательно, в родной стране, в любимой, но роковой, распроданной России 1959 года с порядками и властью 30-х годов.

Метафора «дух добра» в смысловом плане многофункциональна. «Дух» наводит на мысль о чем-то душевном, добром, и поэтому эти два слова хочется проанализировать как одно, причем идущее от Бога. Зная об отношении поэта к религии, о его вере в Бога, в это верится легко. «Дух добра» – это и олицетворение, потому что добро способно, словно человек, преодолеть «подлость и злобу». Эту мысль автор провозглашает в последних строчках стихотворения, в которых, несмотря ни на какие трагические нотки, звучит оптимизм и вера Пастернака в общечеловеческие ценности – добро, милосердие, всепрощение, справедливость, разум:

Но и так, почти у гроба,

Верю я, придёт пора –

Силу подлости и злобы

Одолеет дух добра.

Таким образом, стихотворение «Нобелевская премия» показывает, что творчество Б. Пастернака будет жить вечно. «Нобелевская премия» – свидетельство того, что свою правоту нужно отстаивать при любых обстоятельствах. В схватке с государством Пастернак всё же остался победителем: живёт в памяти и сердцах и его роман «Доктор Живаго», и его стихотворение «Нобелевская премия».

Литература

1. Пастернак, Б. Я понял жизни цель. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 528 с.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧИТАТЕЛЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК СУБЪЕКТА ПОЭТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гипотетически адресатом может быть любой читатель поэтического текста, но включенность адресата во внешнюю коммуникативную ситуацию еще не означает, что коммуникативный акт осуществился и произошло осмысление поэтического текста, то есть восприятие, ведущее к пониманию. «Поведение человека перед лицом информации, поступающей к нему в виде языковых текстов, обладает своей спецификой» [1, 200]. Его восприятие как бы перемещается в сферу языкового сознания, то есть «того уровня сознания, на котором образы, представления, мыслительные структуры обретают языковое оформление» [1, 200]. Решающим здесь оказывается тип организации языкового сознания реципиента, подготовленность к адекватному восприятию и интерпретации языкового сообщения. Нередко читатель не способен или не готов к подобному полноценному восприятию поэтического текста.

По словам Л. В. Щербы, «поэтический язык по существу своему не всеобщий, а может быть в отдельных случаях понятен лишь очень небольшому кругу лиц. Ведь не всякая музыка, не всякая живопись всем понятна, всем доступна, по крайней мере непосредственно» [2, 97]. Поэзия вообще, и лирическая в частности, представляет собой «странную» речь – необычную и отличающуюся от всех других речевых жанров буквально во всех аспектах – прежде всего, фонетическом, графическом и семантическом: «лирическое стихотворение говорит о том и так, о чем и как обычно говорить не принято» [3, 467], поэтому, в первую очередь, читатель поэтических текстов должен иметь определенный уровень «дискурсивной компетенции» [4], то есть должен быть подготовлен к адекватному восприятию и интерпретации поэтической речи. Дискурсивная компетенция включает знание возможных ролей в коммуникации, владение первичными и вторичными речевыми поэтическими жанрами и соответствующими им речевыми тактиками и речевыми стратегиями. Многоуровневость дискурсивной компетенции и многообразие типов языковых личностей читателя делает невозможным исчерпывающее описание «универсального читателя поэзии», но можно назвать те основные характеристики, которые определяют «успешную» включенность читателя в поэтическую коммуникацию.

Следует заметить, что речь в данном случае идет о читателе *Ното poeticus* – читателе, испытывающем необходимость в поэзии, читателе, для которого обращение к ней является духовной потребностью, а не просто обязанностью. Подобной «обязанностью» поэзия может быть для школьников, которым «задали выучить стихотворение», для учителей этих школьников, для корректоров, цензоров, даже для поэтических критиков (о чем писала М. Цветаева), хотя нельзя отрицать, что и для них обращение к поэтическому тексту может являться одновременно и духовной потребностью. Особенностью поэтической коммуникации является двойное инициирование коммуникативного акта, первоначально самим автором, а затем адресатом. Адресат сознательно вступает в коммуникацию, создавая тем самым совместную деятельность с автором и признавая общую для них обоих цель. Особое, личностное отношение к поэтическому творчеству, отличающее читателя *Ното poeticus*, зафиксировано в устойчивых оборотах *любить поэзию, любимый поэт, любимое стихотворение*.

Немаловажную роль в успехе поэтической коммуникации играет такое свойство сознания, как **избирательность**, которое заключается в том, что из некоторого числа поэтических воздействий выбираются с большей отчетливостью и осознанностью лишь некоторые. Избирательность восприятия зависит от установок, интересов, потребностей личности по отношению к воспринимаемому, богатства знаний – того, что в психологии называется апперцепцией. *Поэтическая апперцепция* основана на **способностях к сотворчеству** – для того, чтобы понять (постичь) поэтические смыслы, читатель должен стремиться мыслить как поэт. Специфика *поэтической* коммуникации заключается в том, что для поэзии – может быть, для единственного вида творчества, важно **не только понимание, но и «ощущение поэзии»**, своеобразное непонимание, которое вынуждает читателя вновь и вновь обращаться к поэтическому тексту, чтобы расшифровать те смыслы, которые остались неразгаданными. Особенности подобного «непонимания» ярко описаны в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Есть речи – значенье...». Именно избирательность в данном случае определяет необходимость лирического героя в словах, значение которых *темно иль ничтожно*. С другой стороны, именно избирательность определяет необходимость других читателей в «понятных стихах»: *Пусть читатель вероятный Скажет с книжкой в руке: – Вот стихи, а все понятно, Все на русском языке...* (Твардовский).

Избирательность определяется *установками* читателя по отношению к поэтическому творчеству, которые, в свою очередь, предопределяют поведение других когнитивных образований – *памяти, знаний и мнений* – относительно поэзии. Правда, эти когнитивные характеристики поэтической языковой личности читателя, в отличие от характеристик поэта, практически недоступны непосредственному наблюдению, так как вербально выражены в текстах (поэтических, прозаических, публицистических, эпистолярных) фрагментарно, причем нередко очень противоречиво. Самой распространенной формулой, которая дает представление о читательской установке на поэтическое творчество, является фраза типа *Я люблю/не люблю поэзию (поэта, стихотворение)*. Эта прагматическая установка выражается с помощью диспозиционального предиката (Н. Д. Арутюнова) *любить*, который Т. В. Булыгина включила в число предикатов свойств (привычек, умений, рода занятий). Этот предикат не может обозначать «однократных ситуаций, ни серию повторяющихся отдельных «случаев»», обладает «признаком неквантифицируемости» [5, 56] и абстрагирован от непосредственного протекания во времени. Логично предположить, что установка *Я не люблю поэзию* автоматически «блокирует» работу других когнитивных образований (памяти, знаний, мнений) по отношению к поэтическому тексту. Вспомним рассуждение Н. Д. Арутюновой, которая, анализируя употребление глагола *любить*, отмечает, что вкусовые диспозиции связаны с сенсорными впечатлениями. Когда человек говорит, что «не любит смородину, то вероятней всего, он ее не ест» [6, 86]. Аналогично – если человек не любит стихи, он ими не интересуется, а соответственно, не знает, отсюда следует, что стихи, поэзия в подобном случае не играют никакой роли в иерархии смыслов и ценностей в картине мира этого человека,

в его тезаурусе, и это определяется избирательностью мышления.

В реальности все обстоит гораздо сложнее. Вербальная установка «на нелюбовь к поэзии» далеко не всегда обозначает, что другие когнитивные структуры не включаются в активную деятельность по восприятию поэтического текста. Одним из доказательств сложности восприятия поэзии являются «языковые свидетельства» когнитивных структур, которые демонстрирует текстовый материал, связанный с творчеством Л. Н. Толстого.

Направленность на понимание есть фундаментальное условие человеческого общения, соответственно, и общения в рамках поэтического дискурса (поэтической коммуникации). При этом успешное понимание осуществляется не только тогда, когда люди пытаются понять значение слов и словосочетаний в высказывании, но и, прежде всего, тогда, когда они сосредоточены на *интенции* собеседника, на том, что он хочет *выразить*, какое *речевое действие* производит.

При чтении поэтического текста внимание читателя, в первую очередь, направлено на специфическую эстетическую информацию, которая в нем содержится.

Эстетическое восприятие предполагает разделение эмоциональной и интеллектуальной сферы, о чём писал Б. А. Ларин. Учёный выделял особое, отличное от всякой другой эмоциональности, чувство «переменного лирического напряжения», возникающее как «особое волнение, обусловленное восприятием стихов, – тесно связанное с первичной созерцания и всеобщностью его (как бы проникновение его в непреходящее, сверхиндивидуальное)» [7, 46]. Ю. Тынянов назвал это чувство «художественной эмоцией» [8, 79]. При этом важнейшую роль в процессе поэтической коммуникации играет специфика эмотивной информации, которая содержится в поэтическом тексте.

Эмоциональное переживание читателя при чтении поэтических текстов может достигать степени катарсиса (душевного потрясения). Ср. описания катарсиса при знакомстве с поэзией у ребенка (1) и зрелого человека – Л. Н. Толстого (2):

1) *Я – маленький, горло в ангине. За окнами падает снег. И папа поет мне: «Как ныне Собирается вещей Олег...». Я слушаю песню и плачу, Рыданье в подушке дышу, И слезы постыдные прячу, И дальше, и дальше прощу. Осенней мухой квартира Дремотно жужжит за стеной. И плачу над бренностью мира Я, маленький, глупый, больный* (Самойлов, «Из детства»).

2) *Лев Николаевич сказал: «...Вот я счастлив, что нашел истинное произведение искусства. Я не могу читать без слез. Я его запомнил. Постойте, я вам сейчас его скажу»... Лев Николаевич прочел тютчевское «Сумерки» тихим, прерывающимся голосом, почти шепотом, задыхаясь и обливаясь слезами...»* [9, 56–57].

Яркость ощущений при познании (восприятии) поэзии ведет к душевному потрясению, новому осознанию себя в мире и мира по отношению к себе вне зависимости от возраста.

Именно эстетическая информация как информация специфическая, в первую очередь, привлекает внимание читателя к поэтическому тексту. Следует заметить, что прагматическая направленность при чтении стихов обусловлена не только желанием **получить эстетическое впечатление** (удовольствие), но и желанием **познать мир в его творческом выражении** (в гармонии): *Порой опять гармонией упьюсь, Над вымыслом слезами обольюсь* (Пушкин, «Элегия»).

В восприятии поэзии немаловажен «интеллектуально-сообщательный» аспект, причем, по мнению Б. А. Ларина, «господство, просто суммарное преобладание мысленной стихии в поэзии – очевидно» [7, 47]. Обращение к поэтическим текстам должно предполагать особую читательскую компетенцию, так как они описывают ранее не бывшее состояние мира, то, что адресат не может воссоздать формально на основе имеющихся знаний. Вслед за С. Лангер можно утверждать, что понимание «идеи» в произведении искусства больше похоже на получение нового опыта, чем на принятие к сведению нового предположения [10, 81]. Таким образом, цель лирики – не только воздействовать на чувства и эмоции читающего, но и приобщить адресата к новому мировосприятию, предложить иное понимание общезначимых тем.

Итак, понимание поэтического текста не сводится к простому выявлению его логико-семантической структуры, как в случае с научными или публицистическими текстами. Для смыслового восприятия поэтического текста читателю нужны, прежде всего, навыки **рефлексивной мыслительной деятельности**, которые позволяют компенсировать незнание отдельных фактов и получить необходимые «выводные данные». Это сложная перцептивно-мыслительная деятельность, которая включает в себя осмысление и предполагает работу памяти. Чтобы восстановить смысл, порожденный полученным поэтическим текстом, читатель вынужден обратиться к собственным творческим способностям, знаниям, мыслям, чувствам, воображению и фантазии. Рефлексия не просто отражает авторское сознание, но способствует порождению новых смыслов, которые в некоторых случаях не совпадают (или лишь частично совпадают) с теми смыслами, которые вкладывал в них автор. Сомнения в том, что стихотворные смыслы правильно будут истолкованы читателем, не раз высказывали и сами поэты: Ср.: *Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя? поймет ли он, чем ты живешь? Мысль изреченная есть ложь...* (Тютчев, «Silentium!»).

Важным условием возможности достижения взаимопонимания автора и адресата является наличие «общих мест» в тексте, т. е. такой информации, которая известна обоим участникам коммуникации.

Это, прежде всего, закономерности использования того единого кода, которым в данном случае оба они пользуются, – поэтического языка. Поэтический язык – это язык-загадка, так как преимущественно употребление в поэтических текстах знаков вторичной номинации (в широком смысле слова – знаков-метафор) предполагает многоступенчатый характер интерпретации. За поэтическими тропами адресат должен увидеть образ и определить тот смысл, который вкладывает в него поэт. В. Дементьев отмечает, что «понимание смысла тропа отталкивается от стандартных значений лексем, но в сознании читателя действует некий механизм, позволяющий «добавлять» смыслы к буквальному содержанию высказывания» [11, 72]. Так, фраза А. С. Пушкина *Пчела за данью полевой летит из кельи восковой* может натолкнуть читателя на очень разные мысли, чувства, ассоциации, предположения, однако «встретив выражения *полевая дань* и *восковая келья* не в поэтической речи, человек скорее всего будет обескуражен» [11, 72].

В поэтических структурах возникают упорядоченности, не подразумеваемые структурой естественного языка, поэтому важную роль при восприятии текста играют различного рода *пресуппозиции*. В качестве опоры для осуществления рефлексивной деятельности могут вы-

ступать языковые знания (как грамматические, так и лексические), текстовый контекст, тема или ситуация текста, собственный опыт – как читательский (опора на интертекст), так и жизненный (опора на культурные универсалии, общечеловеческие ценности, знание особенностей человеческой психологии, здравый смысл, наконец) и др.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что рефлексивная мыслительная деятельность совпадает с общим направлением развития высших психических функций, которое идет «не по типу эволюции по чистым линиям (когда то или иное свойство совершенствуется само по себе), а по типу создания новых, опосредованных структур психических процессов и новых «межфункциональных» отношений, направленных на осуще-

ствление прежних задач новыми способами» [12, 32]. Следовательно, деятельность сознания, связанная с чтением поэтического текста, способствует совершенствованию воспринимающего сознания, его развитию.

Таким образом, успешное восприятие поэтической коммуникативной ситуации обусловлено, во-первых, определенным уровнем языковой (в том числе и поэтической) компетенции читателя; во-вторых, такими свойствами воспринимающего сознания, как избирательность, интенциональность и рефлексивность. Образное мышление и воображение читателя направлены на осмысление и интерпретацию поэтического текста, причём его смысловое восприятие мотивировано желанием познать мир в его творческом выражении и получить эстетическое удовлетворение.

Литература

1. Дридзе, Т. М. Семиотический уровень как существенная характеристика сообщения / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М.: Наука, 1976. – С. 200–204.
2. Щерба, Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворения «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом / Л. В. Щерба // Л. В. Щерба. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 97–109.
3. Левин, Ю. И. Лирика с коммуникативной точки зрения / Ю. И. Левин // Избр. тр.: Поэтика. Семиотика. – М., 1998. – С. 464–482.
4. Богин, Г. И. Схемы действий читателя при понимании текста / Г. И. Богин. – Калинин: КГУ, 1989. – 69 с.
5. Булыгина, Т. В. К построению типологии предикатов в русском языке / Т. В. Булыгина // Семантические типы предикатов. – М.: Наука, 1982. – С. 7–85.
6. Арутюнова, Н. Д. Образ (опыт концептуального анализа) / Н. Д. Арутюнова // Референция и проблемы текстообразования. – М.: Наука, 1988. – С. 117–129.
7. Ларин, Б. А. Эстетика слова и язык писателя / Б. А. Ларин. – Л.: Худож. лит., 1974. – 286 с.
8. Тынянов, Ю. Н. Блок / Ю. Н. Тынянов // Литературный факт. – М.: Высш. шк., 1993. – С. 224–229.
9. Гольденвейзер, А. Б. Вблизи Толстого / А. Б. Гольденвейзер. – М.: Гослитиздат, 1959. – 652 с.
10. Лангер, С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства / С. Лангер. – М., 2000. – 287 с.
11. Дементьев, В. В. Непрямая коммуникация / В. В. Дементьев. – М.: Гнозис, 2006. – 376 с.
12. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М.: изд-во МГУ, 1969. – 504 с.

А. В. Чуханова (Минск, Беларусь)

ВСТАВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИДЕИ ТЕАТРАЛЬНОСТИ БЫТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Б. АКУНИНА «ВСЬ МИР ТЕАТР»)

У каждого человека свое видение мира, свое «ощущение» бытия. Для А. Франса мир – «трагедия, сочиненная превосходным поэтом» [1, 299], для Ж. Сименона – «огромная мыслящая машина» [1, 299], для А. Дюма-отца – «гостинная, из которой надо уметь уйти учтиво и прилично» [1, 298]. Для Б. Акунина мир – это театр, где свое место нашла даже *недоженщина*, где *недоулыбка* сродни тайне, загадке.

Идея театральности бытия (жизнь не только привычный ход времени, но и яркое театральное представление) получила в романе Б. Акунина «Весь мир театр» статус смысловой доминанты и определила отбор не только лексических средств, но и синтаксических структур, способствующих «театральному» отражению мира. К числу последних можно отнести такие высокочастотные (108!) и полифункциональные синтаксические построения, как вставные конструкции (далее – ВК). Они активно используются автором для репрезентации идеи театральности бытия и формирования «коммуникативной иерархии передаваемой информации» [2, 483].

Описывая бытие как привычный ход времени, Б. Акунин при помощи предложений, осложненных вставными конструкциями,

характеризует речевую ситуацию и одновременно создает ее эмоциональный фон: *Просто певец был красив (эта ее вечная слабость к картинным красавцам!); С небывалой поспешностью – за какой-то час – Элиза привела себя в порядок;*

фиксирует связь временных планов повествования: *Когда погиб Фуриятский (это антрепренер, он ко мне сватался в Петербурге), я еще не играла в «Ковчеге»; Жуя на ходу тирожок с визигой, купленный на углу Гусятникова переулка (не будем забывать, что в следственной ажитации Эраст Петрович остался без обеда), он резво шагал по Чистопрудному бульвару;*

конкретизирует детали описываемой ситуации: *Фандорин остро ощущал ее присутствие (она сидела напротив и чуть наискось); Элиза немедленно ушла к себе (ей, как и Смарагдову, по контракту полагалась персональная уборная)* и т. д.

Функционально вставные конструкции изоморфны авторским ремаркам и «репликам в сторону». В первом случае ВК содержат пояснения к тексту, касающиеся поведения лиц, их внешности, вида: *Молодой человек с вами? – спросил любезный хозяин, покосившись на корнета (тот разглядывал в бинокль лепнину потолка); Попасть в темной комнате по быстро движущейся черной кошке (Фандорин сегодня был в черном стортуке) не так-то просто; Снова рассмеявшись (теперь уже не удивленно, а сердито), он приказал немедленно выкинуть примадонну с трескучим псевдонимом из головы.*

Во втором случае (вставные конструкции как «реплики в сторону») ВК эквивалентны попутным замечаниям «закадрового» героя и используются для выражения отношения к описываемым событиям: *Маса (наглец,*

наглец!) встал, успокоительно погладил ее по плечу; С Фандориным они пожали друг другу руки, с Масой обменялись поклонами, причем француз (хотя какой он француз, если «Сеня») поклонился низко, в пояс; Речь даже не о том, что Фандорин ни за что на свете не стал бы делиться своими открытиями с государством (страшно представить, как могли использовать это оружие нецепетильные господа из Охранки или жан-дармерии).

Бытие для героев романа уже не просто череда событий, сменяющих друг друга. Оно становится продолжением сценической жизни, превращается в яркое театральное представление – и грань между театром и реальной жизнью стирается. Не случайно и после спектакля герои Б. Акунина продолжают играть свои роли, не спешат снять костюмы и смыть грим: *Госпожа Регина в лиловом кимоно, с удлинненными тушью глазами (все актеры остались в сценических костюмах и гриме) проникновенно молвила.*

«Генетическая» связь с театром не прерывается и после смерти, которая изображается как финал пьесы: *Покойника, облаченного в костюм Сирано (то была самая знаменитая его роль), разве что без приклеенного носа, везли в открытом гробу.*

«Театральность» превращается в некую доминирующую силу, которая руководит поступками и мыслями героев. Так, даже убийства в романе совершаются с использованием театрального реквизита: *Девяткин пробовал навести порядок: поднял опрокинутый стул, подобрал валяющийся на полу оловянный кубок (реквизитный, из «Гамлета»).*

Активное использование вставных конструкций позволило автору совместить два параллельных плана повествования и, как результат, передать ощущение многомерности человеческого бытия. Но при этом Б. Акунин сознательно нарушает привычную информационную субординацию. Так, традиционно основная часть осложненного предложения характеризуется как носитель наиболее важной информации, а вставные конструкции – как средство выражения дополнительных сведений и замечаний. В романе Б. Акунина ВК становятся коммуникативным центром предложения, используются автором для передачи актуального смысла высказывания. Они способствуют более детальному изображению образа главного героя, позволяют рельефно описать ситуацию: *К исходу срока Эраст Петрович выиграл у барона две схватки из трех (и одну-то уступал, только чтоб не обижать сенсея); Эраст Петрович вздохнул и повел речь не мальчика, но мужа (вернее, всего лишь кандидата в мужья, притом гражданские); Пятьдесят третий год жизни был посвящен, с одной стороны, античной и новой философии (образование Фандорина, увь, исчерпывалось гимназией), с другой – езде на мотоцикле.*

Функционируя в рамках осложненного предложения, вставные конструкции модифицируют его значение путем аппликации смыслов, «обыгрывают» речевую ситуацию в иной семантической плоскости. Говоря языком современного кинематографа, ВК позволяют представить информацию в формате 3D: семантика основного содержания предложения, значение вставной конструкции, общая семантика осложненного предложения. Ср.: *Во-первых, выходило, что самые дешевые места у Штерна все равно уходят по пяти рублей (столько*

стоило хорошее кресло в Большом театре). В рамках этого предложения можно выделить следующие «семантические форматы»: базовое положение (*самые дешевые места у Штерна стоят пять рублей*), основное содержание ВК (*хорошее кресло в Большом театре стоит пять рублей*), общая семантика осложненного предложения (*самые дешевые места в театре Штерна стоят столько же, сколько хорошие в Большом театре*). Такая контаминация ключевых положений основного содержания предложения и ВК позволяет определить высокий статус театра «Ковчег», показать, насколько престижно было играть на его сцене.

Взаимосвязь и взаимообусловленность жизненных ситуаций проецируется на уровень структурно-семантического и логико-смыслового взаимодействия основного содержания предложения и вставной конструкции. В первом случае для включения вставных конструкций в структуру предложения используются:

а) союзы: *Судя по сведениям, доходившим до Эраста Петровича (а источники информации у него были точные), никаких ответов, способных разрешить эту загадку, арестованный пока не давал; Не успел Эраст Петрович занять оборонительную позицию (то есть даже еще не решил, участвовать ли ему в этой клоунаде), как противник с криком «гарде-ву!» перешел в атаку;*

б) частицы: *Произвести впечатление на своего брата актера (особенно свою сестру актрису) – это чего-нибудь стоит!; Она (роль – прим. автора) была без слов, чтоб не мешало проклятое заикание, без необходимости демонстрировать свое лицо (только один раз, в самом конце);*

в) анафорические местоимения и наречия: *Против жизни порознь не возражал и даже изъявил готовность ... платить ей алименты (от чего Элиза с брезгливостью отказалась – слава Богу, она в театре зарабатывала вполне достаточно); Маса рассказывал про своего «господина» (так он называл своего крестного отца);*

г) вводные конструкции: *Личный недоброжелатель Эраста Петровича, некогда самый могущественный человек Первопрестольной (вернее, то немногое, что осталось от его августейшего тела) давно почивал в полпезном склепе, не слишком оплакиваемый горожанами; Грядущая война – к сожалению, видимо, неизбежная – будет невиданно кровопролитной.*

В основе логико-смысловой связи лежит общность понятия, заключенного в основной части предложения и вставной конструкции: *Отметив день рождения прогулкой в скафандре по морскому дну (в ту пору Эраст Петрович страстно увлекался водолазанием), он вечером сидел на веранде; Пока умирал глава правительства (ранение, увь, было смертельным), пока неумелые следователи попусту тратили время, огромная империя... колыхалась и качалась.* Резюмируя сказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Вставные конструкции в романе Б. Акунина «Весь мир театр» – это средство репрезентации авторской идеи театральности бытия на синтаксическом уровне.

2. ВК имеют статус базовой модели авторского синтаксиса.

3. Вставные конструкции позволяют актуализировать различные компоненты структуры осложненного предложения и представить информацию в новом «семантическом формате».

Литература

1. Борохов, Э. Энциклопедия афоризмов: Жемчужины мысли / Э. Борохов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 686 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Акунин, Б. Весь мир театр: роман / Б. Акунин. – М.: Захаров, 2010. – 432 с.

НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ КАК ЧАСТЬ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА СОВРЕМЕННЫХ ТАТАРСКИХ РАССКАЗОВ

Структура текста художественного произведения составляет единый организм, в котором, там не менее, исследователи выделяют единицы разного уровня. Эти основополагающие единицы текста И. Р. Гальперин, например, предлагает делить по объемно-прагматическому и контекстно-вариативному принципам [1, 25], Г. Я. Солганик – по семантико-синтаксическому [2, 38], а Н. С. Болотнова – по коммуникативно-прагматическому [3, 259] и т. д. Такое разнообразие мнений оправдано при изучении такой многомерной единицы синтаксиса как текст.

По форме выражения в художественном тексте можно выделить монологические и диалогические фрагменты, которые отличаются по лексическому, морфологическому синтаксическому и другим уровням. В рамках этой статьи мы хотим представить результаты анализа внутренней структуры текста, в частности особенности использования несобственно-прямой речи в татарских рассказах трех современных писателей – Т. Галиуллина, Г. Гильманова и Р. Зайдуллы.

В теории текста существуют разные мнения по вопросу сущности несобственно-прямой речи, но многие исследователи сходятся в том, что она занимает срединное положение между речью автора и персонажа. И действительно, несобственно-прямая речь – это особый синтаксический и стилистический прием, который служит отличным средством для передачи мыслей, чувств и переживаний героев и оказания прагматического воздействия на читателя. По форме выражения несобственно-прямая речь занимает срединное место между монологическими и диалогическими текстами, объединяя некоторые их свойства и составляет неотъемлимую часть текста художественных произведений.

Несобственно-прямая речь используется в современной литературе довольно часто, но выделить ее из ткани произведения иногда бывает очень сложно, так как преобладает тенденция вуалирования в повествование этого стилистического приема. Несмотря на это, существуют ряд лингвистических показателей, позволяющих отделить несобственно-прямую речь из контекста произведения. В частности, в современных татарских рассказах можно выделить следующие средства введения несобственно-прямой речи в повествование или речь автора:

- 1) использование разговорных или характерных для персонажа форм речи;
- 2) изменение временных форм глагола или использование глаголов, передающих процесс мышления или поток чувств персонажей;
- 3) повторение встречавшихся ранее слов или выражений;
- 4) использование местоимений от лица персонажа или указательных местоимений – в начале предложения;
- 5) использование вводных и утвердительно-отрицательных слов, междометий и обращений;
- 6) изменение модального плана при помощи модальных слов, вопросительных конструкций и смены наклонения;
- 7) использование вставочных и уточняющих конструкций;
- 8) введение риторических восклицаний и вопросов, восклицательных предложений;
- 9) изменение объема предложения и инверсия в порядке слов.

Таким образом, способы введения несобственно-прямой речи в повествование современных татарских рассказов можно распределить на лексические, морфологические и синтаксические, причем в речи чаще используются несколько средств одновременно.

Кроме этого, в теории текста предпринимаются попытки составить классификацию форм несобственно-прямой речи, которые отличаются как по своему объему, так и по строению. Исходя из этих отличий, исследователи предлагают классифицировать формы несобственно-прямой речи по структурно-семантическим и другим принципам. Нам представляется более полной и удобной для анализа классификация Л. А. Соколовой, в которой формы несобственно-прямой речи делятся с опорой на типы отношений между речью автора и персонажа по четырем принципам: объем переданной информации, распределение роли между автором и героем, чье мнение выражается и кто ведет повествование [4, 24–34].

В зависимости от творческих мотивов и индивидуально-стилистических наклонностей писателя, несобственно-прямая речь может располагаться в разных местах по отношению к речи автора. В проанализированных произведениях эти фрагменты чаще размещаются внутри повествования, таким образом давая передышку и смещая акценты в произведении. Но, исходя из замысла автора, несобственно-прямая речь может занимать одну из сильных позиций – зачин (*Г. Гильманов «Пестроухий»*) или концовку рассказа (*Т. Галиуллин «В небе татарин»*, *Р. Зайдулла «Это пятый курс»*). С помощью этого усиливается прагматическое воздействие несобственно-прямой речи, которая или дает настрой на весь последующий рассказ, или звучит как риторический вопрос, как последний аккорд в уме читателя, еще долго заставляя его раздумывать над произведением.

Анализ структуры и типов несобственно-прямой речи показал, что этот стилистический прием не только усиливает передачу темы-идеи и воздействия произведения, но и способствует определению отличительных особенностей в построении текста, раскрывая идиостиль писателя. В частности, **Т. Галиуллин** использует несобственно-прямую речь меньше других авторов, но она настолько неразрывно связана с речью автора или рассказчика, что ее нередко трудно выделить из контекста. Также писатель часто размещает несобственно-прямую речь, выраженную риторическими конструкциями, в концовку – сильную позицию рассказа для усиления ее значения.

Г. Гильманов, в свою очередь, любит включать восклицательные, вопросительные и инфинитивные предложения в несобственно-прямую речь. Они во многих случаях дополняются многоточиями, придавая эмоциональность и таинственность в передаче потока сознания героев.

В рассказах **Р. Зайдуллы** несобственно-прямая речь характеризуется вставочными конструкциями, резкими переходами интонации и предложениями с инверсией, что присуще всему повествованию писателя. Несобственно-прямая речь выделяется из контекста повествования просторечными, диалектными словами и крылатыми выражениями, которые дополняют портрет персонажа.

Таким образом, структура художественного произведения образует сложную и многомерную систему лингвистических и экстралингвистических элементов, которые служат передаче авторского замысла. Несобственно-прямая речь, соединяя в себе характерные черты и монологической, и диалогической речи, способствует усилению прагматического влияния произ-

ведения за счет выражения внутреннего потока сознания и потаенных уголков души персонажей, где нет места лжи и притворству. Судя по всему, именно в связи с последним качеством все формы несобственно-прямой речи широко используются в современной литературе как на татарском, так и на других языках.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Комкнига, 2007. – 144 с.
2. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика / Г. Я. Солганик. – М.: Высш. шк., 1991. – 182 с.
3. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
4. Соколова Л. А. Несобственно-авторская (несобственно-прямая) речь как стилистическая категория / Л. А. Соколова. – Томск: изд-во Томск. ун-та, 1968. – 280 с.

А. Г. Шукайлова (Гомель, Беларусь)

ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ИНСЕКТОНИМА *МУРАВЕЙ* В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В. В. Виноградов, характеризуя лексическую семантику, писал: «Смысл слова в художественном произведении никогда не ограничен его прямым номинативно-предметным значением. Буквальное значение слова здесь обрывается новыми, иными смыслами (так же, как и значение описываемого эмпирического факта вырастает до степени типического обобщения)» [1, с. 117]. В качестве символов могут выступать предметы, животные, насекомые, природные явления, различные признаки предметов, недосказанные действия, полупрозрачные намеки, личностное восприятие деталей окружающего мира.

В художественных и публицистических текстах, представленных в Национальном корпусе русского языка [2], слово *муравей* употребляется как в прямом значении, так и в качестве слова-символа. Символическое начало всегда присутствует и при создании запоминающихся литературных характеров-образов, и при мифотворчестве.

Муравей – насекомое, символика которого определяется в основном признаком множественности. Данная символика широко представлена в художественных текстах: – *По всей поверхности броневой стены проворно распозлись солдаты в выбеленных солнцем гимнастёрках, с зелёными сетками на головах – зеленоголовые муравьи* (И. Грекова. На испытаниях); *Сходство усугубляется тем, что от печей к разным емкостям деловито, как муравьи, передвигаются десятки людей* (Н. Максимов. Пошли за пузырем // «Парадокс», 2004.05.01); *Возле легковой, прищурясь, стоял молодой человек в элегантно светлом костюме, а к грузовым, мелькая, как муравьи, множество крепких бритоголовых парнейков в спортивных одеждах подтаскивали стройматериалы, кучи и штабеля которых таяли на глазах* (А. Слаповский. Не сбылась моя мечта).

На формирование символика муравья повлияли представления о малых размерах насекомого. Во многих контекстах признак малого размера актуализируется одновременно с признаком множественности: *Готовясь к своему выступлению, я по лестницам закулисы поднялся под купол цирка и заглянул в люк. Люди на арене показались мне муравьями* (Г. Васильев. Роли, которые нас выбирают); *Из окон дворцов виден весь мир как на ладони, но люди кажутся маленькими, как будто они муравьи*. (Я. Зубцова, М. Перова. Cartier: время покорять // «Домовой», 2002.10.04).

Признак малого размера реализуется в разных смысловых вариантах. С одной стороны, муравей является символом маленького, физически слабого человека: *А Шалейко был вовсе не муравей, а крупный и заметный со всех сторон мужчина* (В. Войнович. Монументальная пропаганда // «Знамя», 2000). С другой стороны, муравей – это незначительный, не имеющий влияния человек: *Но совместная деятельность рядового гражданина и крупной строительной организации – это сотрудничество муравья со сломом*. (Жилищный рынок: новые векторы спроса // Мир & Дом, 2003.10.15). Таким образом, символ приобретает способность к постоянному смысловому углублению и обогащению.

У многих народов мира (ненцев, селькупов, нганасан, кетов и североамериканских индейцев) распространён миф о происхождении вредных насекомых из искры костра, в котором мифологический герой сжигает злое женское существо. Данное мифическое представление о происхождении муравьёв в текстах выступает в роли сравнения: *Искры, как золотые муравьи, бежали гуськом по отшлифованным стенам*. (А. Дорофеев. Эле-Фантик // «Мурзилка», № 1–5, 2003); *По гирляндам, украшавшим центральные аллеи парка, трудолюбиво, словно муравьи по муравьиным тропам, бежали мелкие огоньки*. (О. Славникова. Повесть о настоящем человеке // «Октябрь», 2001).

В текстах реализуются и архетипические представления о муравье как о неустанном труженике. Его трудолюбие представлено в Библии как одна из высших добродетелей. Христианская символика инсектонима находит своё отражение в художественных текстах. В некоторых контекстах трудолюбие оценивается положительно: *Данные остаются данными, какое б количество материала не собрали трудолюбивые офисные муравьи* (В. Баранов. Государство, информация и начальники // «Лебедь», 2003.12.07); *Трудолюбивые, как муравьи, старички из Status Quo выпустили столько уже альбомов, что я лично их пересчитать не могу – пальцев не хватает* (Х. Ботаник. Музыка // «Хулиган», 2004.06.15); *Слева от меня, за огородом жила мирная семья жуликов, трудолюбивых, как муравьи*. (Б. А. Пильняк. Три брата). Часто муравьиное трудолюбие рассматривается как нечто излишнее, чрезмерное и получает вследствие этого отрицательную оценку: *С ранней юности до поздней старости пахать с тупостью и упрямством муравья по двадцать пять часов в сутки, не позволяя себе размыслений даже о том, какая*

работа выгодная, а какая менее выгодная, какая главная, а какая самая главная (В. Сердюченко. Простое, как мычание // «Лебедь», 2003.09.14); Огромные тюки и клетчатые сумки, переносимые с места на место трудолюбивыми муравьями из Китая, создавали атмосферу полнейшего хаоса (М. Милованов. Рынок тщеславия).

Как видим, инсектоним муравей становится символом непрерывной суетливой деятельности тех, кто не осознает мимолетности человеческой жизни: Сейчас квартира, полная заведомых недругов, зашевелится, как огромный

шестипалый Шива в танце, и для людей-муравьев начнется новый день – очередной стремительный шагок в бесславие (Д. Симонова. Шанкр); Люди как муравьи бегают по трассе склад-магазин-склад, вывозя всё, что ещё не стоит на полках. (Запись LiveJournal (2004)).

Таким образом, слово-символ муравей уводит за пределы реальности, являя собой как архетипические представления, сформировавшиеся еще в древности, так и образы, отражающие реалии современного сознания.

Литература

1. Виноградов, В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М., 1959. – 258 с.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> – Дата доступа: 19.03.2011.

Н. В. Шульга (Минск, Беларусь)

РЕДУПЛИКАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В настоящей статье впервые рассматривается вопрос введения и семантизации редупликативных образований (РО) в художественном произведении, место редупликативов в авторской и переданной речи, их концентрация в произведении, а также восприятие редупликативов читателями.

Материалом исследования послужили РО русского языка, собранные методом сплошной выборки из 15 разножанровых произведений современной русской литературы (5 687 страниц текста).

Под редупликацией (от лат. reduplicatio 'удвоение') мы понимаем полное или частичное повторение фонологически схожих свободных морфем. Вслед за зарубежными лингвистами мы выделяем следующие структурные типы РО (подробнее см. [1]): 1) полные редупликативы (ПР) – состоят из двух идентичных элементов (сю-сю); 2) аблаутивные редупликативы (АР) – состоят из основной морфемы или псевдоморфемы, которая повторяется в другом компоненте с изменением гласной (бум-бом); 3) рифмованные редупликативы (РР) – состоят из двух элементов (чаще всего псевдоморфем), отличающихся лишь начальным согласным звуком (звуками), объединенных для создания рифмы (воленс-ноленс).

1. Коэффициент редупликации. Концентрация редупликативов в произведении.

Чрезвычайно важным моментом, характеризующим использование РО в художественном произведении, является их концентрация в тексте – соотношение редупликативных и нередулицированных сложных слов.

Для выяснения данного соотношения нами был введен коэффициент редупликации (K_R), вычисляемый по формуле:

$$K_R = \frac{R}{n} \times 100\%, \text{ где}$$

R – количество редупликативных слов;

n – общее количество слов (общее количество слов подсчитывалось при помощи программы «Статистика» MS Word).

Анализ показал, что РО русского языка в произведениях современных авторов могут использоваться в ничтожно малой концентрации ($K_R \leq 0,05$), малой концентрации ($K_R \leq 0,2$), средней концентрации ($K_R \leq 0,5$) и высокой концентрации ($K_R > 0,5$). Самую многочисленную группу авторов составляют те, кто, обращаясь к редупликативным словам, предпочитает золотую середину, то есть использует редупликативы в средней концентрации. При этом явное предпочтение отдается полным редупликативам (таблица 1).

Таблица 1 – Концентрация РО в художественном произведении

Автор и название произведения	K_R (%)	Количество РО (%)		
		ПР	АР	РР
И. Грекова. Вдовый пароход	0,31	91,93	4,84	3,23
Л. Беляева. «Новый русский» и американка	0,36	100	--	--
А. Берсенева. Азарт среднего возраста	0,05	100	--	--
Е. Никигина. Баба-яга Бессмертная	0,07	90,63	--	9,37
И. Сергиевская. Великий закон доктора Стротициуса	0,4	92,86	--	7,14
В. Губарев. Путешествие на утреннюю звезду	0,1	100	--	--
С. Валяев. Порнограф	0,33	91,53	1,59	6,88
Б. Акунин. Любовник смерти	0,28	97	--	3
А. Экслер. Ария князя Игоря, или Наши в Турции	0,15	90,43	1,06	8,51
В. Динец. Азия на халеву	0,04	90	10	--

В целом, можно сделать вывод о том, что количество РО в художественных произведениях и их концентрация в тексте находятся в прямой зависимости от авторской установки, от общего отношения писателя к редупликативным словам, от темы, от того, кто главный герой, от позиции автора относительно изображаемого.

2. Место редупликативов в художественном тексте.

Далее рассмотрим, каково место РО в художественном тексте. Известно, что в любом прозаическом художественном произведении существуют две «речевые» зоны – авторская речь, включающая собственно-авторскую (САР) и несобственно-авторскую речь (НАР), и переданная речь, включающая прямую (ПР), несобственно-прямую (НПР) и косвенную речь (КР). Анализ показывает, что РО отдают явное предпочтение прямой и собственно-авторской речи. Очень благоприятной художественной средой для редупликативов является повествование от первого лица, так называемый Ich-Erzählung, где авторская речь является в то же время и собственной речью персонажа. В авторской же речи как таковой редупликативов довольно мало (таблица 2).

Таблица 2 – Место РО в авторской и переданной речи

Произведе- ние	Авторская речь (%)			Переданная речь (%)			
	САР	НАР	Всего	ПР	НПР	КР	Всего
Вдовый пароход	24,59	18,03	42,62	47,54	9,84	--	57,38
«Новый русский» и американка	91,04	--	91,04	8,96	--	--	8,96
Азарт среднего возраста	--	26,32	26,32	73,68	--	--	73,68
Баба-яга Бессмертная	64,52	--	64,52	32,26	3,22	--	35,48
Великий закон доктора Стротициуса	--	--	--	93,33	6,67	--	100
Путешествие на утреннюю звезду	63,64	--	63,64	27,27	--	9,09	36,36
Порнограф	44,4	--	44,4	47,09	8,47	--	55,56
Любовник смерти	33	21	54	38	8	--	46
Ария князя Игоря, или Наши в Турции	11,43	--	11,34	83,51	3,09	2,06	88,66
Азия на халяву	87,5	--	87,5	12,5	--	--	12,5

3. Способы семантизации редупликативов в тексте

Можно предположить, что некоторые РО (*шурмы-муры, тары-бары, тили-тили, ку-ку*) присутствуют в подсознании современного человека. Неудивительно, что в художественной литературе, которая чутко отражает явления, происходящие в языковой действительности, большинство редупликативов водится прямым способом, без всяких пояснений. Очевидно, предполагается, что читатель знает их и поймет из контекста, за счет избыточной информации, которая в нем содержится. Например: *Вы все языком болтаете туда-сюда, а о деле – ни гу-гу. Может, я вообще все это мероприятие зря затеяла?* (А. Экслер. Ария князя Игоря, или Наши в Турции).

Однако, кроме прямого метода, нами также были обнаружены и другие способы семантизации РО, как то употребление пояснительного нейтрального синонима. Например: *Что с тобой, Алекс, спросил я себя. Где уверенность, граничащая с безрассудством? Должно, ты перепил молока, закусывая яблоками. И потому тебя так мутит. От несварения желудка и вопросов. Проще надо быть, друг мой, проще... И будет жим-жим, то есть в полном порядке* (С. Валаев. Экстремист).

В целом, следует отметить, что удельный вес специальных способов семантизации вместе взятых очень невелик. Прямой метод введения редупликативов в ткань художественного текста преобладает над всеми остальными.

4. Читательское восприятие редупликативов

Используя прямой метод, автор, как уже было отмечено, рассчитывает на то, что читателю известно значение данной лексемы, или на его языковую интуицию, на его способность семантизировать незнакомую лексему за счет контекста. Но в какой степени можно рассчитывать на знание и в какой – на догадку читателя, когда дело касается семантизации РО?

Для установления того, каково в действительности читательское восприятие редупликативов, введенных в ткань художественного произведения прямым мето-

дом, мы решили провести лингвистическое анкетирование.

Нами были опрошены 10 информантов, 5 мужчин и 5 женщин с высшим образованием (1 мужчина – со средним специальным) в возрасте от 24 до 55 лет. Испытуемым был предложен короткий список из 10 РО, выбранных случайным образом из редупликативного фонда разножанровых художественных произведений. В подавляющем большинстве случаев информанту для полного понимания не достаточно было предъявления слова в виде словарной единицы, вне его контекстуальных связей, поэтому редупликативы давались в малом контексте (таблица 3).

Таблица 3 – Семантизация РО

РО	Контекст	Ответы опрошенных
тинти-финти	<i>Бывает муж, как собака на сене: сам не ест, другим не дает. Я не такой. Мне чтобы уют был в доме, пища хорошая... А тинти-финти, фигли-мигли – пускай кто моложе занимается. (И. Грекова. Хозяйка гостиницы).</i>	ерунда (5), выкрутасы, всякая ерунда, фигня всякая, флирт, глупости.
тити-мити	<i>О, совсем забыл, – вытащил из кармана плаща конверт – Премияльные, что ли. Вашей троиче. Бери-бери, тити-мити народные. Из бюджета. (С. Валаев. Кровавый передел).</i>	деньги (4), денежки, деньжата, средства, бабло, золотишко, подарочки.
нуреки-чуреки	<i>Неужели ВВ находится под контролем лиц кавказской национальности. Если это так, то дела плохи. Нуреки-чуреки денежки сильно любят, а шутить – нет... (С. Валаев. Миллионер).</i>	хачи, лица кавказской национальности (3), иностранцы, чурки (2), чурбаны, важные особы, заморские гости.
ля-ля-сю-сю	<i>Вот ты, – сказал Игорь, – со своей Алкой все «ля-ля-сю-сю». Аллочка то, Аллочка сё... Вот она и сбляднула. (А. Экслер. Ария князя Игоря, или Наши в Турции).</i>	цацкаться, возиться, церемониться, носиться как с маленькой, заискивать, сюсюкать, нежность, неверность, трепаться, любовь-морковь.
чики-чики	<i>Спокуха, братан, – сказала Вика. – Все будет чики-чики. (А. Экслер. Ария князя Игоря, или Наши в Турции).</i>	хорошо (2), офигенно, о'кей, нормально, в порядке, как надо, замечательно, отлично, ладненько.
шахер-махер	<i>Она аферистка известная, ей верить нельзя. Теперь она на машинке покатается, а он иши с маслом увидит. Хотя кто их всех знает... такой шахер-махер кругом, не разберешься. (П. Санаев. Похороните меня за плинтусом).</i>	кавардак, беспорядок, неразбериха, беспредел, неопределенность, путаница (2), бардак, тихий беспредел, афера.
ути-пути	<i>Не все парни умеют делать красивые признания, некоторые вообще стесняются всех этих ути-пути. (И. Молчанова. Дневник юной леди).</i>	сантименты (2), нежности (2), любви, признания, восхваления, благодарств.

талы-талы	<i>Потом прибыли Никитин и Хулио. Они уже знали о происшествии, и посему мы повели серьезные талы-талы о том, как обезопасить наши тылы.</i> (С. Валяев. Экстремист).	переговоры (2), толки, разговоры (6), беседы.
фуй-фуй	<i>Сто миллионов вечнозеленых за какое-то компьютерное фуй-фуй? Непостижимо!..</i> (С. Валяев. Экстремист).	дредень, новшество, фигня, фуфло (3), ерунда (2), программное обеспечение.
тики-так	<i>Словом, я ещё раз убедился, что с любым человеком можно договориться. По-хорошему. При условии, разумеется, ежели он душевно к тебе расположен. И все будет тики-так. Никаких проблем.</i> (С. Валяев. Кровавый передел).	хорошо (5), супер, в порядке, прекрасно, путем, решено.

При этом лингвистическое анкетирование выявило, что женщины без проблем понимают значение редупликативных образований в отличие от мужчин, для которых самым трудным словом в процессе семантизации оказалось «фуй-фуй», ложно ассоциировавшееся, по словам опрошенных, с компьютерным термином (рисунок).

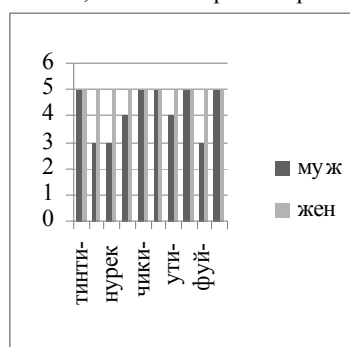


Рисунок – Гендерные различия в процессе семантизации РО.

Литература

1. Шульга, Н. В. Фономорфологическая структура редупликативных слов белорусского, русского и английского языков // Н. В. Шульга // Весті БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2010. – № 3. – С. 62–66.

В. В. Шур (Мазыр, Беларусь)

АНАМАСТЫКОН САТЫРЫЧНЫХ ТВОРАЎ УЛАДЗІМІРА ВЕРАМЕЙЧЫКА

Творчасць У. Верамейчыка – яркая, адметная і выразна запамінальная старонка ў беларускай мастацкай літаратуры другой паловы ХХ ст. Ён аўтар арыгінальных паэтычных зборнікаў “Прыпяць” (1973), “Яснаць” (1978), “Люблю!” (1981), “Клянусь Прыпяцю” (1988), “Ліхаўня” (1997) і інш., у якіх паэтрамантык выяўляе сваю вялікую павагу, любоў, захапленне, пашану да Радзімы Беларусі, да роднага Палесся, асабліва Мазыршчыны, сваіх блізкіх, землякоў. Значнае месца ў яго паэзіі займаюць таксама творы аб каханні, гэтая “вечная” тэма ў “лірнікі Палесся”, “рыцара яе Вялікасці Прыпяці” атрымала ўласцівыя толькі Верамейчыку своеасаблівыя павароты і вырашэнні.

Г. Дашкевіч ў артыкуле “Ён – Палесся абраннік”, заглавак якога ўяўляе вобразную, высокамастацкую перыфразу, характарызуючую паэта-патрыёта,

Суміруючы атрыманыя даныя, можна сказаць, што ў сярэднім РО, панятны чытаючай публіцы без існавання якіх бы то ні было дадатковых сродстваў семантызацыі. Пры гэтым заявляць аб якіх-лібо гендерных адрозненнях было б занадта смела – для гэтага патрабуецца больш апраўданае даследаванне, апраўданае большым лікам рэспандэнтаў. Вынікі нашых скромных эксперыментаў дазваляюць толькі з упэўненасцю гаворыць аб тым, што ў большасці выпадкаў, уводзячы рэдукацыі ў тэкст свайго прадзвядзення, пісьматворца можа лічыцца не на чытацкую догадку, а на дакладнае веданне. І толькі ў параўнальна невялікім ліку выпадкаў (20%) узнікае неабходнасць спецыяльных сродстваў семантызацыі: вонкавых (глосарый як дадатак да прадзвядзення, сноска) і тэкстуальных (ситуацыйны глосарый, пераклад, арганічна ўключаны ў тэкст, каментарый, дэталёвае тлумачэнне, расшыфровка праз перыфраз ці нейтральны сінонім). Аналіз лінгвістычных анкетаў змушвае таксама паставіць пытанне аб вядзенні каэфіцыента семантызацыі РО. Падобны каэфіцыент як верагоднасць разумення чытацтвам рэдукацыі дае магчымасць по-новаму ацаніць РО – паставіць во главу угла не пісьматворца, а чытацтва, не асабісты тэкст як паведамленне, а змест, змест рэдукацыі, а чытацкае ўспрыманне гэтых складаных стылістычна-маркіраваных апраўданаў.

зместаны ў паэтычным зборніку “Магарыч” (1994) і зборніку апавяданняў-гумарэсак “Местачковы секс” (1994). Як адзначана ў прадмове, *Уладзімір Верамейчык* – сапраўдны паслядоўнік *Ведзьмака Лысагорскага*, заядлы гумарыст, якога не змаглі запужаць ні цэзіі, ні разнамасныя пачвары нашага грамадства. Сменочыся прылюдна, ён магутна паўставаў і паўстае ў сваіх гумарыстычных творах над няпраўдаю жыцця, скрыжоўваючы меч гумарыста з усялякім асяроддзем. Яго сатырычныя вершы, гумарэскі, фельетоны былі вынікам рэакцыі мастака на праўленне і ажыўленне пошласці, разбэшчанасці, п’янства, што актуалізаваліся ў перабудовачны перыяд і былі ўласцівы частцы тагачаснага грамадства, асабліва гэта заўважалася на матэрыялах шматлікіх тэлеперадач і некаторых газетных публікацыях. І як пісаў сам У. Верамейчык, калі радыё, тэлебачанне ў той перыяд на дзевяноста і болей працэнтаў прысвячаліся сексу, то ў вёсках, дзе гэтая тэма заўсёды раней была амаль закрытай, мясцовыя абывацелі з местачковым захопленнем смакавалі гэтыя секс-перадачы, успаміналі здарэнні з сексуальным ухілам, разважалі, параўноўвалі. Эфір і прэсу запаланілі неградышчыйныя ў былыя часы словы і выразы тыпу *сексуальны бум*, *сексуальныя цунамі*, *лікбез на зроўцы*, *эрагенныя зоны*, *СНІД* і г. д.

Анамастыкон яго сатырычных твораў надзвычай адметны і запамінальны. Паэтонімы ў гумарыстычных і сатырычных творах *У. Верамейчыка* поліфункцыянальныя: яны выконваюць не толькі назывную, але і мастацка-эстэтычную, тэкстаўтваральную, жанраваўтваральную і інш. функцыі. У гумарэсках як выразная прыкмета індывідуальнага стылю прасочваецца паслядоўнае карыкатурызаванае апісанне знешняга выгляду персанажаў, вельмі трапныя, нават часам нечаканыя параўнанні, умелае выкарыстанне казённых выказаў-штапаў у мове мясцовых чыноўнікаў, іх кантэкстуальна гіпербалізаванае апісанне і імкненне выдзеліцца нечым сярод падобных. Мастак слова такімі адзінкамі (онімамі) не проста кампануе тэкст. Яны ў яго – выразна значымыя элементы стварэння экспрэсіі, іроніі, гумару, сарказму. Адметнасць яго мовы, мовы яго літаратурных персанажаў – частае выкарыстанне шматлікіх аказіяналізмаў, якія нечакана трапна характарызуюць рэаліі таго часу, выступаючы кантэкстуальнымі сінонімамі да самых розных онімаў: *вінакардыя*, *п’ячуга*, *алканаўт*, *“паддача”* – выпіўка, *закідонічык* – вялікі аматар выпіўкі; *сабачуга*, *“Каленвал”* – разнавіднасць нізкапробнай дзяржаўнай гарэлка 80 – 90-х гадоў, *“ярышак”* – высокаякасны самагон, *бергамотаўка* – мясцовая самагонка, *“фруктан”*, *“чарніла”* – нізкапробнае віно, *“вахцёрцы”* – дзяжурцы на вахце, *“хрыстарадніца”* – выпрошваць, *“валідоль”* – празмерна нервавацца; *“фірменная табурэтаўка”* – мясцовая самагонка, *“сухач”* – сухое віно, *“секеуал”* – асоба з сексуальным ухілам, *“пауліпрыца”* – сто грамаў гарэлка; *“казлятон”* – казліны голас, *“заяц”* – безбілетны пасажыр. Яго мове ўласцівы трапныя фразеалагізаваныя аказіяналізмы: *“абкласці сяржанцікім матам”*, *“выглядаць Дэмасфенам пасля каньяка”*, *“маслам плоў не сапсуеш”*, *“выдаваць сябе за ахвяру Чарнобыля”*, *“забеспячэнец вышэйшага пілатажу”*, *“аматар прыгубіць чарку”*, *“адбываць мужыцкі абавязак”*, *“секс вышэйшага пілатажу”*, *“ужываць вогненную ваду таварыша Бахуса”*, *“класічнае загуменне”*, *“цягнуць коўдру на сябе”*, *“сексуальныя цунамі”*, *“дацяпаць, па чым бегаюць цягнікі”*, *“браць з пасажыраў не па чыну”* (празмерна штрафаваць), *“гурток астраномаў”* – кампанія п’яніц;

“наступіў раптоўна швах” – прышоў канец, *“адкінуць рогі”* – здохнуць (пра жывёлу), *“татіць хваробу ў Агдаме”* – празмерна выпіваць, *“шрайбаць ва ўсе інстанцыі”* – пісаць ананімныя пісьмы, *“наярваць Бетховена”* – іграць на піяніна, *“па частцы чарачнай артыст”* – вялікі аматар выпіць, п’яніца, *“песня пра чарот”* – “Шумел камыш”, *“калунаца ў шматтомных эверэстах марксізму”* – чытаць творы класікаў марксізму.

Онімы ў яго вершах, апавяданнях створаны паводле тыповых для беларускага анамастыкону мадэлях, аднак у большасці яны паўтараюць не “цытаты з нацыянальнага анамастыкону”, а ўяўляюць аўтарскія ўтварэнні: у адрозненне ад звычайнай маўленчай камунікацыі такія адзінкі, як правіла, выконваюць яшчэ і дыферэнцыйную функцыю, сумішчаючы яе з эстэтычнай, выяўленчай, успрымаюцца яны як выразна або ўскосна гаваркія. Эфект камічнай (сатырычнай, парадыйнай) характарыстыкі ў такіх онімах “трунтуюцца на наўмысным ажыўленні значэння апелятыўнай утваральнай асновы прозвішча” (М. Бірыла). Яны ў яго тэкстах выразныя, экспрэсіўныя сродкі з адметнай і запамінальнай вобразна-метафарычнай семантыкай.

Прадуктыўным спосабам імятворчасці ў яго гумарэсках з’яўляецца *метафарызацыя* і *анімізацыя* апелятываў, асабліва тых, за якімі ў мове замацаваліся пэўныя канатацыйныя прырашчэнні: *Барыс Сычуга*, *Ігнат Барыла*, *Алесь Маліна*, *Юрка Сівец*, *Анатоль Папіхайла*, *Кузьма Ядрыхін* (гумарэска “Брат Грым”), *Апанас Мамоля*, *Язэп Зануда* (гумарэска “Шашлык і падпугтацку”), *Ахрэм Мацюня*, *Аляксей Боўць* (гумарэска “Упаўнаважаны па бартэры”), *Максім Сівалоп*, *Іван Галуза*, *Мікалай Мікалаевіч Матрацаў*, *Ахрэм Кароста* (гумарэска “Местачковы секс”), *Вініук Шалупайка*, *Іван Гарбуз*, *Язэп Чубчык*, *Андрэй Базуля* (гумарэска “Сакрэтная фарба”), *Васіль Шукайла* (“Гроза “зайцоў”), *Харэй Пятровіч Рыфмавік* – паэт, *Ахрэм Пятровіч Курашчуп* – кандыдат сельгаснавуц, *Пятро Пятровіч Кукарэка* – дырэктар саўгаса, *Васіль Васільевіч Хапуга* – злодзея на мясакамбінаце. Такія прозвішчы ў кантэкстах прозвішчаў. *Ігнат Барыла* – мясцовы прэзаік, *Выразнымі* інтэнсіфікатарамі камізму, іроніі, сатыры, асабліва калі антрапонім (семантыка яго словаўтваральнай асновы) кантрастуе або, наадварот, адпавядае апісанню паводзін знешняму выгляду, сацыяльнаму становішчу, тэтулу, званню, пасадзе носьбіта прозвішча. Камізм у такіх адзінках умацняецца ў выніку самых разнастайных асацыяцый, якія могуць узнікнуць у дасведчанага чытача, асабліва ўзбагачаннага інтэртэкстуальнай і культуралагічнай кампетэнцыяй.

Апелятывы да большасці названых прозвішчаў выразна падкрэсліваюць нейкую адметную асаблівасць іх носьбітаў. Фактычна ў кантэксце такія назоўнікі, прыметнікі становяцца функцыянальнымі эквівалентамі прозвішчаў. *Ігнат Барыла* – мясцовы прэзаік, *“каларытная фігура сярод пачаткоўцаў”*, які *“ніколі не жыў у вёсцы, але пісаў выключна на калгасна-саўгасных тэмы. У яго апавяданнях і аповесцях працаўнікі палёў, стываючы, настаянна раскідаюць гной на бяскрайніх палатках”*. Калі крытыкі яго “твораў” папракалі *Барылу*, што ў іх (творах) занадта многа “гною”, той спакойна парываваў: *“Вёска заўсёды павінна пахнуць ...”*. Параўн. *Барыла* – у палескіх гаворках: 1) двухдхонная бочкачка з дзіркай збоку для напіткаў, вады; 2) брухач, чалавек з вялікім брухам [Гл. ТС, I, с. 43]. Параўнаем у гэтым плане наступныя онімы: *Язэп Зануда* – аўтар нашумелага сексбестселера *“Пакуль угарацца дрывы”*

(апав. “Шашлыкi па-дэпутацку”); *Мiкалай Мiкалаевiч Матрацаў* – урач сексолаг-псiхатэрапеўт, які пачаў праводзiць “сексуальную адукацыю навінкаўцаў”: арганiзаваў “*лiкбез па эротыцы*”, правёў у вёсцы “*шокавую тэратыю і мазавую атаку на шырокаму спектру пытаньняў сексу*”; *Ахрэм Кароста* – старшыня навінкаўскага местачковага Савета народных дэпутатаў: “*Наведваўся на розныя бяседы, застоллi, на якія Ахрэма нiхто не клікаў*”, і на якіх “*звычайна выпiваў палову самагонных запасаў гаспадара*”. Параўн. у гэтым плане народнае параўнанне *прыстаў*, як *кароста*, а таксама апелятыў *кароста* – 1. заразна хвароба скуры; 2. перан. прыкры адбiтак, след якіх-небудзь уздзеянняў, звычайў; *Мацвей Пятровiч Карыта* – старшыня мясцовага калгаса, “*тоўсты, як сiласная вежа, “...наведваў заняткі па сексу” ў мястэчку Навiнкі; Пятро Мухаед* – мясцовы казачнiк, “*бездар вышэйшай пробы*”, рэцэнзент зборнiка *Анатоля Папiхайлы* – “*родзiча далёкiх братоў Грым*” з “*цiхага палескага гарадка*”, які сярод аматараў лiтаратурынага аб’яднання пры мясцовай газеце “*Прыпяцень*” набыў мянушку *Брат Грым*. Наогул, як пiша У. Верамейчык, “*калi б усталi з маглi браты Грым, то яны вельмi перапапохалiся б: такое казачнае стварэнне, якiм быў Анатоль Папiхайла, сустракаецца рэдка*” (с. 23). *Папiхайла* ствараў такія “шэдэўры”, што старшыня мясцовага лiтаратурынага аб’яднання, чытаючы казкi *Папiхайлы*, “*ледзьве не атруцiўся. Як кажуць, нiчога жывога. У вучня пятага класа куды большая фантазiя і пiсьмо. Папiхайла настойлiва “прапiхваў” свае творы не толькi ў мясцовую газету “Прыпяцень”. Ён мясцоваму кiраўнiку лiтаб’яднання “ўнадзiўся iтвовечар званiць”:* “*Хачу бачыць сваю казку на старонках мiнскага дзiцячага часопiса*”. *Пасля сёмага “хачу” Мацума* – прафесiйны паэт, якога абралi старшыней лiтаб’яднання, не вытрываў, сеў і напiсаў казку пра палескую нафту. Iадаслаў у Мiнск у “*Вясёлку*”. Пад прозвiшчам *Папiхайлы*. Казку надрукавалi, і шчаслiвы *Папiхайла* скупiў амаль увесь тыраж “*Вясёлкi*”, даваў аўтографы сябрам. “*На крылах радасцi Брат Грым упарта ўзяўся за яро*”. Кожны дзень ён званiў у рэдакцыю і паведамляў: “*Пiшу цудоўную казку пра зноў*”, “*Пiшу выдатную казку пра Сонца, Месяц і Зоркi*” і iнш.

Такiм чынам, прозвiшча мясцовага графамана ў такiх апiсаннях і тэкстах становiцца выразна гаваркiм, асацыятыўна роднасным з дзеясловамi *пхаць*, *пiхаць*, у якіх выяўляюцца наступныя значэннi: 1) *даваць iтвоньнебудзь у вялiкай колькасцi без меры*; 2) *прымушаць каго-небудзь выконваць нешта многа або супраць жадання*. Параўн. таксама агульны назоўнiк *папiхач* – разм., *чалавек, якiм панукаюць, зняважлiва распараджаюцца, камандуюць*. У тураўскiх гаворках ёсць і экспрэсiўна-ацэначны варыянт: *папiхайло* з тым жа значэннем, што і *папiхач*: *Дзед і бабы за папiхайлу*. Дварэц [ТС, IV, с. 169]. *Андрэй Базуля* – вядомы ўсяму раёну “*закiдончык*”, “*тып, якi жыве па прынцыпу: нi ўсё, што гарыць, спi з усiм, што варушыцца. I так дапiўся і даспаўся, што ледзьве ногi цягае, але ж у кожнага знаёмага і незнаёмага прасiць “паўшырыца чырвоненькага”*” (с. 26). Параўн.: у палескiх гаворках: *разбазулены* – распусны, нявыхаваны і iнш. Характарыстычнасць, экспрэсiўнасць, камiзм, iронiя ў такiх прозвiшчах у тэксце найчасцей рэалiзуецца iх семантычнай двухпланавасцю: апелятыўнае значэнне агульнай адзiнкі накладваецца на ўласна анамастычнае, што ў вынiку на фоне ўсяго твора памацяня яго кантэкстуальную сутнасць і робiць

антрапонiм выразна гаваркiм, кантэкстуальна неабходным у такiм творы.

Васiль Ткачоў – тагачасны адказны сакратар Гомельскага абласнога аддзялення Саюза пiсьменнiкаў, у рэцэнзii на кнiгу *У. Верамейчыка*, адзначаў: “*Асаблiва парадавала гумарэска “Брат Грым” – пра няўдалага пiсаку, якi лiчыць сябе класiкам і любiм чынам iмкнецца надрукавацца, выдаць кнiгу... Яны і мяне атакуюць часта, завальваюць сваiмi “опусамi”* [“Гомельская праўда”, 1994, 20 красавiка]. Такiм чынам, гумарэскi *У. Верамейчыка* арыгiнальна, праз прызму сатыры і гумару адлюстроўваюць жыццё тагачаснай Гомельшчыны. “*Той, хто ведаў У. Верамейчыка ў першую чаргу як паэта, можа пераканацца, што і проза – мускулiстая, трывала пераплеценая карнiчыкамi сатыры і гумару! – з-пад яго пiра вылятае даволi арыгiнальная, зграбная, шыкоўная*” (В. Ткачоў). Дарэчы, мянушка *Брат Грым*, якая вынесена ў заглавак апавядання, з’яўляецца iранiчным намёкам, своеасаблiвым ключом для правiльнага ўспрымання гумарэскi, бо па сутнасцi сваёй гэты бiблiонiм суадносiцца з усiмi сюжэтнымi хадамi, з усiмi iншымi вобразамi і элементамi мастацкага твора. Ён запамiнальна выразны і парадыйна-iнтэртэкстуальны кампанент гэтай гумарэскi.

Да iнiмаў, найчасцей гаваркiх, *У. Верамейчык* паслядоўна выкарыстоўвае аўтарскiя перыфразы – апiсальныя выразы, якія ёмка і дакладна дапаўняюць характарыстыку персанажаў: *Аляксей Боўць* – “*забеспячэнец фарбераўскай закваскi*”; *Анатоль Папiхайла* – “*родзiч далёкiх братоў Грым*”; *Кандрат Бамбоцкi* – *радавы фронту забеспячэння, даставала і выбiвала, упаўнаважаны па бартэры*, які выдаваў сябе за “*ахвяру Чарнобыля*”; паэт *Алесь Малiна* – дэпутат гарсавета, які пiсаў паэмы, напiсаныя “*нудным гекзаметрам*”; мясцовы паэт, “*непрызнаны генiй*” *Сямён Дзедаў*, які напiсаў “*звышсучасную паэму на сексуальную тэму, у якой сексуальны рэфрэн праз кожныя iшаснаццаць радкоў арганiчна ўплятаўся ў разбэрсаную тканiну паэмы, і, на думку Дзедава, “трымаў чытача ў напружаннi, прымушаў думаць аб светлым будучым, да якога клiкалi фармалы і нефармалы*”; *Вiнцук Шалупайка* – мясцовы аматар пiсаць скаргi на ўсе выпадкi ў жыццi, мянушку “*Старшы пракурор*” заслужыў у сваiх аднавяскоўцаў, а выраз-перыфраза “*сучын трыбух*” у дачыненнi да *Шалупайкi* трывала замацаваўся ў лексiконе шматлiкiх правяральшчыкаў, што пад’язджалi на чорных “*Волгах*” у калгас “*Камунiстычная праца*”, які *Шалупайка* як “*тэарэтык*” і стратэг слабадскога маштабу прапанаваў перайменаваць у “*Сiзiфава праца*”. Жыхары навакольных вёсак наогул рэдка гаварылi *Залесная Слабада*, у якой жыў *Шалупайка*, а звычайна абыходзiлiся калектыўнай мянушкай “*Пракуроры*”. “*Праславіўся Шалупайка яшчэ і тым, што “змагар за народнае iшчасце”, “за некалькi начэй распрацаваў стройную тэорыю пабудовы камунiзму ў адной, асобна ўзятай вёсцы*”. Ён таксама распрацаваў “*стратэгию і тактыку падчас будаўнiцтва камунiзму ў другой фазе, размеркаваў абавязкi кожнага двара*”. У апавяданнi “*Граза зайцоў*” з’едлiва намаляваны рэвiзор чыгуначнай станцыi *Галiнкавiчы* з гаваркiм прозвiшчам *Васiль Шукайла*, у якога “*прыродная дурацць выдатна ўжывалася з набытай нахабнасцю...*” “*Гэта быў самы страшны рэвiзор за ўсе часы iснавання беларускай чыгункi*”. Слова “*курва*” было самым мяккiм у чарадзе мацюкоў, якія рэвiзор вырыгваў у бок нi ў чым

невінаватых пасажыраў. Прозвішча *Шукайла* роднаснае з дзеясловам *шукаць*, бо як піша У. Верамейчык: “...была ў *Васіля схільнасць да вышук. Вечна нешта шукае: то ў сумачках аднакласнікаў, то ў шуфлядзе – бацькоўскую зарплату” (с. 28). Пры паступленні ва ўніверсітэт на першым жа экзамене *Шукайлу* падвёў той самы вышук: спаймалі са шпаргалкай і ўляпілі “*двойку*”. Камічна ўспрымаецца нязвычайнае для жыхароў Палесся ўласнае імя станцыйнай буфетчыцы з Галінкавіч *Рамуальды*, жонкі рэвізора *Васіля Шукайлы*, якое выразна кантрастуе з тыповымі беларускімі імёнамі жанчын тыпу *Алена, Надзея, Вольга* і інш.: “*І рэвізор нагледзеў у станцыйным буфеце ўвісную Рамуальду, жанчыну з пляскатым тварам, але магутным загуменнем, на якое ішло, няіначай, дзесяць метраў матэры...*” (с. 29); “*Норкавае футра! – гаркнула Рамуальда, нацягваючы на сваё класічнае загуменне шырачэзную спадніцу*” (с. 30). З мэтай стварэння гумару У. Верамейчык нярэдка стварае аказіянальныя эўфемізмы, каб замяняць імі ў кантэксце грубыя словы або выразы з непрыстойным зместам ці афарбоўкай: “*магутнае загуменне*”, “*класічнае загуменне*”; “*насіла пасля гомельскага буфета*” – выяўляла выразныя прыкметы дыярэі; “*маленькі Везувій*” – пяць тон фекалію з надворнага туалета; “*наматаць на вентылятар*” – неабачліва захварэць венерычнай хваробай; “*гумка супраць СНІДу*” і інш.*

У байках У. Верамейчыка (зб. “*Магарыч*”) дзейнічаюць персанажы: “*Алег Лаўкач, які з-за жонкі-Фантамаскі / Свайго таварыша прадаў / З якім хадзіў калісьці у падпасках...*”, *Васіль Васільевіч Хапуга* – зلودзей з мясакамбіната, “*на мясакамбінаце жыраваў, / Канешне, гэта не хадзіць за плугам, / Дадому штоўцы прэ, прыціснуўшы папругай, / І ў борыч не маргарын, а выразку ён клаў*” (с. 84); *Ахрэм Пятровіч Курашчун* – “*кандыдат сельгаснавуц*”, “*Пяць год вучыўся, тры абараняўся...*”. Як вынік: “*зніла вучонасць, быццам сілас ў яме! / А наш Ахрэм Пятровіч Курашчун / Скубе калгас, а сам – бетонны слуп*”. Завяршае байку паэт наступным: “*Пакуль што кружэцца / Такія курашчунь-кандыдаты / З вучонасцю сваёй / Каля графы “зарплата”*” (с. 90). Прозвішча няўдалага вучонага-хапугі набывае асаблівае апелятыва, інакш кажучы, у кантэксце ў выніку драмізацыі яго метафарызуецца, становіцца пэўным сімвалам і нярэдка можа пачаць вялікае “*паслятэкставае жыццё*”. Параўн.: *тулягі, гарлахвацкія ў К. Крапівы, гуканаўшчына* – у І. Шамякіна. *Палявод Казёл*, які пра “*рацыён стаў байць гучным казлятонам*” (с. 56).

З мэтай стварэння гумару парадыйна іранічна ўплятаюцца ў гумарэскі падпраўленыя У. Верамейчыкам традыцыйна частыя ў мінулым трафарэтныя штампы, частыя лозунгі, вытрымкі з класічных твораў, а таксама закасацянелыя штампы з лексікону тагачасных ідэолагаў і мясцовых, часта бяздарных кіраўнікоў: *ды ён пытанняў не раіае; “Прыкідвае Антон і так і сяк. / Ну і жыццё! Ушчэнт перакруціла! / І шэпча ён: “Бывай чужы каньяк!”*

/ “*Дзень добры, – кажа, – ўласнае чарніла*”... (с. 72); “*другая фаза будаўніцтва камунізму ў вёсцы*” (с. 20), “*Не адно накаленне яркіх прадстаўнікоў АБС (адміністрацыйна-бюракратычнай сістэмы) зрабіла склчок у Мінск са стартвай пляцоўкі Рабінаградчыны, дзе шчасліва ўжываліся Апанас Мамоля і бергамотаўка*” (с. 5). “*Іван Парфёнавіч Чырыла / Варон на свяце не лавіў: / І “каленвальчык” і “чарніла” / Не разбіраючыся ніў*” (с. 40). Параўн.: *учырыць* у прастамоўі – выпіць спіртнога.

Алюзіяна выразнымі, канцэптуальна пазнавальнымі ў гумарэсках Верамейчыка падаюцца палескія рэальныя і падпраўленыя пісьменнікам айконімы і іншыя анамастычныя адзінкі: “*На Беларусі кожны маленькі гарадок пахне адметна, па-свойму. Хойнікі пахнуць яблыкамі і сасной, Тураў – травой і рыбай, Слуцк – цукрам і бэрамі. Гарадок, дзе нарадзіўся наш герой, пах мазутам і чыгункай, хаця ў Галінкавічах і садоў многа і цукру людзі панапапашвалі. Праз Галінкавічы беглі тэставыя магістралі ва ўсе каны і накіраваныя свету*” (“Гроза “зайцоў”): *Галінкавічы → Калінкавічы*. Тут не толькі падабенства і адрозненне толькі ў адзін гук Г → К, але і дакладная словаўтваральная мадэль у аўтарскім наватворы, а таксама дакладнае апісанне прыродных яго асаблівасцяў. Пазнавальным для дасведчанага чытача будзе і айконім *Залесная Слабада*, што ў апавяданні “*Даван з факсіміле*” у сапраўднасці, відаць, вёска *Глінная Слабада*, што размешчана на стыку двух раёнаў – *Калінкавіцкага і Рэчыцкага*, якая адпаведна кожныя пяць гадоў у той перыяд у выніку адміністрацыйных цяжкаў і міжусобіц адыходзіла ў адміністрацыйныя межы то аднаго, то другога з названых раёнаў; адрозніваліся яе жыхары і тым, што “*прастаўліліся*” сваімі скаргамі і пісьмамі ў розныя інстанцыі “*І дзесяткі камісій на рознага колеру “Волгах” прыезджаюць у Слабаду*”.

У байках, гумарэсках арыгінальна і парадыйна ўспрымаюцца разнастайныя эргонімы – назвы арганізацый, устаноў, прадпрыемстваў, а таксама прамотонімы – назвы напіткаў рознага паходжання: мясцовая газета “*Прыпяцень*”, калгас “*Сізіфава праца*”, *бергамотаўка* – мясцовая самагонка, якая “*сваю назву набыла ад гатунку яблык ранет бергамотны, завезенага ў глухі раён Палесся*”; “*фруктан*”, “*чарніла*” – нізкапробнае віно, “*табурэтаўка*” – мясцовая гарэлка, выгнаная на самагонным апарате, што ўмацаваны на табурэтцы; кантора “*Рэмітаньы*”, у якой функцыянуе аддзел “*Гузлік*” (с. 30). Як наватворы ўспрымаюцца таксама іранічна-саркастычныя абрэвіятуры: *СКВ* – свабодна канверсуемая вадкасць (мясцовая самагонка), *АБС* – адміністрацыйна-бюракратычная сістэма і інш.

Такія анамастычныя адзінкі нечаканыя паводле семантыкі і словаўтварэння. Яны выразна кантрастуюць на фоне традыцыйных, усталяваных і звыклых онімаў, а камічны эффект навізны, гумару ў такіх онімах абумоўлены іх вобразна-метафарычным ужываннем, якія не толькі семантыкай апелятываў, а і праз сістэму іншых мастацка-выяўленчых сродкаў комплексна рэалізуюць аўтарскую ідэю.

Літаратура

1. Верамейчык, У. Магарыч: Сатырычныя вершы і байкі / У. Верамейчык. – Мінск: Мастац. літ., 1994. – 94 с.
2. Верамейчык, У. Местачковы секс: Апавяданні і гумарэскі / У. Верамейчык. – Мінск, 1994. – 31 с.
3. ТС – Тураўскі слоўнік: у 5 т. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982. – Т. I [склад. А. А. Крывіцкі, Г. А. Цыхун, І. Я. Яшкін]. – 255 с.

**ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНАЕ ПОЛЕ КАНЦЭПТУАЛЬНАЙ ЛЕКСЕМЫ ДРЭВА
У ПРОЗА-ПАЭТЫЧНЫМ ІДЫЯСТЫЛІ У. КАРАТКЕВІЧА**

У канцы 20 – напачатку 21 стст. адзначаецца павышаны інтарэс даследчыкаў мастацкага тэксту да ідыястылю – індывідуальным асаблівасцям выкарыстання мастаком слова той моўнай прасторы, што знаходзіцца ў яго распараджэнні. Сучаснае вызначэнне мастацкага тэксту ўключае, як правіла, указанне на важнасць асобы яго стваральніка. Даследаванне мастацкага тэксту, мовы асобнага аўтара немагчыма без вызначэння паняцця ідыястылю. “Паняцце стылю з’яўляецца ўсюды і пранікае скрозь, дзе складаецца ўяўленне аб індывідуальнай сістэме сродкаў выражэння і адлюстравання, выразнасці і вобразнасці, супастаўленай ці супрацьпастаўленай іншым аднародным сістэмам” [1, с. 8]. Вершы і проза аднаго аўтара ўтвараюць адзіную моўную прастору, межы якой паміж асобнымі сферамі разумення ў адзінстве, як утвараючы яго ўнутраныя формы. На наш погляд, асаблівую цікавасць прадстаўляе феномен проза-паэтычнага ідыястылю (ППІ) У. Караткевіча, які ў сукупнасці ўяўляе сабой дваадзінае поліжанравае ўтварэнне (проза + паэзія). Праблема ідыястылю мае комплексны характар, таму былі выпрацаваны крытэрыі аналізу ППІ па наступных узроўнях: канцэптуальным (ППІ як дваадзінае канцэптасфера), вобразна-паэтычным (лексічныя і іншыя сродкі стварэння вобразнасці), жанра-тэкставым (прыёмы жанра- і тэкстаўтварэння). Такі аналіз прадугледжвае вывучэнне асаблівасцей ідыястылю прозы і ідыястылю паэзіі аўтара ў аспекце знешняй і ўнутранай (улічваючы аўтарэфлексійнасць твораў) інтэртэкстуальнасці. Аналіз унутранай інтэртэкстуальнасці дапамагае раскрыць сувязей на розных узроўнях. Разглядаецца праблема выяўлення канцэпта тэксту як згорнутай сэнсавай структуры. Менавіта канцэпт тэксту, сканструяваны аўтарам пераважна трапеічнымі сродкамі, стварае неабходныя перадумовы для ўспрымання рэцыпіентам семантыкі, сфаксаванай у адной або некалькіх лексемах, і выступае ў якасці інструментальнай дамінанты семантычнай кагезіі. Асноўныя канцэпты прозы і паэзіі становяцца ідыястылявымі дамінантамі дваадзінай проза-паэтычнай канцэптасферы У. Караткевіча. Мастацкі канцэпт, як лічыць І. А. Тарасова, перш за ўсё – адзінка індывідуальнага разумення аўтарскай канцэптасферы, якая вербалізавана ў адзіным тэксце творчасці пісьменніка (аднак існуе імавернасць эвалюцыі канцэптуальнай сутнасці ад аднаго перыяду творчасці да другога) [2, с. 12]. Канцэпт у ідыястылі У. Караткевіча можа быць сэнсаўтвараючым цэнтрам асацыятыўнай структуры яго творчасці, можа станавіцца адным з элементаў асацыятыўнага поля іншых канцэптаў, уасабляюцца ў ключавым слове як значнай кампазіцыйнай адзінцы, што знаходзіць сваю рэалізацыю ў ідэйна-мастацкім і эмацыянальна-ацэнным планам твораў, а гэта ў сваю чаргу звязана з фарміраваннем індывідуальна-аўтарскай карцінай свету. Мадэль канцэптасферы ППІ У. Караткевіча можна прадставіць у наступным выглядзе: базавы збіральны вобраз – ядро мастацкай карціны свету – *Радзіма*; яго непасрэднае напаўненне састаўляюць ключавыя канцэптуальна значныя лексемы гэтага поля: *зямля (ніва, дрэва), вада (рака, мора), неба (сонца, месяц)*;

у бліжэйшым акружэнні знаходзіцца рад ключавых слоў другаснага парадку: *хлеб, груша, дуб, колас, кропля, крыніца, човен, туман* і інш. больш падрабязна гл. ў [3, с. 81–86]. Канцэптуальны аналіз ключавых слоў-рэпрэзэнтантаў канцэптаў ППІ паэта дазваляе глыбока і досыць дастаткова прасачыць усе адценні індывідуальна-аўтарскага асэнсавання канцэпта. Дадзеная работа прысвечана даследаванню лексічнай структураванасці і вобразнай напоўненасці канцэптасферы ППІ У. Караткевіча на прыкладзе аналізу канцэптуальнай лексемы *дрэва* ва ўзаемадзеянні з іншымі канцэптамі.

Канцэпт *дрэва* з’яўляецца канстантным, універсальным для мастацкай карціны свету, у ППК У. Караткевіча паўстае ўнікальным, індывідуальным. Яго сэнсавое напаўненне ў кантэксце ажыццяўляецца не столькі за кошт узуальнага значэння лексемы (дрэва як шматгадовая расліна з цвёрдым ствалом і галінамі, якія ўтвараюць крону [4]), колькі дзякуючы аўтарскім канатацыям, якія складаюць ва узусе перыферыю семантычнай вобласці дадзенага слова, а ў індывідуальна-аўтарскім кантэксце перамяшчаюцца да яе цэнтра. Вядома, што *дрэва* – адзін з першасных архетыпаў і адзін з цэнтральных знакаў сусветнай традыцыі. Да ліку сімвалічных канатацый рэпрэзэнтацыі сусветнага дрэва адносіцца вечнае абнаўленне і каамацінае адраджэнне, урадлівасць і сакральнасць, неўміручасць, абсалютная рэальнасць [5]. Назвы некаторых раслін, зыходзячы з фальклору і міфічна-народным ўяўленнем, атрымліваюць у ППІ пісьменніка, апроч сваёй асноўнай сімволікі, дадатковую сэнсавую нагрузку, дзякуючы індывідуальна-аўтарскаму пераасэнсаванню. Напрыклад, паэма “*пра магутны і горды явар, пра каліны ласкавы свет*” [6, 307] “*Явар і каліна*”, дзе дрэвы суадносяцца з пэўнымі асобамі, уасабляючы іх характар (“*на магіле Марыі каліна ў кроплях вясёлкавых слёз, а на магіле сына явар магутны ўзрос*” [6, 307]) ці легенда аб паходжанні шыпшыны, пададзена ў выглядзе ўвасаблення (“*шыпшына і хатняя ружа калісьці разам жылі...і дзеткамі іх лічылі вішня і дуб стары*” [6, 328], “*так і жыве ён у лесе ў шапцы чырвонай, як кроў, кінжаламі і нажамамі ўзброены да зубоў...затое вольны, а вольнаму добра жыць... сумуе хатняя ружа ў чыстых росах-слязах*” [6, 330]). У вершы “На пачатак “Каласоў пад сярпом тваім...” У. Караткевіч піша: “*пры новым дрэве я пакаў сякеру, каб на світанні ўзяць яе*” [7, 218], другая кніга рамана невыпадкова ў апошняй радакцыі атрымала назву “Сякера пры дрэве”, прадвызначаючы трагічны лёс герояў і паўстання 1863 года.

З некаторымі раслінамі звязаны пэўныя індывідуальна-аўтарскія асацыяцыі. Так, *бэз* уасабляе каханне, ці звязаны з каханай (“*дзе каханне тых мінулых дзён – весніх паркаў бэзавы туман*” [6, 37], “*твае ў загары рукі ламаюць*” [6, 49], “*ты крочыла па вуліцы вясенняй, трымаючы ў руках шалёны бэз, вільготны бэз, букет вялікіх гронцаў*” [6, 178], “*вось-вось, здаецца, расквітнее бэз*” [в, 179](каханне)).

Сосны і *яліны* прадстаўляюць частку бязлюднага пейзажу, вакол іх пануе цішыня і змрок. У рамане “Каласы пад сярпом тваім” яна становіцца прадвеснікам трагічнай згубы (расправа над Юліянам Лапатай і Стэфанам Кагутом): “*Там, на ўзлессі, як волат, растала*

магутная сухая сасна” [7, 274], пра сасну на Доўгай кручы каля Дняпра ўспамінае стары Вежа, спрабуючы вярнуць унуку смагу да жыцця, згубленую пасля смерці маці: “Імклівы, дрыготкі, як страля ў палёце, Дняпро... Доўгае, з вярсту, і высокае, сажняў у пяцьдзсят, урвішча... Крывава-чырвоная гліна... І на стро́ме, карэннямі ўгору і свежымі шатамі ўніз, – **сосны**... Вісяць... Бітыя, страшна скарлючанья... Перавітыя, непрыступныя, самотныя... Няскоранья ў сваім жаданні жыць там, дзе не здолеў і не захацеў жыць ніхто” [7, 242]. У такім кантэксце на першы план выходзіць асацыятыўна-вобразнае канцэптualaнае сыходжанне **рака-дрэва** (“І зашумяць асіны над ракою, і будуць светлымі ўлетку дні” [6, 311]). Лексемы, якія іх намінуюць, напаўняюцца таксама адмысловым сэнсам. Напрыклад, вечназялёная хвоя – дрэва скрухі і смутку: “і хацеў бы ляжаць я над родным Дняпром, на зялёным, сасновым, грывастым пагосце” [7, 358]. Алюзіяй вольнай стыхіі вялікай ракі і ветру, бязмежнага абшару выступае суровае і непераможнае дрэва-сасна, якая, як і рака, непадуладна ніякім зменам. Аналагічную канцэптualaную напоўненасць дадзенай славеснай выявы сустракаем і ў паэзіі: “над стро́май страішэннай шатку з чорнага голя надзела сасна... дабра жыць на сасне – над шэрымі хатмі, на абрывах высокіх” [6, 80]. Яны сімвалізуюць таямнічае маўчанне, здранцвеласць, засмучэнне. (“у змрочных лапах ялін” [6, 71], “назірае праз сетку яловых лап” [6, 87], “не ўбачыў ні шматка блакіту праз ялін кашлаты малахіт” [6, 270]). Акрамя таго, нязменная зелень вызывае асацыяцыі хваёвых дрэў з вечным спакоем, глыбокім сном, якія непадуласны ні часу, ні цыклічнасці жыцця (“суцешаць хіба толькі сосны і роднага неба свінец” [6, 276], “мудрыя продкі ў хвоях паснулі” [6, 136]). Сасна можа выступаць як сімвал вечнасці, даўгалецця і бессмяротнасці, устойлівасці і пераадолення неспрыяльных акалічнасцяў (“над стро́май страішэннай шатку з чорнага голя надзела сасна” [6, 79], “як слёзы залацістыя, жывіца цячэ з параненых магутных хвой” [6, 314]).

Асіна ў славян сімвалізуе смерць і ўвогуле адмоўна пазначанае дрэва. таму з старажытных часоў асіна мае значэнне абаронцы, якая засцерагае ад злых сіл: асіна мянуецца дрэвам павешаных, а асінавы кол ахоўвае ад ўсякага зла [5]. Аднак асіна ў ПП прадстаўлена ва ўстойлівым вобразе – трапяткая, нават ад лёгкага ветру (“асін трапяткіх нечаканы ўздох” [6, 313]), такое апісанне падтрымліваецца ўжываннем устойлівых працэсуальных метафар: “ледзьве чутная песня точыцца. Разам з ёю асіны звіняць пра вярбу ды пра сінія вочы” [6, 367], “сястра мая бяздольная, асіна, апошняю лістотай **не дрыжы**” [6, 243].

Элементарны экзатыкі для беларускай культуры з’яўляюцца паўднёвыя дрэвы і расліны, па-майстэрску ўведзеныя ў канву паэтычнага ідыястылю ў суседстве з “роднымі”, дарагімі сэрцу паэта дрэвамі (што абумоўлена асабістымі ўражаннямі і назіраннямі творцы падчас наведвання ім Крыма, ці паўночнай стараны, як, напрыклад, згадка пра дрэва чазенія з аднайменнай аповесці) “што ты ўспомніў, дэман-лебедзь? **Эўкаліптаў** лёгкіх пер’е? Дына? Лёт бяроз прыгожых?” [6, 196], “між лаўраў, магнолій і туй” [6, 199], “бяроз няма. Адны **кіпарысы**: быццам хвасты наставілі лісы” [6, 201].

Цэнтральнае месца сярод дрэў у ідыястылі пісьменніка па праву адведзена дубу. **Дуб** – сімвал улады і славы, цвёрдасці духу, з’яўляецца знакам даўгавечнасці і нават неўміручасці. У традыцыйнай культуры славян гэта адно з самых ушанаваных дрэў;

сімвалізуючы сілу, крэпасць і мужчынскі пачатак дуб выконваў шэраг культавых функцый [5] (апаваданне “Дрэва вечнасці,” як сьвярджае А. Ненадавец, – “гімн магутнаму дрэву і звычайнай грушы дзіцы” [9, 13] з матывамі пакланення гэтым дрэвам: “**продкі пакланяліся дубу і дзіцы, лічылі, што жывуць у іх гордыя душы палескіх мужчын і пшчотныя душы мясцовых жанчын, ледзь не самых прыгожых на ўсёй Беларусі**” [8, 302]). Традыцыйныя для фальклору вобразы-сімвалы дубоў, якія ў нечым нагадваюць свяшчэнныя дрэвы, беларускай культуры слабяюць нацыянальную асаблівасць (ва ўсходніх славян дуб асацыяраваўся з богам Перуном). Арганічна ўпісваючы ў творы фальклорна-этнаграфічныя звесткі, аўтар згадвае векавечныя дубы, пададзеныя волатамі, якія пануюць у пушчы і неад’емна звязаныя з радзімай (“магутна распасціраўся безліччу галін **волат-дуб**” [7, 390], “ён быў **царом** дубоў” [6, 272], “славуты тысячагадовы дуб “**Цар-Дуб**” [8, 308]), “літуй цябе лёс ад ад блізкавіц **Вечнае Дрэва!**” [8, 312]), “стаіць і расце вялікі **Бацька-дуб**” [8, 314]). У ПП пісьменніка назіраецца канцэптualaнае сыходжанне **дрэва(дуб) – неба** (“**небасхілі пасміхаўся праз дубы**” [6, 308]), “над неба ў блакіце **Дуб-Атлас падставіць плячо**” [в, 236], “галіны пагойдваліся, нібы сам **купал неба** велічна **гойдаўся** на іх” [7, 390]), якое прадстаўлена асобным мікраполем: **дрэва(дуб) – неба-сонца-месяц** (“дуб, нібы **выцягнуў** адну руку, каб вечна лавіць яго **месячнае і сонечнае святло**” [7, 64], “**васемсотгадовы дуб цягнуў да сонца** свае **атэраныя галіны**” [7, 323]). Выкарыстанне метафарычных канструкцый у такіх апісаннях стварае вобраз дрэва – жывой істоты, акрамя таго дрэва па сваёй велічы, моцы і неабсяжнасці суадносіцца з сонцам і небам як роўныя сілы.

Традыцыйна аўтар звязвае паняцце **радзімы** з прыроднымі асілкамі – **дубамі**: “да пагодкаў тваіх, **радзіма**, дзесяцівековых дубоў” [6, 232], “у хмарах **дубоў**, у вясёлках агнёў **купальская наша зямля**” [6, 242], “**зямля, на табе няма хмарачосаў, апроч вечных тваіх дубоў**” [6, 244], “**небасхілі пасміхаўся праз дубы**” [6, 308]). Вобразнае напаўненне базавага збіральнага канцэпта **радзімы** ажыццяўляецца за кошт ужывання канцэптualaна-значных лексем: “і ўспамінаю я **Дняпро**, і лета, і цень **каштана** на старой сцяне” [6, 48], “**горад юнацтва майго, дзе плылі тапаліныя дні... ёсць любімы раён, што завецца “Пячэрск”, ёсць каштаны ў імжацы дажджоў**” [в, 50], “мой **народ**... і калі ў твае глыбіні лягу, – дай мне ціхі спеў тваіх **бяроз**” [в, 70], “ёсць **бярозы** ў вільготнай лагачне, ёсць **Дняпра** старыкі і дубоў **векавых запавет, і народ мой**” [в, 383], “дзе мой **край**?.. дзе **асілікі-хляпцы** маладымі ўзрастаюць **дубамі**...там, дзе мудрыя продкі ў **хвоях паснулі**.. ты – наш **край**. Ты – чырвоная **груша** над дзедаўскім домам” [в, 136–137], “перад вечнай разлукай з **радзімай бярозавай, дзе цяпер ні бяроз, ні дубоў, ні крыніц**” [в, 341]. Цікава, што бяроза лічыцца сімвалам Расіі, але для У. Караткевіча, зыходзячы з традыцыйнай славянскай сімволікі (белы колер як Белая Русь) асацыіраецца з бацькаўшчынай.

Такім чынам, канцэптualaная лексема **дрэва** ўваходзіць у састаў базавага збіральнага вобраза **Радзіма**, мае адметную сэнсавую напоўненасць і семантычную звязанасць з іншымі лексічнымі дамінантамі, выконвае канцэптаўтваральную функцыю і ўтварае разам з імі (**ніва, рака, сонца, народ, месяц**) індывідуальна-аўтарскую канцэптасферу, што дазваляе пазначыць дадзены славесны вобраз як адзін з ключавых для ПП У. Караткевіча.

Літаратура

1. Виноградов, В. В. Проблема авторства и теория стилей / В. В. Виноградов. – М., 1961. – 655 с.
2. Тарасова, И. А. Категория когнитивной лингвистики в исследовании идиостиля / И. А. Тарасова Языкознание // Вестн. СамГУ [Электронный ресурс]. – 2004. – № 1. – Режим доступа: <http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/2004web1/yaz/yaz20041.html/>. – Дата доступа: 20.08.2008.
3. Шецо, Л. М. Проза-поэтический идиостиль как единое концептуальное пространство (на примере ЛСП «вода» в текстах произведений В. Караткевича / Л. М. Шецо // Вестн. МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2008. – № 4. – С. 81–86.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: в 4 т. / [рэд. тома Г. Ф. Вештарт, Г. М. Прышчэпчык]. – Мінск: гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыклапедыі, 1980. – 768 с.
5. Керлот, Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. – М.: REFL-book, 1994. – 608 с.
6. Караткевіч, У. Вершы, паэмы / У. Караткевіч // Збор твораў: у 8 т. – Мінск: Маст. літ., 1987. – Т. 1. – 431 с.
7. Караткевіч, У. Каласы пад сярпом тваім / У. Караткевіч // Збор твораў: у 8 т. – Мінск: Маст. літ., 1989. – Т. 4: раман, кн. 1.– 399 с.
8. Караткевіч, У. Аповесці, апавяданні казкі / У. Караткевіч // Збор твораў: у 8 т. – Мінск: Маст. літ., 1988. – Т. 2. – 511 с.
9. Ненадавец, А. Галасы стагоддзяў. Вобразы-симвалы душой у творах Якуба Коласа, Янкі Купалы і Уладзіміра Караткевіча / А. Ненадавец // Роднае слова. – 2004. – № 2. – С. 12–14.

Т. М. Шчур (Мазыр, Беларусь)

СЛОВАЎТВАРАЛЬНЫ АНАЛІЗ ЯК СРОДАК ВЫЗНАЧЭННЯ ЎТВАРАЛЬНАЙ АСНОВЫ НАЗВАЎ ЖЫХАРОЎ

Назвы жыхароў складаюць неад'емную частку словаўтваральнай сістэмы беларускай мовы. Станаўленне іх – сведчанне далейшага ўзбагачэння яе лексічных сродкаў, развіццё якіх адпавядае агульным заканамернасцям развіцця словаўтваральнай сістэмы.

У апошнія дзесяцігоддзе ў айчынай лінгвістыцы з'явіліся работы, у якіх апісваюцца структура-семантычныя і дэрывацыйныя асаблівасці асабовых адтапанімічных намінацый, іх словаўтваральныя тыпы і мадэлі. Ааналіз такіх работ сведчыць аб розным тэрэтычным і практычным падыходзе да апісання словаўтваральнай сістэмы адтапанімічных асабовых намінацый. Апошнія асабліва датычыць тэорыі і практыкі вызначэння ўтваральнай асновы і ўтваральных афіксаў, а таксама марфаналагічных з'яў у вытворных канкрэтнага лексіка-семантычнага разраду.

Адны даследчыкі лічаць, што ўтваральнай асновай для назваў жыхароў з суфіксам -ЕЦ/-АЦ з'яўляецца аснова аднакаранёвага прыметніка, другія – выдзяляюць аснову тапоніма, якая ўтварае адпаведную асабовую назву. Другі пункт гледжання, будучы традыцыйным, знайшоў адлюстраванне ва ўсёй айчынай літаратуры, а таксама ў работах польскіх, чэшскіх і балгарскіх вучоных. Упершыню ён выказаны М. В. Ламаносавым у раздзеле “Аб паходжанні прыналежных, айчынных і бацькоўскіх імёнаў, а таксама жаночых ад мужчынскіх” у яго “Расійскай граматыцы”: “Отечественные, или родину значащие, имена по большей части кочатся на – ЕЦЬ, а особенно тех, которые на ВЬ кончатся и с притяжательными сродны: Ростовь, Ростовець; Михайловь, Михайловець; Серпуховь, Серпуховець, также Ярославль, Ярославець; Звенигородь, Звенигородець; Кашинь, Кашинець” (1, с. 470).

Гэтага ж пункту гледжання прытрымліваюцца ў сучасным мовазнаўстве многія лінгвісты. Так, В. П. Даніленка, даследуючы складаныя ўзаемаадносіны словаўтваральных тыпаў з суфіксамі -ЕЦ, -ОВЕЦ, -АНИН, пры дапамозе якіх утвараюцца імёны назоўнікаў, якія абазначаюць асоб на месцы жыхарства, канстатуе, што на працягу XIX ст. і асабліва ў мове нашага часу з'явілася вялікая патрэба ў словах дадзенага тыпу ад асноў геаграфічных назваў пры дапамозе суфікса -ец і яго варыянтаў. У якасці прыкладаў прыведзены словы сучаснага словаўтварэння: гватемальцы – Гватемала, оленегорцы – Оленегорск, салаватцы – Салават (2, с. 84–85).

З. А. Паціха, гаворачы аб сістэме суфіксаў асобы, адзначае, што назвы жыхароў па мясцовасці, нацыянальнасці, грамадскай дзейнасці, арганізацыях і інш. утвараюцца ад асноў імёнаў назоўнікаў пры дапамозе суфікса -ец і яго вытворных -авец, -евец, -овец, -лец, -анец, -янец, -инец, -ьянец, -инец: волгоградец – Волгоград, ленинградец – Ленинград, новгородец – Новгород, кавказец – Кавказ, кубанец – Кубань, партиец, комсомолец, ленинец (3, с. 183–184).

Г. І. Пятровічава, Г. І. Постнава лічаць, што імёны асоб на -ец і адносныя прыметнікі на -скі ўтварыліся не адно ад другога, а абедзве назвы ад адной і той жа ўтваральнай асновы – тапоніма – і знаходзяцца ў раўнапраўнаўтваральных адносінах (4, с. 30–44).

А. В. Супяранская, аналізуючы разрады слоў, утвораных ад розных тыпаў уласных імёнаў, у прыватнасці, ад імёнаў назоўнікаў са значэннем ‘жыхар пэўнай мясцовасці’, разглядае іх як аднакаранёвыя, утвораныя ад геаграфічных назваў пры дапамозе суфікса -ец : ивановець – Иванов, харьковець – Харьков, ростовець – Ростов і г. д. Пры гэтым яна ўказвае на існуючыя цесныя структурныя і семантычныя сувязі паміж назвамі жыхароў і назвамі населеных пунктаў.

У сучасных усходнеславянскіх мовах, – гаворыць А. Д. Звераў, – назвы жыхароў утвараюцца ад тапонімаў і матывуюцца тапонімамі. Гэтану не перашкаджае ні супадзенне асноў імёнаў з асновамі прыметнікаў у выпадку іх ускладнення інтэрфіксамі, ні магчымасцю субстытаванага ўжывання адтапанімічных прыметнікаў, ні абмежаваныя словаўтваральныя магчымасці імёнаў асоб (6, с. 72–84).

Побач з традыцыйным атрымаў пашырэнне другі пункт гледжання на характар утваральнай асновы катаяконімаў. Некаторыя даследчыкі лічаць, што назвы жыхароў на -ец утвараюцца не ад тапонімаў, а ад прыметнікаў на -ск, якія ўтвораны ад гэтых назваў. Упершыню гэтую думку выказаў А. А. Дяменцеў (7, с. 35–41). Свае вывады ён грунтуе на аналізе дэрывацыйных асаблівасцей слоў тыпу пензенец і амерыканец, норвежец і голландец, новгородец і ленинградец, паказваючы, што па сваіх марфаналагічных і дэрывацыйных асаблівасцях іх неабходна суадносіць з асновамі прыметнікаў на -ск: Америка – амерыкан – /-ски/ – амерыкан – -ец – амерыканец і Америк/а/ – -анец – амерыканец.

Такога падыходу апісання структуры адтапанімічных вытворных прытрымліваюцца і іншыя даследчыкі (М. П. Лукашук, Л. В. Жураўская, Н. Я. Анішчанка) (16, с. 103–61).

Асобныя лінгвісты ўказваюць на двайную матываванасць імёнаў асоб на -ец. У прыватнасці, Е. А. Левашоў гаворыць аб такой суадноснасці намінацый жыхароў, што прыводзіць да неабходнасці ў адной і той жа намінацыі ўстанаўліваць адначасова дзве ўтваральныя асновы – семантычную (аснову тапоніма) і структурную (аснову адтапанімічнага прыметніка на –ск). Найменш асоб па месцы жыхарства, на думку Е. А. Левашова звязаны з географічнымі назвамі не прама, а апасродкавана – праз катэгорыю адносных прыметнікаў на -ск (8, с. 291).

Расшчапленне ўтваральнай асновы на семантычную і структурную, па выказванню Е. А. Земскай, адбываецца толькі тады, “калі: 1) семантычна ўтваральная аснова не можа спалучацца з афіксам, які фарміруе вытворнае слова (‘брикет -ние’ – немагчыма, маем брикет – ирование), 2) у мове адсутнічае традыцыя ўтварання вытворных ад асноў дадзенага тыпу, 3) утварэнне вытворных ад дадзенай асновы ўскладняецца ў сілу якіх-небудзь спецыфічных асаблівасцей дадзенага слова (напрыклад, аманімічнымі супадзеннямі паміж утваральнымі ад дадзенага слова і ад іншых слоў)” (9, с. 110).

У. А. Гарпініч пры супастаўляльным аналізе вытворных ва ўкраінскай, рускай і беларускай мовах разглядае вывучэнне ўнутранага механізма ўтварэння новага слова. Разам з тым ён не ўказвае на тое, якія назвы асоб па месцы жыхарства ўтвараюцца ад асноў тапонімаў, а якія – ад асноў аднакаранёвых з імі прыметнікаў (10, с. 46).

Як адтапанімічныя ўтварэнні ў сучаснай беларускай мове разглядаюць назвы асоб мужчынскага полу па месцы жыхарства У. В. Анічэнка, В. А. Гуліцкая, М. А. Дарошка, У. Ц. Піскун, і інш. (10, 12–14, 16).

Аналагічная думка адносна ўтваральнай асновы назваў жыхароў адлюстравана і ў многіх вучэбных дапаможніках па сучасных рускай і беларускай мовах.

Аналіз літаратуры па словаўтварэнні, сведчыць, што большасць даследчыкаў пры вызначэнні ўтваральнай асновы назваў асоб прызнаюць аднакаранёвую з ёй аснову тапоніма. Такога погляду прытрымліваемся і мы, асновай для гэтага з’яўляецца той факт, што кожная ўтваральная асабовая намінацыя стуртурна і семантычна суадносіцца з асновай тапоніма; параўн.: туравец – той, хто жыве ў горадзе Тураве, пастаянны жыхар Турава або толькі яго ўражэнец. Зыходзячы з гэтага, такія асабовыя намінацыі намі разглядаюцца як адтапанімічныя ўтварэнні. Сярод назваў асоб па месцы жыхарства на Гомельшчыне шырока распаўсюджанымі з’яўляюцца імёны назоўнікаў, якія найбольш дакладна выражаюць словаўтваральныя і семантычныя сувязі з адпаведнымі географічнымі назвамі. Выяўлены таксама і варыянтныя назвы жыхароў аднаго і таго ж населенага пункта, якія ўтвораны суфіксальнымі спосабам: буйнавец і буйнаўчук – в. Буйнавічы, пухавец і пухаўчанін – в. Пухавічы, кармянец і кармянюк – в. Карма. Такія ж прыклады фіксуе і «Словарь названий жителей СССР», у якім адзначаны такія назвы жыхароў, як гамяльчане, гамяльчанін, гамяльчанка, гамяльчанцы, гомельцы, гомелец – г. Гомель. (17, с. 616). Вытворныя назвы асоб мужчынскага полу тыпу буйнавец і буйнаўчук, гомелец і гамяльчук, гамяльчанін ўтварэнні пры непасрэдным далучэнні суфіксаў -ец, -чук, -чанін, -юк і інш. да асноў тапонімаў. Такія назвы з’яўляюцца традыцыйнымі і без

цяжкасцей ўтвараюцца і функцыянуюць у народным асяроддзі. Другаснасць мужчынскіх асабовых намінацый у адносінах да аднакаранёвых тапонімаў пацвярджаецца яшчэ і тым, што калі магчымы суадносны тыпу асаўчук – в. Осаў, крынічанін – п. Крынічны, жыткаўчанін – г. Жыткавічы, то няма асновы супярэчыць супраць суадносінаў тыпу асавец – в. Осаў, крынічанец – п. Крынічны, жыткавец – г. Жыткавічы. Такія намінацыі бытуюць амаль ва ўсіх раёнах Гомельшчыны і характэрны для рознаўзроўневага складу жыхароў. У сувязі з гэтым нельга пагадзіцца з думкай, што ўтваральнымі для назваў жыхароў з іншымі суфіксамі прызнаецца аснова тапоніма, а для імёнаў, асоб на -ец – толькі аснова прыметніка на -ск. Паняцце семантычнай суадноснасці вытворнай асновы з утваральнай раскрываецца пры дапамозе агульных назваў месца – тапоніма, а не прыметніка: вусавец, вусач, вусаўчук – ‘жыхар в. Вусаў’, лагвашчанец, лагвашчанін – ‘жыхар в. Лагвашчы’, капцюк, капцялюк, капцялючанін, капцявец – ‘жыхар в. Капцэвічы’. Таму, калі ўтваральнай для назваў жыхароў з іншымі суфіксамі прызнаецца аснова тапоніма, то магчыма, не зусім правамерна гаварыць аб няздольнасці тапонімаў быць ўтваральнымі для імёнаў на -ец. Больш таго, ад некаторых назваў населеных пунктаў не зафіксаваны адносныя прыметнікі на -ск: багданавец – в. Багданавічы, берастаўчанін – в. Бераставец, бяравянін – в. Бяравяны, бусел – в. Буселеўка, што яшчэ раз пацвярджае дэрывацыйную другаснасць мужчынскіх асабовых намінацый у адносінах да аднакаранёвых з імі тапонімамі.

Такім чынам, праведзены аналіз назваў асоб адносна месца жыхарства дазваляе заключыць, што станаўленне і развіццё адтапанімічных вытворных у сучаснай беларускай мове неразрыўна звязана з агульным працэсам развіцця яго лексіка-семантычнай і словаўтваральнай сістэм.

Асноўнымі крыніцамі пап’яўнення адтапанімічных намінацый асоб мужчынскага полу з’яўляюцца перайменаванні быўшых або ўтварэнне новых населеных пунктаў, напрыклад: перамогавец і шалуховец – в. Перамога /да 1937 г. Шалухоўка/, светлагорац і шацілавец – г. Светлагорск /да 1960 г. Шацілкі/, баравічанец, баравічанін і гразлівец – в. Баравічы /да 1964 г. Гразліва/, крынічанец, крынічанін – п. Крынічны /утварыўся 2 кастрычніка 1975 г. у Крынічанскім с/с Мазырскага раёна/.

Утварэнне катэйконімаў мужчынскага полу адбываецца пераважна суфіксальным спосабам. Суфіксы мадыфікуюць агульнае словаўтваральнае значэнне тапонімаў і ўказваюць на пэўнае месца жыхарства таго або іншага жыхара населенага пункта, напрыклад: малішавец – в. Малішаў, перадавічанін – п. Перадавік, марохаравец – в. Марохарава, рагачовец – в. Рагачоў. Дэрывацыйныя суфіксы могуць далучацца: а) да поўнай тапанімічнай асновы: гелінец – в. Гелін, радуцінец – п. Радуцін, туравец – г. Тураў, брынёвец і брынявец – в. Брынёў;

б) да ўсечанай утваральнай асновы ў форме множнага або адзіночнага ліку мужчынскага, жаночага і ніякага роду: валавец – в. Валаўск, сінец – в. Сінск, муціжарац – в. Муціжар; бярозавец – в. Бярозаўка, давыдавец – в. Давыдаўка, тварычавец – в. Тварычаўка; радзеевец – в. Радзеева, някрасавец – в. Някрасава, салаўёвец – в. Салаўёва; кнышэвец – в. Кнышэвічы, багрымавец – в. Багрымавічы, наваселец – в. Навасёлкі і г. д.

Аналіз фактычнага матэрыялу сведчыць, што адзіным, найбольш прыватным у дэрывацыйнай сістэме беларускай мовы спосабам, з дапамогай якога вызначаецца ўтваральная

аснова вытворных, з'яўляецца словаўтваральны аналіз, на ўзроўні якога вызначаюцца ўтваральная аснова і ўтваральныя афіксы аднакаранёвых вытворных.

Літаратура

1. Ломоносов, М. В. Российская грамматика / М. В. Ломоносов // Полн. собр. соч. – М.-Л.: АН СССР, 1952. – Т. 7. – С. 470.
2. Даниленко, В. П. Имена собственные как производящие основы современного словообразования / В. П. Даниленко // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1964. – С. 84–85.
3. Потиха, З. А. Современное русское словообразование / З. А. Потиха. – М., 1970. – С. 183–184.
4. Постнова, Г. И. Суффикс -ец в наименованиях жителей по местности // Уч. записки ГГПИ им. А. М. Горького / Г. И. Постнова. – Горький, 1967. – Вып. 68. – С. 30–44.
5. Суперанская, А. В. Наименования и переименования в городах // Изучение географических названий / А. В. Суперанская. – М.: Мысль, 1966. – С. 86–96.
6. Зверев, А. Д. О соотношении прилагательных с названиями населённых пунктов и названиями жителей // Словообразование в современных восточнославянских языках / А. Д. Зверев. – М.: Высш. шк., 1981. – С. 72–84.
7. Дементьев, А. А. Наименования лиц по местности с суффиксом '-ец' / А. А. Дементьев. – Русский язык в школе. – 1946. – № 2. – С. 35–41.
8. Левашов, Е. А. Ростовчане, псковичи, кокчетавцы / Е. А. Левашов. – Русская речь. – 1971. – № 5. – С. 49–60.
9. Земская, Е. А. Понятие производности, оформленности и членности основ / Е. А. Земская // Развитие словообразования современного русского языка. – М., 1966. – С. 3–12.
10. Горпинич, В. А. Оттопонимические производные в белорусском языке: Методические указания / В. А. Горпинич. – Запорожье, 1978. – 72 с.
11. Шакун, Л. М. Словаўтварэнне / Л. М. Шакун. – Мінск: Выш. шк., 1978. – 126 с.
12. Гуліцкая, В. А. З назіранняў над традыцыйнай адаіканімічнай лексікай: на матэрыяле гаворак Гомельскага раёна / В. А. Гуліцкая // Рэгіянальныя традыцыі ва ўсходнеславянскіх мовах, літаратурах і фальклоры: тэзісы дакладаў II рэсп. навук канф., Гомель, 25–26 вер., 1980. – Гомель, 1980. – С. 31–32.
13. Піскун, У. Ц. Асабовыя адтапанімічныя намінацыі ў беларускай мове / У. Ц. Піскун // Рэгіянальныя традыцыі ва ўсходнеславянскіх мовах, літаратурах і фальклоры: тэзісы дакладаў II рэсп. навук канф., Гомель, 25–26 вер., 1980. – Гомель, 1980. – С. 30–31.
14. Дарошка, М. А. Дэрывацыйныя адтапанімічныя намінацыі у гаворках Тураўшчыны / М. А. Дарошка // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках: тезисы докладов респ. конф., Гродно, 26–28 мая, 1982: в 2 ч. – Гродно, 1986. – Ч. 1. – С. 72–73.
15. Жураўская, Л. В. Пра дэрывацыйныя асаблівасці адтапанімічных назваў асоб: на матэрыяле гаворак Нараўлянскага раёна / Л. В. Жураўская, Н. Я. Анішчанка // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках: тезисы докладов респ. конф., Гродно, 26–28 мая, 1982: в 2 ч. – Гродно, 1986. – Ч. 1. – С. 179–180.
16. Шчур, Т. М. Класіфікацыя асабовых адтапанімічных намінацый Мазырскага Палесся / Т. М. Шчур // Беларуская мова: міжведамасны зб. – Мінск: Універсітэцкае, 1983. – Вып. 11. – С. 100–107.
17. Словарь названий жителей СССР / А. М. Бабкин [и др.]; под общ. ред. А. М. Бабкина, Е. А. Левашова. – М.: Русская речь, 1975. – 616 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

А. Алиева (Баку, Азербайджан)

ГАЗЕТНЫЙ МАТЕРИАЛ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Язык газеты рассматривается как массовая коммуникация. Подход к языку газеты как к средству массовой коммуникации весьма перспективен. Язык газеты – одна из разновидностей массовой коммуникации, имеющая существенные различия. В лингвистическом плане это, прежде всего, принадлежность языка газеты к письменной форме речи. Главным средством осуществления коммуникации в языке газеты является слово.

В овладении навыками иностранного языка, а следовательно для развития устной речи в процессе урока определенное время должно отводиться изучению газетного материала [1, с. 56]. При отборе того или иного газетного материала преподаватель должен учитывать интересы и интеллектуальный уровень студентов. Вместе с тем статья должна служить расширению кругозора студентов. В учебном процессе использование газетных статей позволяет увеличить объем усваиваемой лексики в 2–3 раза, стимулировать развитие навыков чтения и говорения. Идеино-воспитательная ценность актуальных газетных материалов, умело и целенаправленно привлекаемых учителем для воспитания чувства патриотизма и интернационализма, гражданственности, для развития интереса к событиям международной жизни, для расширения знаний, для приобретения и расширения языковых навыков и умений сейчас настолько очевидна, что этот вид работы должен занять прочное место в арсенале мастерства преподавателя.

Прежде чем приступить непосредственно к чтению газеты нужно рекомендовать студентам завести специальную тетрадь, в которую они будут вклеивать газетный материал, выписывать новые слова и выражения и переводить их на родной язык. Путем составления тематического словаря газетной лексики, существенно облегчающего чтение информационных и аналитических текстов достигается эффективность использования газетных материалов в общей системе работы по развитию иностранной речи. Сегодня изучение новых словообразований очень важно и необходимо для лучшего понимания языка периодики, так как пресса быстро реагирует на все изменения в обществе, и конечно в языке. Преподаватель может интуитивно определить количество незнакомых слов в газетной статье. Однако при подготовке к уроку необходимо провести тщательный анализ лексического состава статьи.

Приемы работы над газетой и организация учебного процесса определяются целями обучения. Газетный материал можно использовать для развития устной речи, для обучения чтению и пониманию общественно-политических текстов. При использовании газетного материала для развития навыков устной речи нужно четко определить задачи, стоящие на каждом этапе работы и соответствующим образом ограничить объем лексического материала, которым студенты должны владеть активно. Кроме того, необходимо решить, каким должно быть содержание бесед, на какие темы студенты должны уметь говорить на должном уровне. Следо-

вательно, работе над газетой должна предшествовать предварительная подготовка материала преподавателем.

Газетная статья предназначена для массового читателя, поэтому в газетах пишут о сложных явлениях и событиях. Это отражается и на структуре предложений. Как обычно, в газетной статье простые предложения по количеству значительно превышают сложные. Дефицит сложноподчиненных предложений компенсируется простыми предложениями с большим объемом. Наличие в газетных статьях сравнительно низкого процента сложноподчиненных предложений значительно облегчает чтение.

Как известно, к чтению статьи побуждает газетный заголовок. Он не знакомит с содержанием, а лишь указывает на него. Иногда понимание, а следовательно перевод газетного заголовка на родной язык может быть затруднительным. Обычно проблемы с переводом возникают в случае использования в заголовках различных сокращений, которые затрудняют понимание текста. В этом случае следует сначала внимательно прочитать всю статью, а затем снова вернуться к названию.

Газетный материал может быть подобран по определенным темам. В формировании у студентов навыков чтения газет на иностранном языке на начальном этапе целесообразно применять официально-информативный материал и материалы на международные темы.

Для работы следует отбирать газетные тексты объемом не более 1000–1200 знаков в расчете на одно занятие. Иногда можно использовать несколько небольших сообщений на общую тему. Отобранные газетные тексты можно использовать как дополнительный или как основной учебный материал, уделяя им соответствующее количество времени – по 15–20 минут, или целый урок в зависимости от поставленных задач. Вся работа с газетными материалами должна основываться на методически обоснованном отборе и систематизации его минимумом.

В самом начале работы над газетой целесообразно выбирать тексты с минимальным количеством собственных имен, политических слов и терминов. При работе над газетным материалом автоматически повторяются грамматические и фонетические правила. В качестве грамматического задания студентам можно предложить составление предложений с новыми словами и выражениями.

Перевод газетного материала не является целью обучения, а служит средством установления связей между иностранным образцом и его эквивалентом на родном языке, а иногда и средством проверки понимания студентов. Однако совсем обойтись без перевода нельзя, так как непосредственные ассоциативные связи между понятием и иностранным словом возникают только после длительной работы над этим словом. Отсутствие перевода не позволяет установить связь между фразой на иностранном языке и соответствующим предложением на родном языке. И часто, отвечая на вопросы преподавателя, студенты не могут правильно перевести соот-

ветствующее предложение. Однако поскольку перевод – одно из средств обучения, а не цель, то ему следует отводить не более 10–15% времени на данном занятии.

Естественно, что занятия с газетой должны проводиться не от случая к случаю, а регулярно, чтобы лексика и терминология закреплялись от занятия к занятию. Большой интерес студентов вызывает чтение незнакомых текстов с последующим пересказом. Для такого вида работы можно вырезать из газет небольшие

заметки в 300–400 знаков и раздать их студентам. На задание как обычно отводится 10–15 минут. Учитывая то, что студенты готовят заметки к пересказу без словаря, тексты должны быть построены на знакомом грамматическом и лексическом материале.

Итак, работа над газетным материалом способствует расширению кругозора студентов, развивает их мышление и стимулирует применение полученных навыков и умений для выражения мыслей на иностранном языке.

Литература

1. Колкер Я. М. и др. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер. – М.: Академия, 2001, 228 с.

Я. Алхасов, Т. Ахмедова (Баку, Азербайджан)

ИЗУЧЕНИЕ АРАБИЗМОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В мире нет «чистого» языка. В результате заимствования слова одного языка оказываются в другом. Заимствованные слова адаптируются согласно внутренним законам развития языка, в который они попали, и служат обогащению его лексического состава. Заимствованных из арабского языка слов (арабизмов) в словарном составе современного азербайджанского языка сравнительно больше, чем заимствований из других языков.

Известно, что государственная власть в Азербайджане в разные исторические периоды оказывалась в руках арабов, фарсов и азербайджанцев. Народы, находящиеся под властью арабов и фарсов, обязательно должны были говорить, писать и читать на арабском или фарсидском языках. Азербайджанцы, которые жили в течение более трехсот лет под властью арабов и свыше тысячи лет под гнетом фарсов, выучили алфавит, язык арабов и фарсов и создали на этих языках всемирно известные, величайшие произведения. Бессмертная «Хамса» («Пятерица») Низами Гянджеви, созданная на фарсидском языке, диван Мухаммеда Физули – на арабском языке, считаются шедеврами мировой классической литературы. М. Физули пробовал свое перо в области различных литературных жанров средних веков и создал великолепные образцы искусства на трех языках: арабском, фарсидском и азербайджанском. История употребления слов и выражений арабского происхождения связана с завоеванием Азербайджана арабскими захватчиками в VII–IX столетиях, с одной стороны, и распространением Ислама в Азербайджане – с другой. После арабской оккупации в Азербайджане, как и в других захваченных странах, стал использоваться арабский алфавит. В нашем языке имеется огромное количество слов и выражений, географических названий, личных имен, литературных псевдонимов арабского происхождения. Смысл большинства из них до сих пор не понятен читателю. Например: «Qüdsi» – литературный псевдоним Аббасгулу аги Бакыханова – образован от сочетания согласных *qds* и означает «святой». Слово «Müşfiq» образовано от «şövq» (рвение, склонность), а «Müşfiq» (псевдоним азербайджанского поэта Микаила Мушфига) – от «şəfəq» (заря).

Поэтому нынешняя азербайджанская молодежь при чтении произведений Насими, Физули, Хатаи, Вагифа и других наших классиков вынуждена пользоваться различными словарями. Порой то или иное слово не находит своего правильного толкования в этих словарях. Поэтому на уроках азербайджанского языка и литературы необходимо систематически проводить словарную

работу, использовать все возможности для развития устной и письменной речи школьников.

Известный лингводидакт профессор Е.В. Коток, говоря о необходимости взаимосвязанного обучения языку и литературе, отмечал, что «трудно себе представить в современной школе урок, который не служил бы развитием речи и мышления учащихся» [1, 18].

Работа по развитию речи и мышления ведётся на основе программ и учебников. В этом смысле отбор и толкование трудных слов в заданиях и упражнениях учебника имеет большое значение. С другой стороны, нет необходимости в семантизации всех слов, встречающихся в учебнике.

Чего греха таить, некоторые учителя языка и литературы затрудняются в толковании слов арабского и фарсидского происхождения. Другие же, считая известные им самим слова понятными для учащихся, не комментируют их.

В средней школе уроки родного языка и литературы ведёт один и тот же учитель. Естественно, работа по обогащению лексического запаса учащихся, проводимая учителем как на уроках языка, так и на уроках литературы, должна дополнять друг друга. Наряду с работой над морфемикой и составом слова, на уроках родного языка должна проводиться работа по этимологическому анализу слова. Уроки литературы имеют большие возможности в раскрытии значений слов, которые трудно понимаются учащимися.

Часть слов русского и европейского происхождения, употребляемых в азербайджанском языке, изучается на уроках русского языка. Поэтому слова арабского и фарсидского происхождения, представляющие собой значительный пласт в лексическом фонде азербайджанского языка, должны изучаться непосредственно на уроках азербайджанского языка и литературы. Практика показывает, что уроки передовых учителей, владеющих арабским и фарсидскими языками или же имеющих определённое представление, информацию об этих языках, проходят более оживлённо и интересно.

Учащиеся испытывают определённые трудности при объяснении слов, данных в упражнениях учебников по азербайджанскому языку для средней школы, типа *həbs, məhbus, müttəfiq, ittifaq, hökm, hakim, məhkum, təhkim, iftixar, ixtiyar, idxal, ixrac, nəşə* и т. д. Эти трудности особенно появляются при толковании слов и выражений, заимствованных из арабского и фарсидского языков.

Как уже отмечено, слова арабского и фарсидского происхождения составляют значительную часть лексического фонда азербайджанского языка. Большинство

слов арабского и фарсидского происхождения, которые употребляются в современном азербайджанском языке, фонетически освоено, подчинено фонетическим законам азербайджанского языка и настолько прочно вошло в язык, что «заимствованность» этих слов понимают и различают лишь специалисты.

В арабском языке, который относится к флективным языкам, первичная грамматическая форма опирается в большинстве случаев на корень из трёх, реже – из четырёх согласных. От корня путём внутренней флексии образуются новые (родственные) слова, имеющие различные значения. Например: *məktub, kitab, kətib, rəşid, rəşad, rəşadət, hökm, hakim, məhkum, ehkam, mühakimə, məhkəmə* и т. д.

В современный азербайджанский литературный язык проникло множество слов, образованных от корневых слов арабского языка таким образом. Эти слова образуют целую цепь родственных, близких по значению слов, что в значительной степени облегчает толкование слов, следующих друг за другом.

Проф. Б.А. Ахмедов, указывая на различные пути пополнения лексического запаса учащихся, пишет, что при работе над словами, заимствованными из арабского языка, следует использовать особый приём, так называемый «опора на известное» [2, 91].

Обратим внимание на слова *hökm* (приговор), *hakim* (судья), *məhkəmə* (суд), *mühakimə*, (осуждение), *məhkum* (осуждённый), которые образованы от корня из трёх согласных *hkm*. Сразу же бросается в глаза их внешнее сходство, близость по форме. Если эти слова не преподносятся учащимся в сравнении, то они, как показывает опыт, легко забываются, усваиваются не совсем прочно.

При толковании слов *mühakimə, məhkum*, учитель безусловно будет прибегать к словам *hökm, hakim, məhkəmə*. Например: *Məhkum* – это лицо, в отношении которого судья вынес приговор или же лицо, которое осудили приговором суда, наказали за содеянное.

После такого объяснения учитель закрепляет слово *məhkum*, употребляя его в контексте: *Xalq məhkəməsi müttəhimə dörd il müddətinə həbs cəzasına məhkum etmişdir.*

Народный суд осудил обвиняемого, приговорив его к четырём годам лишения свободы. Как видно, слово *məhkum* в нашем языке имеет лишь одно значение. Слово *mühakimə* в азербайджанском языке многозначно. И это не должно ускользнуть от внимания учителя: слово *mühakimə* (осуждение) означает, с одной стороны, процесс вынесения приговора кому-нибудь или рассмотрение какого-то дела в суде, с другой – выражение не одобрительного мнения о ком/чём-то.

Разные значения данного слова учитель должен раскрыть в конкретной ситуации. Например: *Onu xalq özü mühakimə edəcəkdir.* (Народ сам осудит его). В этом предложении *mühakimə edəcəkdir* означает, что действие не происходит в суде, а народ сам выразит своё неодобрительное отношение к нему, к его действиям.

Нужно объяснить учащимся, что знакомые им слова *hökm* и *hakim*, сочетаясь с вспомогательным глаголом или присоединяя к себе суффикс, меняют своё лексическое значение, что может привести к изменению их грамматического значения. Слово, сочетаясь с глаголом *sürmək*, превращается в составной глагол (устойчивое словосочетание) *hökm sürmək* (царить). Например: *Bir çox ölkələrdə aclıq və səfalət hələ də hökm sürür.* (Во многих странах ещё царят голод и нищета)

Hakim (судья) в азербайджанском языке употребляется в следующих значениях: 1. Председатель суда; тот,

кто выносит приговор, осуждает; 2. Арбитр, рефери в спортивных играх; 3. Главный, ведущий в чём-то.

Например: 1. *Xalq hakimi içəri girən kimi hamı ayağa qalxdı.* (Когда народный судья вошёл в зал, все встали). 2. *Tofiq Bahramovun adı onuncu dəfə ən yaxşı futbol hakimləri sırasında çəkmişdir.* (Имя Тофига Бахрамова в десятый раз названо в числе лучших футбольных судей в мире). 3. *Sən mənim ürəyimə hakim kəsilmişən.*

Что же касается третьего, переносного значения слова *hakim*, то можно отметить, что оно образует с глаголом *kəsilmək* устойчивое, фразеологизованное сочетание: *hakim kəsilmək*, эквивалент которому в русском языке трудно подобрать. Поэтому дословный перевод предложения *Sən mənim ürəyimə hakim kəsilmişən* дословно будет таким: *Ты стала властителем моего сердца.* Приблизительный русский перевод «Ты сильно зашла в мою душу» отнюдь не передаёт тех чувств, эмоций, выраженных в азербайджанском предложении.

Обратим внимание на изменение грамматических значений слова *hakim* после присоединения к нему суффиксов.

1. Слово *hakim* после присоединения к нему суффикса фарсидского происхождения – *anə*, употребляется как прилагательное и как наречие образа действия. *Hakimənə* означает *hakimcəsənə* (как судья, как властелин, повелитель, властно). Например: *Onun hakimənə baxışları məni vələh etmişdir. Azər hakimənə çıxış edirdi.* Здесь в первом предложении *hakimənə* выступает как прилагательное, так как относится к существительному *baxışları*, а во втором предложении относится к глаголу *çixış etmək*, означает способ совершения этого действия (наречие).

2. Слово *hakim* присоединяя к себе суффикс арабского происхождения – *iyuət*, употребляется как существительное *hakimiyuət* (власть, господство). *Demokratiya – qanunların hakimiyuəti deməkdir.* (Демократия означает власть (господство) законов).

Опираясь на опыт передовых учителей, можно констатировать, что образованные от корня *hkm* слова, разные по смыслу, однако близкие по форме (*möhkəm–ehkam, hakim–istehkam, hakim–hakim, möhkəm–təhkim*), запоминаются, усваиваются хорошо лишь тогда, когда они преподносятся в сравнении друг с другом. Объяснением слова *möhkəm* учитель может особо не увлекаться, ибо это слово знакомо учащимся с начальных классов. Достаточно назвать антоним, синоним данного слова. Синонимами слова *möhkəm* могут быть *bərk, mətin, dözümlü, sözümdən dönməyən* и д., антонимом может выступать слово *boş*.

Смысл слова *ehkam* понятен далеко не всем учащимся, так как оно употребляется в речи редко. При толковании слова *ehkam* учителю необходимо сказать, что это слово означает *hökm, qərar, sərəncam, hakimiyuət, rejim, mülahizə, rəu* и т. д., однако оно здесь употребляется в значениях «положение, принимаемое на веру как непреложная истина», «религиозная догма», основное, ведущее положение какого-то религиозного учения. Обратимся к примерам: *Əvvəllərdə olduğu kimi, indi dinin ehkamları yalana, fitnəkarlığa əsaslanır.* (Ныне религиозные догмы не основываются на лжи, авантюре, как это было раньше).

В этом предложении словосочетание *dinin ehkamları* следует понимать как основные положения религиозной морали, основополагающие принципы религиозного учения. *Bəzi ehkamları gənclərimiz elmi əsaslarla təkzib edir.* (Некоторые догмы наша молодёжь опровергает научными доводами). Слово *ehkamları* в этом предложе-

нии следует объяснять как идеи, положения. Прежде чем объяснить значение слова *istehkam* учителю нужно задать наводящие вопросы типа: Какие названия воинских частей вы знаете? В каких воинских частях служили ваши родители и старшие братья? ит. д. Видимо, учитель услышит такие ответы: *Mənim atam tankçı idi. Əmim rabitəçi idi. Samirin atası topçu idi. Elçinin atası istehkamçı olub və s.* (Отец мой был танкистом. Дядя мой был связистом. Отец Самира был артиллеристом. Отец Эльчина был сапёром и т. д.). Далее учитель рассказывает учащимся о героизме танкистов, артиллеристов, связистов и сапёров в годы Второй мировой войны и в боях за Гарабаг, а затем спрашивает, что они понимают под словом *istehkamçı* (сапёр). Примерно были получены такие ответы учащихся: *Ev tikən (домостроитель), Köprü salan (мостостроитель), Köprü partladan (взрыватель моста)*

Обобщая ответы учащихся, учитель объясняет, что слово *istehkam* в нашем языке означает крепость, укрепление, бастион, форт, цитадель и т. д. *İstehkamçı* (сапёр) – это военнослужащий (офицер и солдат) инженерных, военно-строительных частей. Работа нынешних сапёров не ограничивается только строительством домов, мостов или же их взрывом. Наряду со строительством гражданских и военных объектов, они занимаются минированием местности, поиском и обезвреживанием мин и т. д.

Если слово *istehkam* учитель объясняет как *keçilməz, möhkəm qala* (непреступная, твёрдая крепость), слово *möhkəm* как *bərk* (твёрдый), а слово *təhkim* как *möhkəm etmə, möhkəmlətmə, bənd etmə* (укрепление, прикрепление) и при этом сравнивает эти слова, наглядно демонстрируя производность одного слова от другого, то учащиеся прочно усваивают значения этих слов и правильно используют их в речи. Хотя они и различаются по смыслу, но в силу генетической близости имеют и определённую схожесть. Обратимся к примерам: *Önü mənim maşınımın şoferi təhkim edərsiniz* (Э. Мəммəдхəнли). Назначьте его шофёром в мою машину (А. Мəмəдхəнли). В данном предложении составной глагол *təhkim edərsiniz* употреблён в значении *təyin edərsiniz* (назначьте, определите).

Из курса истории учащимся уже известны исторические термины *təhkimçilik hüququ* (крепостное право), *təhkimçi mülkədar* (крепостник-помещик), *təhkimli kəndli* (крепостной крестьянин). Наши наблюдения показывают, что дети, да и взрослые сплошь и рядом путают слова *təhkimli* и *təhkimçi*.

Вместо *təhkimli kəndli* они употребляют *təhkimli mülkədar* или, наоборот, вместо *təhkimçi ağa, mülkədar* говорят *təhkimçi kəndli*. Это, безусловно, связано с незнанием точного смысла этих слов. В одном из учебников (правда, уже старых) по азербайджанскому языку приводится текст, в котором указанные слова употреблены неверно: *Bir mülkədar təhkimçi kəndlilərindən birini skripka çalmağı öyrənmək üçün İtaliyaya göndərmişdi. Bir neçə ildən sonra o, məşhur skripkaçı oldu. Mülkədar ona xəbər göndərdi ki, tez Rusiyaya gəlsin. Təhkimçi qayıdı.* (Один помещик послал одного из своих крепостников-крестьян(!) в Италию за тем, чтобы он научился играть на скрипке. Через несколько лет тот становится известным скрипачом. Помещик передаёт ему о том, чтобы он скорее вернулся в Россию. Крепостник (!) возвращается).

Видимо, данный текст был переведён с русского языка. Неверные выражения *təhkimçi kəndli, təhkimçi qayıdı* следует квалифицировать как ошибки переводчика. Однако подобные неточности не должны иметь место в учебниках для средней школы. Впрочем, значения данных слов можно объяснить таким образом: *təhkim + çi* (суффикс существительного) – богатый, эксплуатирующий крестьян помещик, сторонник крепостного права; *təhkim+li* (суффикс прилагательного) *kəndli* – крестьянин, чей труд, имущество и личность эксплуатируются помещиком, привлечённый помещиком к принудительному труду.

Слова арабского происхождения, перешедшие в наш язык и в силу освоения получившие «гражданство» в нём, произносятся в самом арабском языке отнюдь не так, как мы произносим сейчас. В течение долгого времени эти и другие слова как бы прошли этап «азербайджанизации» и освоились в нашем языке. Поскольку слова арабского и фарсидского происхождения вошли в лексический фонд азербайджанского языка, то работа над их произношением, лексическими и грамматическими значениями, употреблением, написанием, сочетанием, образованием и т. д. должна находиться в центре внимания учителей азербайджанского языка и литературы.

Часть слов арабского происхождения употребляется в азербайджанском языке как термины различных отраслей науки. Большинство данных слов относится к общеупотребительной лексике и понятно всем носителям азербайджанского языка.

Нам представляется, что в усвоении учащимися точных значений слов арабского и фарсидского происхождения, овладении правилами орфографии, орфоэпии данной лексики хорошим и надёжным подспорьем может служить «Azərbaycanca-rusca ərəb mənşəli eyniköklü sözlər lüğəti» («Азербайджанско-русский словарь родственных слов арабского происхождения») [3].

О необходимости создания и значимости такого словаря говорил проф. Б.А. Ахмедов: «Выработка практических навыков работы с различными словарями и дополнительной справочной лингвистической литературой также способствует обогащению речевой практики учащихся. Мы имеем в виду словарь синонимов, фразеологический словарь, толковый словарь, энциклопедические словари и т. д. Нет необходимости доказывать роль этих книг в развитии речи учащихся. Если в руках школьников был бы словарь о том, как образуются слова арабского происхождения друг от друга, то они бы поняли, что слова типа *hökm, hakim, məhkum, ehkam* возникли от одного и того же корня. При таком подходе значения этих слов усваиваются легко. Если ребёнок будет знать, что слово *münsif* образовано от слова *insaf*, а *müxbir* – от слова *xəbər*, то ему на основе вторых производящих слов (*insaf, xəbər*) намного легче понять значение первых (*münsif, müxbir*). Тем не менее такого словаря нет, и, к сожалению, об этом даже и не думаем» [2, 91].

Впервые в современной азербайджанской лексикографии заимствованные из арабского языка слова сгруппированы по словообразовательно-гнездовому принципу и представлены с толкованием на азербайджанском и русском языках.

Литература

1. Практическая методика обучения русскому языку в начальной школе / Под ред. Е. В. Котока. Л.: Просвещение, 1987.
2. Əhmədov B. A. Azərbaycan dili təliminin qanunları, prinsipləri və metodları. Bakı: Maarif, 1974.
3. Alxasov Y., Məzəmlı F. Azərbaycanca-rusca ərəb mənşəli eyniköklü sözlər lüğəti. Bakı: Mütərcim, 2011.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШЕКЛАССНИКОВ

Применение наглядности на уроках русского языка обладает большими развивающими возможностями. Поскольку речевом акте и при использовании условных наглядных средств левое и правое полушария головного мозга включаются в совместную работу по-разному. Установлено, что при переводе информации из вербальной в графическую систему (и наоборот) попеременное смещение активности из одного полушария в другое обеспечивает, с одной стороны, развитие мыслительных операций (кодирования, перекодирования, обобщения, переноса и др.) и обобщенность и систематизированность знаний за счет их многократной переработки – с другой [1].

Основным средством, при помощи которого дети изучают название предметов, их качеств и свойств, действий и отношений, в начальном периоде изучения русского языка служит наглядность. Она же служит средством раскрытия значения новых слов, незнакомых учащимся, и на дальнейших ступенях обучения языку. Таким образом, у преподавателя русского языка как иностранного в азербайджанской школе наглядность находит очень широкое применение не только во время лексических бесед, но также на уроках чтения и развития устной речи и на втором, и на третьем годах обучения языку, и позже. Но на так называемых «лексических уроках» наглядность должна быть использована как возможно полнее. В методической литературе существуют различные классификации наглядности. Мы придерживаемся типологии, предложенной великим дидактом К.Д. Ушинским, который различает наглядность внешнюю и внутреннюю.

Под внешней наглядностью понимается показ предметов и их качеств в натуре или в моделях и рисунках, когда идёт речь об этих предметах и качествах, а также демонстрирование перед учащимися в классе действий, название которых сообщается путём фактического совершения этих действий или показа соответствующих движений или же картин, вызывающих представление о действии. Внутренней наглядностью называют систему приёмов, направленных к раскрытию значения неродного слова (без пользования родным языком) и состоящих из сопоставления и сравнения понятий путём расчленения сложного акта на ряд простых действий, логическое обобщения, заключения и т. п.

Показ предмета в натуре, а когда это невозможно в условиях классной обстановки, то показ его модели, чучела, изображения на бумаге сопровождает уроки по обогащению лексического запаса учащихся на всём их протяжении. Сообщая, например, название лиц и предметов классной обстановки, названия их качеств и действий, учитель указывает на эти предметы и качества, обращает внимание учащихся на эти действия и произносит их названия: «*Это – доска*», «*Это – парта*», «*Это – мел*», «*Он стоит*», «*Он ходит*», «*Это – белая бумага*», «*Это – красная бумага*» и т. д. Всё, о чём здесь говорится, демонстрируется перед классом в натуре. Это прямая, непосредственная наглядность. Когда же речь идёт о предметах и действиях, которые по тем или иным

причинам невозможно демонстрировать в классе, учитель пользуется так называемой посредствующей наглядностью: он указывает на изображения этих предметов – на их рисунки, модели, чучела – и говорит: «*Это – дерево*», «*Это – волк*», «*Это – река*» и т. д.

К изобразительным наглядным пособиям, которые застывают в данном случае прямую или непосредственную наглядность, должно быть предъявлено требование точного соответствия их изображаемым ими предметам: плохая модель или плохое чучело будет плохим наглядным пособием: от него вместо ожидаемой пользы, может получиться вред. Вообразите, что учителю надо показать модель паровоза, и он приносит в класс плохо сделанную модель. Ученики принимают её не то за автомобиль, не то за трактор, у каждого своё понимание предмета – и цель показа не достигнута. Или на плохом рисунке показывают реку, желая ознакомить учащихся со значением этого нового им слова (река): исполнение же картинки таково, что эту реку учащиеся воспринимают как дорогу или как полосу зелени. У детей получается ложное представление. Опытный преподаватель путём новых вопросов всегда сумеет, не прибегая к родному языку, проверить, насколько дети правильно поняли значение слова, обозначающего предмет, изображение которого демонстрировалось (в данном примере «*река*»). Малоопытному же учителю это подчас бывает нелегко сделать, а если он еще вдобавок не владеет языком учащихся, то получится, что его наглядное пособие вместо пользы, причинило вред. Поэтому в выборе наглядного пособия надо проявлять максимум осмотрительности. Точно так же надо быть требовательным к самому способу демонстрирования наглядных пособий. Показывая тот или другой предмет, учитель должен быть уверен в том, что внимание детей при этом обращено именно на тот предмет, который он им показывает. Нельзя, например, ограничиваться одним протягиванием руки по направлению к окну, желая, скажем, показать раму. Если часть учащихся правильно поймет показ именно рамы и осмыслит значение слова «*рама*», то другая часть может адресовать это к стеклу или шторам, если на окне имеются шторы, или чему-нибудь другому, виднеющемуся в окно (свет, небо, фасад соседнего здания и т. п.). Если наглядное пособие преподаватель демонстрирует, держа его у себя в руках, то он должен его держать так, чтобы предмет был виден всему классу, чтобы сидящие на задних партах его видели так же хорошо, как и сидящие поближе к учителю. Если демонстрируемое пособие небольшого размера и трудно различимо на расстоянии, то учитель, проходя между рядами парт, показывает его детям на близком расстоянии. Когда речь идёт о предметах, находящихся на учительском столе, то стол должен быть поставлен так, чтобы поверхности его была доступна обозрению всего класса. Так, например, изучая употребление предлогов «*в*», «*на*», «*под*» с творительным или предложным падежами (на вопрос: *где?*), учитель кладет линейку на тетрадь, карандаш на книгу, газету под шапку и т. д. и задаёт учащимся вопросы: «*Где линейка?*» «*Где газе-*

та?» и т. д. Надо, чтобы весь класс видел расположение предметов на столе, в противном случае урок будет интересовать только первые ряды, а остальные учащиеся будут к нему безучастны и, конечно, не будут понимать значение употребляемых слов и форм.

Хорошо организованная лексическая работа с широким использованием наглядности увлекает детей; они отвечают на русском языке на вопросы учителя, сами ставят вопросы, отвечают на вопросы своих товарищей и, видя свои успехи, радуются им, радуются, что начинают говорить по-русски. У них растёт уверенность в самих себе и интерес к языку. Надо только уметь использовать все эти благоприятные предпосылки и вести беседы оживлённо и неоднобразно. Однообразные уроки с бесконечным вопросом «Что это?», и ответами «Это – стена», «Это – голова» и т. д., лишённые живости и интереса, быстро надоедают детям, нагоняя на них скуку. Наглядность даёт возможность изучать не только названия предметов, но и действия и отношения предметов, их качества. Наглядным путём изучают дети и глаголы: *стоять, сидеть, ходить, брать, давать, читать, писать* и др. Употребление первых предлогов: *в, на, под*, у также даётся в фразах, связанных с наглядным показом. Точно так же объясняются и прилагательные. Например, сообщение понятий длины, ширины, толщины и других качеств предметов производится путём демонстрации перед классом предметов, обладающих данными качествами. В этих случаях понятие, скрывающееся под тем или другим словом, предлагается детям методом сравнения, т. е. путём сопоставления одного предмета с другим. Предположим, на данном уроке планом урока предусмотрено усвоение слов: *длинный, короткий, толстый, широкий, узкий*. Учитель держит в левой руке два карандаша так, чтобы дети видели их. Затем один из карандашей берет в правую руку и, показывая его всему классу, спрашивает: «Что это?». Дети отвечают. Тогда он показывает другой карандаш и снова задаёт тот же вопрос. Ученики отвечают, что это тоже карандаш. Одобрив ответ, он показывает карандаш рядом, сравнивая их между собой соответствующими движениями пальцев, и нужным в

данном случае выражением лица сообщает: «Этот карандаш длинный, а этот карандаш короткий». Затем, показывая один из карандашей, задаёт соответствующий вопрос и сам же отвечает: «Этот карандаш короткий». После этого ещё раз повторяет тот же вопрос с тем же карандашом и просит одного из учеников ответить на вопрос. Если ученик по какой-то причине затруднится ответить на вопрос, учитель подсказывает ему, говоря: «Скажи – этот карандаш короткий». Далее, он тем же вопросом обращается к другим. Потом класс переходит к усвоению таким же путём слова «длинный». Закрепив эти слова хоровыми ответами, учитель переходит к другим словам, намеченным по плану. Эти слова также поясняются наглядно, путём сравнения. В отношении слов *длинный* и *короткий* надо помнить следующее: сообщение этих слов должно последовать после того, как учащиеся уже усвоили слова *большой* и *маленький* и могут правильно их употреблять. Иначе слова *длинный* и *короткий* могут быть восприняты как *большой* и *маленький*. Слова *большой* и *маленький* лучше всего объяснить путём сравнения предмета круглых, шарообразных (напр., мяч) или квадратных, имеющих одну и ту же толщину и цвет (напр., бумага). Следует помнить, что у двух сравниваемых между собой предметов все признаки должны быть общими, за исключением единственного признака, на который и будет обращено внимание учащихся при сообщении им слов, посредством которых выражается наличный контраст. Поэтому в данном выше случае длинный карандаш должен отличаться от короткого только длиной, а в отношении остальных признаков, как-то толщины, очертания поверхности, цвета и прочих, они не должны отличаться друг от друга. Другие предметы, используемые как наглядные пособия для показа, при ознакомлении со словами *толстый, тонкий, широкий, узкий* и т. д. подбираются с учётом тех же требований.

Считаем, что подобный ракурс организации работы по использованию наглядности на уроках русского языка как иностранного может служить надёжным приемом обогащения лексического запаса учащихся новыми словами.

Литература

1. Ибрагимбеков Ф. А. Психологические основы овладения вторым языком. Баку, 1962.

Т. М. Брель (Мозырь, Беларусь)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Помочь детям быть личностями – более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка.

К. Роджерс

Современные социокультурные условия ставят перед нашим обществом новые задачи. Приоритетным является перенос центра тяжести с инерционного на инновационное развитие страны, которое предполагает раскрытие созидательных возможностей человека, практическую реализацию его творческого потенциала.

Результативность этих задач во многом зависит от уровня образованности и культуры людей, зрелости и ответственности их социальной позиции. С учетом

происходящего качественного обновления общественных отношений в условиях реального суверенитета Республики Беларусь задачей общего среднего образования является подготовка учащихся к разносторонней деятельности в быстро меняющемся и противоречивом мире, к решению проблем, встающих перед обществом.

В настоящее время возросла роль некоторых качеств личности, ранее необязательных для жизни в обществе. Это способность быстро ориентироваться в меняющем-

ся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур и другие. Эти качества получили название «ключевых компетенций». Идея развития компетенций является одной из ключевых идей образования. Эта идея выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как о системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

Современный учитель в своей работе призван решать важные задачи:

- формирование интеллектуальных качеств личности, необходимых для преобразующей и творческой познавательной деятельности;
- формирование опыта конструктивного общения, взаимопонимания и сотрудничества;
- развитие умений самоанализа, самооценки;
- становление социально зрелой и творческой личности, обладающей развитым сознанием и самосознанием, способной на основе осмысления культурно-исторического опыта, ценностей отечественной и мировой культуры, понимания тенденций развития современного общества определить пути конструктивной самореализации, активно включиться в созидательную деятельность.

Средством социализации личности является формирование ключевых компетенций: информационной, учебно-познавательной, коммуникативной, ценностно-смысловой.

Моя задача – построение образовательного процесса на уроках истории и обществоведения, ориентированного на социализацию личности учащегося через формирование ключевых компетенций.

Формирование у учащихся ключевых компетенций на уроках истории и обществоведения позволит повысить качество образования, в том числе усилит духовно-нравственные и эстетические качества личности, обеспечит условия для самореализации, самостоятельности каждого ученика, для раскрытия и максимального использования личного опыта ребенка, для стимулирования потребности учащихся в использовании разнообразных способов выполнения заданий, поможет создать условия для личностного развития учеников, формирования у них прочного мировоззренческого фундамента для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Социализация личности представляет, по сути, специфическую форму присвоения человеком тех отношений, которые существуют во всех сферах общественной жизни. Данный процесс предполагает, что объектом присвоения (формирования) становятся не одно или несколько, а весь комплекс общественно значимых качеств человека в их тесном единстве и взаимодействии. Они охватывают всю совокупность черт сознания и поведения: знания, убежденность, трудолюбие, культуру, воспитанность, стремление жить по законам красоты и т. д. Причем, человек не пассивно воспроизводит то, что диктует ему общество, а обладает возможностью проявить свою творческую силу и воздействовать на окружающие его явления.

Обучение представляет собой своего рода социальную систематизированную технологию интенсивного введения человека в культуру специально подготовленными для этого людьми под надзором общества. Известно, что образование реализует долг общества перед личностью и долг личности перед обществом.

Перед учителем обществоведения стоит задача мудро и системно включить подростка в процесс усвоения социальных норм и культурных ценностей в неразрывном единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в школьной среде, в социуме.

Успешно социализируется та деятельность, которая обеспечена специальными педагогическими условиями. Она должна:

- воспроизводить жизненные ситуации, опираться на впечатления повседневной жизни;
- вызывать личную заинтересованность и понимание социальной значимости результатов своей деятельности;
- предлагать активное действие, связанное с планированием деятельности, обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, с самоконтролем и оценкой;
- предполагать взаимопомощь, вызывать потребность в сотрудничестве.

Любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены *компетентно* участвовали в производительной деятельности, усвоили семейные роли, были бы законопослушными гражданами, и школа должна «вооружить» молодежь:

1. Политическими и социальными компетенциями, связанными со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, урегулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;

2. Компетенциями, касающимися жизни в многокультурном обществе: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий;

3. Компетенциями, определяющими владение устным и письменным общением. Не обладающим ими грозит изоляция от общества. К этой же группе относится владение несколькими языками, приобретающее все возрастающее значение;

4. Компетенциями, связанными с возникновением общества информации. Овладение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способности критического отношения к распространяемой средствами информации, рекламе;

5. Компетенциями, реализующими способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, личной и общественной жизни.

Деятельность педагога, имеющего целью достижение уровня компетентности учащегося, *должна включать*:

- выявление признаков ожидаемого уровня компетентности учащихся;
- определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в направлении возрастания полноты, проблемности, креативности, новизны, практичности, межпредметности, конкретности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;
- введение задач-ситуаций различных типов и уровней;
- разработка и применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность учащихся по преодолению проблемных ситуаций;
- сопровождение учащихся в процессе создания ими конкретного продукта.

Этому способствует:

- обеспечение деятельностного компонента учебного процесса – моделирование и анализ на занятиях жизненных ситуаций – экономических, нравственных и иных, требующих применения соответствующих знаний и умений, поиска путей решения проблем, порожденных ситуацией, составления плана практических действий;

- использование активных и интерактивных методик, способствующих формированию умений и навыков как учебных, так и гражданских, предполагающих полноценное участие личности в решении общественно-значимых проблем, анализ ситуаций исторического выбора, нравственную оценку исторической личности и событий, решение проблем с использованием диалога, спора, дискуссии, коллективной творческой деятельности.

Критическое мышление:

○ Способность анализировать информацию с позиции логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам;

○ Особый вид мышления, имеющий целью оценку идей;

○ Систематическая оценка аргументов, основанная на ясных рациональных критериях;

○ Особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения;

○ Принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить;

○ Мышление, влекущее к самоусовершенствованию;

○ Способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать продуманные решения.

Цель технологии развития критического мышления: обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения обучаемых в образовательный процесс.

Критическое мышление способствует:

○ Взаимоуважению партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию между людьми;

○ Облегчает понимание различных «взглядов на мир»;

○ Позволяет обучающимся использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности;

○ Создавать базу для новых типов человеческой деятельности.

В замысле технологии развития КМ выделяют:

○ **Социокультурный контекст:** основой является идея воспитания граждан открытого общества (учебный процесс связывается с жизненными ситуациями, решением тех задач, с которыми человек сталкивается в реальной жизни).

○ **Технологический контекст:** основу составляет модель из трех стадий: 1) Вызов – актуализация знаний обучаемых перед изучением новой темы; 2) Осмысление – поиск информации для решения поставленной задачи на стадии вызова; 3) Рефлексия – размышление о том, что учащиеся узнали в процессе поиска изучения нового материала.

○ **Методический контекст:** совокупность методик, включающих приемы по видам учебной деятельности независимо от предметного содержания (триединая основа технологии (вызов – осмысление – размышление) задает последовательную структуру занятия и определенное сочетание конкретных методических приемов).

Метод дебатов

Проведение соревнований по методу «Дебаты» среди учащихся содействует становлению нового поколения гражданского открытого общества: толерантного и мобильного, критически осмысляющего перемены

Дебаты формируют:

- умение формулировать и отстаивать свою позицию;
- ораторское мастерство и умение вести диалог;
- командный дух и лидерские качества.

Данный метод развивает способности и формирует необходимые навыки для ведения диалога, дискуссии:

○ развитие критического мышления (рациональное, рефлексивное и творческое мышление, необходимое при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей);

○ развитие коммуникативной культуры;

○ формирование исследовательских навыков (приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации);

○ формирование организационных навыков (подразумевается не только организация самого себя, но и излагаемых материалов);

○ формирование навыков слушания и ведения записей.

Кейс-метод

Конкретная ситуация (или кейс) – это письменно представленное описание определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидов, ориентирующее слушателей на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения.

Занятия по анализу конкретной ситуации ориентированы на использование и практическое применение знаний, полученных в период теоретической подготовки, а также умений, опирающихся на предыдущий опыт практической деятельности учащихся.

Метод развивает следующие навыки:

1. **Аналитические навыки.** К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично.

2. **Практические навыки.** Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования экономической теории, методов и принципов.

3. **Творческие навыки.** Одной логикой, как правило, CASE-ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. **Коммуникативные навыки.** Среди них можно выделить такие: умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. **Социальные навыки.** В ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя.

6. **Самоанализ.** Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические пробле-

мы требуют формирования социальных навыков их решения.

Выполнение эссе

Сочинение в жанре эссе – «разновидность очерка, в котором главную роль играет не воспроизведение факта, а изображение впечатлений, раздумий, ассоциаций». Сочинение в жанре эссе требует от автора не только умения продемонстрировать «сумму знаний», но сделать акцент на собственных чувствах, переживаниях, отношении к тому, о чем он пишет. Словом, автор эссе не просто рассказчик, он – его герой.

Основная часть эссе представляет собой относительно развернутое изложение собственного мнения ученика в отношении поставленной проблемы. Каждый тезис необходимо обосновать, используя факты и примеры из общественной жизни и личного социального опыта.

В заключительном предложении подводятся итоги работы. Иногда бывает уместно перечислить вопросы, которые связаны с темой, но остались нераскрытыми, или указать на аспекты и связи, в которых рассмотренная проблема приобретает новое измерение.

И. У. Булаўкіна, В. У. Зелянко (Мінск, Беларусь)

РЭАЛІЗАЦЫЯ ТЭКСТАЦЭНТРЫЧНАГА ПРЫНЦЫПУ ПРЫ НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ НА АСНОВЕ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАГА ПАДЫХОДУ

Згодна з тэкстацэнтрычным прынцыпам навучання мове асноўнай лінгвадыдактычнай адзінкай з’яўляецца тэкст. Гэта тлумачыцца тым, што, “толькі ўступаючы ў граматыка-семантычныя адносіны ў тэксце, моўныя адзінкі здольны перадаць змест выказвання” [1, 10].

На аснове зместу культурознаўчых тэкстаў, у якіх паведамляецца пра спецыфічныя рысы нацыянальнага характару беларускага народа, духоўныя каштоўнасці, традыцыйную бытавую культуру, нацыянальныя святы, звычаі і традыцыі, выдатных дзеячаў навукі, гісторыі, мастацкія дасягненні, культурныя сімвалы, нацыянальную спецыфіку вербальных і невербальных паводзін і да т. п., адбываецца не толькі выпрацоўка моўных і камунікатыўных уменняў і навыкаў, але і асэнсаванне вучнямі культурнага вопыту народа, этычнае і эстэтычнае ўздзеянне на іх думкі, пачуцці і паводзіны.

Л.І. Новікава класіфікуе культурознаўчыя тэксты наступным чынам.

1. *Паводле мэты выкарыстання*: тэксты-інфарматыры (мэта – паведамленне пра факты культуры); тэксты-ўзоры (мэта – дэманстрацыя асаблівасцей пабудовы тэксту); тэксты-каталізатары (мэта – уздзеянне на эмацыянальную сферу вучняў).

2. *Паводле характару дзейнасці вучняў на аснове тэксту*: тэксты, якія прадугледжваюць працу рэпрадуктыўнага характару; тэксты, якія прадугледжваюць працу даследчага характару; тэксты, якія прадугледжваюць працу творчага характару [2, 305].

Лічым патрэбным дапоўніць класіфікацыю, прапанаваную Л.І. Новікавай, падзелам культурознаўчых тэкстаў паводле зместу на: *уласна культурознаўчыя тэксты* (паведамляюць пра культурныя рэаліі: святы, традыцыі, духоўныя і матэрыяльныя каштоўнасці, гістарычныя і культурныя падзеі, рысы нацыянальнага характару, выдатных асоб беларускай культуры і пад.); *лінгвакультурознаўчыя тэксты* (раскрываюць факты мовы праз прызму культуры: характарызуюць адметнасці мовы як першаасновы нацыянальнай культуры; тлумачаць паходжанне і семантыку нацыянальна маркіраваных моўных адзінак, паведамляюць пра нацыянальную спецыфіку вербальных паводзін і пад.).

Разгледзім магчымасць выкарыстання названых відаў культурознаўчых тэкстаў пры навучанні беларускай мове на факультатыўных занятках “Вывучаем беларускі правапіс” (5–9 класы) [3] і “Практыкум па арфаграфіі беларускай мовы” (10–11 класы) [4].

1.1. Тэкст-інфарматар. У рубрыцы “Назвы роднага краю”, уключанай у дапаможнік для вучняў 5–9 класаў, прыводзяцца тэксты, дзе паведамляецца пра паходжанне

тапонімаў, вивучэнне якіх цесна звязана з матэрыяльнай і духоўнай культурай народа і таму патрабуе ўліку не толькі лінгвістычных, але і гістарычных, геаграфічных, прыродных, сацыяльна-эканамічных і іншых фактараў. У выніку «прачытваюцца невядомыя старонкі гісторыі народа, выяўляюцца забытыя словы роднай мовы, словы чужых і нават “мёртвых” моў, помнікі матэрыяльнай культуры, былія арэалы рассялення таго ці іншага віду жывёл ці раслін, радовішчы карысных выкапняў» [5, 33]. Так, пра вивучэнні тэмы “Правапіс галосных *о, э, а, е, ё, я ў складаных словах*” школьнікі знаёмяцца з паходжаннем тапонімаў *Новалукомль, Наваельня*.

Назва горада Новалукомль з’явілася падчас будаўніцтва электрастанцыі на беразе возера Лукомскае. А назва возера ўтворана ад старажытнарускага слова лукомля – узбярэжжа на выгіне воднай паверхні, на луцэ.

• *Назва гарадскога пасёлка Наваельня ў Дзятлаўскім раёне ўтворана з двух слоў – новая і Ельня – як адзнака прыродных умоў, ельнікаў вакол (Паводле У. Юрэвіча) [3, 26].*

1.2. Тэкст-узор. Праца з любым тэкстам, на аснове якога адбываецца выпрацоўка арфаграфічных уменняў і навыкаў вучняў, прадугледжвае яго мовачны аналіз (поўны ці частковы): указанне прымет тэксту, вызначэнне тыпу, стылю і жанру маўлення, тэмы, асноўнай думкі, выдзяленне падтэм, аналіз асаблівасцей будовы тэксту, выяўленне сродкаў сувязі паміж сказамі і часткамі тэксту і да т. п. Напрыклад, аналіз тэксту “Без памяці немагчыма абнаўленне свету. . .”, які прапануецца для выбарчага спісвання пры вивучэнні тэмы “Агульныя правілы напісання слоў разам і праз злучок”, можа ўключаць тлумачэнне сэнсу загалоўка, вызначэнне тыпу маўлення (апаваданне з элементамі разважання) і асаблівасцей кампазіцыі.

Без памяці немагчыма абнаўленне свету...

Чыгунок з маладой бульбай стаіць на стале пад сіне(?)зялёным клёнам. Напоўнены духмянасцю жніўня вечар сабраў нашу сям’ю на вячэру ў сад...

Успаміны агарнুলі мяне, адно ўзяўся я за адпаліраваную да светла(?)блакітнага бляску клямку на варотцах каля дома, дзе я вырас. Яна захавала цэльна дзедавай рукі. Зусім простая, звычайная рэч – клямка... А колькі прыемна(?)шчымлівых успамінаў дорыць адзін дотык да яе!

Новы гаспадар дома перафарбаваў і ашалаваў яго. Так што, каб паказалі мне фота(?)здымак, я не пазнаў бы свайго дома. А вось клямка засталася берагчы памяць... Памяць, у якой не толькі тая далёкая(?)далёкая вячэра ў садзе. У якой – вайна. Спаленыя хаты. Засеяная

асколкамі зямля(?)пакутніца... Таму няма для мяне большай важнай справы, чым справа міру.

Гэта толькі адзін з клопатаў мірнага жыцця – зберагчы нашу нацыянальна(?)культурную спадчыну, служыць палікультурнаму яе багаццю. Жаданне аднавіць страчаныя гістарычныя помнікі, пабудаваць новыя мікра(?)раёны з улікам традыцый старажытна(?)беларускай культуры – ічырае пачуццё, якім кіруюцца беларускія мастакі.

Без любові да сваёй зямлі, да той маленькай клямки, што беражэ памяць пра бацькоў і дзядоў, немагчыма абнаўленне свету (Паводле А. Анікейчыка) [3, 109–110].

1.3. Тэкст-каталізатор. У тэксце-ўрыўку з трылогіі Я. Коласа “На ростанях” вучням прапануецца знайсці словы, напісанне якіх адпавядае правілу “Правілі літар і, ы, ў пасля прыставак”.

Галасы мацнелі і набіралі болей злосці. Гэта лялася Аўдоля Латачыха з Акуляю. Палажышыся з паўгадзіны каля студні, яны разышліся. І, каб дапамагчы адна другой, пайшлі па вёсцы выстаўляць адна другую перад людзьмі.

– Пайшла па вуліцы званіць зубамі і языком мянціць, каб ён табе высах, – крычала Акуля. – Так і павераць табе, брахусе. Хлеба замясіць не ўмееш і хаты ніколі не падмяцееш, каб табе вочы замяло!

Аўдоля, ідучы ў другі канец вуліцы, вяла сваё казанне:

– На мяне людзі глядзяць, бо я харошая, а на цябе і сабакі пазіраць не хочуць. Зайздросна табе?. А ты забылася, як цябе бабка Тацяна на сваім дварэ злавіла? Чым ты там займалася? Чужых курэй сачыла? А гарбузы з агарода ў Рамковых хто цягаў, каб з цябе кішкі навывцягвалі?

Палешукі стаялі, як строгія і справядлівыя суддзі, але сур’ёзныя твары іх часта рабіліся вясёлымі, і дружныя покіты смеху напаўнялі вуліцу (Паводле Я. Коласа) [3, 40].

Названы тэкст уздзеічае на эмацыянальную сферу вучняў, выклікаючы добразычлівы смех з беларускіх кленічаў, у якіх, як заўважыў Я. Брыль, ёсць “нават паэзія, хай сабе грубая, але ж і хлесткая” [6, 27].

2.1. Тэкст, які прадугледжвае працу рэпрадуктыўнага характару. У рубрыцы “Самадыктант” вучням прапануецца спісаць тэкст, афармляючы яго ў адпаведнасці з арфаграфічнымі і пунктуацыйнымі нормамі, а пасля выканаць самаправерку. Так, вивучэнне тэмы “Правілі мяккага знака і апострафа” завяршаецца напісаннем наступнага самадыктанта.

Клён

Дзякуючы салу... каму соку клён стаў нацы. . нал(?)ным сімвалам Канады. Яго пунсовы ліст а. . люстраваны на с(?)цягу гэтай дз. . ржавы. (З/с) п. . ці тыс. . ч эскізаў кана. . цы выбралі кл. . новы ліст. Канада краіна цукр. . вих клёнаў. Што(?)год з іх з(?)біраюць каля ч. . тырох міл(?)ёнаў кілаграм(?)аў цукру. Кл. . новая гаспадарка ў гэтай краіне з(?)яўляецца сур(?)ёзнай галіной прамысловас(?)ці.

Клён не тол(?)кі “салу. . кае” але і “с(?)пеўнае” дрэва. З яго робяць(?) музычныя інструменты. Яшчэ клён сапраўдны баром. . тр. Калі ў тым месцы дзе ліс(?)цікі св. . імі но. . камі мацуюцца да галінак прасочваюцца кропель(?)кі віл(?)гаці хутка по. . дзе дож. . . “Плача” клён (не) забудз(?)це захатіць(?) на (?)уліцу парасоны (Паводле Х. Гурыновіча) [3, 89].

2.2. Тэкст, які прадугледжвае працу даследчага характару. Удакладненне ўменняў вучняў правільна пісаць прыслоўі, адрозніваць прыслоўі ад аманімічных спалучэнняў слоў іменных часцін мовы з прыназоўнікамі адбываецца на аснове тэксту, змест якога пацвярджае ўласцівую беларусам вынаходлівасць.

Падчас паўстання 1863–1864 гг. за невялічкім атрадам, коннікаў на сорак, зраненым у баях, (з) вечара (да) ранку гналася карная ўрадавая часць у дзвесце шабляў. Дзяліла іх гадзіна адлегласці. Камандзір зразумеў: усё(?) роўна не ўцячы. (Не) (ў) забаве будзе няроўны бой, смерць у ім, а параненым – шыбеніца. І тады ён (на) ўмысна спыніў атрад у лесе (не) (па) далёк ад карчмы, прывязаў коней, загадаўшы аднаму паўстанцу рабіць так, каб тыя (з) рэдку гігаталі. Астатнія пайшлі ў карчму, узялі ў карчмара ўсе вёдры “паіць коней” і пачалі (ў) адкрытую цягаць ваду са студні ў лес. За палову гадзіны перанеслі каля трохсот вёдраў і вылілі ваду пад дрэвы. Пасля, стомленыя (да) ўпаду, падаліся (ў) перад. Знясіленыя паўстанцы (па) ціху бурчалі на камандзіра, але той ведаў, што робіць...

(А) поўдні карная часць спынілася ля карчмы. Афіцэр (па) камандзірску спытаў, ці не было (на) блізу “мяцежнікаў”.

– Былі, паночку, коней паілі.

Ужо гэта было (без) разважна: паіць коней, калі часу (ў) абрэз, калі табе наступаюць на пяты. Значыць, (з) усім не баяцца.

– Доўга паілі?

– Доўга. Трыста вёдраў, аднеслі ў лес.

Арыфметыка была простая: вядро на каня, бо рабілася ўсё ж (на) спех. Значыць, трыста шабляў, стрэльбаў або проста коз. Афіцэр (на) адрэз адмовіўся ад пагоні.

Іх аддзяляла ад паўстанцаў дзве вярсты, бо коні тых ішлі (па) волі... (У) вечары атрад уліўся ў большы і доўга яшчэ ваяваў (Паводле У. Караткевіча) [4, 92–93].

Дадатковае заданне да тэксту патрабуе высветліць велічыню меры даўжыні вярсты і выразіць у кіламетрах адлегласць, якая аддзяляла паўстанцаў ад карнага атрада. З дапамогай тлумачальных слоўнікаў вучні могуць даведацца, што вярста – старая мера даўжыні, роўная 1,06 км; карнікаў “аддзяляла ад паўстанцаў дзве вярсты”, або 2,12 км.

2.3. Тэкст, які прадугледжвае працу творчага характару. З мэтай развіцця навыку правільнага ўжывання ў маўленні дзеясловаў загаднага ладу вучням даецца заданне на аснове інфармацыі, прыведзенай у тэксце “Ліпавае Калода”, апісаць працэс вырабу борці, ужываючы дзеясловы загаднага ладу.

Ліпавае Калода

Назва вёскі Ліпавае Калода звязана са старажытным промыслам – бортніцтвам (развядзеннем дзікіх лясных пчол). Каб завесці пчол, трэба было змайстраваць для іх прымітыўны домік – борць. З гэтай мэтай выбіраліся старыя тоўстыя сосны, дубы або ліпы, зразаліся іх верхавіны і рабіліся паглыбленні, якія нагадвалі нешта падобнае да чашы. У чашы збіралася вада, ад чаго дрэва хутка трухлела і атрымлівалася дупло. Яго вычышчалі, зверху заштukoўвалі здаровай драўнінай і пакрывалі бяроствай, збоку рабілі лётку – і домік гатовы для наваселля. З часам пчаліныя домікі перакачвалі на зямлю ў ліпавае ці дубовае калоды. Несумненна, на месцы сучаснай вёскі Ліпавае Калода ці побач з ёю некалі стаялі борці, вырабленыя з ліпавага дрэва (Паводле В. Лемцюговай) [4, 85].

Пры неабходнасці даецца ўзор выканання задання: Для таго каб змайстраваць борць, выберыце старую тоўстую сасну, дуб або ліпу...

3.1. Уласна культурназнаўчы тэкст. Пры вивучэнні тэмы “Правілі д і дз, т і ц” вучням прапануецца спісаць тэкст пра талерантнасць як вызначальную рысу

нацыянальнага характару беларусаў, раскрываючы дужкі і ўстаўляючы прапушчаныя літары.

Тал. . рантнас(т / ц)ь, што ў перакла(д / дз)е з ла(ты / ці)нскай мовы азначае (т / ц)ярпенне, л. . гла ў аснову м. . нталі(тэ / це)ту беларусаў. Яна ўключае такія якас(т / ц)і ў харак(та / це)ры і паво(д / дз)інах, як спакойны, вытрыманы нораў, добрыя адносіны да сусе(д / дз)яў, пачу(тт / ц)ё асабістай годнас(т / ц)і, любоў да сваёй зямлі, н. . навіс(т / ц)ь да ворагаў, гатоўнас(т / ц)ь з самаа. . данас(т / ц)ю, а калі трэба, і з самаахварнас(т / ц)ю барані(т / ц)ь родныя мяс(т / ц)іны. . (Паводле М. Касцюка) [4, 28].

Дадатковае заданне патрабуе ўстанавіць адпаведнасць паміж якасцямі характару беларусаў – складнікамі талерантнасці і прыказкамі, у якіх знайшлі адбітак гэтыя рысы:

- а) спакойны, вытрыманы нораў
- б) добрыя адносіны да суседзяў
- в) пачуццё асабістай годнасці
- г) любоў да сваёй зямлі
- д) гатоўнасць з самаадданасцю бараніць родныя мясціны

- 1) Не той моцны, хто стрымлівае коней, а той, хто стрымлівае сябе.
- 2) Усякая птушка сваё гняздо бароніць.
- 3) Ідзі ў родны край, там і пад елкаю рай.
- 4) Шануй сябе, то і людзі будуць шанаваць.
- 5) Добры сусед раднейшы за роднага брата.

Літаратура

1. Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. V–XI класы / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2010. – 56 с.
2. Новикова, Л. И. Культурологический аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры : дис. . . д-ра пед. наук : 13. 00. 02 / Л. И. Новикова. – М., 2005. – 515 л.
3. Валочка, Г. М. Беларуская мова. 5–9 класы. Вывучаем беларускі правапіс : дапам. для вучняў агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. М. Валочка, В. У. Зелянко. – Мінск : НІА; Аверсэв, 2010. – 127 с.
4. Валочка, Г. М. Беларуская мова. 10–11 класы. Практыкум па арфаграфіі і пунктуацыі : дапам. для вучняў агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. М. Валочка, В. У. Зелянко, І. Л. Бурак. – Мінск : НІА; Аверсэв, 2010. – 188 с.
5. Лемцогава, В. П. Анамастыка / В. П. Лемцогава // Беларуская мова : энцыкл. / пад рэд. А. Я. Міхневіча. – Мінск, 1994. – С. 32–33.
6. Брыль, Я. Ніжнія байдуні / Я. Брыль // Запаветнае : выбр. тв. – Мінск, 1999. – С. 25–102.

А. В. Ваньковіч (Мазыр, Беларусь)

ТЭКСТ ЯК ФАКТАР ІНТЭГРАЦЫІ РОЗНЫХ НАВУК І ДЫСЦЫПЛІН (на прыкладзе газетных публікацый Уладзіміра Пугача)

Лірычныя эцюды, пейзажныя замалёўкі, запіскі натураліста, газетныя мініяцюры – так беспамылкова можна назваць невялічкія, на паўстаронкі, творы петрыкаўскага публіцыста Уладзіміра Пугача. Увага да яго творчай асобы стала асабліва вострай у час выкладання на філалагічным факультэце УА “МДПУ імя І. П. Шамякіна” курса “Літаратурнае крэзнаўства”. У межах гэтай дысцыпліны студэнты аб’ядноўваліся ў групы паводле месца свайго нараджэння і даследавалі літаратурна-культурныя традыцыі іх маленькай радзімы. Вось тады побач з іншымі імёнамі рэгіянальна-мясцовых аўтараў “усплыло” імя У. Пугача – ураджэнца Петрыкаўшчыны ў Гомельскай вобласці, былога настаўніка біялогіі і дырэктара Навасёлкаўскай школы, творы якога друкаваліся ў “Чырвонай змене”, “Роднай прыродзе”, “Юным натуралісце”. Але найперш яго літаратурная дзейнасць звязана з раённай газетай “Петрыкаўскія навіны”, дзе ён доўгі час вёў рубрыку “Зямное рэха” і друкаваў свае замалёўкі, і літаратурна-мастацкімі альманахамі “Рачныя напевы”, “Галасы Палесся”, “Жыві, мая крыніца” пры газеце. Апагеем стаў выхад у 1998 годзе ў Мінску зборніка “Флейтавыя

3.2. **Лінгвакультуразнаўчы тэкст.** Спісваючы наступны тэкст, вучні ўстаўляюць у словы прапушчаныя літары (тэма “Правапіс галосных е, ё, я”).

“Спарыня ў дз. . жу, сын на в. . сну!” – з такім добрым пажаданнем зв. . рталіся с. . ляне да гаспадыні, калі яна раішчыняла ц. . ста, м. . сіла хлеб. А “расшыфраваць” яго можна так: н. . хай спорыцца, узыходзіць ц. . ста ў дз. . жы, н. . хай нараджаецца хлеб; н. . хай і ў самой гаспадыні народзіцца па в. . сне сын – будучы памочнік, апора с. . м’і (У. Коваль) [4, 12–13].

Вучням прапануецца таксама “расшыфраваць” пажаданне “З коласа асьміна, з зярнятка – аладка!” і вызначыць, каму яно адрасавана.

З дапамогай тлумачальных слоўнікаў школьнікі могуць даведацца, што асьміна – старая мера аб’ёму сыпкіх цел, роўная каля 105 л. “Расшыфроўка” пажадання, адрасаванага жніцам, можа быць наступнай: “Няхай будзе вельмі багаты ўраджай зерня, каб мукі хапіла і на хлеб, і на пірагі, і на аладкі”.

Такім чынам, рэалізацыя тэксцэнтрычнага прыцыпу пры навучанні беларускай мовы на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу прадугледжвае ўключэнне ў змест навучання культуразнаўчых тэкстаў розных відаў, фармулёўку спецыяльных пытанняў і заданняў, якія спрыяюць асэнсаванню вучнямі прыведзенай у тэкстах інфармацыі і раскрыццю іх культурнага патэнцыялу.

гукі”. І па сённяшні дзень на старонках раённага выдання друкуюцца новыя і новыя творы У. Пугача. У асобе гэтага цікавага чалавека зліліся ў цесным адзінстве, вобразна кажучы, празаік і паэт, філолаг і біёлаг, мастак і кампазітар, настаўнік і цудоўны бацька, дзед, прадзед.

Як вядома, адной з сучасных педагагічных тэхналогій школы і ВУН з’яўляецца інтэгральная тэхналогія (“інтэгрыраваць” – аб’ядноўваць у адзінае цэлае). Даказана, што традыцыйная мадэль адукацыі ўжо не задавальняе новым патрабаванням часу – яна арыентавана на дысцыплінарную дыферэнцыяцыю, парушае натуральную сувязь паміж школьнымі прадметамі. Інтэграцыя ж розных вучэбных дысцыплін развівае эмацыянальную сферу вучня, яго пачуцці, душу. Сінтэз мастацтваў, іх узаемадапаўненне дапамагае ўбачыць багацце і разнастайнасць свету, спрыяе больш глыбокаму, эмацыянальнаму раскрыццю мастацкага вобраза.

У кантэксце праблемага поля канферэнцыі разгледзім замалёўкі У. Пугача як самастойныя тэкставыя адзінкі, як фактар (ням. Faktor ад лац. factor – “які

робіць, стварае”) інтэграцыі розных навук і дысцыплін, сінтэз мастацтваў. Творы пісьменніка сапраўды аб’ядноўваюць у адзінае цэлае педагогіку, літаратуру, мову, біялогію, медыцыну, геаграфію, гісторыю, выяўленчае мастацтва, музыку і інш. і з’яўляюцца цікавай знаходкай для настаўніцкага асяродку (найперш, безумоўна, для педагогаў Петрыкаўшчыны).

Газетныя публікацыі У. Пугача па сваёй жанравай прыналежнасці – мастацка-публіцыстычныя творы, у якіх арганічна спалучаюцца вобразнае адлюстраванне рэчаіснасці і дакументальнасць. Аўтар прадмовы да зборніка “Флейтавы гукі” М. Юхневіч, старшыня Петрыкаўскай раённай інспекцыі прыродных рэсурсаў і аховы навакольнага асяроддзя, нездарма адзначыў, што “замалёўкі У.М. Пугача ў некаторай ступені дапаўняюць літаратуру, прысвечаную вечнай тэме – прыродзе” [1, 3], чым зрабіў акцэнт найперш на мастацкай прыродзе замалёвак. Мы таксама будзем умоўна лічыць гэтыя тэксты найперш прыналежнасцю літаратуры як віда мастацтва і як дысцыпліны, якая вывучаецца ў школе і ВНУ.

Перш за ўсё трэба адзначыць **педагагічны** аспект замалёвак У. Пугача. Пісьменнік як чалавек, звязаны са школай (настаўнік, дырэктар), бацька, дзед, прадзед не можа не “выхоўваць” чытача. Тэма выхавання, сямейнай педагогікі, адносін паміж бацькамі і дзецьмі прысутнічае нават у замалёўках, здавалася б, чыста пейзажнага характару: “З прыбярэжных кустоў, зарослых рознымі травамі, спяшаецца да рэчкі качыны вывадак. Малыя папскваюць, абганяюць адзін аднаго. Маці клапатліва вядзе іх да воднай стыхіі” [2, 29]. Прымушае ўсміхнуцца гісторыя пра чаротніцу, сямейная пара якой “праяўляе асаблівыя клопаты аб патомстве” [1, 93]: “У гняздзе сямейнай парачкі неўзабаве з’явілася шэсць рабых яек. Наседжалі бацькі іх на чарзе. Праз дваццаць дзён убачылі свет двое птушанят, і самка з імі адправілася ў водную прастору. Чатыры яйкі яшчэ засталіся ляжаць у гняздзе. Самец чамусьці ў той дзень адсутнічаў, затое назаўтра ён не пакідаў гнязда. Яшчэ тры дні клапатлівы бацька саграваў яйкі. І вось доўгачаканы момант настаў. Чацвёрта птушанят аставілі гняздо” [1, 92–93].

Гэтак жа актуальна ўзнімаецца ў творах і тэма калектыўнай і сямейнай салідарнасці, узаемападтрымкі: “Драпежнік ледзь не схпіў дразда. Добра, што той нарабіў гвалту ды крыку. На дапамогу зляцеліся сваякі. На ўвесь лес шуму нарабілі. Шмыгаюць між дрэў, кідаюцца на коршуну, скубуць яго з усіх бакоў. Драпежнік круць-верць, ды науцікі. Напалоханы драздамі, ён здаецца, больш не пакваціцца на лёгкую здабычу. Вось што значыць калектыўная абарона” [1, 31].

Як аб’ект **літаратуразнаўчага** аналізу замалёўкі вельмі каштоўныя сваёй мастацкай вобразнасцю, лірызмам. З іх паўстае асоба аўтара – эстэта, чалавека з тонкім светаўспрыманнем і вельмі чуйнай душой, які захапляецца прыроднай прыгажосцю, напрыклад, кветкай медуницы: “Доўга любавалася я гэтай прыгожай раслінкай. Рваць не асмеліўся. Так моцна заінтрыгавала расліна сваёй знеіснасцю” [2, 27]. У самых звычайных, здавалася б, праяўленнях жыцця прыроды паэтычная натура мастака слова бачыць дзівосныя рэчы, таямнічыя і загадкавыя: гняздо рэмеза нагадвае яму збаночак, цяплява і з захапленнем назірае ён паядынак старога і маладога ласёў ў барацьбе іх за самку, цікаўна сочыць за проціборствам у пошуках ежы ястраба і “настойлівай рыжухі” [3, 8].

Багатая ў мастака слова і фантазія, асацыятыўнае мысленне, паэтычнае бачанне свету. Воблакі ён называе эпітэтамі “пульхныя”, “заспаняны, ускудлачаныя”, а іх

саміх бачыць так: “Вось заяц са львом плывуць побач. Воддаль слон з даўжэзным хобатам нешта шэпча лісе. Уперадзе іх воблачкі-жураўлі. Толькі іх жыццё зусім кароткае. Наляцеў вецер і давай іматаць, рваць гэтыя воблакі. Заяц скурчыўся, кульнуўся і на вачах ператварыўся ў лягушку. А воблака-слон неўзабаве разарвалася на пушыстыя іматкі. Воблака-ліса не скарылася ветру. Праўда, крыху хвост усё ж адарваўся” [1, 111].

Творы У. Пугача ўражаюць свежымі, трапнымі аўтарскімі параўнаннямі, што таксама падкрэслівае іх літаратурна-мастацкую спецыфіку: “Вясна ідзе. Аблаічаныя цёплым ветрыкам, раскрываюцца на вярбе пупышкі. Раніцою дрэва стаяла голае, а пад вечар пушыстыя камячкі разбегліся па галінках і сядзяць, бы кураняты, што толькі што вылупіліся з яйц” [1, 6]. Дэталева і вельмі рамантычна апісаны знешні выгляд лістоў падалешніка: “Буіныя зялёныя лісты, быццам вычышчаныя да бяску ці змазаныя алеем, кідаюцца ў вочы асабліва. Яны падобныя на капты жарабаяі. Прыбегла яно калісці з чароўнай казкі, пакінула сляды, якія і ператварыліся ў шчыльныя круглыя лісты” [1, 15]. А расліну-паразіта – таемніка – пісьменнік і характарызуе адпаведна: “Невысокія ружова-белыя сцяблінікі, падобныя на тлустых дажджавых чарвякоў, што прабіліся з глебы побач яблыні...” [1, 16].

З літаратурай песна звязана **вусная народная творчасць**. У. Пугач часта згадвае ў замалёўках легенды, пачутыя ім ад мясцовых жыхароў, народныя павер’і і прыкметы, святы беларусаў-палешукоў, чым папулярна прыдуе мясцовы фальклор: “Па легендзе, ягады яркачырвоныя таму, што калісці ландыш аплакваў адышоўшую вясну такімі горкімі слязамі, што кроў выступіла з яго сэрца і афарбавала зялёныя слязы-ягады” [1, 13]; “Здаўна на Купалле людзі збіралі лекавыя зёлкі і асабліва многа святаянніка. Гэтая расліна лічылася сродкам ад дзевяноста дзевяці хвароб” [1, 26]. Настаўнік біялогіі па адукацыі, У. Пугач шмат увагі надае найменням кветак і раслін, ведае не толькі іх навуковыя, але і народныя імёны: шчамяліцу завуць “мядзведжая трава, сіненькі карэньчык, пасечная трава, падарэшына, валовы язык” [1, 14]; падалешнік – “шкіпінарнікам ці лясным перцам” [1, 16], грыб вясёлку – “чортавымі яйкамі” [1, 32]; плакун-траву – “слёзнікам, гарлунікам, ракавымі шыйкамі; ляўконіяй павявой” [1, 29]; жучкоў-светлячкоў у некаторых вёсках – “іванавымі чарвячкамі” [1, 18], таму што іх больш за ўсё перад святам Купалля.

Лінгвістычнае багацце мініяцюра У. Пугача прывабіць настаўніка-**моваведа**. Тут – і прыклады навуковых тэрмінаў (“рыльца”, “песцік”, “фотасінтэз”, “лятучыя рэчывы” і інш.), і вышэй адзначаныя ўзоры народных найменняў кветак і ягад, і тапонімы (Піціч, Арэса, Капіцэвічы і інш.). Творы У. Пугача можна параіць выкарыстоўваць у якасці ўдзячнага дыдактычнага матэрыялу моваведам (найперш Петрыкаўшчыны) пры вывучэнні лексікалогіі, стылістыкі, сінтаксісу, пунктуацыі. Найбольш многа прыкладаў можна знайсці па тэмах “Аднародныя члены сказа”, “Сказы па мэце выказвання і інтанацыі”, “Стылі мовы”. Як ні дзіўна, сам аўтар часта робіць заўвагі мовазнаўчага характару: “Здаўна сябруюць людзі з бярозай, добрай нашай беластавой прыгажуняй. І слова “бяроза” адзінае ва ўсіх славянскіх мовах” [1, 10]; “Ландыш у пераводзе з лацінскага азначае “лілея далін, квітнеючая ў маі” [1, 13]. Цікава было б сумясціць урокі мовы з урокамі беларускай літаратуры па вывучэнню твораў пісьменнікаў-землякоў.

Замалёўкі У. Пугача багатыя фактычным матэрыялам, звязаным з флорай і фаунай Беларусі, кліматам і ландшафтам, што будзе цікава настаўнікам **біялогіі і географіі**. Письменнік апісвае знешні выгляд жывёл і птушак, іх нораў, адзначае каштоўнасць кожнай расліны, яе спецыфічныя ўласцівасці (дзе расце, як і калі цвіце), прымяненне ў народнай і традыцыйнай медыцыне і г. д. Падрабязна апісаны тут і “насельнікі” Чырвонай кнігі (беркут, сыч, чорны і белы буслы, званочкі персікалістыя і інш.). З паэтычных мініячур перад намі паўстае, акрамя таго, асоба гаспадарлівага прыродалюба: “*Між пуховага пер’я ляжала 9 яек. Жытло акуратна направіў*” [2, 27]; “*Патрывожання мурашы, што падняліся наверх, без спешкі рамантавалі сваё жытло. <...> Прыйшлося аказаць дапамогу насякомым*” [4, 6]. Ужыванне разнастайнай біялагічнай, батанічнай, заалагічнай, медыцынскай, хімічнай тэрміналогіі не перешкаджае, аднак, пазнавальнаму зместу замалёвак. Некаторыя факты, прыведзеныя аўтарам, здзіўляюць сваёй незвычайнасцю: “*Вялікая чорная птушка корпалася ў разрэбленым доміку насякомых. Яна варочалася сюды-туды, адтапыранымі крыламі стукала, бы гусь на вадзе. Я распзнаў крумкача. Так ён вызваліўся ад насякомых-паразітаў, што пасяляюцца ў пер’і, бо мурашыная кіслата іх забівае*” [4, 6]. Цікава будзе даведацца таксама пра тое, што ягады бузіны “*часам прымяняюць у якасці туалетнага мыла: яны не даюць пены, але добра адмываюць гразь з рук, нават тэхнічнае масла. Рыбалоўны выкарыстоўваюць ягады як насадку на кручок*” [1, 12], і пра шэраг іншых цікавых фактаў.

У. Пугач – яшчэ і фітатэрапеўт, траўнік, які ў мініячурцы “Крыніца здароўя” вучыць чытача метадыцы збірання лекавых раслін і ведае, “*як і калі іх збіраць, як сушыць, колькі часу захоўваць, каб не зніклі гаючыя ўласцівасці*” [1, 11–12], “*трэба іх толькі зрэзаць, а не вырываць з каранямі*” [1, 12], “*трэба пакідаць некалькі раслін для ўзнаўлення*” [1, 12], збіраць лепш “*у сонечнае надвор’е і да дванаціці гадзін дня*” [1, 12] і г. д. Аўтар перажывае пра валяр’ян: “*Расліны часта вырываюць з каранямі на лекі. Такім чынам, гэтай зёлцы накіраваны горкі лёс*” [1, 34]. Письменнік раіць паспрыяць размнажэнню лекаў – сабраць насенне і раскідаць у сырых месцах. Аўтар вучыць, як правільна сябе паводзіць у лесе, сустраўшы гадзюку: “*Першай гадзюка ніколі не нападае. Толькі раззлаваная, калі наступіш на яе, яна можа ўкусіць свайго крыводзіцеля. <...> Скуруны і гумы абуца гадзюка пракусіць не можа*” [1, 108]. Такім чынам, чытачам даюцца і канкрэтныя парады практычнага характару.

Мініячурцы прыцягнуць цікавымі фактамі і настаўніка **гісторыі**. Замалёўка “Карысныя птушкі” расказвае: “*У Кітаі ў час культурнай рэвалюцыі знішчалі вераб’ёў рознымі сродкамі. А калі іх не стала – святкавалі перамогу. Толькі дарэмна. Праз некалькі гадоў нельга было даць рады насякомым, што пладзіліся неймаверна хутка. Хімічныя сродкі барацьбы дапамагалі слаба. І прыйшлося кітайцам завозіць вераб’ёў з Канады і іншых краін. Зараз гэтыя птушкі там ахоўваюцца*” [1, 89]. Письменнік, знаўца гісторыі, прасочвае па кольцах спілаванага сасны лёс дрэва: “*Сведкай розных падзей была сасна. Нарадзілася з маленькага насення недзе ў 1762 годзе, калі землі нашы ўваходзілі ў склад Рэчы Паспалітай. Ужо старым дрэвам сустраэла сасна грамадзянскую вайну. А ў час Вялікай Айчыннай ёй пераваліла за 180 гадоў. Усяго ж пражыла сасна 231 год.*”

На “памяці” яе нямала драматычных падзей, што перажыў шматпакутны беларускі народ” [1, 32].

Творы У. Пугача багатыя **музычным і выяўленчым** патэнцыялам, што як нельга лепш дапамагае спасцігнуць іх ідэйна-мастацкую адметнасць. У мініячурцах прырода часцей за ўсё персаніфікаваная суб’ектна, дарадчыца, сведка: “*Пакрысе лес апрачаецца лісцем. <...> Умыўшыся расталай вадой, прачнуліся першакветкі: чубаткі, жоўтая гусіная цыбуля, трохколernesя фіялкі. ...высунула ліловыя закруткі папараць*” [2, 27]. Відавочнае захапленне письменніка шматколernesцю жыцця, яго жаданне праз каларыстычнасць апісання перадаць усе фарбы ляснага царства адчуваецца ў наступным урыўку: “*...на калматай сцябліны падвешаны пунсовыя, блакітныя і сінія кветкі медуніцы. Быццам у прыродзе не хапіла аднолькавай фарбы*” [2, 27]. Каляровая жывапіснасць, акварэльнасць вельмі ярка выражана ў ранішніх пейзажах: “*Зямля прынімала свае дзённыя фарбы, зялёныя, сінія, жоўтыя. Туман знікаў увачавідкі, толькі ружовы вобліск па-ранейшаму ляжаў на ўсім, як напамінак, што час яшчэ вельмі ранні*” [5, 50].

У. Пугач захапляецца няспынным рухам жыцця, “*птушыным рознагалоссём*” [2, 30]. Вось як паэтычна апісаны самы здаецца звычайны золак ля ракі: “*Але гэта яшчэ не дзень, а ранняя і вельмі ранняя раніца. Ды толькі затока Піціча неспакойна: у вадзе гуляюць невялікія рыбки, ныраюць жукі-плавуны, дафніі, цыклопы, чакаравы. Чуюцца ўсплёскі рыб. Загадаліся сцяблі чароту і, разразаючы водную гладзь, паказалася галава нейкага зверга. Ды гэта ж бабёр! Праз хвіліну ўжо працаваў ён у лазовым кусце ваддаль ад мяне*” [2, 29]. Письменнік-публіцыст надзелены яшчэ і вельмі тонкім слыхам, які ў прыродным аркестры гукаў пры “*нарадзэнні дня*” [2, 29] адрознівае галасы асобных насельнікаў птушынага царства як музыкант-прафесіянал: “*Ужо некалькі хвілін я сяджу пад кустом лазы і назіраю за нарадзэннем дня. Дзесьці спрасонку каркнуў грак. З шумам праляцеў невысока бусел. Закукарэкаў у зарэччай вёсцы певень. Затарахцела, быццам у бубен, сарака, запішчалі лясныя канькі, сініцы, пішчухі. У паветры перакульваецца кулік. З далёкага балота даносіцца трубны прызвў жураўлёў. У гэтую гармонію ўліваецца яшчэ адзін голас – просты, няхітры “ку-ку, ку-ку”. І вось ужо лес зазвінеў мноствам галасоў. Якіх толькі няма сярод іх! Тонкія і пяшчотныя, спакойныя і басавітыя, млявыя і задумлівыя*” [2, 29]. Або яшчэ: “*Усе жабы – істоты галасістыя. Прычым вакальныя іх таленты выяўляюцца, як звычайна, у шлюбны перыяд. І ў кожнага земнаводнага свій голас. Так, травяныя жабы бурчаць, вастрамордыя булькаюць, зялёныя азёрныя квакаюць, жарлянкі “кумкаюць”, а квакшы так чутна крычаць, хоць вушы затыкай*” [1, 110]. Нездарма вабяць письменніка і “*птушыныя серэнады*”, і “*трэлі салаўя*” [1, 27]. Пудоўна было б да ўрокаў падабраць адпаведныя творы выяўленчага і музычнага мастацтва да прадэманстраваных урыўкаў.

Аналіз твораў У. Пугача-публіцыста як асобных тэкставых адзінак, такім чынам, дэманструе, як можна знаходзіць тэма “монакрышталь”, на аснове якіх ажыццяўляецца інтэграцыя розных школьных прадметаў у адзінае цэлае; як тэкст можа аб’ядноўваць розныя прадметы ў адзіны інтэгрэтыўны блок; як тэкст дапамагае вырашаць адзіную педагагічную задачу навучання і развіцця сродкамі некалькіх прадметаў.

Літаратура

1. Пугач Уладзімір. Флейтавыя гукі: Для шк. ўзросту / Уладзімір Пугач. – Мн. : Ураджай, 1998. – 125 с.
2. “Галасы Палесся”: Літ. -публіц. альманах пры Петрыкаўскай раённай газеце “За новыя рубяжы” / Рэд. І. Самахвалаў. – № 2. – 1993. – 98 с.
3. Пугач У. Настойлівая рыжуха // Петрыкаўскія навіны. – 2010. – 20 лютага (№ 13). – С. 8.
4. Пугач У. Крумкач і ліса // Петрыкаўскія навіны. – 2010. – 10 лютага (№ 10). – С. 6.
5. “Рачныя напавы”: Літ. -публіц. альманах пры Петрыкаўскай раённай газеце “За новыя рубяжы” / Рэд. -уклад. І. Самахвалаў. – № 3. – 1994. – 120 с.

Т. А. Волкович (Минск, Беларусь)

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А. ЧЕХОВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПОИСК НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПРЕПОДАВАНИЯ

Образовательный процесс при изучении творчества А. Чехова должен быть организован с использованием методических приёмов, которые способствуют активизации субъектной деятельности учащихся, активному проявлению ими гуманистического отношения к окружающему миру и осуществлению нравственного выбора.

Для **самостоятельной работы** ученика эффективными являются такие **методические приёмы**, как **сопоставление литературного произведения с его экранизацией, сопоставление оригинала с переводом**.

Изучение произведений А. Чехова с **использованием кинематографических трактовок** – один из эффективных способов активизации восприятия учащихся, обогащения их представлений о художественном мире писателя и своеобразии поэтики его произведений. Это объясняется тем, что кинематографическое «прочтение» произведения литературной классики не только представляет собой попытку режиссёра постичь объективный смысл, заложенный в литературной первооснове, но и является зрительно-динамическим истолкованием поэтики словесного текста, осуществлённым с помощью специфических изобразительно-выразительных средств языка. Поэтому сопоставление эпического (или драматического) произведения и соответствующего фильма-экранизации способствует **созданию условий** для превращения анализа литературного произведения в **творческий процесс**.

Обратимся к **сопоставительному анализу** отрывков рассказа А. Чехова «Попрыгунья» с соответствующими киноэпизодами фильма режиссёра С. Самсонова «Попрыгунья» (1955) (фильм получил вторую премию на Венецианском кинофестивале).

Отбор киноэпизодов осуществлялся нами не произвольно, а с учётом наиболее важных сцен, которые могут оказать влияние на эмоциональное восприятие школьников. Предлагаем учащимся 3 отрывка: «*Дымов и гости Ольги Ивановны*», «*Новость о защите Дымовым диссертации*», «*Состояние Ольги Ивановны после смерти Дымова*».

Сильное впечатление производит на школьников второй эпизод, в котором ярко прослеживается отношение Ольги Ивановны к Дымову. Дымов достигает больших успехов в своей профессии, защищает диссертацию, о чём радостно сообщает жене. Способна ли Ольга Ивановна порадоваться успеху близкого человека? Сопоставляя поведение героини в чеховском повествовании и в кинофильме, школьники отмечают, что безразличие Ольги Ивановны к мужу показано писателем и режиссёром по-разному. Чехов в этом эпизоде более снисходителен к героине: «...она не понимала, что значит приват-доцентура и общая патология, к тому же боялась опоздать в театр и ничего не сказала» [1, 187]. В кинофильме эта сцена построена в форме

диалога, поэтому равнодушие Ольги Ивановны к другому человеку зритель видит и в её поведении, и в равнодушном тоне: «Я не понимаю, что такое приват-доцентура и общая патология, но я рада за тебя, Дымов» [1, 187]. Не остаётся незамеченным ребятами и то, как передано состояние Дымова. Чехов лаконичен в описании состояния героя: «Он посидел две минуты, виновато улыбнулся и вышел» [1, 187]. Ученики понимают такое состояние как состояние любящего человека, одинокого и непонятого. В кинофильме душевное состояние Дымова мастерски передано с помощью взгляда героя, в котором выражены отчаяние, душевный дискомфорт Дымова от безразличия жены по отношению к нему.

Чехов – мастер лаконичной речи, словом, репликой, деталью умевший сказать многое. Усилить впечатление учащихся о выразительности детали Чехова предлагаем с помощью такого методического приёма, как **сопоставление оригинала с переводом**. Обращаем внимание учащихся **6 класса** при изучении **рассказа «Хамелеон»** на внешность и манеру поведения полицейского надзирателя Очумелова. Услышав шум на базарной площади, полицейский надзиратель, чувствуя себя хозяином, приступает к исполнению своих обязанностей. «По какому это случаю тут? – спрашивает Очумелов, врезываясь в толпу». Предлагаем учащимся сопоставить словосочетание «*врезываясь в толпу*» с его переводом на английский язык – «проталкиваясь в толпе» – «*shouldering his way the crowd*» [2, с. 199].

Школьники выясняют лексическое значение слов: «*врезываться*» – стремительно проникнуть, ворваться; «*проталкиваться*» – толкаясь, расталкивать окружающих, с трудом пролезть, пробраться через толпу.

Вступая в диалог с учителем, высказывая различные мнения, ученики приходят к выводу о том, что чеховская фраза очень точно раскрывает внутренний мир Очумелова, который желает, чтобы его обязательно заметили в новой должности и непременно считались с его мнением. В данном случае при переводе на иностранный язык утрачивается **выразительность чеховской детали**.

Процесс изучения и обоснования эффективности использования таких методических приёмов при изучении произведений А. Чехова реализовывался на основе метода педагогического эксперимента.

Общее количество учащихся, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, составило **496 человек**, из них **164** ученика вошли в контрольные группы и **332** – в экспериментальные.

После проведения учебных занятий по рассказам А. П. Чехова «Мальчики» (5 класс), «Хамелеон» (6 класс), «Переполох» (8 класс), «Попрыгунья» (10 класс) учащимся были предложены проверочные работы, состоящие из 2-х вопросов, на которые необходимо дать развернутые ответы.

Ответы на 1 вопрос проверочной работы должны были показать, насколько хорошо ребята видят художественные особенности рассказов А. Чехова, обращая внимание на приёмы создания образа писателем.

Шестиклассники экспериментальной группы смогли проследить смену интонации Очумелова в зависимости от того, кому принадлежит собака («сначала грубый, суровый, потом смягчил тон», «узнал, что собака генеральская, смягчил тон и стал волноваться», «пытался угодить тому, кто выше рангом»). Кроме этого, ребята увидели детали в описании внешности Очумелова («в жаркий день Очумелов шёл в новой шинели, чтобы показать, что у него новое звание»).

Небольшое количество ребят из контрольных групп увидели в Очумелове лицемера и констатировали, что «герой жесток и груб, когда собака бездомная, и добр, когда собака генеральская». Отметим тот факт, что в ответах учащихся из контрольных групп нет рассуждений о смене интонации Очумелова.

Размышляя над особенностями характера Ольги Ивановны, героини рассказа «Попрыгунья», учащиеся экспериментальных групп не оставляют без внимания слов, которыми Ольга Ивановна характеризует мужа: «Глаза бенгальского тигра, а выражение кроткое и милое, как у оленя», «В нём есть что-то сильное, могучее, медвежье», «Милый мой метрдотель». По мнению школьников, для Ольги Ивановны главное – мнение общества, чтобы в глазах этого общества выглядеть выгодно. Таким образом, обращая внимание на детали, ребята видят, что женщина эта – пустая и фальшивая.

В рассуждениях учащихся контрольных групп присутствуют общие фразы, констатация поверхностности героини, её безразличия к мужу («Легкомысленна и эгоистична, думает только о своём благополучии», «привлекательна для окружающих, пуста изнутри», «слишком фальшивая, недалёкая, не умеющая отличать хорошее от плохого», «легкомысленная и пустая особа»), ни в одном ответе мы не увидели рассуждений о языке писателя, о приёмах создания образа Ольги Ивановны. Следует отметить и тот факт, что несколько респондентов из контрольных групп не учитывают авторской иронии по отношению к героине, трактуют образ Ольги Ивановны совершенно противоположно самому автору: «Ольга Ивановна ценит мужа, хвалит его перед гостями, она очень разносторонний и эмоциональный человек: и пека, и рисовала. Её день был насыщен. Внутренний мир очень интересен, воплощение его мы видим в интерьере», «Когда Дымов умирает, она понимает, что потеряла счастье, потеряла самое дорогое, любимое и родное». Таким образом, некоторыми учащимися контрольных групп совершенно не понято авторское отношение к Ольге Ивановне.

Второй вопрос проверочной работы предназначен для размышления над основной мыслью рассказов, тем самым мы можем предполагать, насколько развиваются личностные качества ребёнка после изучения произведения.

Шестиклассники должны были увидеть в рассказе «Хамелеон» осуждение автором лицемерия и чинопочитания. В хамелеонстве полицейского воплощён довольно распространённый человеческий порок – стремление приспособиться к обстановке, угодить «сильным» и обеспечить себе спокойное существование. В ответах шестиклассников экспериментальных групп отсутствует

слово «чинопочитание», но, принимая во внимание возраст учащихся, считаем, что 31,6% из них справились с задачей: «Рассказ учит нас быть честными, не завидовать, не льстить, не быть двуличными», «не нужно угождать другим, если они старше по званию».

Основную мысль рассказа «Попрыгунья» уловили 49% учащихся экспериментальных и 19% учащихся контрольных групп. Отличие – в умении учащихся экспериментальных групп понять философское осмысление жизни на примере истории взаимоотношений одной семьи.

Следует отметить следующие размышления ребят из экспериментальных групп следующие: «Учит нас ценить такие качества, как трудолюбие, честность, искренность, доброта. Предостерегает от псевдоценностей». Такие ответы убеждают в том, что учащиеся поняли авторское отношение к проблеме. Кроме этого, хотим обратить внимание и на такие интересные размышления ребят, касающиеся взаимоотношений между мужчиной и женщиной: «Основная мысль – научиться любить. Ведь браки, построенные не на любви, не могут быть счастливы. Ольга Ивановна ничего не испытывает к Дымову, потому легко изменяет ему», «нужно выходить замуж именно за того человека, которого любишь, чтобы быть вместе с ним по-настоящему счастливым. Этому и учит рассказ». Такие рассуждения предполагают развитие в детях не только определенных личностных качеств, но и ответственности за создание семьи, трепетное отношение к тем людям, кто в будущем станет для них близким человеком.

В анкетах учащихся контрольных групп преобладают ответы, содержащие мысль о том, что надо ценить то, что есть у человека в настоящем. Понимание философского осмысления жизни в рассказе присутствует в ответе только одного учащегося из контрольных групп.

Общий результат контрольного этапа эксперимента по изучению вышеназванных рассказов А.П. Чехова представлен на рисунке А.

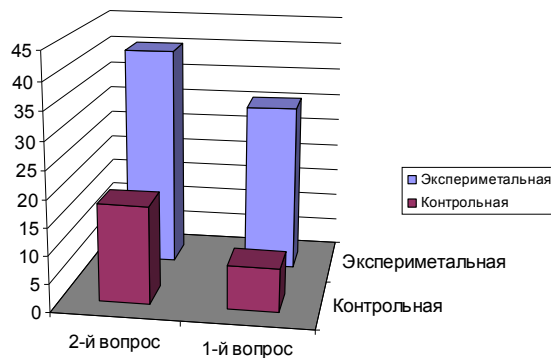


Рисунок А – Сравнительное соотношение процента верных и неверных ответов в группах (общий итог эксперимента по изучению рассказов «Мальчики», «Хамелеон», «Переполох», «Попрыгунья»)

Сравнительный анализ полученных данных позволяет утверждать, что экспериментальные группы, в работе с которыми используются такие *методические приёмы*, как сопоставление литературного произведения с его экранизацией, сопоставление оригинала с переводом, показывают более высокий результат.

Литература

1. Чехов, А. П. Рассказы / А. П. Чехов. – Л., 1978.
2. Chekhov, Anton. The party and other stories / Chekhov, Anton. – Harmondsworth: Penguin Books, 1985.

ВОЗМОЖНОСТИ ЦТ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ЦТ в нашей стране давно уже зарекомендовало себя как самая удобная и эффективная форма проверки знаний умений и навыков выпускников школ. Преимущество тестов перед традиционными методами контроля в их объективности, быстроте проверки выполненной работы, возможности проверки большого объема учебного материала, системности проведения. Ежегодно ЦТ по русскому языку сдаёт свыше 100 тысяч человек: в 2007 г. – 113 290; в 2008 г. – 105 265; в 2009 г. – 107 920; в 2010 г. – 104 246 [1]. Поэтому ЦТ действительно является «почти идеальным срезом знаний для анализа работы школ и педагогов» [2].

Одна из главных целей обучения русскому языку – научить «эффективно пользоваться русским языком во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение) в избранных сферах его применения» [3].

Проверить сформированность этих компетенций можно с помощью комплексных заданий, опирающихся на предложенный текст. Например: определение цели написания текста, умение выделить основную мысль, найти заданную информацию, выявить смысл основных частей текста. Для выполнения таких заданий учащиеся должны владеть знаниями о структуре текста, особенностях жанра, умениями различать оттенки значений слова, обнаруживать в тексте авторскую мысль, различать авторские оценки изображённого. Поэтому для проверки уровня сформированности коммуникативных навыков абитуриентов в тестовую работу по русскому языку для централизованного тестирования традиционно включается текст с комплексом заданий, позволяющих сделать его разноаспектный анализ.

Ежегодный анализ уровня выполнения тестовых заданий по основным разделам программы и типичных ошибок, допускаемых абитуриентами, способствует выявлению наиболее проблемных зон в процессе обучения русскому языку.

В 2003 и 2004 гг. задания по разделу «Текст» были ориентированы на выявление формальных признаков текста и лишь опосредованно проверяли умение анализировать его содержание и структуру. Кроме того, при подборе небольших по объёму текстов очень трудно обеспечить единство и четкую выявленность всех признаков (стилистических, жанровых, композиционных, структурно-смысловых, функционально-смысловых и т. д.). С 2005 года текст был увеличен примерно в 3 раза (до 180 слов), что позволило представить более глубокие по содержанию тексты и предложить новые задания, в основе которых лежал смысловой и композиционный анализ [4].

Абитуриентам в разные годы предлагались следующие варианты задания по определенному тексту:

- определить утверждение, которое соответствует или противоречит позиции автора;
- определить подтему, которую не затрагивает автор;
- выявить, какой из вариантов заглавия соответствует основной мысли текста;
- установить, с какой целью автором создан данный текст;
- восстановить правильную последовательность пунктов плана.

Анализ результатов выполнения этих заданий свидетельствует о недостаточной сформированности грамот-

ности чтения у школьников. Правильно понимает основное содержание текста и авторскую позицию лишь 50–60% участников тестирования, причём результаты выполнения такого задания с каждым годом продолжают снижаться: 2005 г. – 66,8%; 2006 г. – 63,56%; 2007 г. – 59,7%; 2008 г. – 49,82%; 2010 г. – 44,2% [4; 5; 6; 7; 8].

Невысокий уровень читательской компетенции абитуриентов подтверждает и их неумение определять подтемы, через которые раскрывается тема текста, хотя такая форма выпускного школьного экзамена по русскому языку, как изложение, предполагает сформированность именно этого навыка.

Задачу высказывания и типы речи учащиеся определяют ещё хуже. Причём детальный анализ результатов выполнения этого задания показывает, что рассуждение как тип речи вызывает больше затруднений, чем описание и повествование.

Сравнивая процент правильных ответов по стилю предложенного текста, можно сделать вывод, что учащиеся лучше всего определяют научный стиль текста, а хуже распознают публицистический стиль. Просматривается и взаимосвязь между уровнем понимания текста и стилем, в котором он создан: хуже всего, как следствие, выполняются задания по текстам публицистического стиля (от 30 до 56% ошибок).

Умение определять и верно находить средства связи предложений в тексте проверялось заданиями различных типов: заданием в части В (2005–2008 гг. и 2010 г.), где предлагалось найти предложение по уже указанным средствам связи (результаты выполнения от 47,8% до 52,3%), и заданием в части А (2009 г.), где необходимо было самим указать средства связи между данными предложениями. Изменение темы задания снизило процент «угадывания» при его выполнении и, соответственно, результаты его выполнения – 11,5%.

При выполнении задания, проверяющего умение понимать смысл слова или фразеологической единицы в тексте, обнаруживать синонимические отношения между словами, абитуриенты также испытывают определённые трудности. Ошибки при выполнении этого задания обусловлены недостаточным словарным запасом абитуриентов, незнанием лексического значения того или иного слова. Например, только 28,1% знают, что синонимом слова *неудачливый* является слово *незадачливый*, а 16,9% в качестве синонима к слову *актуальность* указали слово *активность* (из анализа результатов ЦТ 2007 г.). Или ещё: посчитали синонимом выделенного слова в примере – *проблема оценки загрязнённости почв* – слово *отметка* 15% тестируемых и 17% слова *источники* в значении «письменный памятник, документ, на основе которого строится исследование» – слово *родник*. Тестируемые не знали лексического значения слова *фауна* (считают, что это «растительный мир» 27% тестируемых), что вызывает недоумение, так как это слово должно быть хорошо известно из курса биологии (из анализа результатов ЦТ 2009 г.).

Абитуриенты также плохо определяют, является ли данное слово общеупотребительным, причём они, по-видимому, не различают вообще понятия «общеупотребительное» и «разговорное», действуя по принципу: «Я употребляю это слово, следовательно, оно разговорное». Например, правильно отметили, что слово *лучи-*

стые (глаза) является общеупотребительным только 44% абитуриентов, считают, что выделенное слово в примере – *проблема оценки загрязнённости почв* – это не общеупотребительное, а разговорное слово 18,2% тестируемых (из анализа результатов ЦТ 2009 г.).

К сожалению, при разработке тестовых заданий приходится сталкиваться с тем, что не все требования стандартов могут быть отражены в тесте, т. к. не всякое содержание поддаётся трансформации в тестовую форму. Проблема отбора содержания заданий для тестирования по русскому языку чрезвычайно осложнена и спецификой самого предмета. Язык, речь трудно поддаются формализации и стандартизации. Особенно это касается коммуникативно-речевой компетенции. До сих пор не представляется возможным проверить с помощью теста умения и навыки общения в различных типовых ситуациях, особенно умение создавать в устной и письменной форме собственные высказывания и тексты разных жанров различных функциональных стилей.

Конечно, «текстовые» задания, предложенные учащимся на ЦТ, не проверяют умения, связанные с продуцированием речи, однако позволяют оценить не только такие важнейшие коммуникативные навыки, как умение читать и понимать прочитанное, определять основную мысль, анализировать текст с точки зрения тематического, композиционного и стилистического единства, определять средства связи между предложениями в тексте, но и лингвистическую компетенцию учащихся. Например, задание на определение средств связи предложений в тексте базируется на осознанных знаниях по морфологии, лексике, синтаксису. Кроме того, умение анализи-

ровать связь между предложениями текста соотносится в речевой практике с умением излагать свои мысли последовательно и логично. К тому же известно, что наиболее успешно любые умения и навыки, в том числе и коммуникативно-речевые, формируются сознательным путём, с опорой на теоретические обобщения.

Как видим, анализ результатов выполнения «текстовых» заданий и приведённые примеры типичных ошибок, допускаемых абитуриентами во время централизованного тестирования, свидетельствуют о недостаточной сформированности грамотности чтения у белорусских школьников. А стабильно низкие результаты заданий по отдельным элементам разделов «Культура речи» и «Текст» и из года в год повторяющиеся ошибки свидетельствуют о наличии пробелов в знаниях не отдельно взятых учащихся, а пробелы в методике преподавания предмета.

В условиях компетентного подхода в образовании сегодня, как никогда раньше, остро стоит вопрос эффективности образовательного процесса обучения русскому языку. Новые программы по русскому языку основное внимание уделяют именно общему языковому развитию, обогащению речи учащихся, развитию у них навыков построения связной речи и поэтому на сегодняшний день особенно актуальными являются вопросы о том, как организовать процесс обучения таким образом, чтобы он соответствовал целям образовательного стандарта, как лучше подготовить школьника к сдаче вступительных испытаний в вузы, как достичь того, чтобы знания и умения учащихся соответствовали тем требованиям, которые будут предъявлены к их подготовке по завершении обучения в школе.

Литература

1. Русский язык: готовимся к централизованному тестированию: анализ ошибок, комментарии к ответам, методика расчёта тестового балла, тренировочные тесты / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск: РИКЗ, 2011. – С. 6.
2. «Настаўніцкая газета», 12 октября 2004.
3. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русский язык. V–XI классы. – Минск: Национальный институт образования, 2009. – С. 3.
4. Централизованное тестирование: Русский язык: сб. тестов / Респ. ин-т контроля знаний Мин-ва образования Республики Беларусь. – Мн.: ЧУП «Изд-во Юнипресс», 2005. – С. 30.
5. Русский язык: готовимся к централизованному тестированию: Анализ ошибок. Комментарии к ответам. Тренировочные тесты / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск: Аверсэв, 2007. – С. 39.
6. Русский язык: готовимся к централизованному тестированию: Анализ ошибок 2007 года. Комментарии к ответам. Тренировочные тесты / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск: Аверсэв, 2008. – С. 43.
7. Русский язык: готовимся к централизованному тестированию: Методика расчёта тестового балла. Тренировочные тесты. Комментарии к ответам. Анализ ошибок / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск: Юнипресс, 2009. – С. 60.
8. Русский язык: готовимся к централизованному тестированию: анализ ошибок, комментарии к ответам, методика расчёта тестового балла, тренировочные тесты / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск: РИКЗ, 2011. – С. 62.

Г. Гулизаде (Баку, Азербайджан)

ВЫРАБОТКА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Одной из задач обучения русскому языку как иностранному является выработка у учащихся навыков правильного произношения. Для каждого преподавателя ясно, что начальный период изучения языка – это тот период, когда закладывается основа, на которой будет строиться дальнейшая работа по языку. Если эта основа заложена правильно, если фундамент, на котором будет возведена вся языковаястройка, поставлен прочно и без недостатков, то дальнейшая работа будет идти гладко и без особых перебоев. Но, к сожалению, не все преподаватели делают необходимые практически выводы, а если и делают, то не всегда претворяют их в жизнь. Поэтому преподавание русского языка должно быть с первого же дня поставлено таким образом, чтобы каждое новое слово, входящее в словарную работу данного

урока, произносилось так, как оно произносится самими русскими. Входить в обсуждение вопросов, касающихся тонкостей и частных моментов русского литературного произношения, мы не будем и ограничимся лишь указанием на те стороны вопроса, которые имеют специфику в условиях преподавания русского языка в азербайджанской школе.

Работа по выработке правильного произношения здесь должна идти в двух направлениях: а) автор-методист, составляющий учебник по русскому языку для первого и второго года обучения (особенно для первого года), должен тщательно проводить принцип постепенного нарастания трудностей в подборе слов; б) учитель, работая с детьми в классе, должен следить за правильностью и чистотой произношения учащихся,

не допуская случаев его нарушения, и не бросать работы до тех пор, пока не добьётся правильной артикуляции. Каковы же моменты, на которые следовало бы обратить внимание учителя. Все случаи, представляющие в той или иной степени артикуляционные затруднения для азербайджанского школьника, могут быть сведены к трём основным типам:

1. Произношение отдельных звуков.
2. Произношение сочетания звуков.
3. Произношение с правильным ударением и правильное восприятие неударных гласных.

В отношении произношения отдельных звуков следует отметить следующие случаи:

а) затруднения в произношении мягких согласных вообще, вне зависимости от звукового их окружения, например, произношение *д, т, н* в таких словах, как *день, тень, пить*, произносимых как *дэн, тэн, пит*;

б) не совсем правильное артикулирование звука *х*, дающее сильный хрип, несвойственный природе русского звука;

в) неправильное произношение *ш*, звука, отсутствующего в азербайджанском языке, который произносится или как быстрое слияние *шч*, или как два твёрдых *ш*;

г) неумение произносить звук *ц*, также отсутствующий в родной речи учащихся.

Для устранения недостатков в артикулировании мягких согласных учитель обращает внимание учащихся на положение языка при произнесении согласных, твёрдых и мягких, и, когда детьми достигается понимание различия в положении языка и вытекающий отсюда акустический эффект, он, путём повторения, закрепляет у них данный навык. Рекомендуются ещё приемы постепенного усвоения произношения мягких согласных: сначала мягкий согласный в соединении с *и* затем с *е*, а потом уже в конце слога.

В произношении сочетаний звуков встречается также ряд отдельных моментов, нарушаемых учащимися. Укажем на главнейшие из них, которые преподающий должен не упускать из виду:

а) мягкие согласные в сочетании с твёрдыми, когда первые находятся в конце слова или в конце слога, за которым следует согласный звук; таковы слова: *пыль, мать, гусь, уголь, больной, мальчик* и т. п. В случае отсутствия надлежащей работы над произношением слова этого типа произносятся как *пыл, мат, гус, угол, болной, малчик*.

б) мягкие согласные в начале и в середине слова, когда за мягким согласным следует один из гласных: *а, о, у*. Таковы, например, слова *лёд* (*о* после мягкого *л*), *вянет* (*а* после мягкого *в*), *любят* (*у* после мягкого *л* и *а* после мягкого *б*), *время, сегодня, отправляют, соляной, тёплый* и т. п. Неправильность произношения здесь выражается в наличии следующих ошибок, например: *лед* произносится как *лйот* или *лйотт*; *любят* – *любийат*

или *лубият* или *любийат*; *время* – *виремйа* или *время*; *отправляют* – *атправляют, свинья* – вместо *свинья* и т. д.

в) два и более согласных в начале слова. В этих случаях неправильность произношений выражается двояко: в словах, начинающихся со звука *з, с* и *ш*, прибавляется к этим звукам еще и гласный, главным образом *и* (*истена* вместо *стена*, *извонок* – вместо *звонок*, *истина* вместо *спина*, *школа* – вместо *школа*); в словах, начинающихся с другого согласного, гласный вставляется между первыми согласными, причём характер вставляемого гласного приближается более или менее к характеру гласного, следующего за начальными согласными русского слова. Так: *длина* вместо *длина*; *вистиреча* или *вистреча*, вместо *встреча*, *иниститут* вместо *институт*; *диверь* вместо *дверь*. Такая же вставка гласного лабиального в словах *кружка* (*куружка*), *глухой* (*гулхой*) – проявление действия артикуляционной базы, основанной на гармонии гласных. Эти недочёты следует исправлять путём упражнений, заключающихся в повторении подобных слов в сочетании с такими, которые, оканчиваясь на гласный звук, стояли бы перед словами, имеющими вначале несколько согласных (например, *наша школа, эти стены, моя спина, большая кружка* и т. д.). Эти сочетания учащиеся повторяют, деля их на слоги таким образом, чтобы последний гласный первого слова в соединении с первым согласным второго слова давал отдельный слог *на-шаш-ко-ла, э-тис-те-ны* и т. д. Само собою разумеется, что подобные упражнения выполняются устно и могут даваться детям тогда, когда они понимают значение входящих в сочетание слов. Поэтому в течение первых уроков необходимо воздержаться от введения в употребление трудных для произношения слов. Предупреждение указанных ошибок в произношении (проставление и вставление гласных при стечении согласных в начале слова или внутри его) путём соответствующего подбора лексического материала в значительной степени способствует правильному произношению, и, в свою очередь, предохраняет учащихся от неправильного произношения других слов, которые встретятся им и в дальнейшем, в течение второго и третьего годов обучения.

г) к числу неправильностей, связанных с сочетанием звуков, относится также тенденция смягчения конечного *к* после гласного *и*, главным образом, в сочетаниях *ник* и *чик*, в результате чего слова, вроде *плотник, художник, мальчик*, произносятся своеобразно, со среднеязычным смычком *к* в конце. Происхождение этого явления можно отнести за счёт аналогии с родным языком, в котором имеются словообразовательные аффиксы *чик, лик*, часто употребляемые в азербайджанском языке. Аффикс *лик* в произношении часто звучит как *ник*.

Таким образом, только правильно продуманная система фонетических упражнений поможет выработке произносительных навыков русских звуков, звуко сочетаний и слов.

Литература

1. Алхасов Я. К. Фонетические трудности как объект контроля устной речи // Русский язык в СНГ, 1992, № 7–9.
2. Любимова Н. А. Некоторые лингвистические вопросы обучения русскому произношению // Русский язык за рубежом, 1997, № 6.

А. Ю. Ерицян, Н. Э. Карапогосян (Ереван, Армения)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ И СПОСОБНОСТИ В ПОНИМАНИИ УЧИТЕЛЕЙ

Понятия склонности и способности строго различаются и иногда даже противопоставляются. Склонность является одним из важных факторов развития способно-

стей. Взаимосвязь склонности и способности выступает не только как их единство, но и как причинно-следственная их взаимозависимость [1], [4], [5]. Склон-

ности при наличии способностей часто обнаруживаются в раннем возрасте и проявляются иногда как бы спонтанно, т. е. независимо, а иногда и вопреки неблагоприятным условиям развития [2], [3]. С. Л. Рубинштейн, говоря об интересах, указывает, что интерес порождает склонность и, отмечая близость того и другого понятия, вместе с тем отличает интерес как направленность на познание от склонности как направленности на деятельность. Б. М. Теплов уделяет большее, чем другие, внимание вопросу о склонностях. В статье "Способность и одаренность" он пишет "Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются этой деятельностью. Именно исходя из него должен решаться вопрос о взаимоотношении между способностями и склонностями. Отсюда возникает его допущение о возможной независимости развития склонностей от способностей и способностей от склонностей. Уже позднее в 1946 г. в своем учебнике психологии Б. М. Теплов определяет склонность как тенденцию к ознакомлению с предметом. Несовпадение между условиями, способностью к деятельности и склонностью к этой деятельности проявляется уже в раннем детстве. Так, Е. Ф. Рыбалко приводит в качестве примера 6-летнего мальчика, у которого проявилась склонность к рисованию. Он был склонен рисовать только по воображению, проявляя в этой области лучшие успехи, чем в срисовывании. Перейдя в первый класс школы, он утратил склонность к рисованию. Поэтому отношение к деятельности, интересы и склонности к ней заметно определяются примером взрослых, их оценкой и поощрением, отношением ребенка к взрослым, которые могут сформировать и подавить склонность ребенка и снизить его активность и не только затормозить развитие его способностей, но и совершенно оттолкнуть от деятельности. Справедливо различают способность к усвоению материала и способность к творчеству. Это не только разные степени способности, но и разные структуры их. Склонность – это эмоционально – волевое отношение к деятельности, если этого нет, функциональные возможности не пускаются в ход и не развиваются. При выраженной склонности возможны два типа ее закрепления. Один путь – это формирование привычного отношения, другой путь – творческое отношение к деятельности.

Значение диагностики способностей: Выявление способностей в их развитии является не только узкопедагогической, но и важнейшей общенародной государственной задачей. О способностях обычно судят по результатам деятельности, но результаты зависят и от количества времени, затраченного на труд и от его напряженности, степени подготовленности к труду и других субъективных качеств объективных условий. Особое значение в диагностике способностей детей имеет школа. Во-первых, в школьный период наблюдается развитие духовных и физических сил человека; во-вторых – каждый может испытать на различных формах и видах познавательной, учебной и трудовой деятельности; в-третьих – систематическое обучение и воспитание служат лучшим условием для формирования и развития способностей. Ответственность школы в диагностике и развитии способностей очень велика. Она должна готовить людей к жизни и правильно их ориентировать в выборе профессии. В задачи школы входят не только образование и воспитание человека, но и формирование и развитие его способностей. Хотя сами способности формируются в процессе воспитания и обучения, достигнутый на каждом этапе обучения уровень развития их открывает новые возможности образования и воспи-

тания. Таким образом, выявление и развитие разнообразных способностей учащихся, не являясь самоцелью, органически включается в общую задачу школы по воспитанию и образованию подрастающих поколений. Следовательно, указанная выше проблема в наше время приобретает особую теоретическую и практическую значимость.

Аспекты и методы диагностики способностей: Приступая к разработке проблемы диагностики способностей, нам хотелось прежде всего изучить, с каких позиций и как решается этот вопрос в практике школы.

Нас интересовали следующие аспекты этой проблемы:

1. Что понимает учитель под способностями учащихся?
2. Какими путями или по каким признакам он выявляет и судит о способностях учащихся?
3. Как он развивает или формирует эти способности?

Для решения этих задач мы использовали методы:

- а) анализ словесных показаний учителей по вопросу о диагностике способностей учащихся,
- б) систематические наблюдения за педагогическим процессом, особенно за отношениями учителей к учащимся, характером его оценок и за отношениями учащихся к различным предметам обучения и учителям. Большое внимание уделялось при этом монографическому изучению учащихся в целях сопоставления наших оценок способностей учащихся с оценками учителей. Последняя работа полностью не завершена. Для получения словесных показаний учителей мы разработали специальную программу и к ней инструкцию, которая приводится ниже.

Диагностика способностей учащихся в практике работы учителя:

На предварительном уровне организации экспериментов мы испытуемым (50 учителям) предъявили, основные понятия таких терминов, как: склонность, способность, интерес, наследственный фактор и т. д., чтобы они четко вспомнили смысл и значение вышеуказанных понятий. Затем, некоторое время спустя, попросили учителей заполнить опросник с целью изучения их особенностей индивидуального сознания, исходя из их практической деятельности.

Вопросы

1. Что понимает учитель под способностями ученика?
2. Считает ли учитель, что способности врождены, или находит, что они образуются в процессе обучения? Может быть у учителя есть какое-либо иное мнение?
3. По каким признакам судит учитель о способностях ученика?
4. Мнение учителя о путях и способах развития способностей учащихся (привести примеры).
5. На какие группы учитель разбивает учащихся по их способностям (очень способный, со средними способностями, неспособный, может быть у него есть другая классификация – привести)
6. Дать по одной характеристике способностей учащегося из каждой группы (согласно классификации).
7. Направление индивидуального подхода к учащимся при учете их способностей.

С самого начала мы решили отбирать показания не у заслуженных, а у рядовых учителей, имеющих стаж работы не менее 3 лет, так как именно из таких учителей состоит основной контингент преподавателей массовой школы. В дальнейшей работе, конечно, следует изучить и опыт диагностики способностей, которым располагают выдающиеся учителя, и сопоставить его с данными, полученными от рядовых учителей. Все полученные

материалы мы разбили на три группы. В первой группе собраны показания, в которых способность рассматривается как только приобретенное качество личности, во второй – как только врожденное и даже наследственное, а в третьей способности рассматриваются как приобретенные свойства на основе врожденных задатков.

Обобщение материалов первой группы: Учителя первой группы понимают под способностями ученика умение правильно воспринимать, осмысливать и воспроизводить учебный материал. Совсем нет в материалах указания на творчество учащихся как критерий способности. Опыт учителей подсказывает им, что научиться учиться можно каждого нормального школьника. Отсюда делается вывод, что у хороших учителей все школьники способные, а у плохих – неспособные. Лучшие учителя могут творить чудеса: большинство учащихся успевают у них на 5 и 4. Способность не имеет под собой ничего врожденного, она образуется в процессе обучения. Исключение составляет гениальность, для которой нужны известные задатки. Так как способности отождествляются с успешностью в овладении знаниями, то естественно, эти учителя судят о способностях в большинстве случаев по успеваемости. Для того чтобы развивать способности, указывается в материалах, нужно прежде всего привить интерес к учению, научить учащихся мыслить и, наконец, образовать у них прочные навыки. Отсюда вытекает, что диагностика способностей очень проста, нетрудно и развить способности, если учитель владеет педагогическим мастерством. Все, таким образом, зависит от учителя, школьных и домашних условий, жизни и деятельности школьника.

Обобщение материалов второй группы: Более многочисленная группа учителей находит, что способности представляют собой врожденное свойство личности или даже наследственно передаваемое качество человеческого мозга. Способный ученик всегда выделяется из среды своих товарищей творческим отношением к учебе. Он опережает других в усвоении знаний, но не за счет чрезмерной усидчивости, а за счет острой сообразительности. Способности рано проявляются в области искусства и позже в области науки. Они обнаруживаются в неодолимой склонности к занятиям определенным родом деятельности (рисованием, музыкой, математикой, литературой), в творческом решении учебных задач. Так, учащиеся с математическими способностями сами находят нужное решение задач, могут предложить различные варианты решения их, притом не обязательно имея хорошую память. Воспитание и обучение благоприятствуют развитию способностей, но не могут образовать новых способностей, если их у учащихся от природы нет. Высокоодаренных детей в области математики, музыки и изобразительного искусства мало, несколько больше неспособных. Подавляющая масса учащихся способна хорошо усваивать предмет, но не подходит к его изучению творчески. Задача учителя по развитию способностей состоит в том, чтобы давать дополнитель-

ные задания очень способным учащимся, создавать благоприятные обстоятельства для широкого проявления их творческих возможностей. Нельзя захваливать способных учащихся, а вместе с тем нельзя подрывать веру в собственные силы. Надо осторожно подходить к определению способностей учащихся. В младших классах труднее выявить дарование, а в старших легче, так как способности выступают определеннее.

Обобщение материалов третьей группы: Под способностями ученика понимается совокупность свойств личности, обеспечивающих быстроту, легкость и продуктивность в усвоении знаний и навыков. Способности, по мнению учителей данной группы, являются результатом развития, образуются в процессе обучения и других видов деятельности, и, наконец, они есть результат синтеза врожденных и приобретенных свойств. Все учителя третьей группы признают, что в основе способностей лежат известные врожденные задатки, или анатомо-физиологические особенности мозга, которые, по мнению одних, превращаются в процессе обучения и воспитания в способности, а по мнению других, сказываются на развитии и проявлении образующихся в жизни способностей. Условием развития способностей является умение заинтересовать ученика предметом обучения. Любовь к делу – основное условие развития способностей. Следует дифференцированно подходить к учащимся: одним предъявлять более суровые требования, а других как-то поощрять, внушать им веру в свои силы. Важным условием развития способностей является вовлечение учащихся в разнообразную внешкольную работу.

Общий анализ материала и выводы: Полученные материалы о диагностике способностей учащихся в практике работы школы свидетельствуют прежде всего о том, что среди учителей нет отчетливого понимания сущности способностей. Одни рассматривают их как нечто приобретенное и образующееся в процессе обучения, другие придерживаются противоположной точки зрения, считая, что способности врожденные даже являются результатом определенной наследственности, и наконец, третьи стоят на более правильной позиции, считая, что способности представляют собой сплав врожденного и приобретенного, хотя последняя точка зрения и выражена недостаточно определенно и имеет некоторые вариации. Во-вторых, различное понимание способностей определяется и тем, что учителя обратили внимание на один какой-либо вид, форму или уровень способностей учащихся. Учителя второй группы, наоборот, обратили внимание на случаи проявления выдающихся специальных способностей у детей: музыкальных, изобразительных, поэтических и математических. Наконец, учителя третьей, наиболее многочисленной группы правильно подходят к поставленному вопросу, так как они исходят из того, что у учащихся имеются различные способности.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. О развитии детей в процессе обучения / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1957. – № 7.
2. Ковалев, А. Г. Психология литературного творчества / А. Г. Ковалев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1959.
3. Лейтес, Н. С. Склонность к труду как фактор одаренности / Н. С. Лейтес // Известия АПН РСФСР. – № 25. – 1950.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1941. – С. 631.
5. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РУССКОЙ РЕЧИ (ТЕКСТ КАК ТЕХНИКОРЕЧЕВОЙ ТРЕНАЖЁР)

Профессиональная компетенция иностранных студентов-филологов включает наряду с высоким уровнем владения языком как средством общения максимально возможное освоение и паралингвистической составляющей русской речи: интонацию, паузирование, логическое ударение. Качественное паралингвистическое сопровождение невозможно без достаточной техникоречевой подготовки студента. Техникоречью студент-филолог овладевает в ходе специальных занятий в курсе «Риторика» и имеет возможность для техникоречевого тренинга в курсе «Практика русской речи» на протяжении 5-летнего обучения.

Техника речи – владение речевым аппаратом, т. е. владение в момент речи голосом, дикцией, дыханием. Классический курс техники речи включает в себя следующие элементы: 1) организация дыхания как физиологической основы речи; 2) разработка голоса как звучащего звука; 3) разработка правильной артикуляции (внятной дикции); 4) усвоение правильной орфоэпии. Для иностранного студента наиболее важными представляются 3 и 4 составляющие, однако по возможности следует уделять более пристальное внимание дыхательной и голосовой подготовке, чтобы обеспечить платформу для успешных публичных выступлений будущего специалиста. На всех этапах техникоречевой подготовки основным средством обучения является текст как единица речевой ситуации, техникоречевой тренинг имеет текстовую основу.

Техника речи не существует сама по себе: она зависит от мысли, темперамента говорящего, его увлеченности темой, материалом, иначе говоря, – от ораторского оптимального состояния. Труд, умение слушать и подражать – вот необходимые условия для развития техники речи.

Речевое дыхание – дыхание в момент речи (процесс регулируемый) с коротким вдохом и длинным (в 10–15 раз превышающим вдох) выдохом. Его следует отличать от физиологического дыхания (нерегулируемого процесса, в котором вдох и выдох равны). В процессе работы над речевым дыханием необходимо сделать: а) вдох коротким и энергичным, но не предельным, иначе легкие переполняются воздухом и голос искажается; б) выдох в 10–15 раз превышающим длительность вдоха, ведь речь – это озвученный выдох. Необходимое условие работы – спокойная, достаточно замедленная речь; важно следить за тем, чтобы не было излишнего мышечного напряжения, ведущего в итоге в зажатости звука.

Речевое дыхание – диафрагмально-реберное (не грудное, при котором плечи идут вверх): вдох осуществляется носом и быстро, а выдох ртом (губы трубочкой) и медленно. Основные упражнения на этом этапе – различные дыхательные гимнастики (Э. Чарели, А. Н. Стрельниковой и др.).

Для успешного речепроизводства, для овладения естественной речью иностранным студентам особенно важно развивать такие качества голоса, как громкость, высота, гибкость, полётность. Громкость обеспечивается силой звука за счет: а) увеличения амплитуды колебания голосовых связок; б) резонаторов-полостей, которые находятся ниже и выше голосовых связок. Высота звучания голоса – способность изменяться по музыкаль-

ным тонам. Практически каждый здоровый человек может говорить в диапазоне 1,5 октав. Гибкость – изменение силы и тембра голоса, его варьирование. Полётность – способность голоса преодолевать препятствия и доходить до самых дальних рядов. Обеспечивается собранностью звука (концентрацией в передней части рта) и его целенаправленным посылом.

Развивать названные качества ораторского голоса следует прежде всего для того, чтобы с его помощью говорящий мог выражать многое.

Первая функция голоса состоит в том, чтобы обеспечить слышимость звучащего со сцены слова.

Вторая функция голоса – быть выразителем мысли. Дело в том, что мы понимаем речь говорящего по хранящемуся в нашей памяти «запасу интонационных моделей».

Третья функция голоса – быть проводником чувств. Если оратор захочет, чтобы его речь вызвала не только нужные мысли, но и сопереживание у слушателей, он непременно будет развивать средства речевой выразительности.

Очень важной составляющей работы над высказыванием является развитие умения повышения или понижения тона для интонационного оформления высказывания и постановки логического ударения.

Тон произнесения гласных может быть а) ровным, б) нисходящим, в) восходящим, г) нисходяще-восходящим, д) восходяще-нисходящим.

По изменению тона можно судить о цели высказывания и о субъективном к нему отношении. В русском языке выделяется 7 типов ИК.

Логическое ударение – особое повышение тона, сопровождающееся усилением словесного ударения, большей интенсивностью ударного слога. Оно используется для смыслового подчёркивания какого-либо слова или словосочетания в предложении. Существует определённая закономерность между способами интонирования и знаками препинания, смысловыми отношениями в предложении.

Нисходящая интонация (понижение тона) требуется в тех случаях, когда употреблены следующие знаки препинания: 1) **точка**; 2) **многоточие**; 3) запятая в БСП и ССП с перечислительными отношениями; 4) **точка с запятой** (пауза более продолжительная, чем при запятой); 5) **двоеточие** в простом и сложном предложении.

Восходящая интонация (повышение тона) требуется в тех случаях, когда употреблены следующие знаки препинания: 1) **восклицательный** знак; 2) **вопросительный** знак; 3) **запятая** при однородных членах, обособленных членах, вводных членах, в сложных союзных предложениях; 4) **тире** в простом предложении.

Логическое ударение подчёркивает во фразе новую, важную для данного высказывания информацию, подчёркивает начало новой мысли, подчёркивает служебные слова, оформляющие композиционные зачины: **во-первых, во-вторых, таким образом, итак, конечно, естественно, в конце концов** и т. д.; слова, выражающие своё отношение к предмету: **очень, совершенно, абсолютно, никак, опять, вновь, раньше, всегда, ежегодно, обычно, есть, нет, нельзя, можно, не следует, важно, мало, много** и т. д.; слова, называющие объект

речи; в первую очередь, это термины, а также слова, уточняющие значение терминов, поясняющие их.

Упражнения на основе текста для отработки технико-речевых навыков. (Некоторые материалы для упражнений взяты из источников, указанных в списке литературы)

1. Упражнения на тренировку полётности голоса.

1.1. Шёпотом прочитайте стихотворения, следите за произношением шипящих. К каким жанрам относятся эти тексты?

Мышонку шепчет мышь: Эту сказку ты прочтёшь
«Ты всё шуршишь, не спишь?» Тихо, тихо, тихо...
Мышонок шепчет мыши: Жили-были серый ёж
«Шуршать я буду тише». И его ежика.
Серый ёж был очень тих,
И ежика тоже.
И ребёнок был у них –
Очень тихий ёжик.

2. Упражнения на тренировку умения логически выделять значимое содержание высказывания.

2.1. Поиграйте со скороговорками, логически выделяя подчеркнутое слово:

Ткет ткач ткани на платки Тане.
Ткет **ткач** ткани на платки Тане.
Ткет ткач **ткани** на платки Тане.
Ткет ткач ткани **на платки** Тане.
Ткет ткач ткани на платки **Тане**.

2.2. Прочитайте стихотворение А. Строило сначала речитативом. Разбейте его на синтагмы и обозначьте места повышения, понижения интонации, логических ударений. [5]

В деревушке три Катюшки взяли в руки три катушки.
Шуре сшили сарафан. Сшили дедушке кафтан.
Сшили бабушке жакет. Сшили дедушке жилет.
А девчонкам и мальчишкам, всем Андрюшкам и Наташкам

Сшили яркие штанишки, сшили пёстрые рубашки.
Отложили три катушки и запели: «Тритатушки!»

3. Упражнения для дикционного тренинга.

3.1. Из файла «Скороговорки» выберите материал для юмористического текста на тему «Телености», выделите там не меньше 3-х рубрик, заполните предлагаемыми скороговорками или другими известными вам (1-2 на рубрику) и прочитайте голосом диктора в быстром темпе. Например:

Начинаем вечерний обзор новостей дня.

«Производственные новости»

1. Верзила Вавила весело ворочал вилы.
2. Ткет ткач ткани на платке Тани.
3. В поле полет Фрося просо, сорняки выносит Фрося.

«Криминальные новости»

4. У нас гость унес трость.
5. Дробью по перепелам да по тетеревам.
6. Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.

«Из жизни журналиста»

7. Интервьюер интервьюа интервьюировал.

«Экономические новости»

8. Шли сорок мышей, нашли сорок грошей, две мыши поплотше нашли по два гроша.

3.2. Прочитайте слова со скоплением согласных в словах и на стыках слов во фразах, артикуляционные мышцы должны быть напряжены: боДРСТВОвать, муДРСТВОвать, поСТСКРиптум, ВЗБудоражить, ВЗБадривать, дилетаНТСТВО, агеНТСТВО, сверхВСТРЕвоженный, как-нибуДьВДругой раз; пуНКТВ-СТРечи; конспеКТСХВатил; ореЛ-ВЗМахнуЛКРылами;

не моГВЗДРемнуть; передаСТВСТол находок; ведоМ-СТВО, коНСТРукция, деТСТВО, беГСТВО, маРШБРосок, траНСПЛантация, рекоРДСМеН, коНТРНаступление, СвеРХЗВуковой, филосоФСТВОвать, гораЗДВСХРпануть, моНСТРВСКЛокочен... [5]

3.3. Упражнение «Пес». Оно интересно тем, что состоит из односложных слов и не вызывает затруднений при поиске ударных слогов. [5]

Был день... Шерсть вниз,
Вдруг дождь. Хвост свис,
Гром: «Бом!» — Взгляд туп,
Все — в дом. Дик, глуп! —
Вслед пес — — Вверх нос!
Мокр нос, Ты ж Пес!

3.4. Прочитайте стихотворение В. Орлова «Ворона» так, чтобы мы услышали ворону. Произнесение звукоподражательных слов с разной интонацией помогает совершенствованию правильной артикуляции.

— Кра! — -- Стой, ворона.
Кричит ворона. — Не кричи.
Кража! Не кричи ты,
Караул! Помолчи.
Грабёж! Жить не можешь
Пропаж! Без обмана.
Вор прокрался У тебя ведь
утром рано! Нет кармана!
Грош украл он -- Как! —
из кармана! Подпрыгнула ворона
Карандаш! И моргнула удивлённо, -
Картонку! Что ж вы раньше
Пробку! не сказали?
И красивую Кар-р-р-раул!
коробку! Кар-р-ман
Укр-р-али!

4. Упражнения для развития умения интонировать.

4.1. Противопоставьте друг другу единицы счёта, произнося первое число более высоким тоном по отношению ко второму, а затем наоборот. Попробуйте уловить смысловую и интонационную разницу двух вариантов.

Не 2, а 4. Не 15, а 5. Не 30, а 300. Не 2, 3, 4, 5, 6, а 8, 9.

4.2. Прочитайте стихотворение о верблюде, выделяя логическим ударением наиболее важные слова.

ВЕРБЛЮД
Как-то раз И полдня
В пустыню Гоби Шагал по Гоби
Шёл верблюд В диком гневе,
В ужасной злобе, жуткой злобе.
Он полдня И пришёл из Гоби –
Шагал до Гоби В злобе, раздраженье
В диком гневе и тоске. И песке.

4.3. Расставьте в отрывках логические ударения, выразительно прочитайте отрывки. Какие конструкции выделяются логическим ударением?

Не ветер бушует над бором, Как пена, грудь её бела.
Не с гор побежали ручьи – Вокруг высокого чела.
Мороз-воевода дозором Как тучи, локоны чернеют.
Обходит владенья свои. Звездой блещет её глаза;
(Н. Некрасов) Её уста, как роза, рдеют.
(А. С. Пушкин)

4.4. Прочитайте отрывок из романа «Евгений Онегин». Какие знаки препинания следует поставить на месте скобок? Что помогает определить знак конца предложения?

Тогда – не правда ли () – Что я богата и знатна,
в пустыне, Что муж в сраженьях изуве-
Вдали от суетной молвы, чен,
Я вам не нравилась... **Что ж** Что нас за то ласкает двор ()
ныне **Не потому** ль, что мой
Меня преследуете вы () позор
Зачем у вас я на примете () Теперь бы всеми был замечен
Не потому ль, что в высшем И мог бы в обществе при-

свете
Теперь являться я должна;

несть
Вам соблазнительную честь ()

МГПУ им. И.П.Шамякина

4.5. Расставьте в стихотворении Саши Чёрного «Змей» логические ударения, паузы, выразительно прочитайте его.

Облака плывут над пашней... В мире нет добрей старушки...
Из газетинки вчерашней Сели рядом у опушки
Надо змея смастерить. Перематывать клубок.
Раму склеим из лучинок, Справа – маки, слева – лютик,
Хвост из розовых шерстинок, Не спеши, верти на прутик –
Ну а нить? В колобок!
Нить? У бабушки в коробке Синькой вывели глазищи,
Есть большой моток для шпопки. Углем – брови и усищи,
Мигом к бабушке, айда! Клоквой – две ноздри и рот...
Ты голубушка! Ты дусик! Хвост – как шейф у гене-
Ты милее всех бабушек! ральши...
Можно, да? Заноси-ка! Дальше, дальше!

До ворот!
Змей прыгнул вбок, метнулся
ввысь –
Пора...
Как конь во всю помчался рысь,
Ура!
Но нитка держит на вожжах,
Шалишь!
В лазури – белая межа
И тишь...
А ветер хвост относит вбок –
Пускай...
Быстрой разматывай клубок,
Лентяй!
Гудит наш змей, как паровоз...

Жара.
Эй, змей! Ты выше всех берёз!
Ура!
Взяли промокашку,
Сделали старикашку,
Проткнули в животе калитку,
Посадили его на нитку...
Ишь!
Запишал, как мышь,
Растопырил ручки,
Задрал брючки
И помчался кверху по нитке
всё прямо
и прямо
Это мы послали солнцу теле-
грамму.

Литература

1. Кто хочет говорить красно... Скороговорки / Сост. Л. М. Сукач. Гомель: «Таволга», 1994.
2. Никольская С. Т. Техника речи. М.: «Знание», 1978.
3. Савкова З. В. Как сделать голос сценическим. М.: «Искусство», 1975.
4. Русецкий В. Ф. Основы техники речи. Мозырь, 1992.
5. Бархударова Е. Л., Панков Ф. И. По-русски – с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи: учебное пособие для иностранных учащихся гуманитарных специальностей. – М.: Рус. Курсы, 2008.

Л. В. Исмаилова (Мозырь, Беларусь)

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

Основным содержанием педагогической деятельности является взаимодействие участников педагогического процесса, протекающее в постоянно изменяющихся условиях школьной жизни. В процессе такого взаимодействия формируется система воспитательных взаимоотношений в системе «учитель – ученик», создаются условия для развития, обучения и воспитания учащихся, приобщения их к различным компонентам культуры, проявляется творческий потенциал педагога. Анализируя педагогическую деятельность, Д.А. Белухин рассматривает обучение как процесс общения, в котором происходит управляемое познание, индивидуальное освоение общечеловеческой культуры и опыта жизнедеятельности человека, овладение различными видами конкретной деятельности как основы для формирования черт, свойств и качеств личности [1].

Эффективность профессионально-педагогического общения зависит от ряда условий: глубокого знания и понимания учителем своих учащихся и самого себя; интереса и ценностного отношения к избранной профессии, к ученикам и коллегам; направленности на другого человека в процессе общения; способности к социальной перцепции, высокой переключаемости внимания, наблюдательности, способности к импровизации и др. Учитель реализует в этом процессе разнообразные функции:

- информационную (передача и обмен информацией);
- перцептивную (восприятие, понимание учителем ученика и на этой основе организация взаимодействия);
- воспитательную (передача способов сотрудничества);
- нормативную (освоение норм, ценностей, способов регулирования взаимодействия);
- интерактивную (организация деятельности);
- психотерапевтическую (принятие, поддержка учащихся, оказание помощи);
- презентационную (презентация учителем своего внутреннего мира, отношения к ученикам, к профессиональной деятельности в целом).

Успешность реализации этих функций напрямую зависит от уровня коммуникативной культуры педагога.

Коммуникативная культура является важной характеристикой труда учителя и представляет собой сложное и многогранное образование, в основе которого исследователи выделяют общительность (А.А. Лобанов, Н.А. Морева, И.И. Рыданова). К основным характеристикам педагогической общительности можно отнести: потребность в общении с детьми, понимание детей, способность и склонность к установлению контактов с ними, направленность в общении на собеседника, способность к эмпатии, желание находиться среди других людей. В коммуникативной культуре как части общей культуры педагога проявляются его профессиональная компетентность, нравственные качества, интеллигентность и воспитанность. Как целостное образование она включает в себя следующие структурные компоненты: культуру слушания, культуру речи, эмоциональную культуру.

Опыт показывает, что одним из самых сложных аспектов процесса общения является умение слушать и слышать ученика. Для учителя профессионально важно воспринимать идущую от ученика информацию, проявлять интерес к нему, поощрять высказывание учеником своих мыслей, принимать его как партнера по общению. Внимательное слушание – важное условие успешности педагогического общения. Оно способствует развитию сотрудничества в процессе обучения, повышает самооценку ученика, придаёт ему уверенности, дисциплинирует всех участников педагогического процесса, позволяет в полной мере реализовать механизм обратной связи.

К речи учителя объективно предъявляются высокие требования. Это связано с тем, что речь педагога – главное средство в организации взаимодействия, обмена информацией, в процессе приобщения учеников к культурному наследию, в установлении межличностных контактов. Помимо четкости, грамотности, эмоциональности, образности, педагогическая речь должна соответствовать нормам и правилам педагогической морали, быть адресной, стимулировать активность учеников.

Эмоциональная культура заключается в способности учителя регулировать собственное эмоциональное со-

стояние и эмоциональное состояние учеников, создавать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу общения, демонстрировать эмоциональную поддержку, одобрение действий учащихся, учить их сопереживанию, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. В психолого-педагогических исследованиях установлено, что технология передачи знаний отступает на второй план по сравнению с той атмосферой, которую учитель создает для развития личности ученика, а эмоциональное состояние учителя вызывает у школьников аналогичные переживания [2, 3].

Показателями сформированности коммуникативной культуры являются: динамичность и адекватность установления контакта с учениками, грамотность и четкость речи, управление межличностными отношениями в системе «учитель-ученик», адекватное восприятие личности учащегося, понимание ситуативной внутренней настроенности и ожиданий учащихся, преодоление стереотипных и негативных установок по отношению к учащимся.

Педагогическая деятельность отличается высокой коммуникативной нагрузкой. Практика показывает, что далеко не все учителя успешно справляются с ней. Недостаточная коммуникативная компетентность, возрастающие требования к учителю зачастую приводят к профессиональному стрессу, неудовлетворенности собственной деятельностью. В связи с этим актуализируется проблема подготовки учителя как субъекта педагогического общения.

В процессе формирования коммуникативной культуры будущего учителя важная роль принадлежит курсу «Культура педагогического общения». Данный курс ориентирован на решение следующих учебно-воспитательных задач:

- формирование коммуникативной компетентности и готовности к педагогическому общению;

- формирование ценностного отношения к личности ученика и к предстоящей деятельности как деятельности коммуникативной;

- создание условий для личностного роста будущего учителя, развитие способности к пониманию других людей в процессе взаимодействия.

Программа курса включает следующие темы:

1. Общение как фактор и условие развития и саморазвития личности.

2. Профессионально-педагогическое общение: сущность и структура педагогического общения.

3. Роль педагогического общения в формировании личности школьника.

4. Учитель как субъект педагогического общения.

5. Преподавание как творческое взаимодействие педагога и ученика.

6. Педагогическое мастерство и имидж учителя.

7. Коммуникативная компетентность педагога.

8. Стили педагогического общения, их влияние на эффективность учебно-воспитательного процесса.

9. Гуманизация педагогического общения.

10. Коммуникативные барьеры.

11. Конфликты в педагогической деятельности и пути их преодоления.

12. Технология педагогического общения.

Программа курса предусматривает выполнение творческих заданий, упражнений, тестов, которые позволяют студентам не только овладеть системой знаний о сущности и особенностях взаимодействия учителя с учащимися, развивать коммуникативные умения и необходимые для успешного общения качества личности, но и осуществлять мониторинг сформированности коммуникативной культуры.

Литература

1. Белухин, Д. А. Становление профессионала и рождение профессионализма / Д. А. Белухин. – М., 2007. – 128 с.
2. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 1998. – 200 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 198 с.

В. С. Карапетян, А. Л. Погосян (Ереван, Армения)

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА И ТИПА ЛИЧНОСТИ

Текст как понятие по разному интерпретируется и получает различные теоретико-методологические решения в различных областях знаний (лингвистика, психология, педагогика, теория информации и т. д.) [1; 3; 8; 11].

С точки зрения восприятия текста целесообразно выделить два отличных друг от друга вида восприятия. В первом случае, текст воспринимается как определенное смысловое выражение, состоящее из отдельных слов, предложений и абзацев [10; 14; 17]. Такое восприятие отражает структурные элементы текста [4; 5; 7; 15; 18]. Во втором случае текст воспринимается более конкретно, как словесно законченное творчество, новелла, статья и т. д. Следовательно, текст, как понятие, по разному воспринимается исходя из специфики текста и выделенных элементов. Такое понимание текста бессмысленно без индивидуально-психологических особенностей читающего (возрастные, половые и психологические особенности), по крайней мере по двум причинам:

- текст всегда предполагает определенную подготовленность читающего, адресован определенной возрастной группе;

- текст не только структурированный, но и функциональный материал, то есть представляет собой сис-

темно-структурное и системно-функциональное образование [16; 17].

Во всяком случае текст воспринимается как словесное, социальное выражение, который имеет определенную структуру и функции, как семантическое-синтаксическое образование [15], формально-логическую и смысловую направленность, линейную, одностороннюю, или многостороннюю упорядоченность. Вместе с тем обобщенное понимание текста не всегда отражает специфические особенности усвоения учебных и научных текстов [19].

Несмотря на многообразие текстов, особенностей, связанных с пониманием в них систем, символов, тем не менее существуют восприятия, которые общие для всех текстов, поскольку в их понимании проявляются одинаковые познавательные, ориентировочные, направляющие, регулирующие и корректирующие функции [8; 9]. Осознавая многообразие особенностей текстов, считаем актуальным обсуждение некоторых психологических аспектов, связанных с восприятием текста, с его структурными, функциональными и личностными особенностями. Кроме перечисленных подходов существуют также подходы к вопросу функции и комментирования текстов (Г. Агаян, В.В. Богданов, О.Н. Волкова, В.Ю. Вы-

борнова и др.) согласно которым текст рассматривается как результат словесно-мыслительного процесса, когда автор по определенному замыслу, соответственно определенному мотиву и цели, в рамках выбранной темы осуществляет конкретное письменное или устное логическое, лингвистическое и структурное единство, обеспечивающую творческую деятельность.

В лингвистическом и историческом смысле предъявляются несколько требований с позиций психологического анализа текста, имея в виду:

а) текст должен восприниматься обучающимися (читателем), то есть текст должен быть построен в общей языковой системе;

б) текст представляет собой логически-смысловую конструкцию;

в) текст, как творчество, имеет смысловое выражение в контексте (абзацы, предложения и т. д.) и обязательно подлежит пониманию другими.

С точки зрения психологического анализа и восприятия интересно выяснить вопрос о форме представления информации в тексте, при этом акцентируя субъектные отношения к тексту, то есть в тексте мы уделяем внимание именно на коммуникативную сторону, предполагая наличие элементов диалога в системе построения текстов. Таким образом, текст рассматриваем как диалог между автором и читателем, который предполагает определенный уровень умственной и эмоциональной подготовленности читающего, и коммуникативную predisposedность автора, который должен быть предусмотрен в тексте. Предполагается, что любой текст подлежит исследованию, пониманию, усвоению. Необходимо отметить, что полное усвоение учебного текста возможно в том случае, когда читающий получает не готовый текст с авторскими позициями, а когда сам он лично участвует в постановке и решении вопроса. Даже вопросы представленные в простейшей форме в конце абзацев, например: «а как вы думаете?», «а какие имеются у вас соображения по этому поводу?» – приводит к созданию диалогового окна. Одним словом, в тексте проектируется исследовательское намерение включить читателя в постановку аргументированных вопросов и их решений в контексте данного абзаца, параграфа и так далее, который, несомненно, развивает критическое мышление. Текст необходимо рассматривать с позиции развития личности, а не только с позиции расширения информации и углубления знаний. В том случае, когда аналогичные вопросы задаются в конце текста, то текст воспринимается в общих чертах и содержание не оказывает такого психологического воздействия и не воспринимается в полной мере, как при вопросах поставленных в конце абзацев.

Второй момент касается семиотического анализа. В общих чертах вербальный текст носит обобщенный характер, и все зависит от уровня восприятия собеседника. Например, в тексте описывается что по улице шагает разочарованный человек. Кажется что все понятно, и даже не обращаем внимание на состояние человека, но на самом деле как можно воспринять эти состояния – разочарованный, обманутый или отчаявшийся, если человек ни разу в жизни не пережил такого состояния. Слово, речь если не связаны с предметным миром, действительностью несут в себе обобщенный смысл. В тексте – «я встретил хорошего человека» – это субъектная характеристика, так как каждый читатель воспринимает хорошего человека согласно своему пониманию образа «хорошего человека». Если в тексте автор диалога спрашивает: «А кого вы считаете хорошим человеком?»,

а затем раскрывается позиция автора, то уже в этом случае раскрывается истинная позиция автора, что и способствует взаимопониманию автора и читающего. Таким образом, кроме смысла текста и его значения необходимо учитывать также личностное отношение читателя к содержанию текста. Текст должен носить личностный смысл, чтобы быть приемлемым для читателя и поэтому психологический анализ текста должен приобрести индивидуальный смысл, и тексты, особенно учебные, должны иметь соответствующую психологическую конструкцию.

Психологический анализ текста имеет специальную конструкцию, который ориентирован на выявление следующих компонентов:

1. о чем говорится в первом абзаце;
2. как описан объект в первом абзаце (свойства, особенности, признаки и т. д.);
3. какую роль, функции выполняет каждый элемент данного описания;
4. как эти свойства взаимосвязаны и взаимообусловлены;
5. в следующем абзаце необходимо проследить как эти свойства и признаки развиваются во взаимосвязи.

Очень часто наблюдается, что в тексте эти элементы имеются но в разных местах и на других страницах, но при этом теряется систематичность и взаимосвязь, а следовательно, и целостность восприятия, все это препятствует целостному восприятию текста, и затрудняет понимание и усвоение материала, для этого необходимы другие, а именно, поисковые умения, которые не у всех развиты, как например у начинающего читателя.

Изучение индивидуальных особенностей читающего показывает, что восприятие и понимание текста зависит от акцентуации характера читателя.

В рамках доклада приведены факты, показывающие взаимосвязь между характером и пониманием текста. В процессе исследования выяснилось, что гиперактивный тип, который в обычной жизни бурно реагирует на повседневные наставления, нравоучения плохо относятся к регламентированным режимам, обычно переоценивая свои способности не углубляется в детали текста и только выборочно относится к таким фрагментам где описываются элементы риска, лидерства, о роли вожака, алкоголя, токсикомании, наркомании, то есть острые аффективные ситуации.

Циклоидный тип читателя, который имеет переменчивый характер: вялость, упадок сил, лень, раздраженный вид, в зависимости от настроения в момент чтения по разному оценивает одни и те же текстовые ситуации даже в пределах одного дня [12;15; 20].

У лабильного типа читателя слишком часто меняется настроение и это отражается на восприятии прочитанного им текста. Смена обстановки и настроения прямым образом действует на эффективность понимания и усвоения текста.

Сензитивный тип читателя с детства пуглив, боится темноты, не любит подвижных игр, школа пугает его шумом. Поскольку он (сензитивный тип) очень чувствителен ко всему что его окружает, то это находит отражение на процесс восприятия текста. Они очень часто проследивают настроение героев, их эмоциональное состояние, они очень чувствительны к поощрениям и порицаниям, изменению метеоусловий. При чтении текстов они уделяют большое внимание на эмоциональное состояние людей, на их взаимоотношения, неблагоприятные поступки, которые они считают несправедливыми независимо от конкретных ситуаций.

Существует также **интеллектуальный тип** читателя который ищет факты, причины, следствия, доказательства и его не особо интересует эмоциональная сторона вопроса.

Исследования в области переработки информации [19] показывают, что восприятие и понимание текста зависит от индивидуальных особенностей переработки информации человеком. Читатели с визуальным мышлением характеризуются тем, что они за словесными выражениями видят реальные образы, картинку. Специфические особенности мы наблюдаем у тех читателей, которые имеют аудиальный характер поиска информации. Поскольку они в тексте ищут слова по типу «слушать», «говорить», «кто-то, что-то сказал» [17; 18].

Мы хотели бы выделить еще один тип, который назвали бы **кинестетическим**. Слова, воспринимаемые этими людьми, проходят как бы через их тело, т. е. они ощущают слово своим физическим телом. Это становится понятным даже из обычного разговора, когда люди кинестетического типа используют слова в которых фиксируется наличие напряженности, телесных ощущений, есть выражение самочувствия, настроения («хорошо себя чувствую»), «плохо проходит жизнь», «тяжело», «жарко»), информация как бы проходит через их собственное тело. Очень часто эти читатели обращают большее внимание на слова, указывающие на поступки людей, на их чувства, на действия, на то что они делают. Это специфический вид **эмпатийных людей** которые как-будто все ощущают, воспринимают через свое тело. Все это говорит о том, что в широком смысле слова меняется личный мотив, и мотивационный аспект чтения. Понимание детерминации их поведения, как проявление их потребностей, мотивов, целей, намерений, стремлений и многое другое стимулирует и поддерживает активность субъекта на определенном уровне. Мотивационный аспект чтения ориентирован на выяснение вопросов типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «каков смысл?», которые могут проявляться для каждого абзаца, предложения, текста и т. д., и которые являются следствием оценки отдельных фрагментов текста по ширине, глубине интересов. Фактически, такая оценка фрагмента совпадает с выражением Курт Левина о том, «что каждый человек характерным для него образом воспринимает и оценивает одну и ту же ситуацию, и у разных людей эти оценки

не совпадают» [цит. по 20, с. 151]. А эта идея в свою очередь распространяется и на представлениях, чувствах и на поведении людей.

Общеизвестно, что читатель может прочесть текст не входя в ролевую ситуацию и не имея при этом определенных переживаний, а на первое место должно идти вхождение в психологический образ героя, если речь идет о чтении художественной литературы, или ученого-исследователя, если речь идет о научной литературе. В данном случае первостепенное значение имеет идентификация читателя с образом героя по определенным параметрам: пониманию когнитивного, эмоционального, поведенческого состояния данного героя, и к нашему глубокому убеждению они очень часто не соответствуют тому, что хочет донести до читателя автор. Для этого необходимо более подробное изложение материала когнитивного, эмоционального, поведенческого компонента соответствующего материала, учитывая, что полная идентификация все-таки не существует, и это правильно, потому что оставляет место для формирования критического мышления и определенного подхода.

Предварительные психолого-педагогические эксперименты проведенные в общеобразовательных школах республики Армения показали, что общая логика рассуждения автора и его эмоциональные выражения очень часто однозначно не воспринимаются учащимися по причине отсутствия у них позиции, потому что учащийся ни коим образом не участвует в построении логики текста.

Таким образом, текст как целостное, системно-структурное и структурно-функциональное образование отражает действительный или условно обозначенный тип сознания, это индивидуально созданный образ мира, удовлетворяющий потребностям читателя в зависимости от возрастных и индивидуально-типологических особенностей читателя, от его уровня сформированности восприятия, понимания и воспроизведения различного характера материала. Психологический анализ текста, как многогранный аспект раскрытия сущности текста взаимообусловлен субъективно-объектными отношениями, уровнем психологической подготовки читателя и его психологическими особенностями. В рамках доклада было предусмотрено проиллюстрировать отдельные фрагменты эффективной работы с текстом.

Литература

1. Алимуратов О. А. Глобальный смысл: природа, специфика порождения и интерпретации на уровне текста / Номинация и дискурс: материалы докл. междунар. науч. конф. – Минск, 2006. – С. 3.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
3. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М: Наука, 1976, 383 с.
4. Арутюнова Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения. Аспекты семантических исследований: сб. науч. тр. – М.: Наука, 1980. – С. 156, 249.
5. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. (Оценка. Событие. Факт). – М.: Наука, 1988. – 338 с.
6. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
7. Богданов В. В. Текст и текстовое общение. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 1993. – 68 с.
8. Богин Г. И. Система техник понимания текста. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1997. – 85 с.
9. Брутян Г. А. Очерк теории аргументации. Ереван: Изд-во АН Армении, 1992. – 299 с.
10. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. Пособие. М.: Логос, 2003. – 280 с.
11. Винер Н. Информация, язык и общество // Кибернетика. – М., 1983. – С. 236–248.
12. Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе // под. ред. Н. Н. Обозова. – Л., 1984.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. – 415
14. Дейк Т. А. ван. Вопросы прагматики текста / Т. А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – Вып. 8. Лингвистика текста. – С. 259–336.
15. Словарь практического психолога // составитель С. Я. Головин. – Минск, 1997.
16. Карапетян В. С. Эффективная организация интервью с использованием новой ориентации // Ученые записки. – Ереван, 2004. – Вып. 1. – С. 58–63.
17. Карапетян В. С. Текст. Язык. Человек // Материалы международной конференции, Мозырь, 2007, С. 54–57.
18. Кривоносов А. Т. Язык. Логика. Мышление. Умозаключение в естественном языке. М. – Нью-Йорк: Валанг, 1996. – 682 с.
19. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека, Изд. М., Директ-Медиа, 2008, 1041 с.
20. Орехова В. А. Психология в вопросах и ответах., М., 2005, 196 с.

СОЗИДАЮЩАЯ СИЛА СЛОВА

*Ты уловлен словами уст своих
Соломон*

Слово «уловлен» означает попасть под влияние, оказаться во власти. Человек наделен Даром речи, т.е. способностью образовывать слова. И.П. Павловым речь исследована как вторая сигнальная система и её связь с подсознанием человека; управляющим физиологическими процессами в организме. На практике это означает, что посредством слова можно оказывать целенаправленное воздействие на психику человека и через неё на физиологические процессы. Если эти воздействия положительные, то восстанавливаются и усиливаются функции внутренних органов, мобилизуются естественные способности человеческого организма к саморегуляции.

Современный уровень знаний позволяет рассматривать слово как особый вид материи. Провозглашенное слово создает в пространстве информационно-энергетическое образование, которое, по законам физики, не может бесследно исчезнуть.

Под действием слова в человеке происходят вполне реальные процессы, влияющие как положительно, так и отрицательно на настроение, самочувствие и здоровье. От того, насколько каждый из нас будет разумно пользоваться божественным даром речи, используя для этого слова созидательного, животворящего характера, настолько он будет счастлив.

Духовный опыт человечества показывает, что изреченные людьми слова могут быть в пользу или же против нас, они приносят нам здоровье или болезнь. Наши слова определяют, живём мы в достатке или нужде, они приносят нам победу или поражение.

На каждого из нас обрушивается поток отрицательной информации. Пока мы не противопоставим этому истинным (правдивым) словом, наши уста будут говорить согласно нашему опыту, обстоятельствам и традициям.

Слово, сказанное с силой веры, подкрепляет её, совершает то, о чём провозглашает.

Библия о слове

Но да будет слово ваше "да, да", "нет, нет",
а что сверх этого, то от лукавого.

Не то, что входит в уста, оскверняет человека;
а то, что выходит из уст, оскверняет человека.

Отвергни от себя лживость уст, и лукавство языка
удали от себя

Соломон о речи

Уста праведного знают благоприятное,
а уста нечестивых – развращение.

Неприлична глупому важная речь,
тем паче знатному – уста лживые.

Есть золото и много жемчуга,
но драгоценная утварь – уста разумные
Не отвечай глупому по глупости его,
чтобы и тебе не сделаться подобным ему.

Отвергни от себя лживость уст,
и лукавство языка удали от себя

Мудрые сберегают знание, но уста глупого –
близкая погибель

Кто скрывает ненависть, у того уста лживые;
кто разглашает клевету, тот глуп.

При многословии не миновать греха,
а сдерживающий уста свои – разумен.

Устами лицемер губит ближнего своего,
но праведники прозорливостью спасаются.

Скудоумный высказывает презрение к ближнему своему,
но разумный человек молчит.

Нечестивый уловляется грехами уст своих;
но праведник выйдет из беды.

От плода уст своих человек насыщается добром,
и воздаяние человеку – по делам рук его.

Кто хранит уста свои, тот бережёт душу свою,
а кто широко раскрывает рот, тому беда.

В устах глупого – бич гордости;
уста же мудрых охраняют их.

Отойди от человека глупого,
у которого ты не замечаешь разумных уст

От всякого труда есть прибыль,
а от пустословия только ущерб.

Кроткий ответ отвращает гнев,
а оскорбительное слово возбуждает ярость.

Кроткий язык – дерево жизни,
но необузданный – сокрушение духа.

Радость человеку в ответе уст его,
и как хорошо слово вовремя.

Приятная речь – содовый мёд,
сладка для души и целебна для костей.

Неприлична глупому важная речь,
тем паче знатному – уста лживые.

Разумный воздержан в словах своих,
и благородный хладнокровен.

Слова уст человеческих – глубокие воды;
источник мудрости – струящийся поток.

Уста глупого идут в ссору,
и слова его вызывают побои.

Язык глупого – гибель для него,
и уста его – сеть для души его

От плода уст человека наполняется чрево его;
произведением своих он насыщается.

Смерть и жизнь – во власти языка;
и любящие его вкусят плодов его.

Лжесвидетель не останется ненаказанным,
и кто говорит ложь не спасётся.

Есть золото и много жемчуга,
но драгоценная утварь – уста разумные.

Сеть для человека – поспешно давать обет,
и после обета обдумывать.

Кто хранит уста свои и язык свой,
тот хранит от бед душу свою.

Лживый язык ненавидит уязвляемых им,
и лживые уста готовят падение.

Не отвечай глупому по глупости его,
чтобы и тебе не сделаться подобным ему.

В уши глупого не говори, потому что
он презрит разумные слова твои.

Не отвечай глупому по глупости его,
чтобы он не стал мудрецом в глазах своих.

Устами своими притворяется враг,
а в сердце своём замышляет коварство.

Если кто говорит нежным голосом, не верь ему –
сечь мерзостей в сердце его.

Грааль о человеческой речи

Вам, о люди, дарована способность образовывать слова,
чтобы вы достигли зрелости. Познав Дар речи, вы
поймёте, что на вас возлагаются обязанности, сопряжённые с огромной ответственностью.

Из образуемых вами слов и предложений складывается ваша судьба.

Всякое человеческое слово относится к самому животворному из того, что вы в состоянии создать для себя.

Каждое образованное человеком слово, в соответствии с его употреблением, неизбежно оказывает формирующее воздействие вполне определенного рода!

Употребления слова – в руках человека, в этом и выражается его свобода воли. Воздействием слова человек не в состоянии управлять – им руководит неведомая Строгая, Справедливая Сила. Горе всякому злоупотребляющему Тайнственным воздействием слова.

Какие только несчастья не происходят на этой Земле из неправильного использования Дара Речи! Легкомысленная, несущая погибель болтовня людская – это ядовитые семена. Прорастая, они расцветают пышным цветом и приносят плоды, которые придётся пожать этим людям. Всякое человеческое слово относится к самому животворному из того, что вы в состоянии создать для себя.

Куда ни глянь – везде главенствует нынче высокопарная болтовня, подчинившая себе всех и вся.

Последствия легкомысленной болтовни обрушиваются как на отдельного человека, так и на целые толпы, спешествовавшие подобной болтовне.

Никто не станет спорить, что сеющий колючки, не может пожать пшеницу! Из погромных речей, глумления и клеветы не может произрасти что-либо полноценное.

Берегите свою речь! Обращайте на неё сугубое внимание, ибо она есть деяние.

Следите за своей Речью! Да будет Она простой и правдивой! Не говорите ради пустого говорения. И говорите лишь тогда, там и так, где и как необходимо!

Совокупное творение пронизано Словом Господним. Слабый отблеск Могущества Животворящего Слова Божьего содержит и человеческое слово.

По Божественному Закону Слово должно созидать. Всегда следите за своей Речью. И держите слово!

Следите за каждым словом, ибо оно служит для вас чистейшим источником радости или страдания, созидания или распада, ясности или пуганицы – по роду своему, в соответствии с тем, как оно говорится и употребляется.

Не все люди понимают последствия сквернословия. Это выплеск грязи в окружающее человека пространство. Накапливающаяся в нем словесная грязь, является питательной средой для многих социальных пороков. Послушай, как ты говоришь, и ты узнаешь, что в тебе в избытке – так гласит древняя мудрость.

Влияние слова на жизнь людей нашло отражение в **народных поговорках и пословицах.**

Слово лечит, слово ранит.

Ласковое слово смягчает сердце

От слова – спасение, от слова и погибель.

Хорошее слово и кинжал отведёт.

Горы и камни ветер крушит, а человека слово

Раны излечивает доброе слово и песня.

От слова – спасение, от слова и погибель.

Слаще всего – язык, горше всего – язык.

Горькие слова – лекарство, сладкие – отравы.

С языка капает и мёд и яд.

Мал язык, да всем телом владеет.

Слово не топор, а много ран нанести может.

Словесный яд хуже змеиного.

Пчела жалит жалом, а человек словом.

Слово не обух, а от него люди гибнут.

Исцеляющие настроения доктора Сытина Г.Н.

Георгий Николаевич Сытин, профессиональный врач, доктор психологических наук, более 45 лет лечит словом, используя разработанный им метод словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека. В арсенале работы Г.Н. Сытина сотни оригинальных лечебных текстов (названных им настроениями), способствующих восстановлению и усилению физиологических функций отдельных органов и целых систем организма человека. Ими можно не только лечить, но и предотвращать болезни. К примеру:

Настрою на работу над собой

Работа над собой для меня вполне посильное дело. Я легко справляюсь со всеми трудностями самоизменения. Самоизменение принесет мне огромную пользу и я с большим удовольствием буду заниматься самоизменением. Я никогда не буду откладывать проведение нужного самовнушения и буду использовать для этого всякое время, которое у меня обычно пропадало зря, без всякой пользы. Я буду упорнейшим образом заниматься самоизменением и добьюсь цели: я стану таким, каким хочу быть

Словесные формулы Л. Хейна самооздоровление.

Исходя из того, что причиной многих болезней является неправильное отношение человека к своему телу, отсутствие или недостаток любви к нему, не понимание функций органов и систем человеческого организма, Л. Хей разработала словесные формулы на самооздоровление. Самоисцеление и поддержание здоровья человека возможно при условии осознания того, что каждый орган человеческого тела является великолепным, удивительным отражением самой жизни. К примеру:

Мне нравится мой разум

Мой разум позволяет мне понять, что мое Тело – это прекрасное Чудо. Я радуюсь, что живу. Я подтверждаю с помощью разума мою способность излечить себя. Мой разум выбирает мысли, от которых зависит мое будущее – каждая его секунда. Я пользуюсь разумом и получаю от него мою силу и способность к исцелению. Я выбираю мысли, которые улучшают мое самочувствие. Я люблю и ценю мой замечательный разум!

Мне нравятся мои глаза

У меня прекрасное зрение. Я вижу все ясно и отчетливо. Мой разум определяет мой взгляд на жизнь. Я по-новому смотрю на все. Я вижу хорошее в каждом человеке, я вижу это всегда и везде. И я с любовью создаю ту жизнь, которую я так люблю смотреть. Я люблю и ценю мои прекрасные глаза!

Мне нравятся мои уши

Я – человек спокойный, уравновешенный, жизнерадостный. Я выбираю мысли, которые создают гармонию вокруг меня. Я люблю слушать хорошее и приятное. В словах каждого человека я слышу скрытый в них призыв к любви. Я стремлюсь понять других и отношусь к ним с состраданием. Меня радует моя способность слышать жизнь. Мой разум всегда открыт для восприятия. Я слушаю с удовольствием. Я люблю и ценю мои прекрасные уши!

В качестве требований к человеческой речи выступают также искренность и правдивость, благозвучие и доброжелательность, мягкость и спокойствие. Человеку надлежит отдавать себе отчет в произносимых словах. Должна быть осознана ответственность за каждое слово, от которого может зависеть судьба конкретного человека, и даже целого народа.

Литература

1. Бессер-Зигмунд К. Магические слова / Пер с англ. – СПб., 1996.
2. Лечение словом / Сост. М. Б. Каченовский. – Мн., 1997.
3. Молитвослов. – М., 1990.
4. Платонов В. П. Слово как лечебный фактор. – М., 1981.
5. Сытин Г. Н. Животворящая сила: Исцеляющие настрой. – М., 1990.
6. Хей Л. Исцели себя сам / Пер. с англ. – Кишинев, 1996.
7. Человеческая речь // Абд-ру-Шин. В Свете Истины – Штутгарт, 1992.

Т. В. Кладиева (Мозырь, Беларусь)

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЦЕНТРАЛИЗОВАННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ

Сегодня о централизованном тестировании можно услышать повсюду, включив телевизор или радио, прочитать в газете или популярном журнале. С переходом в Республике Беларусь на вступительные испытания в виде централизованного тестирования эта процедура коснулась всех абитуриентов, планирующих поступление в высшие и средние специальные учебные заведения, как на дневное, так и заочное обучение. Сегодня «на языке централизованного тестирования» учатся говорить преподаватели, учащиеся и их родители.

Тестовые задания по русскому языку охватывают основные разделы предметной программы. Поэтому главным ориентиром в работе по теоретической подготовке учащихся должно быть овладение ими основными умениями и навыками в объеме школьной программы. В связи с этим целесообразно организовать повторение по основным вопросам. При этом необходима методика повторения крупными блоками, структурирование материала и выделение главного. Следует помнить, что учащиеся, выполняя тестовые задания, должны проявить свои умения работать с языковым материалом, навыки лингвистического анализа, учебно-языковые умения и навыки (опознавательные, классификационные, аналитические). Усвоить материал – значит понять его, запомнить, научиться применять.

И все же знания сами по себе малоценны, если человек не умеет ими оперировать, применять в нужной ситуации для решения той или иной проблемы, научной или житейской. Поэтому важно научиться в процессе получения и накопления знаний производить **умственные операции**: обобщать изученное, систематизировать знания, выделять закономерности.

Можно ли специальными упражнениями, тренировками достичь высокого уровня овладения мыслительными операциями? Да, это возможно как в ходе целенаправленного школьного обучения, так и с помощью специальных упражнений, которые помогают формированию мыслительных операций, делают мышление более содержательным, дисциплинированным и более застрахованным от ошибок. Л.Н. Толстой писал: «Старайтесь дать уму как можно больше пищи». Логическое мышление предполагает наличие у ребенка способности к выполнению основных логических операций: обобщения, анализа, сравнения, классификации.

Что такое мышление? Во многих сказках главному герою приходится отгадывать три загадки, чтобы спасти свою жизнь или получить руку и сердце прекрасной принцессы. Одной из самых трудных считается следующая: «Что на свете всего быстрее?» И умный сказочный герой отвечает: «Всего быстрее мысль человеческая».

Что же такое «мысль», «мышление» и надо ли специально учиться думать, да и можно ли этому научиться?

Обладание разумом, умение думать отличают людей от других живых существ. Мышление позволяет человеку приспосабливаться к окружающей среде, ставить цели и достигать их, проникать в сущность вещей и явлений, общаться с другими. Ум, мышление, разум всегда считались достоинством человека, а отсутствие ума – большой бедой. Есть даже такое выражение: «Если Бог хочет наказать человека, он лишает его разума». Как рождается человеческая мысль, как ребенок обретает способность думать? Малыш выходит гулять и видит, что идет дождь. Земля, асфальт, крыши домов становятся мокрыми, появляются лужи. Приходит зима, становится холодно, замерзает речка, идет снег, деревья покрываются инеем. Ребенок наблюдает явления природы и делает выводы: всегда, когда идет дождь, все вокруг становится мокрым; всегда, когда наступают холода, появляются снег и лед. В этой способности человека делать общие выводы на основе своего опыта и уже имеющихся знаний и заключается умение мыслить. **Итак, мышление – это отражение общих свойств вещей и явлений и нахождение закономерных связей и отношений между ними.** Особенность нашего мышления заключается в том, что мы отражаем действительность, опираясь на уже известные человечеству знания. Нам в своем жизненном опыте уже не нужно начинать «с нуля». Мы имеем возможность овладеть уже накопленным обществом общественно-историческим опытом, который существует в виде знаний, навыков, умений обращаться с предметами и орудиями труда, и закреплен в языке. Овладевая языком, речью, мы уже учимся мыслить; речь позволяет в одном слове или фразе отразить целый класс понятий, смысл тех или иных явлений действительности. Уметь мыслить – значит уметь оперировать знаниями. Человек обучается этому в личном жизненном опыте, но особенно важно для развития мышления школьное обучение, потому что оно специально направлено на вооружение учащихся многообразными знаниями и умениями их использовать. Сознательно усваивая учебный материал, вскрывая связи и отношения между предметами и явлениями действительности, школьники постепенно учатся формировать точные и ясные понятия, делать правильные суждения и выводы, сравнивать, обобщать и конкретизировать материал. Ни на одну психическую функцию так не влияет обучение, как на мышление. Основным элементом в уроке является развивающая цель. Развитие мышления учащихся имеет несколько подцелей:

- Развитие аналитического мышления (формирование умения выделять существенные признаки и свойства, развитие умения устанавливать связи и отношения между явлениями действительности).
- Развитие синтетического мышления (развитие умения составлять план изучаемого материала).

- Развитие аналитико-синтезирующего мышления (развитие умения производить классификацию фактов, развитие умения делать обобщающие выводы).

- Развитие сравнений (формирование и развитие умения устанавливать сходность и различия предметов, развитие умения выделять в сравниваемых объектах различного и сходного, простого и особенного).

- Развитие умозаключений (развитие индуктивных и дедуктивных умозаключений, заключений по аналогии).

- Развитие абстракции, обобщения и конкретизации (развитие умений делить изучаемый материал на разделы, развитие умений применять изученное на практике).

- Развитие познавательных умений (формирование умений выделять главное, составлять тезисы, самостоятельно формулировать проблему, выдвигать гипотезу, доказывать)

Активизирует мышление способность самостоятельно ставить задачу и стремление найти решение (т. е. мотивация). Особенно ценна для развития мышления привычка анализировать информацию, выделять противоречия, подмечать сходство, видеть необычное в обычном, отходить от привычных штампов, искать нестандартные, самостоятельные решения.

Умение сформулировать вопрос – первый шаг к активной творческой мыслительной деятельности. Второй шаг – анализ возможных ответов на этот вопрос и выбор из них верного. Третий шаг – проверка правильности решения.

Можно выделить 6 способов развития мышления:

- Анализ
- Классификация
- Расчленение целого на части
- Установление и определение последовательности
- Определение взаимосвязей
- Синтез

Важным принципом развития мышления учащихся является систематизация (упорядочение и уплотнение) учебной информации на основе анализа существенных свойств изучаемого материала, применение знаний на новом материале. Усвоение учащимися теоретических знаний будет осуществляться посредством анализа, планирования, рефлексии.

Цикл усвоения учебного материала можно представить в следующем виде:

1 этап – знакомство с действием (по инструкции). В результате в сознании учеников формируется ориентировочная основа выполнения задания. Это своего рода система указаний о том, каков алгоритм выполнения.

2 этап – выполнение реальных действий на тренажерах (с помощью компьютерных программ, подобранных педагогом тестовых заданий и упражнений). Это этап материализованного действия. Выполнение типичных заданий.

3 этап – внешнеречевой, когда учащиеся проговаривают вслух те действия, которые выполняют. При этом происходит их обобщение и систематизация. Это упорядочение изученного и усвоенного в единую систему.

4 этап – умственный. Автоматизация действий, переход действий во внутренний план.

Существует ряд мыслительных операций, овладение которыми необходимо для развития мышления. Это, например, *сравнение* (оно позволяет вскрыть сходство и различие вещей, явлений), *классификация* (объединение предметов и явлений в классы по сходству), *аналогия* (установление сходства в каком-нибудь отношении

между явлениями, предметами и понятиями) и некоторые другие.

Хорошо развивают логическое мышление обобщающе-повторительные упражнения со следующим исходным условием тестового типа (приложения):

- найдите «третье (четвертое) лишнее» – то слово (словосочетание, предложение), которое «заблудилось» и попало не в свою группу.

- подберите для каждого случая уместное, а не «лишнее» четвертое слагаемое, допишите его;

- составьте свой ряд примеров, включая «лишние» слова (словосочетания, предложения),

- выберите правильный вариант ответа,

- правильными являются следующие утверждения,
- восстановить недостающие звенья словообразовательной цепочки;

- выбрать правильный вариант разбора;

- распределить слова в соответствии с их составом на группы.

Выполнение заданий по пунктуации требует от учащихся следующих действий и умений:

- Отличать сложносочиненные предложения с союзом от простых, в которых этот союз соединяет однородные члены, и от сложноподчиненных с однородными придаточными, которые не разделяются запятой,

- Для правильного выполнения задания типа «пунктуационная ошибка допущена в предложениях» нужно мысленно сделать пунктуационный разбор, проанализировать структуру предложения.

Наиболее оптимальными методами организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в учебном процессе являются:

- Наглядные (иллюстрации, демонстрации),

- Практические (упражнения, опыты, эксперименты)

- Логические (индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические),

- Поисковые (частично-поисковые, исследовательские),

- Методы контроля и самоконтроля.

Основными показателями сформированности прочных и системных знаний можно назвать:

1. Полное знание существенных признаков, понятий, правил;

2. Свободное установление связи между понятием, его конкретным выражением и правилом;

3. Владение умением сравнивать и анализировать основные признаки понятий, сами понятия, изучаемые объекты;

4. Самостоятельное выявление причинно-следственных связей;

5. Владение обобщением по системе существенных признаков;

6. Проявление устойчивого интереса к теоретическому осмыслению изучаемых явлений;

7. Свободное применение знаний;

8. Владение мыслительными действиями по преобразованию учебного материала

9. Четкая самоорганизация, самоконтроль и самооценка своей деятельности.

В зависимости от типа учебного занятия можно построить логические цепочки:

1. Логика процесса усвоения новых знаний:

Мотивация – актуализация опорных знаний – восприятие, осмысление и первичное запоминание – проверка усвоения – закрепление – анализ.

2. Логика процесса закрепления знаний:

Мотивация – актуализация ведущих знаний и способов действий – восприятие образца применения знаний – самостоятельное применение знаний в сходной и новой ситуациях – самоконтроль – контроль – коррекция – анализ.

3. Логика процесса комплексного применения знаний и способов действий:

Мотивация – актуализация комплекса знаний – образец комплексного применения знаний – самостоятельное применение в сходной и новой ситуациях – самоконтроль – контроль – коррекция – анализ.

4. Логика процесса обобщения и систематизации знаний:

Мотивация – анализ содержания учебного материала – выделение главных связей – обобщение и систематизация – установление внутриматериальных связей – самоанализ – самоконтроль – контроль – коррекция – анализ.

5. Логика процесса проверки, оценки и коррекции знаний и способов действий:

Мотивация – самостоятельное выполнение контрольных заданий – самоконтроль – оценка – анализ – коррекция – рефлексия.

Психологические исследования показывают, что одной из причин школьной неуспеваемости по русскому языку является несформированность системности мышления. Язык представляет собой систему систем, при этом каждая из подсистем языка с одной стороны является самостоятельным объектом, а с другой стороны – каждый из таких объектов тесно связан со всеми остальными подсистемами, что позволяет говорить о принципиальной возможности формирования представлений о языке у школьника именно как о системе.

Поэтому формирование системности и логики мышления – крайне значимая часть процесса языкового образования учащихся.

И. К. Кобякова (Сумы, Украина)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАЖНЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Подготовка переводчиков предусматривает процедуру преодоления трудностей будущей профессии. Валидным представляется вопрос о разработке заданий и упражнений, использование их в учебном процессе, на лекциях и практических занятиях по переводу.

В русле глобализации международного общения, развития новых технологий и специальностей, актуальным представляется вопрос о профессиональной подготовке переводчиков в духе действенных принципов Болонского процесса.

Двуязычие и многоязычие становится неотъемлемой чертой представителя XXI века. Функции перевода модифицируются, их прерогативой становятся сохранение семантической эквивалентности, расширение интернациональных фоновых знаний, успешная межъязыковая и межкультурная коммуникация, обогащение родного языка и усовершенствование знаний иностранного [1, с. 14].

Подготовка переводчиков является важным социальным заказом, который направлен на развитие коммуникативной и межкультурной интеграции. Перевод имеет богатую историю, а также ценные традиции в подготовке специалистов.

Компетентность переводчика состоит, как известно, из лингвистических, когнитивных, социокультурных, коммуникативных, текстообразующих, профессиональных и стратегических компонентов [2, с. 423]. Переводчику свойственны сдержанность, ответственность, объективность, уважительность, толерантность, умение концентрировать внимание, вести беседу, сохранять конфиденциальную информацию.

В процессе теоретической подготовки студенты получают общие знания о переводе и его лингвистических параметрах. На занятиях по практике перевода студенты знакомятся с трудностями перевода (грамматическими,

лексическими, жанрово-стилистическими), учатся опыту специалистов-переводчиков. Подготовка обеспечивается специальными упражнениями на компрессию текстов, освоение скорописи, работу со словарем.

На лекциях и практических занятиях по практике перевода предлагаются будущим переводчикам релевантные к теме задания, вопросы с целью креативного поиска адекватных решений.

Привлечение студентов к активному участию в академическом процессе совершенствует мотивацию обучения, вызывает интерес к теме, углубляет процесс интеракции, способствует осмыслению программных референтов, созданию методических инноваций.

Обучение переводу согласуется с кантовским девизом «от знания к умению». Переводческие процессы становятся очевидными, когда теоретические обобщения находят применение на практике, материализуются в транспозиции, транслитерации, транскрипции, скорописи, комментировании.

Валидность перевода детерминирована семантической эквивалентностью и грамматической релевантностью транслятора [3, с. 17].

Перевод – это процесс и результат, интеграция аспектуальных и текстовых решений, которые требуют освоения контрастивной грамматики соответствующих языков, адекватного объема фоновых знаний и соответствующего тезауруса.

В период глобализации для языков европейского союза обязательным является наличие общего концепта при изменении его формального выражения. Комплексный подход к постоянной и переменной величине в транслятологии и контрастивистике делает возможным адекватный перевод референтов в границах имманентных систем корреляторов.

Литература

1. Кобякова І. К. Креативне конструювання вторинних утворень в англомовному дискурсі. / І. К. Кобякова // Монографія. – Вінниця: Вид-во Нова книга, 2007. – 128 с.
2. Швачко С. А. Оязыковление концептосферы „Природа и человек”: статус первичных и вторичных номинаций / С. А. Швачко // Научный журнал: Культура народов Причерноморья. Симферополь. – 2008. – № 142. – Т. 2. – С. 422–424.
3. Швачко С. О. Квантитативні одиниці англійської мови: перекладацькі аспекти / Швачко С. О. // Посібник. – Вінниця: Вид-во Нова книга, 2008. – 128 с.
4. The Concise Oxford Dictionary of Quotations / Oxford University Press, 1992. – 464 p.

КУРС РИТОРИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО РКИ

Одной из дисциплин, которые предлагаются китайским студентам старших курсов, изучающим русский язык, является риторика.

Общепризнано, что эффективность общения находится в прямой зависимости от риторического мастерства участников коммуникации. Данные навыки вырабатываются в процессе риторической подготовки. В современном обществе умение общаться входит в разряд профессиональных, деловых качеств, необходимых для достижения поставленных целей, что обуславливает практическую значимость дисциплины.

Риторический курс призван повысить общий уровень языковой компетенции студентов; ведется работа над фонетикой, грамматикой, стилистикой и другими лингвистическими разделами.

Существуют определенные различия в преподавании данной дисциплины носителям языка и иностранным учащимся. Программа курса, адресованного русскоязычным студентам, включает в себя большой объем теоретического материала, посвященного истории риторического учения, специфике предмета, классификации красноречия, подготовке к публичному выступлению и т. д.

Вместе с тем в иноязычной аудитории следует уделять большее внимание прикладным аспектам дисциплины.

Особое внимание необходимо обращать на фонетику. Несмотря на то что курс риторики преподается студентам третьего курса, свободно говорящим по-русски, тем не менее часто встречаются проблемы, связанные с недостаточно чистым и четким произнесением звуков. Например, в китайской аудитории традиционно определенные трудности вызывает произнесение таких звуков, как [ч], [щ], [л], [с], [з]. При этом необходимо отметить, что звуки, которые отсутствуют в китайском языке (например, звук [р]) и на которые обращается особое внимание на начальном этапе обучения языку, легко произносятся студентами. Трудности возникают со звуками, имеющими иные, отличные от китайского языка характеристики. Данные проблемы вызывают особые сложности на продвинутом этапе обучения, поскольку большое влияние в данном случае оказывает языковая привычка. Студенты обращают внимание на фонетику в ходе занятия, но повторяют ошибки при внеаудиторном общении, в связи с чем небольшую фонетическую работу необходимо проводить на каждом занятии.

Еще одним аспектом, актуальным для иностранных учащихся, является этикет. Студенты часто допускают ошибки, связанные с недостаточным знанием правил речевого этикета (например, использование слов типа *привет*, *пока* по отношению к преподавателю). Зачастую определенные трудности вызывает выражение просьбы (например: *я хочу, чтобы вы... вместо не могли бы вы...*), извинения, благодарности и т. д.

Достижение коммуникативной компетенции является одной из основных задач преподавания РКИ. Между тем выход в речь, активная роль в коммуникации вызывают у учащихся определенные трудности, особенно при изучении языка во внеязыковой среде. Студенты должны уметь вступать в коммуникацию; инициировать, поддерживать, вести беседу адекватно ситуации общения; выражать просьбу, совет, предложение, пожелание, требование; запрашивать информацию. Необходи-

мо иметь навыки реализации коммуникативных намерений в социально-бытовой, культурной, официально-деловой сфере. Данные проблемы можно устранить с помощью заданий неподготовленного диалогового либо полилогового общения и подробного анализа допущенных ошибок. Необходимо отметить, что задания сертификационного экзамена по русскому языку как иностранному также направлены на проверку наличия необходимых навыков говорения в условиях естественного неподготовленного общения (например, звонок по объявлению о работе), где учащиеся выступают в качестве инициаторов общения. Курс риторики для иностранных учащихся призван решить данные задачи.

Особую актуальность, на наш взгляд, представляют собой задания, связанные с неподготовленным общением в официальной сфере (например, телефонный звонок в международный отдел российского вуза, телефонный звонок по объявлению о работе и т. д.). Под официальной сферой подразумевается широкий круг интересов, выходящих за рамки дружеских. Данные задания моделируют спектр типичных ситуаций, которые могут быть связаны с работой, учебой, отдыхом...

Именно в подобных коммуникативных заданиях знание этикетных форм, стилистической реализации используемой лексики, умение точно выразить интенцию, адекватное понимание приобретают особое значение. Данные навыки и умения особенно важны и актуальны, поскольку будут играть ведущую роль при поиске работы, а также в ходе дальнейшей трудовой деятельности. Подобные задания наглядно вскрывают пробелы в навыках и умениях, касающихся говорения. Проблемы связаны с недостаточным знанием этикета, неточным пониманием беглой живой неадаптированной речи носителя языка, неумением выразить интенцию, бедным словарным запасом. Поскольку данные задания имитируют неподготовленное живое общение с носителем языка, в качестве собеседника на первом этапе выступает преподаватель.

В ходе занятий отрабатываются навыки представления в самом начале беседы, умение задавать вопросы, правильное выражение просьбы, этикетные клише при прощании.

В тестовых заданиях II и III уровня РКИ при проверке знаний и умений в области всех видов речевой деятельности особое внимание уделяется стилистическому аспекту. Курс риторики предоставляет значительные возможности для углубления знаний в данной сфере. Стилистический аспект работы касается выбора словоформ, характерных для официальных сфер общения. Недопустимым является использование слов *ну*, *давай*, *пока*. Необходима дополнительная аудиторная и внеаудиторная работа, направленная на углубление знаний в области синонимии и стилистической реализации словоформ синонимического ряда. При этом данную лексическую работу необходимо проводить, включая ее в коммуникативный акт. Описываемый тип заданий также представлен в тестах по РКИ. Например, в тестовых заданиях II сертификационного уровня предлагается ответить на реплики собеседника, используя синонимичные либо антонимичные конструкции (например, при обсуждении экскурсии). Подобный тип заданий мы отрабатываем в ситуации обсуждения ресторана (например, цена, выбор блюд, местонахождение, интерьер...), магазина, университета, фильма... Например,

учащимся предлагается сказать, какие аспекты могут быть затронуты, когда речь идет о только что вышедшем фильме (актеры, сценарий, музыка, костюмы). Затем следует лексическая работа над синонимичным и антонимичным рядами по каждой из характеристик, на следующем этапе языковой материал включается в коммуникативный акт. В данном случае работа по синонимии и антонимии обусловлена конкретной речевой ситуацией и включена в акт коммуникации. Также при данном виде заданий отрабатываются навыки речевых форм согласия, несогласия (*я с тобой (вами) совершенно согласен; с моей точки зрения...*).

Необходимо обратить внимание и на используемые синтаксические конструкции, которые должны соответствовать официально-деловой сфере общения.

Особую актуальность данные задания приобретают в плане пополнения активного словарного запаса, поскольку моделируют реальные ситуации, требующие использования большого количества активной лексики. Например, при звонке по объявлению о работе необходимо выяснить требования работодателя к соискателям, сроки подачи резюме и собеседования, местонахождение фирмы (организации), зарплату, условия работы и мн. др.

Ошибки, допускаемые в грамматике, касаются предложно-падежной сочетаемости, правильного выбора вида глагола.

В тестовых заданиях II сертификационного уровня по РКИ учащимся предоставляется материал (например,

текст объявления), дается 3 минуты на подготовку. Продолжительность диалога составляет 5 минут. Аудиторная работа, посвященная данному типу заданий, делится на несколько этапов. На первом этапе учащимся дается задание и 3 минуты на подготовку, затем следует диалог между преподавателем и одним из студентов. Предварительная подготовка не проводится. Таким образом, создаются условия, приближенные к тестовым. Преподаватель не адаптирует и не замедляет речь, максимально моделируя ситуацию живого общения. После окончания диалога идет совместное обсуждение допущенных ошибок. Учащиеся должны зафиксировать грамматические, лексические, стилистические, этикетные, смысловые погрешности; далее следует обсуждение содержательной наполненности диалога: что необходимо было выяснить и как правильно это сделать; затем задание выполняется еще раз, уже с учетом допущенных ранее ошибок. На следующем этапе студенты отрабатывают диалог друг с другом. Учащиеся, которые уже ответили, фиксируют и анализируют ошибки отвечающих. Преподаватель оценивает работу всех студентов.

Необходимо отметить, что в данном типе заданий роль инициатора общения принадлежит учащемуся.

Таким образом, курс риторики, предлагаемый при изучении русского языка как иностранного, приобретает особую актуальность, давая возможность подготовки к сдаче сертификационного экзамена по РКИ.

С. Н. Куровская (Гродно, Беларусь)

МОЛЧАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОДУКТИВНЫХ КОНФЛИКТАХ

Проблема конфликтных взаимодействий привлекает пристальное внимание ученых и находит отражение в исследованиях многих ученых – А.Я. Анцупова, Е.М. Бабосова, Ф.М. Бородкина, Н.Ф. Вишняковой, В.И. Журавлева, И.И. Рыдановой, В.П. Шейнова, А.И. Шнипилова и др. Общение играет исключительно важную роль, как в возникновении, так и в профилактике конфликтов. Именно в сфере общения зарождается и начинается большинство конфликтов. Общение – основной инструмент предупреждения и завершения конфликтов. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо эффективное развитие креативной языковой личности подростка. С точки зрения педагогики, общение является фактором социальной жизнедеятельности подростков. Особо эта проблема актуальна для детей подросткового возраста, который является переходным, критическим. В конфликте «предельно обостренное противоречие связано с острыми эмоциональными переживаниями» [1, с. 39]. Эмоции переживания конфликта могут быть настолько сильны, что иногда и через много лет, вспоминая те события, человек испытывает отрицательные эмоции в такой же силе, какими они были в момент конфликта. Конфликты нарушают сотрудничество и, тем самым, приводят к проигрышу обеих конфликтующих сторон. Они так же ведут к саморазрушению самих конфликтующих. Любой межличностный конфликт интериоризируется для подростка во внутриличностный, что влечет за собой ряд негативных последствий. Сегодня конфликты между подростками и родителями – повседневная реальность. Оценка конструктивности / деструктивности позиции личности в конфликте зависит от содержания конфликта и ценностей семьи, в которой он

разрешается. Деструктивные конфликты разрушают систему взаимоотношений, как с самим подростком, так и со всеми членами семейного союза. Мелкие и крупные конфликты, ссоры подростков со взрослыми – постоянные источники напряжения, стресса для тех и других. Уклонение от межличностного контакта приводит к нарушению подлинных взаимоотношений между родителями и детьми. Способы разрешения конфликта влияют на решение проблемы конфликтных взаимодействий. Мы полагаем, что молчание может являться средством коммуникативного взаимодействия в продуктивно-родительских конфликтах. В связи с этим, данная проблема является важной и актуальной.

Анализ научной литературы показал, что молчание исследуется учеными во многих аспектах: в коммуникативном аспекте, в культурологическом, религиозно-мистическом, психологическом, ритуальном и др. Однако исследования «молчания» в продуктивных подростково-родительских конфликтах отсутствуют. В словарях слово «молчание» определяется как безмолвие, тишина; молчанка (ни звука; ни гласа, ни вздыхания) [2, с. 210]. Молчать – не говорить, не кричать [3, с. 100]; (хранить молчание) безмолвствовать, помалкивать; немотствовать; не говорить ни слова; не раскрывать рта, набрать в рот воды, играть в молчанку; не размыкать уст [2, с. 210]. Молчание можно прервать, хранить. На человека, который молчит, не разговаривает, называют молчаливым, неразговорчивым, немногословным, безмолвным (молчун, молчалник и др.) [2, с. 210]. Выделены определенные временные рамки, когда можно вести речь именно о молчании – это одна минута. Эти временные границы трактуют как «минута молчания» [3, с. 100].

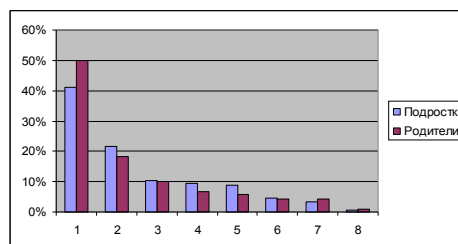
С целью определения роли и места молчания в продуктивных подростково-родительских конфликтах, нами было проведено исследование на базах Бискупичской базовой школы Волковысского района Гродненской области, гимназий № 2, № 3, № 5, СШ № 27, лицея № 1 и социального Центра г. Гродно. Выборка исследования включала 212 детей подросткового возраста 11–15 лет и 120 родителей (n = 332). Использовались методы беседы, анкетирование, интервьюирование, проигрывание подростками и родителями конфликтных ситуаций с последующим анализом способов их разрешения и др. Нами использовался опросник «Особенности коммуникативного взаимодействия подростков с родителями и другими членами семьи в продуктивных конфликтах». Респондентам ответить на вопрос «Какие средства коммуникативного взаимодействия используются в продуктивных подростково-родительских конфликтах». Результаты проведенного исследования представлены в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Определение средств коммуникативного взаимодействия в продуктивных подростково-родительских конфликтах в семье

Варианты ответов	Количество фиксирований (в %)			
	Подростки – 212		Родители – 120	
	%	ранг	%	ранг
Споры	55,18	1	47,5	1
Ссоры	37,73	2	30,83	2
Эмоционально повышенные тона	29,71	3	30,83	3
Преппирательство	9,90	9	20	4
Противостояние мнений	22,16	4	19,16	5
Борьба за свои права	16,50	5	13,33	6
Выдвижение требований	8,01	10	10,83	7
Передразнивание	7,07	11	9,16	8
Демонстративные действия: хлопанье дверьми	13,20	6	8,33	9
Молчание	11,32	7	8,33	9
Преувеличенная демонстрация своих чувств	3,30	15	7,5	10
Обзывания (оскорбления)	8,01	10	5,83	11
Нет ответа	5,66	12	5	12
Отказ от общения	3,30	14	4,16	13
Ругань	10,37	8	3,33	14
Взаимные угрозы	3,30	14	2,5	15
Жесты	3,77	13	2,5	15
Драки	3,77	13	0,83	16
Разрыв отношений	1,41	17	0,83	16
Непонимание	0,93		–	
Крик, слезы, уход из дома	0,47		–	
Другие ответы (дети хотят показаться взрослыми)	–		0,83	16

Анализ результатов показал, что молчание в как способ поведения в конфликте предпочитают 11,32% подростков и 8,33% родителей. Молчание в конфликте в семье респондентами определяется как «уход в себя», т. е. подросток или родители замолкают, не разговаривают друг с другом, «безмолвствуют» и «закрываются» от других членов семьи.

Задачей исследования было выявить, как часто бывают конфликты во взаимодействии подростков с другими членами семьи и, соответственно, часто ли происходят акты молчания. Результаты исследования представлены на рисунке 1.



1 – очень редко; 2 – довольно часто; 3 – не бывает; 4 – редко; 5 – бывают; 6 – очень часто; 7 – часто (родители), нет ответа (подростки); 8 – часто (подростки)

Рисунок 1 – Определение частоты возникновения конфликтов (конфликты во взаимоотношениях подростков)

Исследование показало, что у подростков и родителей одинаковое мнение – подростковые конфликты в семье возникают очень редко. Так ответили 41,03% подростков и 50% родителей ответили. Следовательно, акты молчания, связанные с подростковыми конфликтами в семье тоже в семье происходят очень редко.

Следующей нашей задачей было определение причины конфликтов с подростками в семье. Мы решили выяснить, почему после конфликта члены семьи молчат, не разговаривают друг с другом. По самой распространенной причине подростковых конфликтов в семье мнения у подростков и родителей совпало – из-за непослушания подростков. Однако по другим причинам мнения разошлись (см. таблицу 2).

Таблица 2

Варианты ответов	Количество фиксирований (в %)			
	Подростки – 212		Родители – 120	
	%	ранг	%	ранг
Из-за непослушания	39,62	1	40,83	1
Из-за стремления быть первым	11,79	5	20	2
Противоречивость	18,86	2	12,5	5
Разногласия членов семьи по вопросам воспитания: непослушательность, неадекватность семейного воспитания	16,50	3	15	3
Опека и запреты во многих сферах жизни подростков	14,15	4	13,33	4
Повышенные требования к детям	10,37	6	6,66	7
Непонимание	2,83	10	0,83	9
Частое применение осуждений	3,30	9	3,33	8
Нет ответа	9,43	7	13,33	4

Результаты исследования показали, что родители часто используют средство молчания из-за непослушания подростков.

Респондентам был предложен вопрос «Между кем чаще всего бывает конфликт в семье: между подростком и всей семьей; подростком и матерью; подростком и отцом; подростком и бабушкой; подростком и дедушкой, сестрой, братом, тетей, дядей и т.д.»

Анализ результатов показал, что чаще всего в семье возникают конфликты между подростками (девочками, мальчиками) и женщинами (матерью, сестрой). Так, 34,90% подростков и 23,33% родителей констатировали, что конфликты между подростками (девочками и маль-

чиками) и матерью – первое ранговое место. Второе ранговое место 20,75% подростков и 22,5% родителей обозначились как конфликты между подростком и сестрой. Поэтому акты молчания в подростковых конфликтах чаще всего происходят между подростком и матерью.

В рамках нашего исследования мы попытались определить временные границы молчания в конфликтах в семье, воспитывающей подростков. Респондентам необходимо было обозначить временные границы – рамки длительности конфликта. 44,81% подростков и 45,83% родителей утверждают, что чаще всего конфликт подростков в семье длится от нескольких мгновений до минуты. На наш взгляд, молчание в подростковых конфликтах в семье в обозначенных временных рамках и совпадают с общепринятым отрезком времени акта молчания – одна минута. Эти временные границы обозначаются как «минута молчания» [3, с. 100].

Однако, на наш взгляд, для успешного разрешения продуктивных подростково-родительских конфликтов необходимо, чтобы обе стороны проявили способность и готовность использовать молчание в ситуации конфликта, а также желание его разрешить. Мы считаем, что даже если такое желание будет проявлено хотя бы одной стороной, то и это даст больше возможностей и другой стороне для встречного шага. «В межличностном конфликте люди как бы обоюдоскованы взаимными обидами, претензиями и другими негативными эмоциями. Сделать первый шаг на пути к разрешению конфликта довольно трудно: каждый считает, что уступить должен другой» [4, с. 41]. Способность и готовность к

молчанию в продуктивных конфликтах, возникающих у подростков, считается важным педагогическим условием, заключающимся в том, что молчания лишь одной из сторон, может сыграть решающую роль в разрешении конфликта в целом. Решая задачи развития креативной языковой личности подростка, следует поощрять использование молчания в продуктивных подростково-родительских конфликтах, что даст возможность анализировать конфликтные ситуации и последствия разрешения конфликта; адекватно оценивать свои поступки и действия.

Для развития способности и готовности к молчанию у подростков в продуктивных конфликтах целесообразно использовать в работе с подростками практики по культуре общения и конструктивному поведению; тестирование и самотестирование; беседы, семинары (обучающие), тренинги эффективного взаимодействия, бесконфликтного поведения; занятия-упражнения на определение эмоционального состояния подростка и др.

Таким образом, молчание можно обозначить как средство коммуникативного взаимодействия подростков с родителями или другими членами семьи, способствующее развитию креативной языковой личности. На наш взгляд, молчание в конфликте связано с завершающим этапом в динамике конфликта – его разрешением. Для продуктивного разрешения подростковых конфликтов в семье оппонентам необходимо от молчания переходить к совместной деятельности, направленной на прекращение противодействия по устранению причин конфликта и решению проблемы, которая привела их к столкновению.

Литература

1. Ершов, А.А. Социально-психологические аспекты конфликтов / А.А. Ершов // Социальная психология и социальное планирование / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Бодалева, М., 1973. – С. 33–39.
2. Словарь синонимов и антонимов для школьников / сост. Е. Л. Бутенко. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2010. – 512 с.
3. Краткий толковый словарь русского языка / Т. А. Фоменко, под ред. В. В. Розановой. – 7-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 255 с.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с.

В. Л. Леонович (Минск, Беларусь)

ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ В ВУЗЕ

Одной из главных задач курса современного русского языка в вузе является всестороннее изучение понятий, относящихся к разным сторонам языковой системы; осознание специфики, выявление значения, особенностей функционирования и тенденций развития основных языковых единиц, а также осмысление их взаимосвязи.

Об усвоении теоретических сведений о языке, об осознанности знаний по русскому языку, о понимании языковых фактов и закономерностей позволяет судить языковой анализ. Под языковым анализом понимается такой вид заданий (преимущественно аналитического типа), при выполнении которых студенты устанавливают характерные свойства языковых явлений. Это неотъемлемый элемент учебного процесса.

Языковой анализ является одним из практических методов обобщения и систематизации знаний по соответствующим разделам русского языка, активизации учебно-познавательной деятельности студентов, эффективным средством контроля и самоконтроля.

Этот вид работы содействует развитию логического мышления студентов, в частности их аналитических способностей, воспитывает навыки самостоятельной работы и является хорошим средством повторения, закрепления и проверки знаний по различным разделам русского языка.

Языковой анализ – явление многоплановое. Выделяют, по разным источникам, следующие его виды: фонетический, фонематический, графический, орфографический, лексический, фразеологический, морфемный, словообразовательный, этимологический, морфологический, синтаксический, пунктуационный и другие. В учебниках и учебных пособиях их количество неодинаково, разнятся они и по некоторым параметрам, поэтому один и тот же вид разбора представлен в различных вариантах. Кроме того, отсутствует единая методика языкового анализа различных групп. Возьмем, к примеру, морфемный анализ. Цель морфемного анализа – выделение морфов, составляющих словоформу данного слова; описание их значения и функций. Конечный результат морфемного анализа – установление морфемной структуры слова. Несмотря на четкость целевой установки, в лингвистической литературе методика морфемного анализа представлена неоднозначно. Членение слов на минимальные значимые части осуществляется с помощью различных приемов. Их выбор зависит от позиции исследователя, его подхода к изучению морфемного строения лексических единиц. В современной лингвистике существуют три основных принципа морфемного анализа слов: принцип «двойного сравнения»; принцип членимости, предложенный А.И. Смирницким;

принцип производности, опирающийся на критерий Г.О. Винокура. Целью всех указанных принципов является определение морфемного состава слова (словоформы), однако результаты проведенного анализа нередко оказываются разными. Очевидна зависимость результатов членности слов от выбранной методики морфемного анализа. Следовательно, процесс выделения структурных элементов слова в значительной степени субъективен. Объективность результатов морфемного анализа достижима при дифференцированном подходе к изучению морфемного состава слов.

Следует пересмотреть существующие методики языкового анализа, предложив студентам такие схемы или алгоритмы для каждого из видов разбора, которые бы не только отражали последовательность характеристики тех или иных признаков слова, словосочетания, предложения, текста, но и включали ключевые знания по соответствующим разделам лингвистики, предусмотренные вузовской программой. Это позволит систематизировать разрозненные знания студентов по определенным разделам вузовской лингвистики, дисциплинировать обучающихся, научит их излагать конспективно (в применении к конкретному языковому факту) все их знания по данному разделу науки о языке.

Всесторонний разбор предлагаемого единичного языкового факта может быть эффективно использован при различных формах учебной деятельности, таких, например, как повторение изученного и контролирова-

ние знаний студентов. Он целесообразен также как способ доведения до сознания обучающихся новых для них лингвистических сведений, правил и дефиниций. В этом случае языковой анализ выступает как один из приемов обучения русскому языку (в ходе изучения соответствующих разделов), как один из способов применения на практике теоретических знаний. Он способствует сознательному и более прочному усвоению изучаемого программного материала, а также позволяет за короткий промежуток времени преподавателю проверить прочность приобретенных студентами знаний, организовать активные формы самостоятельной работы в студенческой аудитории и обеспечить индивидуальный подход к обучающимся. Кроме того, языковой анализ помогает формировать у студентов навыки монологической устной речи научного стиля, проявляющиеся в свободном использовании лингвистической терминологии, в умении производить различные виды разборов в форме связного высказывания.

Таким образом, языковой анализ является не только важным приемом обучения русскому языку, формой проверки знаний, но и средством, с помощью которого делается более интенсивным становление речевых и грамматических навыков студентов. Языковой анализ следует рассматривать и как важнейший этап работы по подготовке к экзамену (и в первую очередь к государственному) по русскому языку.

Т. П. Лихач (Мозырь, Беларусь)

ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ МОРФЕМНОМУ РАЗБОРУ В ШКОЛЕ

Пожалуй, все научно-методические разработки в области аспектного изучения русского языка, должны в той или иной степени затрагивать вопрос о каналах и способах взаимосвязи системного и коммуникативного представления языкового материала. В настоящей работе мы обсудим, как можно реализовывать сочетание системного и коммуникативного принципов применительно к методике обучения морфемному разбору. Однако вначале ответим на вопрос, какими образовательными задачами продиктована необходимость именно такого сочетания принципов.

Итак, теоретической задачей обучения данному виду языкового разбора является упорядочение знаний учащихся о языковой системе: о диалектических взаимосвязях его подсистем, прежде всего лексики, словообразования и морфологии. А практической задачей – формирование на этой основе не только языковой и коммуникативной компетенций школьников, но и языковой картины мира как способа мышления.

На первый взгляд, представляется возможным решать эти задачи, акцентируя внимание обучающихся на признаках грамматической системности производного слова, так как «именно грамматическая системность слова является одним из важнейших связующих звеньев между словарем и его реальным использованием в тексте» [1, 146]. Безусловно, грамматический аспект в морфемном членении слова важен и с позиции обучения речи, поскольку опора на обобщенную грамматическую семантику деривата дает возможность декодировать «речевой смысл» (термин А.В. Бондарко). Однако в свете теории языковых значений этот ракурс изучения производного слова нужно определить как недостаточный.

Доказано, что производное слово функционирует в тексте как система языковых значений, выраженных с помощью не только собственно грамматических элементов (формообразовательных суффиксов и / или окончаний), но и элементов основы слова: корня и словообразовательных аффиксов. Более того, в «живом» слове реализуется не только номинативный компонент языкового значения морфемы, но и прагматический, содержащий коннотации, обусловленные установкой автора и речевым контекстом. Если условиться считать морфемный разбор деривата, с одной стороны, средством комплексной актуализации знаний учащихся о языке и, с другой стороны, средством обучения декодированию речи, то встанет проблема разработки адекватной этим посылкам методики обучения разбору. Морфемный разбор, по нашему убеждению, должен быть комплексным, сочетающим в себе несколько типов языкового анализа. К тому же, он должен строиться на коммуникативно-значимом языковом материале.

Таким образом, принципы системности и коммуникативности к морфемному разбору реализуются при условиях, как-то:

1. Морфемный состав деривата определяется путем последовательного проведения формообразовательного, семантического и словообразовательного анализа; причем, в состав производного слова обязательно включаются нулевые дериваторы, если таковые имеются в его словообразовательной структуре (например: *высокий* → *высь*; значит, *высь*);

2. Производные слова для морфемного разбора отбираются из текстов, в которых реализуются речевые функции словообразования, поскольку последние актуализи-

ругают языковые значения одноименных морфем: а) корневых морфем – *Интерьеры дворца украсили по-золоч-енная резьба и лепнина. . . <...> Главным украшением дворца стал двусветный, раз-золоч-енный тронный зал с цветным наборным паркетом.* («Наука и жизнь», 2010, № 6); *Его нос за-остр-я-л-ся все более, как и суждения его, за-остр-енные нестерпимо.* (А. Белый); б) словообразовательных аффиксов – *Кому темн-еньк-о да холод-н-еньк-о, а нам и светл-ёхоньк-о, и тепл-ёхоньк-о.* (М. Салтыков-Щедрин); в) формативов – *Ей всё бласт-и-л-ся в колючем дыме выстрел, Колых-а-л-а-ся в глазах лесная топь. Из кустов косматый ветер вз-быстр-и-л И рас-сып-а-л звонистую дробь.* (С. Есенин);

3. Производные слова рассматриваются как грамматические реализации а) одной структурно-семантической модели, например: *Есть такая поговорка: век живи – век учись. Я бы ее несколько переиначил: век живи – век удивл-я-й-ся.* <...> *А уж у-див-л-я-ть-ся, поверьте, есть чему.* (Наука и жизнь», 2010, № 6) или б) нескольких моделей, связанных парадигматическими отношениями – *Сидим да чаёк попиваем. И с сахар-ц-ем, и со сливоч-к-ами, и с лимон-ц-ем.* (М. Салтыков-Щедрин);

4. Однокоренные и одноструктурные слова, а также словообразовательные синонимы и антонимы, выполняющие текстообразующую функцию, вначале рекомендуется членить на морфемы прямо в тексте, чтобы школьники зрительно воспринимали и запоминали структурно-семантические компоненты слова.

Методы и приемы обучения морфемному разбору должны варьироваться на разных его этапах, соответствующим типу языкового анализа. Так, вначале школьники учатся разграничивать основу (неизменяемую часть слова, заключающую в себе лексическое значение) и формообразовательные аффиксы (изменяемую часть слова, несущую грамматическую информацию). На этом этапе проводится формообразовательный анализ. И для обучения формообразовательному анализу подбирается такой текстовый материал, в котором актуализируется грамматическое значение одних и тех же окончаний либо формообразовательных суффиксов. Эта задача может усложняться: предлагаются словоформы, реализующие идентичное грамматическое значение с помощью синонимичных средств. Например: *И все поют, и это пение вместе с пе-ни[ж-эм] воды, бормот-а-ни[ж-эм] тетерева, урков-а-ни[ж-эм] лесных голубей, клик-ом и гомон-ом журавлей вызывает у человека наверх самые глубокие, залежалые мысли.* (По М. Пришвину) В дальнейшем от наблюдения за средствами выражения одинакового грамматического значения, например, значения ср. р. ед. ч. Т. п. учащиеся переходят к наблюдению за средствами выражения разных грамматических значений, включая омонимичные формативы и созвучные им части слова. Ср.: *1. Она сложила руки на коленях, словно отвечала урок, и нача-л-а* (начала произносить слова стихотворения). – *2. В таком случае начнем всё с-начал-а, – отвечал Шалтай-Болтай.* (Л. Кэрролл, перевод Н. Демуровой)

Подчиняясь задачам морфемного разбора, формообразовательный анализ, основывающийся на сочетании системного и коммуникативного принципов, привлекает для сопоставления средства выражения не только единичных грамматических значений, но и более широких грамматических категорий, которые служат для передачи интенциональности, т. е. коммуникативных интенций. По преобладанию в тексте определенных грамматических категорий можно судить о его «актуализационных категориальных признаках» (А.В. Бондарко), таких как персональность, темпоральность, аспектуальность, модальность и других [2]. Например, категория темпоральности актуализируется в

следующем тексте: *Двиг-а-л-и-сь тени по снегу, двиг-а-л-и-сь рукава призрака, запахивавшего шубу, двиг-а-л-ся свет в занавешенном окне. Лошадка же стояла не-по-движ-н-о и дремала.* (Б. Пастернак) Формы прошедшего времени глагола *двигаться* усиливают динамизм движения, а наречие *неподвижно*, напротив, вступает в смысловую оппозицию с глагольным рядом [3].

На втором этапе разбора проводится семантический анализ деривата: путем подбора родственных слов определяется его корень. В данном случае текст должен стать средством актуализации корневой семантики слова. Эту функцию наилучшим образом реализует деривативный контекст. Так, Н.Д. Голев в качестве деривативных рассматривает контексты типа *Он по-деревенски прост, а в такой прост-от-е нередко много глубины*, где слово *прост* является исходным коммуникативным содержанием, получившим деривационное развитие [4, 5]. Корневая семантика заостряется, таким образом, когда однокоренные слова выступают в роли темы и ремы. Но не только. Актуализируют корневое значение также словообразовательные синонимы и антонимы. Ср.: *Стояла та обманчивая и удивительная ялтинская осень, когда нельзя понять, до-цвет-а-ет ли весна или рас-цвет-а-ет прозрачная осень.* (К. Паустовский)

Наконец на третьем этапе морфемного разбора проводится словообразовательный анализ. И если дериват имеет опосредованные мотивирующие слова, в его словообразовании восстанавливается цепочка, например, *праздник → празднич-н-ый → празднич-ность: Меня тревожит встреч напрасность, Что и ни сердцу, ни уму. И та не праздничность, а праздность, В моем гостящая доме.* (Е. Евтушенко). В слове *праздничность* вычленяются два суффикса основы – *-н-* и *-ость-*.

Следует четко понимать, что словообразовательный анализ осуществляется по-разному и дает разные результаты в зависимости от того, обслуживает он задачи морфемного разбора либо направлен на решение собственных задач. При проведении словообразовательного разбора демонстрируется один словообразовательный шаг и вычленяется только одно словообразовательное средство (дериватор). В роли дериватора может выступать одна одноименная морфема, например, только суффикс, только приставка, только постфикс, или же нераздельное сочетание неоднокоренных морфем, например, приставки и суффикса или приставки и постфикса (*свеча → под-свеч-ник, бежать → до-бежать-ся*). Однако, как известно, если слово прошло несколько ступеней словообразования, в его составе может быть две и более одноименных словообразовательных морфем, между которыми в процессе морфемного разбора нужно провести четкие границы. Для морфемного разбора такого деривата нужен качественно другой словообразовательный анализ, ведущий к восстановлению всех звеньев словообразовательной цепи.

Итак, в завершение подчеркнем, что обучение морфемному разбору дериватов с точки зрения требований системности и коммуникативности позволяет последовательно реализовывать системно-функциональный и коммуникативно-деятельностный подходы к преподаванию всего курса русского языка. В таком случае при изучении всех разделов лингвистики сохраняется преемственность связей и отношений языковых единиц на уровне лексики – грамматика – текст. Современная школа, однако, не формирует у учащихся понятия о системе языковых значений производного слова как контекстуально и интенционально обусловленных, отдает предпочтение не структурно-семантическому, а формально-грамматическому методу морфемного разбора, что приводит в итоге к асемантичному восприятию языковой действительности школьниками.

Литература

1. Супрун, А. Е. Лекции по теории речевой деятельности / А. Е. Супрун. – Мн. : Бел. Фонд Сороса, 1996. – 287 с.
2. Бондарко, А. В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики / А. В. Бондарко. – <http://www.philology.ru/Linguistics1/bondarko-01.html>
3. Лихач, Т. П. Изучение морфемики и словообразования в школьном курсе русского языка (VI–XI классы): учебно-методическое пособие / Т. П. Лихач. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – 136 с.
4. Голев, Н. Д. Деривационное функционирование слова как предмет деривационной лексикологии / Н. Д. Голев. – <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z92html>
5. Голев, Н. Д. Функционирование лексических единиц как носителей морфемно-деривационных структур в тексте / Н. Д. Голев. – <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z73.html>

И. Г. Минералова (Москва, Россия)

СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫПУСКНЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Не включаясь в полемику о том, сколько нужно часов в учебном плане для изучения современной литературы, каким произведениям отдать предпочтение, на какие черты индивидуального стиля писателя обратить внимание, — определимся с целями включения «текущей литературы» в и без того объемный корпус произведений, предлагаемых к изучению в 11 классе. [1]

Цели эти должны быть прагматическими, мы исходим исключительно из необходимого и достаточного в чтении выпускника средней школы.

Само слово оптимизация, вынесенное в сильную позицию заглавия, означает «(от лат. *optimus* – наилучший) – 1. Выбор наилучшего варианта из всех возможных. 2. Приведение системы к состоянию наибольшей эффективности» [1]. Следовательно, в данном случае речь идет не об эмоциональной оценке эмпирического материала и способов его презентации в учебных целях, а о результативных, эффективных формах учебно-методической деятельности, об использовании таких методик и технологий, которые дают высокий образовательный результат на порядки выше того, который достигается обычно. Оговоримся, что предлагаемые методики не отменяют того, что определено стандартом и программами, но дают оптимизирующий «разворот» в изучении названного материала.

Современный писатель Вячеслав Иванович Дегтев (1959–2005), автор 13 книг прозы, лауреат премии «России верные сыны», премии имени Андрея Платонова, финалист национального конкурса «Бестселлер-2003», заслуживший «титул» короля русского рассказа, названный Юрием Бондаревым «самым ярким открытием последнего десятилетия», входит в перечислительный ряд авторов, рекомендованных к изучению в школе [2].

К его произведениям (в силу их настоящей художественной ценности и малого объема, удобного для результативности изучения материала) можно обращаться как минимум трехкратно, в различных учебных обстоятельствах.

Во-первых, его эссе или рассказы могут быть включены в раздел, определяемый как **попутное, сопутствующее чтение**. Резонно прочесть при монографическом изучении других писателей, например, А.С. Пушкина в 9 классе эссе «Язык и Пушкин», при изучении Л. Толстого в 10 классе – рассказ «Аустерлиц»; в 11 классе при упоминании В. Хлебникова – рассказ «Крылышка золотописьмом». Причем эти произведения возможно рекомендовать для самостоятельного чтения или использовать для подготовки докладов или рефератов учащимися, но эссе «Куприн» [3] читается обязательно при изучении творчества писателя Александра Ивановича Куприна, поскольку, как показывает практика, оно образовательно полифункционально. Впрочем, как и в случае с эссе «Язык и Пушкин», учитель имеет возмож-

ность активно включить учащихся 9-го класса в систему уроков по творчеству А.С. Пушкина не рассказывая в который раз биографию Пушкина, предложив учащимся, предварительно прочитав это эссе, занимающее страничку текста, выбрать, по их мнению, наиболее значимое, и аргументировать свою точку зрения. При «вхождении» в тему «Проза А.И. Куприна» можно прочесть или на уроке, или предварительно названное выше эссе, определить, какие факты биографии отражаются в стиле А.И. Куприна «мастера сюжетосложения» [4]. Через это эссе эффективно осваивается контекст эпохи, снимается психологический барьер в определении собственной позиции ученика при сопоставлении И.А. Бунина и А.И. Куприна, в упоминании некоторых важных черт преемственности Л. Толстого и Куприна. Экономнее, чем в предложенном варианте, вряд ли удастся выполнить все выше определенные задачи с соблюдением баланса в «рацию» и «эмоцию» и побудить учащихся написать самостоятельное эссе, солидаризуясь с Дегтевым или полемизируя с его точкой зрения. Более того, манера Дегтева дает ученикам дополнительную возможность оттачивать необходимые на экзаменах по русскому языку и литературе умения в аргументации, выстраивании доказательного алгоритма.

Так, в личном отношении писателя Дегтева к Куприну чувствуется его глубокое понимание Куприна как человека и как рассказчика: «Мне близко в Куприне то, что он не оставлял черновиков, уничтожал их, как и варианты своих произведений, чтоб не мозолили глаза. Это человек, который хотел бы хоть на несколько дней побывать лошадкой, растением или рыбой (ах, как я хотел бы тоже побыть лошадкой, или волком!); который хотел бы пожить внутренней жизнью каждого встреченного в жизни человека. Это была личность, очень смелая, очень честная перед собой и миром, и в то же время очень ранимая, тонко чувствующая» [3]. Дегтев компактно и ярко рассказывает о жизни Куприна, об истоках его писательской манеры и тем самым дает читателю возможность увидеть литературно-художественный мир изнутри его лаборатории, как это делает, например, Марина Цветаева в «Моем Пушкине» или других очерках и эссе о писателях, или Б. Зайцев в своих воспоминаниях о современниках, или В. Ходасевич, или А. Ремизов. Попутно замечу, что эта тема может быть хорошей базой для создания краткосрочного или долгосрочного проекта. Материал ассоциативно уже под-
сказан.

Предложенный методический ход является прогностическим [5]; в нем заложен ярко выраженный информационно-полемический компонент, а эссе находится в доступном для интернет-пользователя информационно-образовательном пространстве, и именно потенциаль-

ность коммуникации при чтении является для ученика мотивацией к самостоятельному чтению других произведений современного писателя.

Во-вторых, обращение к прозе Вяч. Дегтева может быть мотивировано чтением произведений о Великой Отечественной войне, например, рассказа Бориса Васильева «Пятница». Речь идет о сопоставительном анализе произведений на одну тему – тему войны. Последовательно прочитанные с комментированием реалий времени «Пятница» и рассказ Вяч. Дегтева «Выбор» с посвящением Юрию Бондареву также дает множество поводов для более активного читательского восприятия военной литературы вообще [6]. При этом задачей учителя будет побудить учащихся прочитать в художественных произведениях, несущих в себе черты документа эпохи, конкретных исторических фактов, социально-философские приметы времени, с одной стороны, духовно-нравственные приметы личностей персонажей, с другой.

Алгоритм самостоятельной работы учащихся с художественным материалом при комментированном чтении таков:

– **Какое время представлено в одном и другом произведении, судя только по их началу:**

Борис Васильев «Пятница»	Вячеслав Дегтев «Выбор»
Кровать стояла у окна, но спать пришлось головой к дверям, потому что Костя постригся наголо, а рама не закрывалась с 1 мая до 7 ноября: накануне Международного праздника трудящихся Федя собственноручно обрывал шпингалеты. – Все, слабаки, лафа кончилась. Закаляйтесь! В комнате их жило трое: Костя, Федор и Сенечка Филин. Месяц назад Сенечка влюбился, описал это в стихах и отволоч их в заводскую многотиражку. Стихи взяли, а Сенечке вдруг разонравилась собственная фамилия.	Он был с Дона, она – с Кубани. Он служил гранатометчиком, она – в полевой пекарне. У него в прошлом было много чего разного, в основном неприятного, что сейчас, на войне, казалось несущественным: работа, жена, семейные дразги. У нее где-то в Армавире, говорили ребята, осталась старушка-мать, которую не на что было лечить, потому и поступила она в армию хлебопеком. Восемьсот рублей в день "боевых" – где их, такие деньги, в России заработаешь?

– **Какие портретные черты важны каждому из писателей в описании персонажей, особенно девушек?**

Борис Васильев «Пятница»	Вячеслав Дегтев «Выбор»
...И, опять не оглядываясь, пошла вперед, похлопывая прутиком по ногам. Он глядел на эти белые ноги, видел, как легко топчут они цветы, и умился. Сам он сорвал три хилых стебелька, тискал их в кулаке и лихорадочно соображал, о чем бы завести разговор. Но в голове было гулко, как в колодезе. <...> А у меня только тетка. – Капочка вдруг поджала губы и липким голосом сказала: – «Ну, куда, куда ты за платье хватаешься? Приличная девушка сначала одевает ноги...» – Она засмеялась. – А что мне ноги-то одевать? Сунула в тапочки – вот и готово.	Оксана как-то выступала на День Победы перед солдатами. Среди прочей самодеятельности она плясала чечетку, или, как называют специалисты, степ. Когда-то в прошлом она занималась в танцевальном кружке при Доме пионеров и в тот день, в святой для всякого русского День Победы, решила, видать, тряхнуть стариной. <...> Ее стройные, немного полноватые в икрах ножки так и мелькали, так и носились по дощатой сцене – стоял топот, стук, скрип, а солдаты сидели кто на чем, некоторые – раскрыв от восхищения рот, сидели и смотрели на это чудо, и не один, верно, плоховато спал в ту ночь. Да, она была настоящая королева их полка.

– **Какая портретная деталь дается крупным планом и почему?**

(У одного платье, у другого – сапоги)

– **Какова функция пейзажа?**

(динамика пейзажа у Б. Васильева, символическое значение грозы, – и минимизация пейзажных описаний у Вяч. Дегтева)

– **Как понимают счастье и смысл жизни герои произведений?** Прочитировать. Дать комментарий.

– **Что вкладывает каждый в семантику имен главных героинь?**

– **Как вы объясните смысл заглавия каждого рассказа?** Если бы Вам представилась возможность назвать их по-другому, какое название вы дали произведениям?

– **Объясните роль посвящения в рассказе Вяч. Дегтева.**

Завершающей письменной работой может быть или сочинение- миниатюра, в которой ученики дают сравнительную характеристику названий произведений, или письменная работа, в которой каждый последовательно отвечает на вопросы, предложенные выше учителем.

И наконец, третье произведение выбрано потому, что оно может даваться в течение целого учебного года, быть базой для систематической самостоятельной работы учащихся, формирующих своеобразное портфолио к ЕГЭ по русскому языку и литературе. На обоих экзаменах и сам эмпирический материал, и систематическая работа с ним могут быть результативны. В конце уроков, буквально 5 минут в уроке мы отводим на чтение «Азбуки выживания» Вяч. Дегтева. С другой стороны, оно может быть основой поисковой деятельности или научно-исследовательского проекта, призванного объяснить черты стиля современной прозы, например.

Во-первых, оно выстроено оригинально с точки зрения композиции: состоит из полемических этюдов, которые доминантно начинаются с очередной буквы алфавита. Подзаголовок «Памятка» не обманет ожиданий читателя, поскольку содержательно этюды являются своеобразным завещанием сыну.

Во-вторых, из каждого этюда учащимся предлагается *выписывать* в раздел тетради «Рабочие материалы» афористические речения. Например, «Будь всегда самим собой. Будь терпим к чужим слабостям, свои же искореняй безжалостно. Не ищи людского понимания, тем более объективного...»; «Во всем всегда вини себя»; «Говори по делу и кратко. Говори суть, не разглажь»; «Довольствуйся малым. Доведи потребности до минимума, и у тебя будет все необходимое. Дави в себе стяжателя»; «Ёрников сторонись»; «Живи по средствам. А потому не занимай денег»; <...> «Ходи прямыми путями. Будь хозяином своей судьбы»; «Цель выше и дальше. Пусть цели твои будут величественно-царственными. Будь цельным, не разменивайся на мелочи».

В-третьих, дочитав до «Я», ученик понимает, что автор своими императивами дал возможность каждому упрочить свое личное отношение и к самому себе, и к жизни, и к ее проблемам.

Начиная читать произведение, следует задать следующие вопросы:

– Любите ли вы азбуку, алфавит? Почему автор назвал «азбука» а не «алфавит»?

– Почему памятку построил как алфавит?

– Всякий раз читая очередной этюд, ответьте себе на вопрос: с чем вы готовы согласиться, а что вызывает у вас

желание высказать диаметрально-противоположную точку зрения и убедительно доказать свою правоту?

Это задание напоминает всякий раз при чтении, таким образом, у ученика в самостоятельной работе оттачивается аргументация, накапливается корпус афористических речений, которыми можно и нужно воспользоваться на экзамене.

Итак, продемонстрированные методики апробированы в практике преподавания и дают высокие риторические и филологические результаты, но так прочитанные

произведения Вяч. Дегтева позволяют нам упрочиться в мысли, что только системная и систематическая работа по руководству детским и юношеским чтением, диалог учителя с учеником, диалог ученика с произведением, систематические письменные работы, в которых ученик *желает* высказать свою точку зрения и отредактировать ее впоследствии, могут быть эффективными в учебно-практическом, нравственно-эстетическом и духовно-нравственном отношении.

Литература и примечания

1. Большой словарь по социологии. // <http://voluntary.ru/dictionary/662>
2. Вячеслав Дегтев. Будьте счастливы!: Повесть. Воронеж, 1990; Тесные врата: Рассказы. М., 1990; Викинг: [Сборник]. Воронеж, 1994; Гутен морген: Рассказ. М., 1995; Русская душа: Рассказы. М., 2003; Крест: Кн. рассказов. М., 2003; Карамболь: Рассказы и повесть. М., 2004; Пар над кровью: Рассказ. М., 2005.
3. Дегтев Вяч. Куприн. Выбор. Азбука выживания // Последний парад. http://www.modernlib.ru/books/degtew_vyacheslav/posledniy_parad/read
4. Минералова И. Г. Анализ художественного произведения. Стиль и внутренняя форма. М., 2011.
5. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика. Киев. 1986.
6. Окунькова Е. А. Стиль современной прозы о войне. Канд. дисс. М., 2010.

А. А. Мурашов (Гродно, Беларусь)

КОНТАМИНАЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРЫ РЕЧИ: К ИСТОКАМ ПРОБЛЕМЫ (СПЕЦИФИКА ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА)

Познавая мир, ребенок, уже овладевший способностью говорить, выстраивает аналогии, часто понятные только ему самому; из таких аналогий может состоять и его ранний лексикон, отражающий особенности познания окружающего мира. З. Фрейд, разграничивая сознательное, бессознательное и подсознательное, на первом этапе абстрагируется от зрительных составляющих: «слово, собственно говоря, – остаток воспоминаний о слышанном слове» [1, т. 1, с. 359]. Услышав некогда слово, оставившее по каким-либо причинам резкий след в его подсознательном, – ребенок выстраивает интерференцию, которая для него станет впоследствии атрибутом этого слова, а для нас – возможностью рассмотреть контаминацию – главную проблему культуры речи, лежащую в основе большинства ошибок, которые делает человек.

Детская речь – это выстраивание пространственных и временных аналогий, основанное на индивидуальном экзистенциальном и языковом опыте ребенка. Такие аналогии, укореняясь в подсознании, часто образуют контаминации, являющиеся фактором почти всех ошибок в речи взрослых. Речь детей, только освоивших речь артикуляционно, интересна тем, что в ней заложены модели, которые образуются контаминациями, – а они приводят к тем речевым ошибкам, с которыми мы часто не знаем, что делать. К примеру, ошибочное «прецедент» = *прецедент* + *претендент*, «играться» – контаминация самого «играть», слов типа «стрелять», «объявлять» и осознающегося в слове взаимно-возвратного значения, приводящего к добавлению постфикса. Вся детская моноцентрическая речь – это ряд контаминаций, основанных либо на неожиданном толковании привычных слов, в основе которого лежит некий первичный импульс, либо на словотворчестве. При этом окказиональные слова вполне соответствуют законам языка, оформляясь и лексически, и морфологически, и синтаксически – в речевом потоке.

Первоклассник жалуется учительнице на близнецов «Лукинов», распускающих кулаки. Мы сказали бы «Лукиных», или «Родниных, Лузгиных»: фамилия – это изначально притяжательное прилагательное, отвечающее на вопрос «чей?» (синих, красивых и т. д.). Но в восприятии детей это существительные (дубов, листов и т. д.).

Причина контаминативного явления – предметность объектов речи, о которых говорит ребенок. Он подсознательно, видя людей, носящих фамилии, осмысляет их в классе предметов, а не среди прилагательных-атрибутов; доминирование реального, зримого, эмпирического приводит к формам типа «наших Лукинов», имеющим обоснование среди явлений эгоцентрической речи.

Другой первоклассник, без запинки повторяющий немногие выученные правила русской орфографии, а главное (что вообще случается редко!) – умеющий их применять, рядом со словом «сторож» выводит требующееся в упражнении слово, но пишет при этом «старошка». Как объясняет он матери, про «сторожку» он много раз слышал в рассказах бабушки – дочери лесника. Поскольку сама рассказчица «старая», то и дом, в котором она родилась, должен быть старым. Так, в результате контаминации, – смысл в этом случае потянул за собой орфографию, – возникла «старошка».

Еще одна орфографическая контаминация, возникающая на этапе моноцентрической речи, – упорное «нолететь», «нопылить», «носледить» в упражнениях четвероклассницы, прекрасно знающей, что приставки «но» не бывает. Почему тогда пишет? Учительница случайно увидела слово, которое девочка еще в 6 лет прочитала самостоятельно, – это вывеска огромными буквами над магазином: «Газо-но-косилка». Все сразу стало понятно: зная о «газопроводе», даже «Газпроме», девочка, прочитав незнакомое слово, была уверена, что оно обозначает «газо-нокосилки», хоть и не представляла, как это – «накосить» газа. Однако это могло вызвать лишь смущение, в то время как «газона» она тогда, только познакомившись с неизвестным словом, не знала вообще. Увидев «нокосилки», своей абсурдностью укрепившееся в подсознании, ребенок и остальные слова с приставкой «на» стал писать с ошибкой, находясь в тенетах ложной орфографической модели.

И всякий раз, когда предметы и явления связывает не понятная нам аналогия, ее происхождение необходимо искать в давнем первичном импульсе, отличающем мышление только начавшего познавать мир ребенка, для которого каждое явление просто обязано обозначаться отдельным словом, а взрослые аналогии, объединяющие

эти явления в классы подобных, кажутся нелогичными и непонятными. Малышу не всегда понятны метафоры и интерпретации, давно привычные для взрослых и не осознающиеся как явления семантического переноса. 2-летняя девочка слышит от тетки, протягивающей ей банан: «На дорожку!», то есть, в обычном взрослом осмыслении, чтобы не быть голодной в предстоящем пути. Но девочка убегает и... аккуратно кладет банан на дорожку возле дома, что и видят вышедшие вслед за ней мать и тетка.

«Когда будет лес?» – интересуется 6-летняя девочка, гуляя с родителями по сосновому лесу. И, увидев более привычную ей елку, являющуюся для нее атрибутом слова «лес», радостно восклицает: «А, вижу! Вот лес!» – и указывает на эту елку. Это не что иное, как показанное З. Фрейдом «восстановление объекта в Я», то есть лес, о котором думала девочка, – был в ее сознании, где сохранился в образе елки. Теперь она ищет соответствия внутреннему образу – и противоречащее считает недостоверным однажды принятому.

Вербальный сигнал оказывается для ребенка сущностью мира, а потом, с интуитивным постижением знаковой функции слова, – и средством конструирования специфической детской семиосферы, также представляющей немалый интерес для исследователя «взрослых» речевых ошибок.

Особенности речи детей следуют из специфики постижения мира, которая без воскрешения изначального «щелчка», первичного аттрактора, не поддается истолкованию. Слово в эго(моно)центрической речи – не просто средство общения. Оно – средство познания мира, оно – сущность мира: «похожа на лес» означает для него «похожа на эти слова (слово)», которые интегрировались у него с конкретным образом. Можно было бы сказать, что ребенок способен мыслить метафорами, и в этом отношении речь детская – объяснение речи поэтической. Это было бы так, если бы поэт, говоря «золото осени», не видел при этом все-таки золота и внутренне не уподоблял ему листьев. Метафоры ребенка, или то, что в его речи близко им в структурном и семантическом отношении, – способ познания мира; другого у него нет, этот способ – результат незнания тех аналогий и градаций, которыми автоматически оперирует взрослый, а также специфики детского моноцентрического кругозора – как общего, так и собственно языкового.

Сказанное о специфике речевого мышления детей может быть использовано, например, при построении орфографических моделей, которые важно утвердить как инварианты. Идти здесь важно от индивидуальных ассоциаций, запрятанных глубоко в подсознании, но накладывающих отпечаток на осмысление любой новой информации. Естественно, что организовать дублирующую эмоциональную реакцию на «новое» мы, уже на этапе знакомства ребят с правилами языка, можем далеко не всегда. Однако максимально эмоционализировать материал, например, закрепляя зримый образ слова разноцветьем иллюстраций и звуковыми контекстами, – в нашей власти. И если создатели рекламы исследуют возможные ассоциативные воздействия разных цветов и написанных ими букв на человека, а маркетологи стремятся подобрать для супермаркетов музыку, максимально способствующую объему продажи товаров (!), то при изучении орфографических моделей языка такое синестетическое воздействие должно быть очевидным.

Так, слова на одну модель, близкие, но не тождественные, выделяются единым цветом, единым шрифтом,

могут сопровождаться рисунком, который каждый делает для себя сам в качестве «узелка на память». Можно поинтересоваться, к примеру: «С каким цветом у вас ассоциируется буква «и»? Выделите этим цветом приставку «при» в словах: приходиться, приколачивать, прихрамывать, припрятывать». Эти примеры – семантические группы, предполагающие написание «при» (приближение, присоединение, неполнота действия, совершение действия в чьих-то интересах). Важно только, чтобы у каждого остались свои ассоциации (озвучивать их ни в коем случае не нужно), то есть то первое, что при произношении звука или написании буквы «и» приходит в голову. Цвет, с ней ассоциирующийся, прочно утвердится в подсознании и послужит «ключом» при написании слов с этой приставкой. Или, изучая, скажем, корреляцию о – а, возле примеров с «о» нарисовать свою ассоциацию с «о», возле «а» – ту, которая появляется, если услышишь или увидишь «а». Только ассоциативные связи, самые невероятные, те, что у каждого «похожи на слово» или «похожи на букву», окажутся потом «ключом» к воспроизведению языковой закономерности.

Детская логика – это и повторение логики человечества на его праязыковых этапах, возможность через воскрешение гипотетических связей и форм пристальнее взглянуть на историю языка – того, что противопоставило человека остальной природе, сделав его творцом цивилизации.

Как ребенок «переводит» на свой язык, внутренне принятый и скорее образно-эмоциональный, феномены внешнего мира, так взрослым необходимо научиться «переводить» детскую речь, дающую возможность осознавать явления психики, которые в эксплицитном виде отсутствуют во взрослом мировосприятии. Ребенок интерпретирует окружающее в применении к ранее принятому, на семиотическом коде, ему понятном; и когда оказывается, что перевод не вписывается в логику ставших традиционными смысловых сцеплений, – он ощущает себя перед необходимостью изменить систему координат, соотносить «я» с «оно».

С шестилетней Настей занимаются английским языком. После первых же фраз девочка «отвечает» по-русски на английскую реплику: «А Барби вчера простудилась и заболела!». Учительница, не придав значения реплике, улыбнулась и продолжила провоцировать Настю на диалог. Внезапно та, опять по-русски, заявила: «Но она сломалась, и теперь поедем только в воскресенье!» Повисло неловкое молчание. Учительница смутилась, так как не смогла объяснить фраз и невнимания девочки. Та – потому, что «озвучила» свой имплицитный диалог: «Вы как будто спросили, где она. А мы оставили ее на даче. Туда мы хотели ехать завтра на машине. Но папа сказал, что она сломалась...» – Так экстернизируется внутренний разговор, причем именно разговор с учительницей, а не монолог! При «переводе» с детского языка всегда важно учитывать эти разговоры, которые ребенок ведет с другими, инерционно осмысляемыми как часть его «я». Это – преобладание стремления высказаться под стремлением общаться.

Такие специфические особенности детского языка, нуждающиеся в переводе, мотивирует Б.А. Успенский: «Когда ребенок наконец овладевает языком, он оказывается отделенным от матери; он как бы рождается второй раз – на этот раз семиотически. При этом... прогресс коммуникации предшествует пониманию – собственно говоря, установка на коммуникацию и создает понима-

ние» [2, т. 1, с. 7]. В обоих случаях коммуникативная установка наличествовала, но она оказывалась важнее стремления понимать и участвовать в диалоге: собственные сюжеты, закрепившиеся в фактах скрытых диалогов, доминировали, лишая диалог логики. Моноцентрическая речь включает диалог, но с "ты", которое только-только перестает быть одним из компонентов "я". А значит, "я" и "ты" еще далеко не равноправны – как говорение и понимание. Ребенок "понимает" только то, что хочет понимать, что вписывается в составленную им логическую схему: все противоречащее ей словно не существует.

Он логически "антиципировал" авторитарное "скажи спасибо!" со стороны взрослого, – и ответил на этот факт внутренней речи так, будто он действительно прозвучал. И взрослому, смущенному такой "нелогичностью", важно перевести детскую речь, т. е. осознать, что диалог может существовать для ребенка как цепочка его собственных реплик, не меняющихся в зависимости от сказанного другим. Конечно, это лишь квазидиалог, учить ребенка общению необходимо. Но, очевидно, не противореча, а подключаясь к его внутренним сценариям.

Литература

1. Фрейд, З. «Я» и «ОНО» // З. Фрейд. Труды разных лет. – Тбилиси: Мерани, 1991.
2. Успенский, Б. А. Избранные труды // Б. А. Успенский. – М.: Гнозис, 1994.

Т. Н. Перегудина (Стерлитамак, Россия)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАММ, ОСНОВАННЫХ НА ТРАДИЦИОННОМ ПРИНЦИПЕ НАПИСАНИЯ

В процессе развития языка произошли значительные изменения в его фонетической системе, которые привели к отступлению от основного (морфологического) принципа орфографии. В современном русском правописании мы отмечаем орфограммы, опирающиеся на традиционный принцип: правописание безударных гласных, не проверяемых ударением, глухих, звонких, непроносимых согласных, которые невозможно поставить в сильную позицию, гласных *и, а, у, о* и *ё* после шипящих и *ц*.

Обучая данным правилам, учителя предлагают учащимся бездумно запоминать ряды примеров с такими написаниями: «*жи, ши* – пиши через *и*», «*ча, ша* – через *а*», «*чу, шу* – через *у*» и т. п., не объясняя причин их возникновения. В то время как это касается только слов иноязычного происхождения, написание которых мы действительно должны запоминать. Орфография же «так называемых словарных» исконно русских слов объяснима.

Поясним это на примере написаний гласных после шипящих и *ц*.

В древнерусском языке все шипящие (*ж, ш, ч, ц, жд*) и звук *ц* были мягкими. С XIV века отвердели согласные *ж, ш, ч*, с XV века – *ц*.

Следы былой мягкости этих согласных сохраняются в современной орфографии: *жизнь, шить, знаешь, отрежь, рожь, мышь* (традиционные написания). После *ц* пишется *ы* в русских и обрусевших словах: *концы, молодцы, синицын* (в окончаниях и суффиксе), в корне слов *цыган, цыпленок, на цыпочках, цыпка, цыкнуть, цыц* и производных от них. Это соответствует современному произношению. В иноязычных словах сохраняется написание *и* после *ц*: *цинк, цирк, лекция, цинковка*.

Все шипящие в русском языке – вторичного образования, т. е. возникли в исконно русских словах из сочетаний согласных *с j*. Например, звук *ч* в слове *встрече(ч)а* из *встрече(mj)а*, *встрече(mj)у*, звук *ц* в слове *ищу* из *и(скj)у*, звук *щ* в слове *пища* из *пи(mj)а* и т. д. Поэтому в современном русском языке после мягких согласных *щ* и *ч* мы пишем гласные *а* и *у*, восходящие к *ю* и *я, j* в которых «запята» в предшествующих шипящих. Шипящие возникли также в результате первой палатализации заднеязычных согласных *г, к, х* перед гласными переднего ряда: *е, и, ерь, ять, юс малый*, обозначающими мягкость

согласного. Эти согласные перешли в шипящие, так как в древнерусском языке они были только твердыми и не могли сочетаться с гласными переднего ряда. Мягкие звуки *к, г, х*, отсутствовавшие в древнерусском языке древнейшей эпохи, но читавшиеся в греческих по происхождению слова типа *кивоть, ангель, архиереи*, широко представлены в церковных книгах. Исключение представляют некоторые исконно русские слова, в которых на месте современных сочетаний *ги, ки, хи* в корне, на стыке корня и суффикса, корня и окончания были сочетания *гы, кы, хы* (*Кый, Киев, хытрый, кынути, помахывати, покрывати, княгыня, русский, сладкий, тихый, пологый*). Поэтому по нормам старомосковского произношения в окончаниях и суффиксах согласные *г, к, х* произносились твердо (*легкий, покрывать*).

Приведем примеры изменений, произошедших в результате I палатализации: *г → ж* (*круг – кружка – кружка*), *к → ч* (*старик – старческий*), *х → ш* (*пастух – пастушка – пастушка*). В данных примерах шипящие появились в результате влияния редуцированного гласного *ерь* на заднеязычные. В последующем он утратился, и теперь этот шипящий находится перед другим согласным. Наличие редуцированного можно проверить беглостью гласных *о* и *е* (*кружок, пастушечка*).

Ять после шипящих из *г, к, х* в современном русском языке представлен в превосходной степени прилагательных и в глаголах на *-ать* в виде гласного *а* (*кратчайший* из *краткЪиший, кричать* из *крикЪть*), *Юс малый* в русском языке заменен гласным *а* (*начать*) и чередуется с сочетаниями *-ин-, -им-, -ен-, -ем-* (*начинать*). Поэтому в современном русском языке мы пишем *ча, ща, шу, чу*.

Следовательно, написания *жи, ши*, являются традиционными, т. е. сохраняют былую мягкость согласных *ж, ш*. Написания *ча, ща, чу, шу* также являются традиционными, т. е. отражают закон слогового сингармонизма (невозможность сочетания в одном слоге звуков разной артикуляции: *г, к, х* – с гласными переднего ряда, всех остальных согласных – с *j*, в результате чего и образовались шипящие). Поэтому объяснение этого явления в книге О. Н. Зайцевой «Уроки истории русского языка в школе» является, с нашей точки зрения, противоречивым, а поэтому ошибочным. Читаем: «Противоречит нашему произношению и написание *а, у* после

шипящих *ч* и *щ*. Эти звуки в современном русском языке остались мягкими, и надо было бы ожидать, что будет писаться «чю», «щю», «чя», «щя». Буквы *а*, *у* (а не *я*, *ю*) пишутся в этом случае по образцу слогов *жа*, *ша*, *жу*, *шу*... Историческими написания *а*, *у* после *ч*, *щ* называть нельзя, так как данное написание вызвано не историческими процессами в языке, а законом аналогии» [1, 52–53]. Из этого высказывания-объяснения возникает вопрос: почему же после *ш* и *ж*, когда-то мягких, сохраняется *и*, *е*, *ё* в сочетаниях *жи*, *ши*, *ше*, *же*, *шё*, *жё* (а не *жы*, *шы*) и пишется *а*, *у* в сочетаниях *ша*, *жа*, *жу*, *шу*? Все шипящие и *ц* в исконно русских словах – вторичного образования, следовательно, всегда были мягкими и сочетались только с гласными переднего ряда и с *ј*. А гласные *а* и *у* в сочетаниях *ша*, *жа*, *жу*, *шу*, *ча*, *ща*, *чу*, *чу* представляют собой либо вторую часть от букв *я*, *ю*, первая часть которых – звук *ј* – «спрятан в шипящем», либо гласные *ять* и *юс малый*. Приведем некоторые примеры из этимологического словаря: **перчатка** от **пърчатъи** (от **перст**) (смягчение с йотом); **пуца** (**пустынное место**, затем **дремучий лес**) от **пустъ** (**пустой**) (смягчение с йотом) (ср. **пуце**, **пустой**); **шить** от **ѡиѡи** (смягчение с йотом) (ср. **подошва** (подъшва – (подшитое) от **подъшити** (подшить); **шов**, **почва**; **прашур** от **шуръ**, **шурин** (соединенный, связанный); **держава** из **дръжа** (владычество, могущество) – **дерзкий** (смягчение с йотом) (ср. **дерзать**) и др.

Слова, которые в учебниках по русской орфографии приводятся как исключения из общего правила: **жюри**, **брошюра**, **парашиот** – являются иноязычными и пишутся с буквой *ю* после шипящих, так как в них передается графическими средствами русского языка особенность произношения, характерная для языка-основы (*й*).

Зная все это, учащиеся с легкостью справятся с заданиями, предложенными им на олимпиадах различного уровня.

Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. В словах *ишло*, *жир* шипящие твердые, а последующий гласный указывает на мягкость, в словах *чаща*, *чудо*, *щука* шипящие мягкие, однако гласные указывают на их твердость.

1. На каком принципе русской орфографии основано написание этих слов?

2. Как произносились эти шипящие в прошлом?

Задание 2. Найдите среди предложенных вам слов, в которых буквы *е*, *я*, *ю*, *и* несут необычное для русского языка значение или отсутствуют вопреки норме; напишите эти слова неправильно с точки зрения орфографии, но в соответствии со слоговым принципом русской графики: *чучело*, *пчеловод*, *машина*, *железо*, *чайник*, *ежик*, *пятачок*, *юд*, *бульон*.

В эпоху XIII–XIV вв. наблюдался переход *е* (исконного и на месте *ь*) в *о* в середине слова и в конце: после мягких согласных, в том числе исконно смягченных (*ж*, *ш*, *ч*, *щ*, *ц*), перед твердыми, под ударением: *сёстры*, *сёла*, *смешон*, *берёза*, *мёд*, *снежок*, *общо*, *свежо*. После мягких парных согласных в современном русском языке пишется *ё* (*мёд*), после шипящих – *ё* и *о* в зависимости

от орфографического правила (*чёрный*, *шорох*, *сгущён*, *снежок*, *врачом*, *бережёншь*), после *ц* – *о* (*цокот*, *танцор*, *отцом*).

Отсюда вытекает чередование *е/ё(о)* в корнях: *чёрный* – *чернеть*, *жёлтый* – *желтеть*; в суффиксах: *снежок* – *горошек*, *перцовый* – *грушевый*, *пританцовывать* – *танцевать*; в окончаниях: *отцов* – *колодцев*, *зеркальце* – *пальтецо*, *большого* – *большого*.

Данный вид чередования лежит в основе орфографического правила написания букв *о* и *ё* после шипящих и *ц*:

1. Во многих корнях слов под ударением после шипящих произносится *о*, а пишется *ё*, если это *о(ё)* чередуется с *е* в родственных словах или формах одного и того же слова: *шёл* – *шедший*, *щёлка* – *щель*, *чёрт* – *черти* – *чертенок*, *обжжг* – *обжечь*. Там, где такого чередования нет, под ударением в корне пишется *о*: *изжога*, *ожог*, *ожоговый*, *шорох*, *шов* (в школьных учебниках данные слова даются для запоминания как исключение из правила).

2. В безударном положении пишется *е*: *желчь*, *желтизна*, *жевать*.

3. Под ударением после шипящих в суффиксах существительных, прилагательных, наречий произносится и пишется *о* (*сучок*, *ручонка*, *холицовый*, *смешон*, *общо*), т. е. переход *е* в *о* закрепился на письме; в суффиксах всех отглагольных образований: существительных, прилагательных, причастий и собственно глаголов под ударением пишется *ё* (*сгущёнка*, *сгущённый*, *вооружённый*, *размежёвывать*), без ударения – *е*: *горошек*, *рученька*, *реченька*, *грушевый*, *брошен*.

4. Под ударением после шипящих произносится и пишется *о* в окончаниях всех частей речи (кроме глагола – в нём пишется *ё*): *плащом*, *большого*, *бережёншь*, без ударения пишется *е*: *ношей*, *большого*, *пишешь*.

5. После *ц* под ударением всегда пишется *о*, без ударения *е*: *цокоть*, *пальтецо*, *отцов*, *танцор*, *зеркальце*, *колодце*, *ситцевый*, *облицевать*.

Задание. Перепишите. Обозначьте ударение в словах, где пропущены буквы. Сгруппируйте примеры по правилам, сформулированным выше. Где необходимо, подберите родственные слова или образуйте другие формы слова с чередованием.

Ж...сткий диван, искусственный ш...лк, мельничный ж...рнов, лесная чащ...ба, чугунная реш...тка, крепкая беч...вка, купить подеш...вке, ч...порный человек, спелый крыж...вник, тяж...лый ожж...г, поджж...г сарая, обжж...г руку, борьба с саранч...й, отправиться за багажж...м, идти с нош...й, быстрый скачж...к, забавная собачж...нка.

Таким образом, отмеченные изменения в фонетической системе русского языка, нашедшие отражение в современной орфографии, необходимо учитывать в практике преподавания этого раздела в вузе и школе для активизации познавательной деятельности учащихся, чтобы они могли осознанно, а не бездумно писать слова с непроверяемыми гласными и согласными в исконно русских словах.

Литература

1. Зайцева, О. Н. Уроки истории русского языка в школе: Предпрофильное обучение. 8 класс / О. Н. Зайцева. – М.: Вербум, 2005.

ФАРМИРАВАННЕ ВОПЫТУ КРЭАТЫўНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ШКОЛЬНІКАў ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ПАЭТЫЧНЫХ ТВОРАў

Змест сучаснай літаратурнай адукацыі ў агульнаадукацыйных установах ізамаорфны зместу сацыяльнага вопыту і ўключае чатыры кампаненты: 1) веды; 2) уменні і навыкі; 3) вопыт літаратурна-творчай дзейнасці; 4) сістэму нормаў адносінаў да рэчаіснасці, да людзей, да сябе.

Трэці кампанент – вопыт самастойнай літаратурна-творчай дзейнасці – набываецца вучнямі ў працэсе паўнаважнага першаадукацыйнага ўспрымання тэксту на эмацыянальна-вобразным узроўні, самастойнай яго інтэрпрэтацыі, выяўлення асобных адносінаў да твора, навучання відам літаратурна-творчай дзейнасці, фарміравання ўменняў творчай інтэрпрэтацыі літаратурнага твора з дапамогай іншых відаў мастацтва.

Мэта прапанаванага артыкула – ахарактарызаваць агульнаадукацыйныя пазіцыі метадыкі навучання відам літаратурна-творчай дзейнасці ў аспекце жанравага падыходу, прапанаваць метады і прыёмы, якія рэалізуюць задачы крэатыўнага развіцця школьнікаў пры вывучэнні беларускай паэзіі, комплекс творчых заданняў, з дапамогай якіх фарміруюцца ўменні, неабходныя для стварэння вучнямі ўласных прадуктаў вербальнай дзейнасці як эквівалента асобнага адукацыйнага прырашчэння.

Навучанне відам літаратурна-творчай дзейнасці ў аспекце жанравага падыходу прадугледжвае павышаную ўвагу да вывучэння мастацкага твора з улікам яго родава-жанравых асаблівасцей, бо ў разуменні жанру, як падкрэсліваў акадэмік М. Лазарук, “хаваюцца вельмі важныя сакрэты мастацкай спецыфікі, характэрныя вобразнасці, кампазіцыйнай арганізацыі твора, сістэмы выяўленчых прыёмаў і сродкаў”. Менавіта родава-жанравыя асаблівасці мастацкага тэксту і абумоўліваюць метадыку яго аналізу: “прырода твора”, паводле трапнай заўвагі М. Рыбнікавай, дыктуе метадычныя прыёмы яго вывучэння, творчай інтэрпрэтацыі мастацкага тэксту.

Паспрабуем праілюстраваць рэалізацыю метадыкі навучання відам літаратурна-творчай дзейнасці ў аспекце жанравага падыходу на прыкладзе вывучэння паэтычных твораў (раздзел “Загадкавая краіна Паэзія”) у VII класе.

Аўтары вучэбнай праграмы і вучэбнага дапаможніка для вучняў VII класа агульнаадукацыйных устаноў [1] мэтанакіравана змясцілі ў гэтым раздзеле адны паэтычныя творы і адвялі на іх вывучэнне 9 гадзін.

Вывучэнне прапанаванага матэрыялу мэтаадаптна праводзіць комплексна: разгляд і замацаванне тэарэтыка-літаратуразнаўчых ведаў і паняццяў пра паэзію спалучаць з навучаннем школьнікаў асноўным відам літаратурна-творчай дзейнасці.

Арганічнымі метадамі і прыёмамі, якія дазваляюць гэтага дасягнуць, на думку метадыстаў [2], з’яўляюцца наступныя: выразнае чытанне; вуснае слоўнае маляванне, ілюстраванне; супастаўленне верша і адпаведных дэспікавак матэрыялаў; выяўленне фактаў біяграфіі паэта, якія леглі ў аснову твора; знаёмства з гісторыяй яго напісання; супастаўленне розных варыянтаў верша; параўнанне верша і блізкіх да яго твораў музычнага і выяўленчага мастацтва (у тым ліку песень, напісаных на дадзены тэкст, і ілюстрацый да яго); супастаўленне вершаў розных аўтараў на адну і тую ж тэму або вершаў, напісаных адным аўтарам у розны час;

параўнанне арыгінала твора і яго перакладаў на вядомыя вучням мовы; складанне “хрэстаматы” з твораў паэта; разгорнутае маналагічнае выказванне вучняў паводле афарыстычных радкоў верша. Эфектыўнымі, пры ўмове творчага і педагагічна ўважлівага выкарыстання, могуць быць прыёмы, якія стымулююць уласную вершатворчасць вучняў: дапісванне апошняга радка альбо страфы верша, напісанне вершаў па зададзенай схеме чаргавання радкоў (трыялет, актава, санет), напісанне вершаў па зададзеных рыфмах ці на прапанаваную тэму і г. д. Як сцвярджае П. Лявонава, “падказка гатовых рыфмаў зусім не азначае, што свой верш трэба складаць толькі па іх, яна даецца для таго, каб абудзіць творчую фантазію і вобразныя ўяўленні вучняў” [3, 82].

У метадыцы навучання літаратуры, а найбольш у школьнай практыцы даўно прапагандуюцца заданні на ўласную вершатворчасць вучняў. Літаратурная праца вучняў каштоўная не тым, што яна можа прыносіць нейкі мастацкі плён у выглядзе завершаных твораў, а пазнавальна-выхаваўчым вынікам, таксама магчымым кожнаму самавыявіўцу, самасцвердзіцца праз творчасць. На думку В. Русілікі, “толькі адзінкі з тых, хто спрабуе свае сілы ў прыгожым пісьменстве, становяцца прафесійнымі літаратарамі. Аднак спроба творчасці дапамагае лепш зразумець і самога сябе, і тыя законы, па якіх “майстравецца” твор. Да таго ж гэта проста цікава!” [4, 23]. Пра гэта пісаў яшчэ акадэмік Іван Замоцін, якога па праву можна лічыць “бацькам” метадыкі навучання беларускай літаратуры, першапраходцам у развіцці метадыкі як навукі: “Школа, зразумела, не выходзіць спецыяльна паэтаў, якія аперыруюць мастацкім стылем, але яна выходзіць ў шырокім сэнсе працаўнікоў культуры, для якіх мастацкі стыль не толькі павінен быць зразумелым, але і даступным для выкарыстання ў практыцы іх штодзённага жыцця, бо кожны павінен умець да некагортай ступені маляўніча выявіць прадукты свайго і чужога мыслення і кожны павінен умець сродкамі эмацыянальнай мовы гаварыць аб сваіх і чужых пачуццях... Гэта дыктуецца і ўкладам сучаснага жыцця, калі жывое слова, апранутае ў яркую і вобразную форму, з’яўляецца фактарам у грамадскай працы” [5, 11]. У справе заахвочвання да вершатворчасці кожнага вучня варта ўважліва прыгледзецца да метадычных залацінак вядомых у рэспубліцы настаўнікаў: Г. Аўласенкі, А. Белакоза, М. Верціхоўскай, І. Волкава, Т. Трафімчык, В. Туркевіча, Л. Ясевич і многіх іншых, чые імёны мы рэгулярна сустракаем на старонках часопіса “Роднае слова” (“Беларуская мова і літаратура ў школе”). “Чаму многія пішуць вершы? Ці ёсць у гэтым карысць? Думаю, што ёсць, – пераконвае нас В. Туркевіч і сцвярджае: – Хай сабе не стануць такія вучні паэтамі, але аматарамі паэзіі, літаратуры наогул, прыхільнікамі кнігі, добрымі чытачамі яны будуць. А хіба гэтага мала?” [6, 78].

Навучанне вершатворчасці – справа надзвычай адказная і далікатная, якая патрабуе вялікай педагагічнай культуры, тактоўнасці і эстэтычнага густу настаўніка-славесніка. Пры гэтым важна, каб вучні разглядалі такія заданні перш за ўсё як спробу наблізіцца да таямніц загадкавай краіны ПАЭЗІЯ, законаў яе стварэння. Для таго каб вучні зразумелі, як узнікаюць вершы, варта звярнуцца да сведчанняў саміх

пісьменнікаў. У выніку чаго вучні пераканаюцца, што “сачыненне вершаў – гэта не праца, а стан” (Р. Музіль), што “*стихи живые сами говорят / И не о чём-то говорят, а что-то*” (С. Маршак). Але “нешта” вершы “гавораць” толькі чужынаму сэрцу. Пісаць вершы дадзена не кожнаму, бо, паводле выказвання М. Багдановіча, “*душа ў паэта, калі спараджае ён дзіўныя вершы, нябесным агнём абагрэта, і ў час той між людю ён – першы. . .*”, але навучыцца разумець вершы, адчуваць прыгажосць прыроды і самога жыцця можна. Спробы ўласнай вершатворчасці даюць магчымасць глыбей спазнаваць паэзію ўвогуле. Справядліва пісала вядомы рускі метадыст М. Рыбнікава ў артыкуле “Ад маленькага пісьменніка да вялікага чытача”: “Спроба творчай працы, пошук слова робяць школьнікаў больш уважлівымі да слова паэта”. Адкідаючы схаластыку і схематызм, неабходна выкарыстоўваць тэры прыёмы, якія паглыбляюць веды пра паэзію і ўменні вучняў у гэтай галіне. Навучанне асновам вершаскладання дазваляе гаварыць з вучнем мовай паэзіі.

На ўроках літаратуры ў адпаведнасці з распрацаванымі намі падыходамі да вывучэння раздзела “Загадкавая краіна Паэзія” вялікая ўвага надаецца крэатыўна-дызайнерскай і маўленчай дзейнасці, звязанай з самарэалізацыяй кожнага вучня праз розныя віды індывідуальнай творчасці. Формы прэзентацыі – слоўныя (вуснае выказванне, водгук, эцюд, анатацыя да паэтычнага зборніка, ліст-падзяка паэту, міні-інтэрв’ю, дыялог сучасніка з паэтам або лірычным героем і інш.), графічныя (малюнак, геаметрычная фігура, схема, эскіз, фотакалаж ці калаж з малюнкаў і рэпрадукцый, насценная газета, альманах і да т. п.), сінтэтычныя (музычна-слоўны, маляўніча-слоўны, тэатралізацыя і г. д.), дэкаратыўна-прыкладныя (лепка, вышыўка, аплікацыя, саломаляццё, разьба па дрэве, манатыпія (гэта маляванне на шкле з наступным адбіваннем на паперы і дамалёўваннем любімымі матэрыяламі, дапаўненнем калажам і рамкай; можна стварыць на вялікім аркушы паперы калектыўную манатыпію, а потым сумесна дамалёваць яе да знаёмага вобраза) і да т. п.), мультымедычныя (стварэнне прэзентацыі, ам’ютарнай анімацыі, каляровай версіі рэкламы паэтычнага зборніка, прэс-рэліза, слайд-шоу, відэароліка, вэб-старонкі ў інтэрнэце і да т. п.).

Настаўнік можа арганізаваць уключэнне вучняў у крэатыўную дзейнасць пры дапамозе метаду праектаў. У якасці прыкладу можна прывесці творчы калектыўны праект “Загадкавая краіна Паэзія” і некаторыя заданні для творчых майстэрняў. Заданне для мастакоў – намалёваць карту краіны Паэзія, для паэтаў – прыдумаць сімваліку краіны (гімн, герб, сцяг) і назвы геаграфічных аб’ектаў: горад Лірнікаў, архіпелаг Рыфмаў, востраў Санетаў, даліна Вершаў, мыс Ямбаў, Дактылічнае пласкагор’е, гара Анапест, возера Амфібрахій і г. д.; для гісторыкаў – расказаць пра гісторыю гэтай краіны, яе загадкі і таямніцы; для культуролагаў – распрацаваць эмблему верша (або творчасці паэта, самога паэта), параўнаць верш і блізкія да яго творы музычнага і выяўленчага мастацтва і г. д.

Фарміраванне практычных крэатыўна-маўленчых уменняў і навываў пераносіцца ў шчытак на друкаванай аснове, які з’яўляецца неад’емнай часткай вучэбнага дапаможніка, своеасаблівым практыкумам [7].

З мэтай актывізацыі маўленчага развіцця кожнага вучня выкарыстоўваецца маляванне: паспрабаваць перадаць праз колеры пачуцці, настрой, навеяныя

творамі музычнага, выяўленчага і паэтычнага мастацтваў, і расказаць, чаму менавіта гэтыя колеры і адпаведныя вобразныя сродкі спатрэбіліся; падрыхтаваць малюнак-ілюстрацыю да вуснага выказвання паводле афарыстычных радкоў верша; размаляваць эмблему верша згодна з уласным бачаннем і аргументаваць свой выбар; адлюстраваць на малюнку сваё ўяўленне таго, што з’яўляецца сімвалам паэзіі, творчасці паэта, самога паэта; дамалёваць серыю малюнкаў у адпаведнасці з рухам перажыванняў лірычнага героя і прааналізаваць, чым абумоўлены выбар паэтам мастацкіх сродкаў для стварэння ўнутранага свету героя; падрыхтаваць фотакалаж або калаж з рэпрадукцый і ўласных малюнкаў на тэму верша і зрабіць высновы пра вобразна-выяўленчую палітру верша; намалёваць некалькі ілюстрацый да верша і паспрабаваць аформіць іх у выглядзе кнігі, расказаць, якой бачыцца вокладка да яе, аргументаваць свой выбар; падрыхтаваць вусную або пісьмовую пейзажную замалёўку, сучучную вершу, намалёваць ілюстрацыі да яго, наладзіць выставу малюнкаў, параўнаць сваю творчасць з работамі мастакоў-ілюстратараў, змешчаных на форзацы вучэбнага дапаможніка (у дадатках да практыкума) і паравацца, ці ўдалося мастакам адлюстраваць настрой верша; дапоўніць відарыс любімым героем, які глядзіцца ў люстэрка (возера) і бачыць у ім сваё адлюстраванне і г. д.

Выяўленчая дзейнасць выкарыстоўваецца па той прычыне, што, “маляванне ёсць графічная мова, якая ўзнікае на аснове слоўнай мовы” (Л. Выгоцкі). Значыць, маляванне, як справядліва адзначае М. Яленскі, “можна лічыць не толькі сродкам эстэтычнага развіцця, але ў некаторай ступені і сродкам актывізацыі маўленчага развіцця. Дзіцячая ілюстрацыя каштоўная не тэхнічнай выканання, а выяўленнем, разуменнем і вытлумачэннем таго ці іншага вобраза. Малюнак разглядаецца як сродак графічнага і моўнага самавыражэння асобы, а маляванне – як сродак індывідуальнага эстэтычнага развіцця, узабагачэння ўяўлення, фантазіі” [8, 121]. У ходзе выканання прапанаваных заданняў вучні не толькі авалодаваюць версіфікатарскімі ўменнямі, запамінаюць ужывальныя ў вершах вобразна-выяўленчыя сродкі, словы і выразы, але і засвойваюць іх правапіс. Такім чынам, на занятках работа над словам вядзецца ў непарыўнасці двух яе відаў, лексічнага і арфаграфічнага. Такі прыём спадарожнага навучання выходзіць культуру маўлення і ўвагу да паэтычных сродкаў, што будучы ўжыты вучнямі ва ўласных вершах.

Эфектыўнасць фарміравання паэтычных здольнасцей школьнікаў залежыць ад стварэння ў агульнаадукацыйнай установе атмасферы духоўнасці, творчасці: сістэматычны выпуск літаратурных стэндаў, радыё- і насценных газет, бюлетэняў, альманахаў, часопісаў і альбомаў, выданне рукапісных зборнікаў вучнёўскай вершатворчасці, падрыхтоўка твораў для публікацыі ў перыядычным друку, правядзенне святаў паэзіі з запрашэннем паэтаў, арганізацыя віктарын, конкурсаў, кіраўніцтва працай літаратурнага гуртка, факультатыва. У гэтай сувязі, актуалізуецца праблема псіхалагічнай і метадычнай падрыхтоўкі педагога да арганізацыі і кіравання культуратворчай дзейнасцю вучняў, бо “галоўная функцыя настаўніка – кіраванне працэсам навучання, выхавання, развіцця, фарміравання” [9, 232]. За мяжой усю сістэму дзеянняў настаўніка ўсё часцей называюць “педагагічным менеджэнтам”, а яго самога “менеджарам” навучання, выхавання, развіцця і г. д.

Навучанне літаратурнай крэатыўнасці ажыццяўляецца ў адзінстве інварыянтнага і варыятыўнага кампанентаў. Прытрымліванне прынцыпу “навучанне мастацтву ў формах самога мастацтва” вызначае прыярытэт арганізацыйных формаў навучання культуры-ратворчасці, уласцівых педагогіцы мастацтва. Сукупнасць такіх формаў уключае ўрокі-канцэрты, урокі-гульні, урокі-майстэрні, урокі-тэатралізацыі, урокі-кліпы і г. д.

Акрамя асноўнай формы арганізацыі навучання культуратворчасці – урока, жанравы падыход эфектыўна рэалізуецца праз факультатыўныя заняткі як абавязковыя састаўныя варыятыўнага кампанента ў змесце літаратурнай адукацыі. Напрыклад, факультатыўныя заняткі “Браму скарбаў сваіх адчыняю. . .” (V клас, аўтар – Л. Цітова), “Слова – радасць, слова – чары. . .” (VI клас, аўтар – Л. Цітова); “Таямніцы паэзіі і загадкі

прозы” (VII клас, аўтары – Т. Логінава, Т. Мароз); “Незвычайнае літаратуразнаўства: вывучэнне твора ў яго родавай і жанравай спецыфіцы” (VIII клас, аўтар – В. Русілка), а таксама “Беларускі фальклор: апавядальныя жанры” (V клас), “Беларускі фальклор: календарна-абрадавая паэзія” (VI клас), “Беларускі фальклор: сямейна-абрадавая паэзія” (VII клас, аўтар – Л. Цітова) даюць вучням магчымасць усвядоміць асаблівасці асноўных тыпаў літаратурнай творчасці – паэзіі, прозы, драматургіі, а таксама авалодаць уменнямі творчай інтэрпрэтацыі тэксту з дапамогай сумежных відаў мастацтва (тым больш, што жанравыя іх законы ў многім супадаюць) і авалодаць неабходнымі спосабамі крэатыўнай дзейнасці па ажыццяўленні ўласных вопытаў мастацка-творчага характару: мастацкія замалёўкі, апавяданні, нарысы, вершы і інш.

Літаратура

1. Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання: Беларуская літаратура: V – XI класы. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2010. – 128 с. ; Лазарук, М. Беларуская літаратура: вучэб. дапам. для 7-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / М. Лазарук, Т. Логінава. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2010. – 304 с.
2. Русілка, В. Незвычайнае літаратуразнаўства: вывучэнне твора ў яго родавай і жанравай спецыфіцы: 8-ы кл. : дапам. для настаўнікаў агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / В. Русілка. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 64 с. – (Беларуская літаратура. Факультатыўныя заняткі); Руцкая, А. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэб. дапам. / А. Руцкая, М. Грынько. – Мінск: Изд-во Гревцова, 2010. – 184 с. : іл.
3. Карухіна, В. Урокі беларускай літаратуры ў 8 класе: вучэб. -метад. дапам. для настаўнікаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з беларус. і рус. мовамі навучання / В. Карухіна, П. Лявова, І. Слесарава. – Мінск: Маст. літ., 2006. – 214 с.
4. Русілка, В. Незвычайнае літаратуразнаўства: вывучэнне твора ў яго родавай і жанравай спецыфіцы: 8-ы кл. : дапам. для настаўнікаў агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / В. Русілка. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 64 с. – (Беларуская літаратура. Факультатыўныя заняткі).
5. Замоцін, І. Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні: Метад.ч. нарысы / І. Замоцін. – Мінск, 1927. – Вып. 1. – 125 с.
6. Туркевіч, В. Творчасці зярнаты залатыя. . . : Метад. эцюды настаўніка / В. Туркевіч. – Мінск: Нар. асвета, 1988. – 110 с.
7. Праскаловіч, В. Вопыты літаратурнай творчасці: Практыкум. 7-ы кл. : дапам. для вучняў агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / В. Праскаловіч. – Мінск: БДУ, 2010. – 96 с. : іл.
8. Яленскі, М. Лінгвадыдактычная парадыгма асобна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М. Яленскі. – Мінск: НІА, 2002. – 212 с.
9. Подласый, И. Педагогика: В 2 кн. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

Т. В. Рубаник (Мінск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСМЫСЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В рамках изучения курса по выбору (специализации по риторике) студенты филологического факультета знакомятся с разделом «Культура и мастерство педагогического общения», который направлен на углубление знаний о специфике педагогического коммуникативного взаимодействия, вооружение обучающихся приемами грамотного и корректного речевого поведения в различных ситуациях педагогического общения, овладение основными методами и приемами, способствующими совершенствованию личности педагога. Начинается обучение с рассмотрения закономерностей становления и развития культуры педагогического общения, в связи с чем рассматривается вопрос о национальных особенностях образования, а также национальной специфике педагогического общения. В целях более полного погружения студентов в изучаемую проблему занятие проводится в форме педмастерской. Тема занятия доводится заранее, поэтому студенты имеют возможность самостоятельно подобрать необходимые материалы.

Участники занятия, разбившись на группы, получают направление на практику в разные страны: Англию, Германию, Японию, Литву, Латвию и др. Цель

каждой рабочей группы – разобраться в специфике образования и особенностях педагогической коммуникации в конкретной стране. После осмысления собственных наработок и дополнительно предложенных преподавателем сведений о странах представители каждой группы выступают с сообщениями, в которых анализируют национальную специфику образования и педагогического общения в конкретной стране.

Следует отметить, что выбранная инновационная форма проведения занятия мобилизует творческий потенциал обучающихся и позволяет не только охватить большой объем изучаемого материала, но и обеспечить его прочное усвоение, а также способствует знакомству с методикой проведения педмастерской и апробации в аудитории инновационной технологии.

В качестве иллюстрации приведем сообщения студентов 4 курса русского и белорусского отделений филологического факультета Белгосуниверситета, прошедших практику в педмастерской.

Участниками группы, «посетившей» Англию, было отмечено, что англичане проявляют удивительное терпение по отношению к детям. Детство у английского ребенка очень короткое: в четырехлетнем возрасте у

него начинается школьная пора. В школу ребенок должен быть записан с четверти, которая следует за его днем рождения. Откладывать поступление в учебное заведение не стоит, так как на протяжении всех лет обучения ребенка школа обязана сдавать отчеты, и данные в них тесно связаны с возрастом учеников. В этих документах указывается количество детей, достигших к отчетному периоду определенного возраста, и данные о том, сколько процентов учащихся сдали необходимые экзамены и сколько не справились с этой задачей.

Школьное образование в Англии включает в себя два модуля: начальное (от 4 до 11 лет) и среднее (от 11 до 16 лет). В обучении основной упор делается на умение самостоятельно получать знания и применять их на практике. Дети много занимаются в библиотеках и лабораториях, должны сами помнить о своих домашних заданиях. Проверка знаний обычно проходит в письменной форме – в виде эссе и проектов. При этом учитель обычно лишь очерчивает проблему, а ученик сам формулирует тему и подбирает материал. Занятия в младшей школе проходят в очень мягкой, игровой форме, без всяких попыток «подогнать» всех под один общий уровень. Каждый ребенок развивается индивидуально, в соответствии с уровнем своих возможностей.

Еще одна отличительная черта английского воспитания: не поощряется, чтобы взрослый делал замечания чужому ребенку. Если ребенок шалит или делает что-то нехорошее, то по английским правилам нужно сказать об этом родителям шалуна, а не одергивать его. Главная цель английского воспитания – развить силу характера ребенка, привычку в любых условиях владеть собой, не сдаваться перед трудностями, находить выход из любых, даже самых непростых ситуаций и, конечно, сохранить при этом манеры истинного джентльмена или истинной леди.

По мнению студентов, прибывших из **Латвии**, педагоги и методисты там считают, что существует много причин, которые могут существенно осложнить пребывание ребенка в школе и повлиять на качество получаемых им знаний. Это могут быть моральное и физическое давление со стороны других учеников, отсутствие мотивации к учебе, равнодушие и усталость вследствие однообразия школьной жизни и непродуманной организации школьного дня, раздражительность педагогов и многое другое. Эти проблемы по-разному осознаются и решаются в разных школах. Например, школа LATREIA определяет следующие приоритеты: рациональная организация школьного дня; насыщение школьной жизни разнообразными мероприятиями и праздниками; демократический стиль управления школой и стремление к дружественной, открытой и теплой атмосфере в педагогическом коллективе; разработка детализованного кодекса поведения ученика и контроль за его исполнением; создание мотивации к успешной учебе; внедрение системы дисциплинарного самоконтроля учеников «Кредит поведения».

Будучи сторонниками интенсивного обучения, в школе негативно относятся к популярной сегодня тенденции механического увеличения учебной нагрузки без продуманных возможностей для отдыха и восстановления жизненных сил детей. Учебная нагрузка составляет 5–6 часов для детей 1–5 классов и 6–8 часов в день для 6–9 классов. В старших классах увеличение числа изучаемых дисциплин осуществляется на основе специализации. Здесь придерживаются европейской модели построения школы, по которой до 6 класса (начальная школа) изучается общий для всех перечень

предметов, а после 6 класса (основная и средняя школы) начинается нарастающая специализация.

Начало занятий по понедельникам. С 8.15 до 8.30 проводится интродукция – настрой на предстоящую учебную неделю и подведение итогов предыдущей. Интродукция проходит в форме общешкольного построения с краткими выступлениями взрослых и детей, вручением наград, музыкой, стихами, песнями. В школе работают 30 различных студий. Ребенок может искать для себя наиболее интересный вид деятельности, начиная либо прекращая посещение избранной студии в любое время.

В школе не только педагоги, но и сами дети несут ответственность за дисциплину и моральную атмосферу. В 1996 году был разработан и издан подробный «Кодекс поведения ученика LATREIA», который регламентирует все основные стороны школьной жизни. Каждый ученик школы, начиная с 3 класса, имеет экземпляр Кодекса с его личной подписью, подтверждающей готовность следовать содержащимся в нем требованиям. Кодекс имеет следующие разделы:

общие положения; права; обязанности; правила поведения на территории школы и в школьном здании, на уроке, в столовой, в туалете, в школьном автобусе; наставления и советы; отметка комиссии о сдаче зачета; подпись ученика. В 1998 году в дополнение к Кодексу введена система дисциплинарного самоконтроля учеников «Кредит поведения».

В ходе педагогической дискуссии с привлечением мнений психологов и родителей было разработано «Положение о рейтинге», которое учитывает основные pro et contra (за и против) введения соревновательности в детском коллективе. Рейтинг является частью школьной модели обучения. Он подсчитывается на основании зачетов по учебным темам, поставленным в зачетных книжках учеников к определенной дате. Несмотря на то что участие в Рейтинге является добровольным (это принципиальный момент), за все время его подсчета было получено только одно заявление родителей с просьбой о неучастии их ребенка. Согласно Положению, школьный рейтинг имеет следующую структуру: группа «Лидеры» (1–20 места), группа «Пантеон» (21–80 места) и группа детей, занявших места ниже 80. Последняя не имеет обозначения и не публикуется. Подсчет рейтинга ведется каждую четверть, а также по итогам учебного года. Для детей, попавших в группу лидеров, предусматриваются различные виды поощрений, а пять лучших учеников школы получают льготы в оплате обучения от 5% до 50%. Лучшему ученику года вручается главная награда школы – «Кубок превосходства».

Группа, изучавшая национальную специфику образования в **Японии**, отметила повышенное внимание японцев к формированию ценностного отношения к здоровью, окружающей природе и людям, развитию чувств. На занятиях, посвященных размышлению и самокритике, дети обсуждают, что им нравится и не нравится в школе, отмечают случаи своего плохого поведения, качество выполнения индивидуальных и групповых задач. Уже в детских садах и начальной школе используется отработанная технология, предполагающая обучение детей анализу возникающих в играх конфликтов и поиск способов выхода из них. Японского ребенка учат избегать прямого соперничества, так как даже детское сообщество должно быть единым, а победа одного неминуемо может означать «потерю лица» другого. В школе должны быть все похожи, а потому «нестан-

дартный» цвет ранца и школьного костюма может стать дополнительным риском для его хозяина. Группы детей поочередно проводят уборку своего класса, туалетов и школьного двора, что помогает формировать такие качества личности, как трудолюбие, старание, умение преодолевать себя, подчинять свои чувства интересам коллектива. До недавнего времени в японском языке и в педагогике ставился знак равенства между образованностью и способностями, так как система образования была ориентирована на формирование и воспитание исполнителей. Сегодня подчеркивается наличие острой потребности в творческой личности и необходимости заниматься выявлением одаренных детей в раннем возрасте. Для японского учителя все дети равны, среди них нет слабых и сильных, а есть ленивые и прилежные. Помогают «выравниванию» детей «дзюку», или репетиторские школы, весьма популярные в Японии.

Чтобы поддержать высокую престижность учительской профессии, повысить качество преподавания,

в Японии используются различные формы материального стимулирования труда учителей. Япония – единственная из развитых стран мира, где зарплата учителя выше зарплат чиновников местных органов власти.

В ходе рефлексии студенты не только анализируют национальные особенности образования в разных странах, но и творчески осмысливают полученные сведения.

Широкое представление о том, как может быть организовано педагогическое взаимодействие, позволяет вывести молодых специалистов на новый уровень подготовки, совершенствовать их коммуникативную компетенцию. Будущие учителя уже сегодня предлагают экспериментировать с современными образовательными идеями, из разнообразных приемов и методов выбирать наиболее передовые и, не забывая о собственной самобытности, истории и культуре, формировать конструктивное коммуникативное взаимодействие учителя и ученика в Республике Беларусь.

В. Ф. Русецкий (Минск, Беларусь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Гуманитарная наука и образование являются важной составной частью индустриально-информационной цивилизации. Научно-техническая информация, производственные технологии направлены на удовлетворение текущих потребностей общества, обеспечивают его нынешнее состояние и ближайшее развитие; гуманитарное знание направлено на развитие и совершенствование человека, способного осознавать обновляющиеся вызовы времени, адекватно на них реагировать, прогнозировать отдаленную перспективу, а потому является средством стратегического развития, готовящего человека к решению тех проблем, которые возникнут перед ним в перспективе. В системе такого гуманитарного образования человек рассматривается не как инструмент достижения цели и объект различных технологий (от биологических до социально-педагогических), а как самодовлеющая и саморазвивающаяся система, абсолютная ценность. Гуманитарные науки и гуманитарное образование направлены на гармонизацию интеллектуального и чувственного начал в человеке, на развитие личности, способной выполнить свою жизненную задачу.

В настоящее время в системе гуманитарного образования используются несколько взаимно согласующихся между собой и дополняющих друг друга подходов: личностно ориентированный, коммуникативно-деятельностный, культурологический, средовой. Актуальной теоретической задачей является обоснование непротиворечивого сочетания этих подходов в проектировании образовательных систем и образовательной практике, поиск путей практической реализации на основе научного обоснования и выработки согласованности в понимании принимаемого (принимаемых) подхода (подходов) к преподаванию отдельных гуманитарных дисциплин.

На основе этих подходов может быть определена взаимосогласованная система принципов развития культуры личности в системе непрерывного гуманитарного образования. Разработка конкретного перечня принципов, на которых возможны построение образовательных систем и учебно-методических комплексов и организация образовательного процесса, базируется на ряде по-

стулатов, вытекающих, с одной стороны, из сути принятых подходов, с другой – определяемых сущностью гуманитарного образования и его направленностью на духовное развитие личности. К числу таких постулатов относятся, в том числе, и следующие:

- культура представляет собой систему ценностей, усвоение которой обеспечивает не только социализацию личности, но ее духовный рост и развитие;
- современное информационное общество диктует выбор цели, определяет содержание и методы образования, выдвигая в качестве образовательного идеала личность, готовую принимать вызовы времени; предполагает открытость образовательной среды как условие эффективности образовательного процесса;
- образовательный процесс должен быть ориентирован на потребности и возможности личности, обеспечивать ее мыслительную, коммуникативную, речевую активность, самореализацию на основе таких базовых ценностей, как мультикультурность, диалогизм, толерантность, полилингвизм; продуктивность, креативность;
- язык – духовная ценность и аккумулятор культуры; содержание и методы языкового образования базируются на реалиях складывающейся языковой ситуации; постановка и решение учебных задач определяется ситуативностью, которая позволяет отразить в учебном процессе реалии культуры целом;
- актуальным и эффективным способом развития культуры личности является образование через искусство.

Гуманитарное образование по своей природе обращено ко всему спектру ценностей как материальных (интеллектуальных и практических: знания, умения, навыки, способности, компетенции), так и духовных (эмоциональное, чувственное развитие личности, обогащение и развитие ее духовного опыта). Гуманитарное образование изначально направлено на комплексное развитие личности, ее интеллектуальной и эмоциональной сфер в их дуалистическом единстве. Специфика гуманитарного образования предполагает одновременное и взаимосвязанное развитие интеллекта и чувств личности, находящихся свое комплексное и концентриро-

ванное выражение в культуре. Вот почему развитие культуры личности может пониматься как цель гуманитарного образования.

К числу важнейших особенностей, определяющих специфику гуманитарного образования, относятся: прямая и опосредованная связь содержания и средств гуманитарного образования с духовно-нравственным, эстетическим, коммуникативным, языковым развитием личности, которые определяют уровень развития культуры личности в целом; формирование средствами языка, литературы, искусства особой сферы деятельности человека, в рамках которой создаются условия для творческого развития различных способностей человека: вербальных, коммуникативных, художественных, эстетических и т. д.; особое место языковой и речевой способности человека, выступающих в информационном обществе одновременно и средством и показателем уровня развития культуры личности в целом. Это предопределяет не только утилитарный и прагматический подход к гуманитарному образованию, но и расширительное понимание задач предметов гуманитарного цикла, которые помимо своих «предметных» задач должны решать и те, которые относятся к области развития личности. Предметы гуманитарного цикла формируют особое образовательное пространство, в рамках которого разворачивается творческая созидательная деятельность, направленная не только на развитие языковых, коммуникативных, литературных, художественных способностей личности, но и на создание эстетических, нравственных и иных ценностей, духовного обогащения и развития личности.

Изучение учебных предметов гуманитарного цикла является средством к достижению целей личностного развития и духовного роста, путем формирования умений, которые необходимы человеку в практике повседневной жизни и наличие которых определяет эффективность социализации человека и его взаимодействия с миром.

Культура личности представляет собой сложное образование, которое включает жизненные ценности, нормы поведения и созданные личностью материальные произведения, в которых отражаются такие ценности и нормы. Культура личности определяется полученным ею уровнем образования, усвоенных и присвоенных личностью культурных ценностей, а также степенью самостоятельности личности.

Речевая культура – один из элементов общей культуры личности, совокупность усвоенных ею способов и приемов организации общения посредством языка. К числу важнейших задач совершенствования речевой культуры относятся общее развитие личности как представителя культуры своего народа и современной мировой цивилизации; формирование языковой, лингвистической, лингвокультурологической и прагматической компетенций. Речевая культура личности совершенствуется не только в процессе языкового образования, но в целом в рамках социализации личности.

В современной методике выработано представление о том, что все виды речевой деятельности требуют специального обучения, в том числе и при изучении родного языка. Разработаны методики эффективного слушания (преимущественно применительно к конкретным сферам профессиональной деятельности), а также методики так называемого быстрого чтения, направленные не только на увеличение скорости чтения, но и на повышение эффективности восприятия информации. Изменилось и представление о содержании обучения

письменной речи: наряду с овладением графическими способами передачи устной речи, изучением орфографии и пунктуации осуществляется также и обучение созданию письменных текстов. Говорение как вид продуктивной речевой деятельности осваивается человеком в непосредственном общении, однако в ситуациях публичного, официального, профессионального общения требует специальных умений и навыков, обучение которым связано с такими дисциплинами, как техника речи и риторика.

Коммуникативная компетенция является одной из важнейших к кругу профессиональных компетенций учителя, поскольку носит интегрирующий характер, и само владение служит комплексному формированию профессионально важных качеств личности, обеспечивает возможность не только для профессионального совершенствования, но и для личностного роста студента.

Состав коммуникативной компетенции определяется структурой языковой/речевой личности, включающей: лексикон (вербально-семантический уровень; владение языком как средством общения); тезаурус (лингво-когнитивный уровень; мир, отраженный в сознании личности посредством языка); прагматикон (мотивационно-прагматический уровень; текстопроизводство).

Спецкурс «Основы речевой деятельности» направлен на развитие у будущих педагогов способности применять полученные в рамках данного и смежных с ним учебных курсов знания и сформированные умения в практике речевой деятельности, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач, возникающих в процессе общения, включая сферу профессиональной педагогической деятельности.

Цель спецкурса заключается в формировании профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя путем совершенствования всех уровней языковой личности.

Сформулированная цель достигается путем решения следующих задач:

- Знакомство с теоретическими основами речевой деятельности, общими и специальными законами педагогической коммуникации и ролью личности учителя в ее осуществлении;
- Знакомство будущих учителей с направлениями и проблематикой современных исследований в области педагогической коммуникации, основными подходами к изучению теоретических и прикладных аспектов речевой деятельности;
- Формирование умений наблюдать и анализировать современный дискурс, в том числе в сфере педагогической деятельности;
- Формирование коммуникативных умений, связанных с продуцированием речи в монологической и диалогической форме в сфере общей и профессиональной коммуникации;
- Овладение студентами важнейшими способами деятельности в сфере профессиональной коммуникации.

Содержание учебного материала определяется составом важнейших элементов коммуникативного акта как основной структурной единицы речевой деятельности (адресант, адресат, сообщение, код, контакт, контекст) и включает 7 основных блоков-модулей, в которых рассматриваются теоретические аспекты речевой деятельности применительно к каждому из ключевых элементов коммуникативного акта:

1. Общее понятие о коммуникации и речевой деятельности.
2. Человек в системе коммуникации.

3. Текст как коммуникативная единица.
4. Коммуникативное взаимодействие в публичном монологе.
5. Коммуникативное взаимодействие в публичном диалоге.
6. Язык и речь в коммуникации.
7. Коммуникативное пространство современного человека.

В каждом модуле содержание изучаемого материала включает две основные части: первая относится к общим вопросам речевой деятельности в условиях современного общества; вторая посвящена тем аспектам коммуникации, которые напрямую связаны со сферой профессионального педагогического общения. Это позволяет формировать коммуникативную компетенцию будущего учителя в двух ее важнейших составляющих: общую коммуникативную компетенцию и профессиональную коммуникативную компетенцию.

Наряду с изучением теоретических сведений в каждом блоке предусматривается практическая отработка важнейших речевых и коммуникативных умений с целью овладения студентами способами деятельности в сфере общей и профессиональной коммуникации. С этой целью на практических занятиях студентам предлагаются речевые задания и коммуникативные ситуации, которые моделируют реальные ситуации общения, прежде всего в сфере будущей профессиональной деятельности.

Для организации практической работы в аудитории, а также самостоятельной поисковой, исследовательской и творческой работы студентов в программу включены также перечни, в которых представлена

примерная тематика практических и лабораторных занятий; а также публичных выступлений, эссе, рефератов, подготовка которых целесообразна в рамках работы над спецкурсом.

Список рекомендуемой дополнительной литературы носит расширенный характер, чтобы обеспечить достаточную информационную основу для организации самостоятельной работы студентов по каждому из модулей программы.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать основные понятия и термины теории речевой деятельности; проблематику и методы современных исследований в области речевой коммуникации; правила подготовки и проведения публичных выступлений в монологической и диалогической форме; основные особенности педагогической коммуникации, требования к личности учителя и его подготовке в сфере профессиональной речевой деятельности.

В результате изучения дисциплины студенты должны уметь наблюдать и анализировать современный дискурс, в том числе в сфере профессиональной деятельности; продуцировать монологические высказывания в профессионально значимых жанрах речи; организовывать различные формы публичного диалога; осуществлять коммуникативное взаимодействие с аудиторией в процессе публичного монолога и диалога.

Таким образом, спецкурс «Основы речевой деятельности» направлен на формирование не только теоретических представлений об особенностях речевой коммуникации в педагогической деятельности, но и на совершенствование речевой культуры как элемента общей профессиональной культуры будущего учителя.

З. Рустамова (Баку, Азербайджан)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г. Н. ТЕПЛОВА «НАСТАВЛЕНИЕ СЫНУ»

Вторая половина XVIII века была весьма сложным периодом русской истории. В начале столетия, во многом благодаря усилиям Петра I, в России утвердился абсолютизм. Развитие всех сфер жизни повлекло за собой необходимость в просвещенных и профессионально образованных людях, что, со своей стороны, потребовало составления и выпуска литературы учебно-воспитательного характера. По всей стране начали открываться школы, учебные заведения, университеты. С развитием культуры и просвещения начало складываться общество и формироваться общественное мнение.

XVIII век в истории русской культуры представлен такими известными именами, как А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, В. К. Тредиаковский, Г. Р. Державин, Д. И. Фонвизин, Н. И. Новиков, А. Г. Болотов, А. Н. Радищев, Н. М. Карамзин.

Григорий Николаевич Теплов (1711–1779) также представлял русскую культуру второй половины XVIII века и был разносторонне образованным, литературно и музыкально одаренным, энергичным и весьма предприимчивым человеком. Будучи сановником при дворе императрицы Елизаветы Петровны и Екатерины II и воспитателем графа К. Г. Разумовского, который впоследствии стал президентом Академии наук (1746–1798), он снискал себе славу одного из умнейших и просвещеннейших людей своего времени.

Г. Н. Теплов внес свой вклад в разработку учебной реформы в 60–70-е годы. Он отстаивал необходимость развития просвещения в России в соответствии с требо-

ваниями времени и принимал деятельное участие в работе над проектами по созданию университетов в Сумах (Украина, 1767), Екатеринославле (1784), Чернигове (1786). Как сторонник абсолютной монархии он защищал дворянские привилегии и требовал положить в основу системы воспитания сословный принцип.

Теплов известен как «экономический» писатель, автор работ по экономике и философии: «Знания, вообще до философии касающиеся» (1751); трудов по стихосложению: «О качествах стихотворца рассуждение» (1755), «Рассуждение о начале стихотворства» (1755) и др. (1)

Теплов является также автором известного трактата «Наставление сыну» (1760), в котором он воплотил свои мысли о воспитании подрастающего поколения и который стал своеобразным кодексом нравственности для юного дворянина. Трактат Теплова состоит из 21 правила, каждое из которых требует внимательного прочтения и проникновения в суть затронутой в нем проблемы. Приведем, к примеру, некоторые из них: о важности добросердечия; о вреде корысти; о пользе экономии и вреде скупости; о необходимости труда и прилежания; вера в будущее; храбрость; вред плохих привычек; приоритет здоровья; о вреде упрямства и т. д. Как видно, каждое из них играет далеко не последнюю роль в жизни человека, а соблюдение их может привести в ту жизнь в «тишине духа», суть которой раскрывается в самом конце трактата.

Меня, как человека, уже имеющего за плечами немалый жизненный опыт и испытавшего «лесть врагов и

клевету друзей» (Лермонтов), в первую очередь (и это вовсе не парадокс) заинтересовало именно последнее, «Правило 21-е: жизнь благополучная».

Какова же, по мнению Теплова, «жизнь благополучная», и что содержит в себе правило 21?

Теплов пишет: «Кто в тишине духа живет, тот живет спокойно и благоденственно» [3]. Как видно, автор строит свой тезис на основной мысли христианства, предполагающей отход человека от земной суеты и духовное единение с Богом. Приятие человеком доминанты духовной жизни, отход его от бесконечной погони за преходящими ценностями может привести его к спокойствию и благоденствию.

Теплов разворачивает свой тезис: «Честь и богатство возвышенные когда отъемлются, чувствительности больше наносят, нежели услаждения, когда кто ими ослепляется» [3]. Человек в погоне за ценностями, которые кажутся для него неоспоримыми, растрчивает порой всю жизнь. Овладев же ими и достигнув кажущейся высоты, он думает, что достиг предела своих мечтаний и ему остается только наслаждаться своим положением и извлекать из него выгоду. Но когда на поверку эти ценности оказываются ложными, он, упав с обманчивой высоты, оказывается у разбитого корыта. С высоты падать неизменно больнее, чем терять «услаждения», которыми ослепляешься, потому что, по словам Теплова, «глубина ямы всегда бывает равна выкопанному из нее холму». Человек рано или поздно задумывается над тем, что же важнее и нужнее ему для спокойной жизни. Главное, чтобы не было поздно.

Говоря о несомненных достоинствах самого человека, жизненно умудренный Теплов делает предостережение: «Часто случается, что и достоинство или приобретенные таланты разума, излишние перед другими, иметь опасно. Закрывая своими качества других, делаешь тебе сокрытые чрез то враги и непримиримые злодеи» [3].

Со времени написания трактата прошло более двухсот лет, но, что весьма удивительно, человечество в своем развитии не утратило определенных порочных устремлений, о которых говорил еще Теплов. Человек так же завидует тому, кто умнее, вместо того, чтобы развиваться самому; кто талантливее, вместо того, чтобы неустанно работать; кто удачливее, вместо того, чтобы самому идти навстречу своей удаче. Более того, пытаюсь доказать свою значимость, он подвергается неуправляемым страстям, которые толкают его на совершение неправых действий. При этом его не беспокоят ни нравственная сторона поступков, ни их последствия.

Теплов как истинный проповедник просветительства считал, что именно позитивные качества, разум, нравственность и созидательный талант являются подлинным богатством человека, и только они могут принести ему неподдельное уважение. Однако суть действующей порочности он связывал с тем, что зависть, ослепляя человека, не позволяет ему правильно соотносить *свои умеренные способности с совершенствами другого*, даже если они и «одного рода».

Не забывал Теплов и о факторе удачи: «Не сумнительно, что ласка фортуны безмерно человека обольщает, знай, однако ж, что отвращение ее несносно ее любимцам» [3]. Действительно, надеяться только на удачу, думая, что лишь она способствует продвижению, – одно из многих заблуждений человека. Тем же, кому в большинстве случаев лишь сопутствовала удача, потеря ее бывает трагична, ибо не заслуги и не достоинства самого человека, а только удача подняла его на ту ступень,

с которой теперь он, покинутый ею, падает вниз. Вместе с этим следует заметить, что в современной психологии суть фактора везения, или удачи, коренным образом изменилась. Удача – это не нечто, посылаемое извне и неопределенно кому, а результат, сопутствующий запланированным, подготовленным целенаправленным действиям. Насколько это приемлемо и правомерно, человек может судить по своей жизни, если только в состоянии подойти к ее оценке объективно. Продумав и проанализировав многие ситуации, в которых он оказывался, человек должен увидеть, что к возникновению определенных обстоятельств приводили именно его действия, а не поступки других. Воистину – что человек ни делает, делает для себя: хорошее – для себя; и плохое – тоже для себя.

И если человек идет своим путем, добивается поставленной цели только благодаря своим умениям и способностям и при этом не приносит никому вреда, он не должен ожидать понимания и поддержки со стороны. Скорее всего, что он их получит, но, во избежание негативного психологического удара, ожидать – не следует. Ожидания могут не только оказаться напрасными, но, что хуже всего, привести к краху. «Ты, идучи по стезям своих достоинств, не думай, чтоб всяк пути твои правыми нашел» [3]. В начале XIX века Пушкин сформулирует мысль о независимости поэтического дара в такой художественной форме:

Поэт! Не дорожи любовью народной.

Восторженных похвал пройдет минутный шум;

Услышишь суд глупца и смех толпы холодной:

Но ты останься тверд, спокоен и угрюм [2, 174].

(«Поэту», 1830)

Но человек завистливый неугомонен в своем негативе, который не позволяет ему принять простую истину: жизнь дается человеку лишь раз, и правомерно ли направлять свою энергию на разрушение, а не на созидание. «Как бы тебя ни далеко возвели твои достоинства, многие скажут, однако ж, что не по пути к тебе они пришли и что чуждое добро ты отъемлешь» [3]. Почему же человеку так трудно уяснить и убояться того, что в слепой зависти и ненависти можно разрушить все и остаться ни с чем?

Теплов, выполняя свой долг воспитателя и предупреждая тех, к кому обращено его писание, о возможных трудностях на жизненном пути, говорит о вероятности их преодоления и переходит к наставлениям: «Большее число невежд, которые о тебе судят, всегда преодолевают самое малое количество разумных». Теплов, вращенный русской культурой XVIII века, века разума, беспредельно верил в его силу и конструктивную направленность. Свою веру он и стремился передать следующему за ним поколению.

«Ни честь высокая и богатство чрезмерное, ни похвала за твои таланты счастья беде еще прямого не составляют, а отъемлют часто твое только спокойствие» [3].

По существу дела, честь и богатство должны стать не самоцелью человека трудящегося, а результатом реализации его талантов. И хотя «честь *высокая* и богатство *чрезмерное*», «похвала за ... таланты» как самоцель и «отъемлют часто... только спокойствие», но, по наставлению Теплова, «умеренность в первых («честь высокая и богатство чрезмерное» – З. Р.), а собственное удовольствие последними (талантами – З. Р.) в тиши твоего духа, то прямое твое счастье и жизнь благополучия» [3].

Таким образом, «жизнь благополучная» по правилу Теплова складывается из сознательного отхода человека мыслящего от суетной повседневности в сторону совер-

шенствования жизни духовной. При этом истинными честью и богатством считаются «добрые свойства в человеке и отличные таланты разума...» [3]. Преодолевая препятствия на пути к жизни духа, человек учится не завидовать умному, а развиваться самому; не испытывать ненависть к тому, кто талантливее, а неустанно работать; не подставлять того, кто удачливее, а самому идти навстречу своей удаче.

Вместе с этим Теплов считает своим долгом предупредить, что на жизненном пути не исключено бывает встретить соблазны и поддаться заблуждению, которое «многими и разведущими путями неизбежно тебе представляется». Соблазны и заблуждения разнолики и притягательны. Тогда-то «все ... склонности по природе, по сложению тела и по бесчисленным соблазнам поведут тебя с закрытыми очами» и могут привести далеко не к тому, что было намечено ранее, «ежели не подашь руки твоей родителю, помощь тебе усердно подающему. Прими ее так, как самую для тебя надежнейшую» [3]. Совет Теплова носит весьма настоятельный характер.

Получить совет у умудренных жизнью людей, попросить помощи у более знающих, действительно, ни-

как не может навредить только вступающим на жизненный путь. И если бы юным было свойственно прислушиваться к тем, кто хочет поддержать их и поделиться опытом, это помогло бы помочь избежать многих ошибок и заблуждений.

Трактат «Наставление сыну» статс-секретаря Академии наук (1747) Г. Н. Теплова представляет собой историко-педагогический документ, составленный в форме поучений, характерных для русской культуры XVIII века. В нем представлены нравственные принципы, которыми должен был руководствоваться интеллигентный образованный человек середины XVIII столетия. Сильно ли разнятся с ними, а точнее, с представленными в правиле 21, наши сегодняшние морально-этические нормы? Как становится очевидным, – нет. Изменения в жизни, которые мы наблюдаем сегодня, показывают, что обращение к Теплову может принести безусловную пользу как в деле воспитания, так и самовоспитания, потому что принципы, о которых говорил автор «Наставления сыну», – это принципы, формирующие такие непреходящие нравственные ценности как знания, умения, добросердечие, терпение, умеренность.

Литература

1. Г. Н. Теплов // <http://www.bibliopskov.ru/html2/teplov.htm>
2. Пушкин А. С. Полн. собр. соч. В 10-ти т. М., 1957. Т. 3.
3. Теплов Г. Н. Наставление сыну // http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st_016.shtml

Т. А. Савчиц (Мозырь, Беларусь)

РАБОТА НАД ТЕКСТОМ СТИХОТВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Предмет “иностраннный язык” занимает особое место в процессе обучения школьников. Он не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию школьников в контексте “диалога культур”. Иностраннный язык, как и родной, выполняет все четыре функции: служит средством познания, является хранителем национальной культуры, является средством общения и выражения отношения к миру, выступает в качестве инструмента развития и воспитания. Использование стихов – одно из эффективных средств при овладении иностраннным языком. При чтении стихотворения учащийся видит осознанное использование лексики для передачи мысли автора и знакомится с различными функциями языка в общении.

Хотелось бы отметить такой очень важный момент при обучении иностранному языку, как начало урока. Оно создает настроение урока, вводит в иноязычную атмосферу. Как ничто другое стихотворение способствует достижению этой цели.

Например, при работе над одной из сложных тем «Охрана окружающей среды» я предложила ученикам следующее четверостишие

Der Baum

Zu fallen einen schönen Baum
braucht's eine halbe Stunde kaum.
Zu wachsen, bis man ihn bewundert,
braucht er, bedenk es, ein Jahrhundert.
Eugen Roth

Далее ведется беседа по теме. Можно предложить учащимся следующие вопросы:

1. Womit oder mit wem können Sie den Baum vergleichen?
2. Vergleichen Sie bitte den Baum und den Menschen!
3. Mit welchem Baum assoziieren Sie sich?

Можно вспомнить названия деревьев на немецком языке: вывесить на доске картинки с изображениями деревьев и написать их названия, учащиеся должны подобрать к картинке правильное название.

После работы над стихотворением я перехожу к беседе по теме «Загрязнение воздуха», обсуждаем необходимость сбережения природных ресурсов, экологическую обстановку в городе и селе.

Очень тривиальная тема, зачастую не вызывающая особого энтузиазма и интереса для обсуждения,- тема «Рабочий день». Один из уроков по этой теме я начинала со стихотворения

Eine Woche

Am Montag schlafe ich mich aus.
Am Dienstag gehe ich aus dem
Am Mittwoch suche ich hundert Sachen.
Am Donnerstag muss ich immer
Am Freitag fahre ich mit dem Rad.
Am Samstag nehme ich ein
Am Sonntag esse ich ein Ei.
Dann ist die Woche schon

Работая над этим стихотворением, ученики совершенствуют свои лексические навыки.

По теме «Поры года» можно предложить следующее начало урока. Ученики работают в парах или в группах. На каждую группу раздаются стихотворения о каждой из пор года:

Der Frühling

Frühling läßt sein blaues Band
Wieder flattern durch die Lüfte;

Süße, wohlbekannte Düfte
Streifen ahnungsvoll das Land.
Veilchen träumen schon,
wollen balde kommen.
Horch, von fern ein leiser Harfenton!
Frühling, ja Du bist's!
Dich hab' ich vernommen!
Eduard Mörike, 1829

Höhe des Sommers

Das Blau der Ferne klärt sich schon
Vergeistigt und gelichtet
Zu jenem süßen Zauberton
Den nur September dichtet.

Der reife Sommer über Nacht
Will sich zum Feste färben,
Da alles in Vollendung lacht
Und willig ist zu sterben.

Entreiß dich, Seele, nun der Zeit,
Entreiß dich deinen Sorgen
Und mache dich zum Flug bereit
In den ersehnten Morgen
Hermann Hesse, 1877-1962

Herbst

Schon ins Land der Pyramiden
Flohn die Störche übers Meer;
Schwalbenflug ist längst geschieden,
Auch die Lerche singt nicht mehr.
Seufzend in geheimer Klage
Streift der Wind das letzte Grün;
Und die süßen Sommertage,
Ach, sie sind dahin, dahin!
Nebel hat den Wald verschlungen,
Der dein stillstes Glück gesehn;
Ganz in Duft und Dämmerungen
Will die schöne Welt vergehn.
Nur noch einmal bricht die Sonne
Unaufhaltsam durch den Duft,
Und ein Strahl der alten Wonne
Rieselt über Tal und Kluft.
Und es leuchten Wald und Heide,
Dass man sicher glauben mag,
Hinter allem Winterleide
Lieg' ein ferner Frühlingstag.
Theodor Storm, 1817-1888

Der Winter ist gekommen

Der Winter ist kommen,
verstummt ist der Hain;
nun soll uns im Zimmer
ein Liedchen erfreun.

Das glitzert und flimmert
und leuchtet so weiß,
es spiegelt die Sonne
im blitzblanken Eis.

Wir gleiten darüber
auf blinkendem Stahl
und rodeln und jauchzen
vom Hügel ins Tal.

Und senkt sich der Abend,
geht's jubelnd nach Haus
ins trauliche Stübchen

zum Bratapfelschmaus.
Volksgut

Zвучит музыка Вивальди «Поры года». Ребята подбирают стихотворения к каждой мелодии, ключ к этому заданию можно написать на доске. Продолжение этого урока выглядело как мини-проект. Учащиеся делали коллаж по теме.

Если не удастся найти предлагаемую музыку, можно использовать любую мелодию на выбор к одной поре года, дать ребятам стихотворение об этой поре года и предложить сделать коллаж во время звучания мелодии. Элементами коллажа будут строки из стихотворения.

Поэзия может быть использована как образец современной аутентичной разговорно-литературной речи для достижения ведущих целей обучения и для развития творческих способностей учащихся.

Для развития лексических и грамматических навыков можно предложить следующие формы стихосложения:

1. Написать четверостишие, каждая строчка которого начинается с заданной буквы.

Например, по теме «Занятия»:

S

Studieren ist es immer schwer.

Sie macht das aber mit Vergnügen.

Sie lernt die Wörter immer mehr.

Schön antwortet sie in den Stunden.

2. Написать стихотворение с глубоким смыслом, описать, например, чувство следующим образом:

Farbe

Geschmack

Geruch

Aussehen, Form

Ton, Klang

Erlebnisqualität

Beispiel Wut:

Wut ist Farbenblitzen

Wut schmeckt wie Chilipulver pur

Wut kitzelt in der Nase

Wut sieht aus wie die überquellende Lava

Wut hört sich an wie Donnerrollen

Wut steckt voller Leben und

Bedeutet manchmal Tod.

3. Предложить рифмованное окончание каждой строчки четверостишия.

По теме «Охрана окружающей среды»:

... vergiften.

... verpesten.

... schützen.

... nutzen.

Die Menschen vergiften.

Die Menschen verpesten.

Sie wollen kein Bäumchen schützen.

Was werden die Kinder nutzen.

... sterben aus.

... die Leichen.

... Haus

... bereichern.

Die Wälder sterben aus.

Es gibt überall die Leichen.

Die Erde ist unser Haus.

Wir müssen sie bereichern.

По теме «Степени сравнения имен прилагательных»:

... schon

... schön.

... länger

... Sänger.

Der Sommer ist schon.
Die Nächte sind schön.
Die Tage werden länger.
Das besingen die Sängers.

По теме «Склонение имен существительных»:

... Namen
... Herzen
... Dame
... Schmerzen.

Ich sah den Namen.

Er blieb in meinem Herzen.

Die Erinnerung an die Dame

Ist voll Herzensschmerzen.

Использую на уроках метод рефлексии «Синквейн».

Синквейн – это стихотворение, которое состоит из пяти строк, слова в которых не повторяются:

1. Одно существительное
2. Два прилагательных
3. Три глагола
4. Предложение из четырех слов
5. Синоним или слово, связанное с первым по смыслу

По теме «Музыка»:

die Stimme

schön, laut

bezaubert, fasziniert, zieht an

mir gefällt ihr Klang

das Lied

Один из самых сложных видов работы в процессе обучения иностранному языку – художественный перевод самим учеником. Этому предшествует анализ лексических и грамматических тонкостей, культурных реалий. После того как ребята предложат свой вариант перевода, мы обязательно сравниваем с профессиональным переводом, обсуждаем ошибки, неточности, иногда ребята не соглашаются с профессиональным переводом, замечая неточности.

Behandelt die Frauen mit Nachsicht!
Aus krummer Rippe ward sie erschaffen.
Gott konnte sie nicht ganz grade machen.
Willst du sie biegen, sie bricht;
Läßt du sie ruhig, sie wird noch krümmter;
Du, guter Adam, was ist denn schlimmer? –
Behandelt die Frauen mit Nachsicht:
Es ist nicht gut, wenn euch eine Rippe bricht.
J. W. Goethe

К женщине снисходителен будь!
Она, из кривого ребра возникшая,
Не получилась у бога прямая:
Ломается, чуть начнешь ее гнуть.
Не тронешь – совсем искривится, и точка!
Да, братец Адам, дал нам бог ангелочка!
К женщине снисходителен будь.
Ребро не ломай и не гни – в этом суть.
Перевод В. Левика

Удели ей немного внимания,
Покажи, что она нужна.
Ты пойми, ведь ее страдания –
Это боль твоего ребра.
Пробежит ломота по телу,
Нагло мысли съедает дрожь...

А она лишь услышать хотела
То, что ты для нее живешь.
Сидоревич Анастасия,
ученица 10 «А» класса, 2005

Будь добр и внимателен с дамой всегда!
Бог создал ее из кривого ребра.
Она – плод желаний и мыслей его,
На свете подобного нет ничего.

Сломается сразу, как только согнешь.
Больше такой ты уже не найдешь.
Что может быть хуже, милый Адам?
Хочешь иль нет?- решаешь ты сам.

Любовь – это дар, ее береги,
За право борись, побеждай и люби.
Без женщины будет тебе нелегко.
Не делай ей больно! Не трогай ребро!
Гусак Анжелика,
ученица 10 «А» класса, 2005

Neuer Frühling

Der Brief, den du geschrieben,
Er macht mich gar nicht bang.
Du willst mich nicht mehr lieben,
Aber dein Brief ist lang.

Zwölf Seiten eng und zierlich!
Ein kleines Manuskript.
Man schreibt nicht so ausführlich,
Wenn man den Abschied gibt.
H. Heine

Новая весна
Я получил твоё письмо.
Не о любви ты в нём писала,
А что она ушла давно,
И в сердце вьюга заиграла.

Вот ты уходишь навсегда,
Но что-то тут совсем не так.
А твой уход так, в никуда,
Лег на двенадцати листах.
Койдан Мария,
ученица 11 «Г» класса, 2005

Новая весна
Ты написала мне письмо.
Оно меня не испугало.
Не хочешь больше ты любить,
И это устрашает мало.

В двенадцати листах письма
Не много нового узнал я,
Узнал, что новая весна –
Начало нашего прощанья.
Крейза Юлия,
ученица 11 «Б» класса, 2005

Mondnacht

Es war, als hätt der Himmel
Die Erde still geküsst,
Dass sie im Blütenschimmer
Voh ihm nun träumen müsst.
Die Luft ging durch die Felder,

Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis' die Wälder,
So sternklar war die Nacht.
Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.
Joseph von Eichendorff, 1788–1857

Лунная ночь
В то, что увидела ночью,
Я до сих пор не верю:
Красивое звездное небо
Поцеловало землю.
Все было так тихо, мгновенно,
Земля не успела проснуться.
К такому в цветочном свечении
Могла лишь она прикоснуться.
И воздух так мило, так нежно,
Легонько колосья качая,
Прошел мимо поля и леса,
А звезды за ним наблюдали.
И крылья мои распахнулись,
Душа пронеслась над землей,
Летела так тихо, так нежно,
Как будто стремилась домой.
Гусак Анжелика,
ученица 11 «А» класса, 2006

Лунная ночь
Мне показалось, небо
Поцеловало землю.
Бархатными цветами
Слился огонь желанный.
Воздуха больше мне бы,
Мне бы земли под ногами,
Видеть, как солнце заходит,
Чувствовать, как рассветает...
Слабые крылья расправить,
Тихо ловить ласку неба,
Все, что не нужно оставить...
Боже! Домой скорей бы!
Сидоревич Анастасия,
ученица 11 «А» класса, 2006

У меня любовь к изложению мыслей в стихотворной
форме на немецком языке появилась еще в университет-
ские годы. До сих пор я с удовольствием обращаюсь к
стихотворению. Хотелось бы предложить мои самые
любимые.

Ich hatte Angst
Ihn ins Herz zu schließen.
Ich weiß jetzt,
Wie man Verstand verliert:
Vor Augen – Blindheit,
Vor Händen – Blöße . . .
Ich weiß jetzt,
Wie man die Seele auszieht.
Ich kenne den Himmel,
Der mich verwundet.
Ich kenne die Hölle,
Wo Stimme fleht,

Wo Wände glitschig sind,
Und Licht bewundert,
Wo Zeit so schnell vergeht.
Ich habe Angst,
Vom Teufel geritten,
In Zauberaugen
Kann Herz rasch zersplittern.
Das Beste, vielleicht
Weiß ich jetzt,
Auf Galgen scharfer Schmerz.
2001

Ich danke dir
Für unseren Morgen,
Für einzigen Morgen und Sonnenschein,
Für weiche Lippen,
Für zarte Augen
Und Freude mit dir zusammen zu sein.

Ich segne den Tag,
Ich segne die Stunden,
Bewahre im Herzen Gefühlenklang.
Ich wünsche gern dich zu entwenden
Für immer, für ganzes Lebenlang.
2004

Wie kann ich dir erklären,
Dass du so wichtig bist,
Du wirst mir immer fehlen
Und Freude, die du bringst.

In deinen zarten Augen
Aalt frisches Morgens Schein,
Und, wie in alten Sagen,
Mein Herz ist deines Heim.
2004

Verloren, bestohlen, verirrt,
Ihr süßes Gelächter begraben,
Befangene Seele weint nicht,
Sie zittert, in Leere geraten.

Und Leere, mit Ängsten erfüllt,
Ist sumpfig, von Menschen erfunden,
Sie würgt, entsetzt und enthüllt,
Ist eng mit Begierde verbunden.
2005

Herzensklopfen
lauter und lauter,
kalter Tropfen
leeres Geklapper,
verlassene Seele
ist wie gelähmt,
und überall Leere
brennt und quält.
2006

РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ

Обращение к художественному тексту в неязыковом вузе становится возможным тогда, когда студенты уже умеют воспринимать тексты на русском языке, ориентируясь в них выделять факты, уметь их обобщать, оценивать. Этот минимальный уровень зрелого чтения дает нам возможность перенести эти навыки и умения на поэтический текст, извлекать из образного мира стиха его художественный смысл, понять идейно-эмоциональное содержание, "видеть" подтекст, особые элементы высказывания поэта, присущие его творчеству.

Эти задачи реализуются в процессе всего периода обучения русскому языку иностранных студентов.

В процессе учебы в вузе иностранные студенты обучаются русскому языку с учетом специальности и в то же время знакомятся с культурой и литературой страны, где они получают будущую профессию. Наряду с творчеством А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина и других поэтов, мы знакомим наших студентов и с представителями азербайджанской классической поэзии.

Знакомство с творчеством азербайджанских поэтов мы начинаем с С. Вургуна. И это не случайно. Ибо поэзия С. Вургуна глубоко гражданственна, его, чувства и думы связаны со своим народом. Даже в своих стихах сугубо личного характера поэт мыслил об общечеловеческом счастье, о путях к нему, она, эта поэзия, полна оптимизма. Самед Вургун прекрасно знал устное народное творчество Азербайджана. В этом плане его поэзия перекликается с поэзией А. С. Пушкина, которого поэт считал своим учителем. Самед Вургун образно об этом писал: "Поэзия Пушкина подобна той всегда прозрачной и всегда свежей воде горного источника, которая утоляет жажду не только в горячие дни нежного лета, но и в студеную пору северной зимы, ибо этот источник никогда не леденеет. Как и Вагиф, он стал мне не только самым близким другом, но и моим учителем" (1, 136). Самед Вургун внес огромный вклад в обогащение и установление не только национальной литературы, но и ее языка. Всякая работа поэта имела большое значение для развития азербайджанского литературного языка в целом. Творчество поэта отличала простота, напевность, образность и мелодичность языка, близкого к народному и очищенного от непонятных иноязычных слов.

При отборе стихов поэта мы отдаем предпочтение лирике, так как она вобрала в себя все лучшее, что было собрано до него в азербайджанской классической и народной поэзии: "В творчестве Вургуна по-новому зазвучала поэзия печального и мудрого Физули, глубоко философичного Низами, борющегося Вагифа, бунтующего Сабира и др" (1,44).

Знакомство с творчеством Вургуна мы начинаем со стихов, посвященных матери. Обращение это поддерживается и интересом студентов к этой теме, которая имеет место почти у всех поэтов всех времен и народов. Некоторые из этих стихов, полные горечи и печали, созвучны с поэзией С. Есенина. В стихотворении, написанном в годы учебы в Москве, поэт отмечал:

Смуту добрый голос твой рассеял
Я, крепясь, одумался, блажной
Узнаю я все, чего не знаю
И весной прометываюсь я
О горах далеких вспоминаю –

Я вернусь в родимые края (2, 37).

Среди переводчиков стихов С. Вургуна на русский язык были П. Антокольский, А. Адалис, Н. Асеев, К. Симонов, В. Кафаров и др. Нельзя не согласиться с проф. Ф. А. Велихановой, которая считает, что "уловить своеобразие поэта, его неповторимую индивидуальность, особенности звучания его голоса – таковы задачи, стоящие перед любыми переводчиками, и в частности перед переводчиками Самеда Вургуна" (1, 48).

Все выше названные переводчики С. Вургуна владели в какой-то степени азербайджанским языком, хотя в совершенстве его знал только поэт Владимир Кафаров. Ему были знакомы и тонкости восточной поэзии. Для первоначального знакомства с творчеством С. Вургуна мы отобрали стихотворение "Меня постигла сизмальства беда" (1927), посвященное матери, написанное в разлуке. Как нам кажется, В. Кафаров удачно нашел форму и во всей полноте передал содержание вургуновского стиха. В. Кафаров хорошо знал поэзию С. Вургуна, умел передать музыкальность и интонацию стиха и глубину оригинала.

Это стихотворение созвучно народной поэзии, содержит звуковые повторы, близкие к азербайджанскому народному творчеству:

Тебя обнять, поцеловать хочу,
Сполна понять, что значит мать, хочу
Чтоб свидеться, я смерть принять хочу
Как по-другому мне к тебе пробиться!

Приведённые строки удачны еще и тем, что могут помочь передать иностранным студентам особенности стихосложения азербайджанской поэзии, корнями, уходящей в глубину веков.

Подготовка к чтению стихотворения занимает определенное время, которая начинается с краткой беседы о поэте, жизни и основных этапах его творчества. Расставание с родным селом, разлука, учеба в Баку и Москве, детские годы-всё вызывает интерес у студентов уже в самом начале знакомства с творчеством поэта. Ранняя потеря матери оставила глубокий след в его сердце. Именно эти строки с небольшим сокращением в переводе В. Кафарова предлагаются студентам:

Не забыть, как с тобой расставался я,
Как бескрылым птенцом оставался я,
Хоть щемящей тоске не сдавался я,
Как не плакать, что нет больше, мать, тебя?
* * *

Как луна – ты взошла и во тьму ушла.
А теперь жизнь светла, в мире меньше зла.
Почему навсегда в землю ты легла,
Почему мне вовек не поднять тебя?
* * *

Жизнь твою я продлить хоть на треть хочу.
И слезы с глаз твоих утереть хочу.
Чтоб увидеть тебя, умереть хочу.
Как на этой земле увидеть тебя!
(3, 59, 61)

Мы остановились на данном варианте перевода, хотя в интерпретации других переводчиков он звучит несколько иначе.

Следующий этап работы над стихотворением – это традиционные предтекстовые задания, семантизирующие лексику и "акцентирующие внимание студентов на

грамматических заданиях. Предтекстовые задания направлены на устранение трудностей стихотворного текста, на понимание его художественных особенностей и одновременно на развитие навыков и умений чтения стихотворения. В стихотворении имеются сложности, связанные с планом содержания и его языковой формой. Чтобы понять идейно-эстетическое содержание стихотворения, студенты должны владеть определенными страноведческими знаниями, совокупностью языковых единиц с национально-культурным компонентом значений.

Трудности понимания страноведческого содержания снимаются комментированием слов и словосочетаний, которые являются показателем времени, места, национальных особенностей народа: "бескрылый птенец", "как луна взошла", "в мире меньше зла", "почему ты навсегда в землю легла" и т. д. Указанные словосочетания объясняются студентам, комментируются, и раскрывается их содержание.

Когда выясняется, что усвоена языковая сторона стихотворения и будет понято содержание, предлагается чтение. Способы чтения могут быть различными: преподавателями, студентами вслух или про себя.

После знакомства со стихотворением можно объяснить значимость каждого слова, его художественный образ, смысл каждой фразы и т. д. Далее студенты знакомятся с композицией стихотворения. Как поэт прощался с матерью, как после смерти матери он сравнивает себя с бескрылым птенцом, тоскует по ней и т. д.

Далее в строке: "Как луна взошла и во тьму ушла" есть образное выражение потери любимого человека. Надо отметить, что это выражение свойственно восточной поэзии, как потери чего-то светлого.

Особого лингвострановедческого комментария требует строка "А теперь жизнь светла, в мире меньше зла". Комментируя эту строку, преподаватель возвращается к страницам истории Азербайджана, к положению крестьян в 20-е годы XX вв. и т. д.

Поэт задает риторические вопросы, которые тоже комментируются преподавателем. В строках:

Жизнь твою я продлить хочу на треть хочу

И слезы с глаз твоих утереть хочу.

Глубоко передано настроение поэта в двух последних строчках:

Чтоб увидеть тебя, умереть хочу.

Как на этой земле увидеть тебя?

Строчки полные трогательной нежности к матери, понятны студентам, как считает поэт, только смерть может помочь этим любящим друг-другу людям встретиться. Эти строчки явно свидетельствуют о мастерстве поэта; в повторах: "умереть хочу", "продлить хочу", "утереть хочу". Эти смысловые повторы, имеющие важное место в оригинале, в переводе В. Кафарова они несут ту же смысловую нагрузку.

Комментируя отдельные слова и словосочетания, задавая ряд вопросов, преподаватель стремится к раскрытию внутреннего содержания стихотворения. Затем преподаватель предлагает ряд вопросов с целью привлечения студентов к беседе на данную тему. На втором занятии можно предложить студентам записать свое мнение о стихотворении, аргументировать его, привести примеры стихов о матери поэтов страны студентов или написать сочинение о матери. Эмоциональность содержания стихотворения благоприятствует ведению беседы на эту тему, так как студенты получают большое удовлетворение от понимания и близости данной темы каждому человеку.

Такое прочтение стихотворения С. Вургуня "Матери" пробуждает у студентов интерес к творчеству поэта и помогает понять особенности азербайджанской поэзии. Появляется желание знакомиться с лирикой поэта, где есть волнующие темы любви, радости, весны, патриотизма.

Такое подробное прочтение стихотворения вызывает интерес у иностранных студентов к творчеству великого поэта Азербайджана, чье имя известно во всем мире. Затем можно предложить следующую работу над стихотворением, т. е. систему заданий, направленных на усвоение содержания текста.

Задание 1

Прочитайте информацию о поэте. Ответьте на вопрос: О ком писал поэт в своем стихотворении?

Задание 2

Назовите стихи поэта, посвященные матери?

Задание 3

Определите по данным словосочетаниям, о чем хочет сказать поэт в последующих словах и словосочетаниях: "бескрылым птенцом оставался я", "щемящей тоске не сдавался я", "как луна – ты взошла и во тьму ушла".

Задание 4

Поэт пишет:

А теперь жизнь светла, в мире меньше зла.

О каком времени пишет поэт?

Задание 5

Понятно ли вам предложение: "Жизнь твою я продлить хочу на треть хочу", "Чтоб увидеть тебя, умереть хочу?".

Задание 6

Найдите общий корень в данных словах.

Взошла, перешла, ушла, зашла.

Задание 7

К данному ряду слов найдите слова-синонимы

Расставался, продлить, увидеть.

Задание 8

Прочитайте объяснение слова "легла".

Как вы понимаете выражение "лечь в землю?".

Задание 9

Посмотрите в словаре значения следующих слов: щемящей, тоска, зло, вовек.

Задание 10

Объясните значение предложения:

"Как на этой земле увидеть тебя?".

Задание 11

Обратите внимание на эмоционально-выразительные словосочетания: "бескрылый птенец", "щемящая тоска", "как луна ты взошла", "во тьму ушла", "слезы с глаз твоих утереть хочу".

Задание 12

О каком периоде жизни говорит поэт в своем стихотворении?

Задание 13

С каким чувством говорит поэт о расставании с матерью?

Задание 14

Что волновало поэта всю его жизнь?

Задание 15

Какие поэты вашей страны посвятили свои стихи матери?

Задание 16

Составьте антонимические пары к следующим словам: расставался, продлить, увидеть.

Задание 17

Укажите форму множественного числа слова "птенец".

Задание 18

Составьте словосочетания из слов в предложном падеже: жизнь, мир, земля.

Задание 19

Дополните видовые пары.

Расставаться, оставаться, сдаваться.

Задание 20

Образуйте отглагольные существительные от слов: расставался, ушла, продлить, плакать.

Задание 21

Прочитайте словосочетания: "продлить хочу", "угереть хочу", "умереть хочу", "увидеть хочу". Обратите внимание на порядок слов, которые встречаются в поэтической речи С. Вургуна.

Задание 22

Почему автор сравнивает образ матери с Луной?

Литература

1. Велиханова Ф. А. Русские переводы поэзии Самеда Вургуна. Баку: АН Азербайджанской Республики, 1968, с. 44, 48, 59-61.
2. Вургун. С. Наш учитель и друг // Дружба народов", 1949, кн. 3, с. 136.
3. Вургун С. Матери моей. Пер. В Кафарова//Вургун С. Лирика. Баку: Гянджлик, 1986, с. 37, 29.
4. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2003, 265с.

Е. А. Темушева (Минск, Беларусь)

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБЗОРНОЙ ТЕМЫ «РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА БЕЛАРУСИ» В VIII И XI КЛАССАХ

Произведения русскоязычных писателей Беларуси только три года назад были включены в школьную программу по русской литературе. В первый год изучения русскоязычной литературы Беларуси аннотация к программной теме была сформулирована очень кратко, что позволяло учителям самостоятельно определять аспекты изучения творчества писателей и выбирать произведения на свое усмотрение. Однако два года назад содержание обзорной темы «Русскоязычная литература Беларуси» было значительно расширено и уточнено. На данный момент в них упомянуто двадцать четыре автора, указаны конкретные произведения, конкретизированы направления их изучения.

Произведения, предлагаемые к рассмотрению на уроках, в основном, созданы в последние десятилетия, так как, по словам А. Н. Андреева, «до распада Советского Союза практически все, что выходило в Беларуси на русском языке, втягивалось в русское, русскоязычное культурное пространство, и белорусской литературой считалась литература на белорусском языке... С появлением государства Республика Беларусь, в котором существуют два государственных языка, ситуация существенным образом изменилась. Написанное в Беларуси на русском языке становится уже не только русским, но и белорусским» [1, 141]. Таким образом, хронологически творчество русскоязычных писателей Беларуси относится к современной литературе и, в соответствии с логикой расположения программного материала, является предпоследней темой в VIII, и последней в XI классе.

Из двадцати четырех включенных в программу русскоязычных авторов только двое не являются нашими современниками. С их имен начинается изучение обзорной темы в VIII классе. Творчество Симеона Полоцкого приходится на вторую половину XVII века, Николая Минского – начало XX века. Безусловно, их вклад в развитие литературы заслуживает изучения в школьном курсе, однако гораздо более логичным представляется рассмотрение их творчества в контексте того времени и той культуры, в которой они жили и творили. Имя Симеона Полоцкого, автора силлабических виршей и проповедей, естественным образом могло бы встать между именами Феофана Прокоповича и Михаила Ломоносова в обзорной теме «ЛИТЕРАТУРА 17–18 вв.», а имя поэта-декадента Николая Минского и так упоминается в

обзорной теме «Символизм». Таким образом, знакомя учащихся с русскоязычной литературой в VIII классе, учитель может упомянуть о наших писателях с топонимическими прозвищами, однако больше внимания уделить их творчеству в курсе IX и XI классов, сосредоточившись на более подробном изучении предлагаемых программой современных авторов.

Творчество В. Поликаниной является устойчивой частью белорусского масс-культуры: песни на ее стихи исполняются многими популярными певцами. В частности, предложенные программой произведения стали песнями Ирины Дорофеевой («Каравай»), ансамбля «Песняры» («Июльский дождь»), ансамбля «Сябры» («Постоялый двор»). Прослушивание учащимися данных композиций может стать ярким моментом урока по обзорной теме.

Творчество известного поэта А. Аврутина представлено в обзорной теме VIII класса двумя стихотворениями: «Стирка» и «Эти светлые названия белорусской стороны». Первое посвящено послевоенному быту белорусских женщин, второе – названиям белорусских деревень, однако программной формулировке «философско-гуманистическая лирика» [2, 61] они соответствуют весьма относительно.

Три стихотворения трех русскоязычных поэтов («Окликнули, сказав «Не оглянись» И. Котлярова, «Строка» Ю. Сапожкова и «Стихи мои, разве вы были страницами?» В. Блаженного) объединены одной темой – поэта и поэзии, которая раскрывается с трех разных сторон. Для лирического героя стихотворения И. Котлярова поэзия – это дар, за который человек несет очень высокую ответственность, у В. Блаженного поэзия – отдельный мир, «вторая Вселенная», в стихотворении Ю. Сапожкова утверждается ценность даже одной-единственной строки. Эти три небольших по объему стихотворения отличаются простотой формы, но необычным и глубоким содержанием, благодаря чему даже при однократном прочтении запоминаются надолго.

Прозаические произведения о Великой Отечественной войне представлены книгами Н. Чергинца и А. Адамовича. Но если фрагменты повести «Вам задание» действительно могут служить иллюстрацией «несгибаемой силы духа и патриотизма» [2, 61], то в отношении повести А. Адамовича данная формулировка недопустима. «Каратели или жизнеописание гипербо-

реев» – страшная книга, раскрывающая природу геноцида. Читатель следит не только за мыслями Гитлера и Дерливангера, но и за мыслями тех, кто добровольно по разным причинам согласился вступить в карательный отряд и уничтожать жителей белорусских деревень, тех, кто не смог остаться жителем в бесчеловечной ситуации. Эта книга совсем не о патриотизме и не о негибаемой силе духа, но литература такого рода, как никакая другая, способствует формированию данных качеств. Вследствие этого, книга А. Адамовича требует подробного монографического изучения, но не в VII классе, а в XI классе, так как для адекватного восприятия повести «Каратели», учащиеся должны прочесть и «Преступление и наказание», и «Войну и мир».

Русскоязычная проза в обзорной теме восьмого класса, наряду с произведениями о Великой Отечественной войне, представлена также рассказом Э. Скобелева «Невинную душу отнять», который «...посвящен самым насущным для юного читателя проблемам – экологическим и нравственным» [3]. Рассказ о том, как человек уничтожает природу и убивает большое животное, пришедшее к нему за помощью, производит сильное эмоциональное впечатление на учащихся.

Обзорная тема XI класса значительно богаче именами и произведениями. Русскоязычная проза представлена тремя тематическими направлениями: военная проза (А. Сулянов, А. Андреев, С. Трахименок), реконструкция исторического прошлого (Н. Голубева), социально-нравственная повесть (А. Андреев, О. Ждан).

Следует отметить, что даже фрагментарное знакомство с повестями А. Андреева «Апельсины на асфальте» и О. Ждана «Польша не за граница» вызывает у учащихся огромный интерес и желание дискутировать, а реконструкция исторического прошлого в принципе является одной из актуальных тенденций современного общества, поэтому повесть Н. Голубевой «Радимичи» примечательна уже одним своим жанром.

Предлагаемые программой произведения о войне не слишком подходят для изучения в XI классе. Книга А. Сулянова невероятно сложна для восприятия, она несюжетна, насыщена военной терминологией и читается, как учебник истории. С рассказом С. Трахименка «Родная кривинка» лучше было бы знакомить учащихся в курсе VII класса, так как он небольшой по объему, не содержит натуралистических, кровавых сцен, легко поддается анализу (раскладывается на составные части), а наличие динамичного сюжета, развязка которого наступает лишь на последней странице, обеспечивает заинтересованность учащихся.

Рассказ А. Андреева «У каждого своя война» требует осторожного и компетентного рассмотрения, поскольку позиция героини («Фашисты тоже люди. Они были культурными людьми, они не могли убивать просто так. Должна же быть причина» [4, 603]) без соответствующего историко-культурного комментария может быть воспринята учащимися как апология фашизма и иметь весьма печальные последствия.

Что касается поэзии, то в обзорной теме XI класса мы находим знакомые имена – творчество таких русскоязычных поэтов, как А. Авругин, Ю. Сапозков,

В. Блаженный, рассматривается подробнее и на углубленном уровне.

При отборе программной лирики, вероятно, учтен и гендерный подход: девушки эмоционально отзываются на любовную лирику Л. Турбиной, юношам же импонирует мужская поэзия А. Скоринкина, насыщенная как культурными традициями, так и современными политическими и социальными реалиями.

Учитель может отвести часть занятия на знакомство учащихся с техникой перевода поэтического текста с одного языка на другой на примере великолепных переводов И. Шкляревского белорусской поэзии.

На уроке, посвященном русскоязычной литературе Беларуси, нельзя не упомянуть о таких поэтах, как Д. Строцев и К. Михеев, однако более подробное изучение их творчества затруднено, так как их поэзия очень тонкая, ассоциативная, местами перенасыщенная культурными реалиями, вследствие этого, она очень трудна для интерпретации и анализа старшеклассниками.

Вопрос о том, достаточно ли значимы в художественном отношении для включения в школьную программу тексты Ю. Фатнева, С. Евсеевой и Ф. Мыслицкого, остается открытым. Безусловно, они также сыграли свою роль в развитии русскоязычной поэзии Беларуси и о них, вроде бы, нельзя не упомянуть. Однако следуя этому принципу, нужно включать в программу еще несколько десятков не менее замечательных поэтов.

В курсе XI класса в обзорную тему включены не только прозаические и поэтические, но и драматические произведения русскоязычных авторов. К сожалению, раздел «Драматургия» представлен всего двумя именами. И если знакомство учащихся с пьесами Елены Поповой вполне закономерно, то наличие в программе произведений А. Делендика «Вызов Богом» и «Султан из Брунея» вызывает сомнения, будут ли интересны современным учащимся данные пьесы, отчасти утратившие актуальность. Возможно, следует пересмотреть выбор пьес А. Делендика и включить в программу другие произведения нашего драматурга.

Также представляется целесообразным расширить подраздел «Драматургия» и включить в него такие имена, как С. Бартохова, А. Курейчик, К. Стешик, Д. Балыко и другие, поскольку постановки по пьесам вышеупомянутых авторов получают признание не только в нашей республике, но и за ее пределами. Также достаточное количество постановок позволяет учителю организовать посещение театра учащимися.

Таким образом, напрашивается вывод о необходимости пересмотра программного содержания обзорных тем «Русскоязычная литература Беларуси» и об изменении некоторых формулировок. Безусловно, времени, отведенного на изучение русскоязычной литературы Беларуси недостаточно для того, чтобы познакомит учащихся даже с третьим предложенных авторов. А если еще учесть, что в последние годы русскоязычная литература Беларуси пополняется молодыми талантливыми авторами, то совершенно очевидно, что необходимо не только выработать критерии включения произведений русскоязычной литературы в учебную программу, но и создавать какие-то иные возможности для их размещения в ней.

Литература

1. Андреев, А. Н. Научно-методическое обоснование разработки макетного образца набора мультимедийных ресурсов «Русская (русскоязычная) литература Беларуси» / А. Н. Андреев, Е. А. Темушева // Труды Национального института образования. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – Серия 1. – Вып. 3. – С. 140–144.

2. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. V–XI классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – С. 120.
3. Скобелев, Э. Невинную душу отнять / Э. Скобелев // Библиотека Альдебаран [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: http://lib.aldebaran.ru/author/skobelev_veduard/skobelev_veduard_nevinnuyu_dushu_otnyat/skobelev_veduard_nevinnuyu_dushu_otnyat_0.html. – Дата доступа: 14. 04. 2011.
4. Андреев, А. Н. У каждого своя война / А. Н. Андреев // У каждого своя война: русскоязычная проза Беларуси (конец XX – начало XXI века). – Минск : Беларуская энцыклапедыя, 2010. – 607 с.

Л. А. Худенко (Минск, Беларусь)

ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Стратегические приоритеты развития языкового образования в Республике Беларусь связаны с изучением русского и белорусского языков не только как средства общения, но и как эстетической и культурной ценности, являющейся основой формирования мировоззренческих установок, ценностных ориентаций и жизненных смыслов обучающихся.

Изучение русского языка в общеобразовательных учреждениях Беларуси имеет ярко выраженную лингвокультурологическую направленность, что предполагает нацеленность содержания образования и образовательного процесса на осознание учащимися языка как феномена культуры, на развитие интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, нравственной сфер личности обучающегося, его высокой духовности, патриотизма, гражданственности, толерантного отношения к языковому и культурному разнообразию.

В настоящее время значительно актуализируется использование лингвокультурологического подхода, позволяющего скоординировать изучение всех уровней владения языком на формирование лингвокультурологической компетенции, воспитание речевой культуры учащихся.

Особое значение в реализации лингвокультурологического подхода в обучении учащихся русскому языку приобретает текст как важнейшая единица культуры. По меткому определению Ю. М. Лотмана текст выполняет функцию «коллективной культурной памяти». С. И. Иванова считает текст «ярчайшим порождением, проявлением и генератором лингвокультурного симбиоза...», выстраивает в определенную систему культурологические маркеры, характеризующие задействованные в нем языковые единицы» [1, с. 30].

В. А. Маслова указывает, что текст «пронизан множеством культурных кодов, именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, т. е. обо всем, что составляет содержание культуры» [2, с. 87].

По мнению профессора Л. А. Муриной, все знания о культуре для развития личности можно сконцентрировать в трех видах текстов: 1) тексты, в которых даются сведения о культуре как способе человеческой деятельности; 2) тексты, в которых освещаются исторические этапы становления и развития русской, белорусской и мировой культуры; 3) тексты о системе идеалов, ценностей, норм, образцов поведения, воплощаемых в социальном развитии человека, в его духовном мире.

К таким текстам в учебных целях, с нашей точки зрения, следует отнести:

вошедшие в золотой фонд литературы, признанные литературными шедеврами тексты известных русских и белорусских писателей и поэтов;

имеющие особую историко-культурную ценность и передающие специфику русской и национальной куль-

туры тексты писателей, поэтов, видных государственных и общественных деятелей, ученых.

Тексты первой группы более широко представлены в литературном образовании. Вместе с тем они также используются в системе языкового образования учащихся, так как достаточно широко включены в учебники и учебные пособия по русскому языку. На уроках русского языка, как правило, рассматриваются фрагменты прецедентных прозаических и поэтических текстов. Несмотря на то что в большинстве случаев они привлекаются в качестве иллюстративного материала для изучения лексико-грамматических понятий, культурная значимость этих текстов не должна быть вне поля зрения педагога и учащихся.

Методика развития культуры личности на основе использования прецедентных текстов в школьном курсе русского языка основывается на лингвистической теории прецедентных текстов.

Большое значение имеет использование в процессе изучения различных разделов русского языка учебных текстов, в том числе и текстов художественной литературы, отражающих обычаи, традиции, историческое прошлое, специфику быта, современные культурные реалии Беларуси. Национально-культурная специфика русского языка находит отражение в словах и сочетаниях, отражающих реалии быта, фольклора, истории, в топонимическом и ономастическом материале, формулах речевого этикета, пословицах, поговорках, фразеологизмах и др.

Используя на уроках русского языка тексты художественных произведений, важно обращать внимание на образность русской речи, которая создается в том числе и за счет культурной маркированности языковых единиц. Тексты лингвокультурологической направленности должны быть снабжены соответствующими социокультурными справками и комментариями, лингвокультурными, этимологическими, историко-культурными пояснениями и уточнениями, что делает их понятными и в большей степени привлекательными для учащихся.

Особое место отводится использованию в обучении русскому языку текстов, отражающих культурное наследие белорусского и русского народов. Это могут быть тексты о достижениях в области культуры, науки, образования, искусства и других сфер общественной жизни, об историческом прошлом Беларуси и России, героических и трудовых подвигах белорусского и русского народов, духовном наследии двух стран, красоте и неповторимости природы и др. Такие тексты содержат в себе огромный воспитательный потенциал, иллюстрируют сложившиеся веками контакты двух братских народов, исторически закрепившуюся интернациональную сущность русского языка.

Образовательный процесс предоставляет большие возможности учителю для использования русско-

язычных текстов, отражающих материальные и духовные ценности белорусского народа, включая богатейший краеведческий материал. В его подборе вместе с учителем могут участвовать и сами учащиеся, для которых это будет интересным и полезным занятием, включающим элементы творческой и исследовательской деятельности.

Методика развития культуры личности на основе использования текстов может включать следующие этапы:

этап отбора текстов для изучения в школьном курсе русского языка (этап отбора содержания языкового образования);

этап включения текстов в конкретные учебно-коммуникативные ситуации (этап построения образовательного процесса).

На этапе отбора текстов реализуются следующие целевые установки:

важность и значимость текстов для формирования у учащихся языковой картины мира, соответствующих мировоззренческих установок, эмоционально-волевой сферы, системы ценностей, норм культуры и поведения; возможность текстов иллюстрировать те или иные факты и закономерности функционирования языка и речи.

Последовательность работы с текстом лингвокультурологической направленности на уроке может быть следующей:

первоначальный анализ национально-культурной специфики текста, вычленение его нравственно-ценностной основы посредством ответов на вопросы, анализа лексической наполняемости текста, выявления роли и значения изобразительно-выразительных средств и др.;

определение коммуникативной ситуации, в которой возможно использование содержания конкретного текста; включение фрагментов текста в учебную коммуникативную ситуацию: построение образцов диалогической и монологической речи;

целесообразное и уместное использование фрагментов текста в процессе реальной коммуникации;

осуществление речевых действий и поведенческих поступков в соответствии с национально-культурными ценностями, закрепленными в тех или иных прецедентных текстах.

Приведем фрагмент работы с текстом Д. С. Лихачева «Русская культура в современном мире».

Литература, созданная русским народом, – это не только богатство, но и нравственная сила, которая помогает народу во всех тяжких обстоятельствах, в которых русский народ оказывается. К этому нравственному началу мы всегда можем обратиться за духовной помощью.

Говоря о тех огромных ценностях, которыми русский народ владеет, я не хочу сказать, что подобных ценностей нет у других народов, но ценности русской литературы своеобразны в том отношении, что их художественная сила лежит в тесной связи с её нравственными ценностями. Русская литература – совесть русского народа. Она носит при этом открытый характер по отношению к другим литературам человечества. Она теснейшим образом связана с жизнью, с действительностью, с осознанием ценности человека самого по себе...

Русская классическая литература – это наша надежда, неисчерпаемый источник нравственных сил наших народов. Пока русская классическая литература доступна, пока она печатается, библиотеки работают и для всех раскрыты, в русском народе будут всегда силы для нравственного самоочищения.

На основе нравственных сил русская культура, выразителем которой является русская литература, объединяет культуры различных народов. Именно в этом объединении её миссия. Мы должны внять голосу русской литературы. Итак, место русской культуры определяется её многообразнейшими связями с культурами многих и многих других народов Запада и Востока... Какие бы ни были разрывы в этих связях, какие бы ни были злоупотребления связями, всё же именно связи – самое ценное в том положении, которое заняла русская культура (именно культура, а не бескультурье) в окружающем мире.

Значение русской культуры определяется её нравственной позицией в национальном вопросе, в её мировоззренческих исканиях, в её неудовлетворённости настоящим, в жгучих муках совести и поисках счастливого будущего, пусть иногда ложных, лицемерных, оправдывающих любые средства, но всё же не теряющих самоуспокоенности.

Следует отметить, что для русского лингвокультурного сообщества имя Дмитрия Сергеевича Лихачева является прецедентным, так как оно называет человека, внесшего огромный вклад в развитие русской культуры, литературы, являвшегося истинным борцом за сохранение и развитие культурного наследия русского народа и человечества в целом.

Для анализа данного прецедентного текста учащимся могут быть предложены следующие вопросы:

Как оценивает Д. С. Лихачев русскую литературу?

В чём состоит нравственная основа русской литературы?

Почему Д. С. Лихачев называет русскую литературу совестью русского народа?

Какое место занимает русская культура в окружающем мире, как это находит отражение в русской литературе?

Чем определяется значение русской культуры для современного человека?

Целесообразно проанализировать лексическую наполняемость текста. При этом следует прежде обратиться внимание на те языковые средства, которые позволяют подчеркнуть величие и значимость русской культуры и русской литературы – эпитеты, метафоры, образные сравнения и др.:

русская литература – богатство, нравственная сила, нравственное начало, совесть русского народа, надежда, неисчерпаемый источник нравственных сил, силы для нравственного самоочищения;

значение русской культуры – нравственная позиция в национальном вопросе, мировоззренческие искания, неудовлетворённость настоящим, жгучие муки совести и поиски счастливого будущего, нетерпимость к самоуспокоенности.

В данном тексте содержится несколько прецедентных высказываний, которые можно использовать на уроках русского языка и русской литературы как крылатые выражения:

1. *Литература, созданная русским народом, – это не только богатство, но и нравственная сила, которая помогает народу во всех тяжких обстоятельствах, в которых русский народ оказывается.*

2. *Русская литература – совесть русского народа.*

3. *Русская классическая литература – это наша надежда, неисчерпаемый источник нравственных сил наших народов.*

4. *Значение русской культуры определяется её нравственной позицией в национальном вопросе, в её миро-*

воззренческих исканиях, в её неудовлетворённости настоящим, в жгучих муках совести и поисках счастливо-го будущего, пусть иногда ложных, лицемерных, оправдывающих любые средства, но всё же не терпящих самоуспокоенности.

Учащиеся вместе с учителем определяют коммуникативные ситуации, в которых возможно использование данного текста. Это ситуации, связанные с обсуждением проблем развития современной культуры, литературы, межкультурного взаимодействия, национально-культурных ценностей, нравственных проблем поведения, ценностей и смыслов жизни и др.

На этапе включения фрагментов прецедентного текста в учебную коммуникативную ситуацию учащимся может быть предложено построение устных и письменных диалогов и монологов (сочинений-рассуждений) на темы: «В чем состоит нравственный смысл русской литературы?», «Как отражается в русской литературе культура народа», «В чем общность русской культуры и русской литературы», «Русская литература как совесть русского народа» и др.

Литература

1. Иванова, С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / С. В. Иванова. – Уфа, 2003. – 41 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие / В. А. Маслова. – 2 издание, стереотип. – М., 2004.

О. И. Царева (Минск, Беларусь)

ИДЕИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современной социокультурной ситуации обращение к герменевтике является естественным и закономерным не только в сфере науки, искусства, но и педагогики [1].

Герменевтическая концепция взаимопонимания и общения на основе художественного текста – одна из наиболее актуальных и плодотворных идей литературного образования.

Среди литературно-образовательных технологий, реализующих герменевтический подход – школа диалога культур (В. С. Библер, С. Ю. Курганов) [2], филологическая герменевтика (Г. И. Богин) [3], новая гуманитарная школа (В. Г. Богин) [4], школа коммуникативной дидактики (В. И. Тюпа, Ю. Л. Троицкий) [5], коммуникативно-деятельностная технология (С. П. Лавлинский, С. А. Сомова) [6].

Герменевтический подход к литературному образованию предполагает радикальное переосмысление логики организации обучения на уроке литературы, роли учителя и ученика, способов распределения и освоения материала.

Методологическую основу филологической герменевтики составляют идеи М. М. Бахтина о диалогическом сознании и стадийности эстетического анализа.

На этапе первоначального самоопределения читателя выявляются «точки предпонимания» текста учащимися, которые формулируют свое первичное восприятие в виде вопросов. Задание формулируется следующим образом: «Что в тексте вам показалось странным, не совсем понятным? Попробуйте оформить собственное непонимание в виде цепочки вопросов».

С целью обучения приему «вопросания» (С. П. Лавлинский) можно обратиться к такому виду работы, как постановка «пофразовых» вопросов. проиллюстрируем этот прием на примере лирической миниатюры И. А. Бунина «Часовня».

Наиболее сложным этапом является целесообразное и уместное использование учащимися фрагментов данного прецедентного текста в процессе реальной коммуникации. Чтобы такое действительно имело место, учащиеся должны запомнить фрагменты текста, которые являются для них наиболее значимыми, ценностными. Только тогда они смогут извлечь из памяти нужный фрагмент текста, уместно привлечь его в конкретной ситуации общения в целях дополнительного аргумента своего высказывания, усиления образности собственных рассуждений.

Ну и, безусловно, о достижении цели изучения текста можно говорить тогда, когда его нравственно-ценностные основания непосредственно проявляются в образе мысли, стиле поведения, в отношениях к людям и окружающей действительности. В данном конкретном случае это отношение к русской литературе, отечественной и мировой культуре, стремление быть человеком культурным, сохранять и приумножать культурное наследие народа.

1) «Летний жаркий день, в поле, за садом старой усадьбы, давно заброшенное кладбище, – бугры в высоких цветах и травах и одинокая, вся дико заросшая цветами и травами, крапивой и татарником, разрушающаяся кирпичная часовня».

Почему часовня стоит в чистом поле?

Почему могилы названы буграми?

Почему люди погребены в часовне, а не на кладбище?

Почему в одном ряду идут общие понятия (цветы и травы) и названия конкретных растений (крапива и татарник)?

Почему в первом предложении дважды повторяется оборот «цветы и травы»?

Почему автор использует стилистически сниженное определение – дико заросшая часовня?

2) «Дети из усадьбы, сидя под часовой на корточках, зоркими глазами заглядывают в узкое и длинное разбитое окно на уровне земли».

Что значит «дети из усадьбы» – это дети хозяев или дети дворни?

Что их родители? Как окно может располагаться на уровне земли?

Почему дети, если им так интересно, не зашли в часовню, а остались снаружи?

3) «Там ничего не видно, оттуда только холодно дует».

Как из окна может дуть ветер?

Почему автор намеренно допускает речевые погрешности – «там ничего не видно, «холодно дует»?

4) «Везде светло и жарко, а там темно и холодно: там, в железных ящиках, лежат какие-то дедушки и бабушки и еще какой-то дядя, который сам себя застрелил».

Почему ящики не деревянные, а железные?

От чьего лица идет повествование?

Зачем использовано неопределенное местоимение «какой-то»?

Это значит, что похороненные в часовне люди незнакомы детям?

Откуда дети узнали о дедушках, бабушках и дяде, если им ничего не видно? Или гробы открыты?

Не совсем ясно – откуда дети узнали, кто именно лежит в ящиках?

Кем приходятся детям похороненные в часовне «какие-то дедушки и бабушки и еще какой-то дядя, который сам себя застрелил»? Откуда им известно о смерти этих людей?

Почему самоубийцу похоронили вместе с другими?

5) «Все это очень интересно и удивительно: у нас тут солнце, цветы, травы, мухи, шмели, бабочки, мы можем играть, бегать, нам жутко, но и весело сидеть на корточках, а они всегда лежат там в темноте, как ночью, в толстых и холодных железных ящиках; дедушки и бабушки все старые, а дядя еще молодой. . . »

Кого автор подразумевает под «мы»?

Почему вместо слова похоронены использован глагол «лежат»?

Жутко – это страшно или интересно?

Откуда дети знают, что ящики «толстые и холодные»? Они их видели и трогали раньше?

6) «– А зачем он себя застрелил?

– Он был очень влюблен, а когда очень влюблен, всегда стреляют себя. . . »

Кто задает вопрос и кто на него отвечает?

Почему отсутствуют глаголы, вводящие реплики диалога?

Дети повторяют чужие слова или это их личное мнение?

7) «В синем море неба островами стоят кое-где белые прекрасные облака, теплый ветер с поля несет сладкий запах цветущей ржи. И чем жарче и радостней печет солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна.»

Зачем в конце рассказа говорится про небо, облака на небе и ветер с поля?

Почему разговор обрывается и вновь идет описание природы?

Разве такое может быть – дует ветер, а облака в небе стоят, не движутся?

Почему чем жарче на улице, тем холоднее в часовне?

Можно провести конкурс на самого активного читателя, который выделит больше всех «точек предпонимания». Следующий шаг учителя в построении логики урока – проецирование читательских «недоумений» (С. П. Лавлинский) на те или иные пласты художественной структуры текста.

Вопросы учащихся – поле для интерпретации текста, для построения учебного диалога. Учитель отбирает из них те, которые будут наиболее полезными и интересными при анализе конкретного текста и позволят выйти

на уровень интерпретации произведения. Учебная деятельность направляется на выявление в произведении образов пространства и времени, сюжетных схем и мотивов, системы персонажей, субъектно-речевых планов повествования, функциональной роли художественных средств.

Классифицируем некоторые точки «предпонимания» рассказа «Часовня»:

Зачем так много пейзажных описаний, хотя рассказ называется часовня? (стиль автора, художественные детали)

Почему кладбище и часовня заброшены, хотя рядом живут люди? (образы пространства, мотив угасания, гибели)

Рассказ бессодержательный. Сначала дается описание кладбища, затем разговор детей, а действия как такового нет (сюжет и фабула)

Почему с третьего лица автор переходит на первое? (план повествования)

Сколько детей? Сколько им лет? Их пол? Кем приходятся друг другу? (система персонажей)

Почему нет описания внешности детей? (стиль)

Разве нормально, что маленькие дети интересуются мертвецами, говорят о смерти? (мотив жизни и смерти)

Почему рассказ обрывается, нет логического завершения? Есть ли продолжение рассказа? (композиция)

В какой стране происходит описываемое действие? (образы пространства)

Определив, к какому аспекту художественного текста относится тот или иной вопрос школьников, учитель формулирует аналитическое задание, задачу, вопрос. Так создается канва анализа произведения на уроке, основанная на копилке читательских впечатлений.

Педагог-филолог выстраивает цепочку проблемных вопросов и учебных задач, программирующих поисковую деятельность учащихся. Подобная организация учебной деятельности помогает школьникам вначале интуитивно, затем вполне сознательно определять типологическую систему художественных кодов текста.

Словесник помогает школьникам прояснить их личное понимание произведения, оказавшегося в центре внимания читателей-собеседников, не навязывая при этом собственной трактовки. При этом учитель литературы активизирует учебную деятельность учеников в направлениях, определяемых самим художественным произведением.

Совместными усилиями педагог и школьники выстраивают герменевтическую интригу урока. Учитель ведет учеников-читателей от предпонимания, насыщенного удивлением и непониманием, через анализ к познанию законов построения художественного произведения.

Литература

1. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
2. Библер, В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29–34; – Кемерово, 1993. Библер В. С. Основы программы // Школа диалога культур. Основы программы. Под общей редакцией В. С. Библера. – Кемерово, 1992. – С. 5–26; Курганов, С. Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур/ С. Ю. Курганов. – Кемерово, 1993.
3. Богин, Г. И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику / Г. И. Богин. – М., 2001. – 731 с.; Богин, В. Г. Новая гуманитарная школа: базовые категории и понятия / В. Г. Богин, С. И. Вдовина, Л. М. Фельдман // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 111–120.
4. Тюпа, В. И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики / В. И. Тюпа // Дискурс. – 1996. – № 1. – С. 17–22; Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2004.
5. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход / С. П. Лавлинский. – М.: Инфра-М, 2003. – 381 с; Сомова, Л. А. Коммуникативные особенности моделирования урока литературы / Л. А. Сомова. – Тольятти: ТГУ, 2008. – 300 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Диалогические отношения, по словам М. М. Бахтина, «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [1, с. 75]. Диалогическая концепция соответствует современной модели «педагогика сотрудничества», в которой учитель и ученики находятся по одну сторону, между ними складываются субъект-субъектные отношения, коммуникативно-деятельностный подход в образовании и обучении позволяет развивать и совершенствовать учебный диалог, демонстрирующий новую логику обучения.

Специфическими возможностями для организации и совершенствования речевой деятельности и диалогического мастерства старшеклассников обладают уроки, посвящённые изучению биографии писателя.

На уроках по изучению биографии писателя школьники имеют дело с таким нетрафаретным по содержанию и форме, глубоко личностными материалами, как мемуары, письма, дневники, стихотворные послания, деловые документы, точно фиксирующие те или иные события. Лекционное изложение биографии учителем и сами материалы помогают интенсивному обогащению словарного запаса обучающихся, практическому усвоению элементов речевого стиля эпохи; а также овладению учениками такими новыми творческими разновидностями речевой деятельности, как художественно-биографическое эссе. Эти, на первый взгляд, монологические уроки можно совершенствовать и дублировать при подготовке к сочинению, при изучении литературных жанров.

При изучении биографии писателя речевую деятельность старшеклассников целесообразно организовать с учётом положений

М. М. Бахтина [2, с. 250], рекомендующего идти в этом процессе от жанровых особенностей речевых высказываний, назначением которых является изложение биографии в различных формах. Это художественно-биографический рассказ, слово о писателе, биографическое эссе, биографические зарисовки и др.; жанрово-стилистические разновидности биографий также многообразны: они могут быть строго научными, научно-популярными, художественными.

В школьной практике ученики мало знают, например автобиографию, а ведь рождение автобиографии как жанровой разновидности связано с проявлением интереса к индивидуальности, её развитие отражает возрастающую роль личностных аспектов культуры, благодаря автобиографическим произведениям в коллективную память вливается мир я и личные воспоминания знаменитого человека. В автобиографических текстах последовательность фактов сменяется последовательностью воспоминаний, имеющих ассоциативный, нелинейный, прерывистый характер, воспоминания при этом приобретают особую ценность не только как достоверный источник сведений о прошлом, но и как процесс, максимально близкий к творчеству, классические примеры автобиографической прозы – произведения Л. Н. Толстого, И. Бунина и др. писателей.

Ярчайшим примером автобиографической прозы 20 века является книга К. Г. Паустовского «Золотая роза». Автор целенаправленно использует возможности

собственного таланта, свою эрудицию и интеллект, погружая читателя в сферу своей духовной жизни, писатель даёт особый простор воображению, ассоциациям, деталям в биографических воспоминаниях. Писатель, думает, сомневается, ищет, прибегая к художественному синтезу, «когда вымысел реален, а реальность поэтически крылата» [3, с. 45].

В объективно-биографических текстах, рассматривая биографию художника, музыканта, писателя, Паустовский пытается ответить на вопрос: «Каким должен быть человек, посвятивший себя искусству?» Размышления о жизни и творчестве художника Кипренского, Левитан приводит писателя к мысли «о живых и мёртвых красках», «о достоверности красок», «о чувстве красок». Разнообразный фактический материал проникнут личным пафосом, авторским убеждением в значимости данного вида искусства для действительности, ведь всё увиденное и пережитое в жизни можно передать не только словами, но и красками. В объективно-биографических текстах автор отказывается от изложения важнейших фактов жизни и творчества художника слова, а выбирает лишь те детали, которые значительны с его точки зрения. Например, в главе «Как будто пустыки», в которой автор сосредотачивается на специфике творческого воображения: автор обращается к опыту различных писателей, раздумывает над судьбой

А. С. Пушкина, поэтичностью прозы Бунина, задушевностью и зоркостью М. Пришвина, отмечает способность Андерсена радоваться всему прекрасному, умению Э. По и А. Грина создавать подлинные шедевры. Автор как бы моделирует творческий процесс каждого из писателей, зачастую домысливая, но обязательно с опорой на биографические данные.

К. Г. Паустовский приводит художественные умозаключения, суммирует свои впечатления о прочитанном, познанным, передаёт ощущения от творческой манеры других писателей через мелкие детали, примеры, порою вымышленные истории. Романтическая интерпретация биографий помогает писателю воспроизвести всю гамму чувств, мыслей, которые он пережил сам, знакомясь с жизнью и творчеством различных писателей, помогает отразить жизнь в её многообразных связях. Стилеобразующее начало биографических текстов – лирический голос автора, создание особой романтической атмосферы, при чтении таких текстов возникает множество ассоциаций и представлений.

Анализ биографических текстов К. Г. Паустовского, некоторых их специфических особенностей, подвёл к выводу, что работа над биографией требует творческого воображения, допускает определённую долю вымысла. Биографический текст обязательно должен быть эмоционально окрашенным, в нём нет места беспристрастной констатации фактов. При его восприятии (письменном или устном) слушатель должен прочувствовать авторскую жизненную позицию, соотнести взгляды автора с другими.

Знание специфических особенностей биографического эссе можно использовать при подготовке к написанию сочинений-раздумий. Биографические произведения Паустовского позволяют понять основные жанровые признаки эссе как: конкретная тема, субъективная трактовка, авторское рассуждение, раздумье;

преобладание мысли над образом; свободная композиция, обусловленная некоторой спонтанностью в изложении; ориентация на непринужденную беседу; особые языковые средства контакта.

Старшеклассники устно и письменно в сочинениях охотно говорят о воздействии на них художественного произведения, отдельных образов, передают свои переживания, раскрывают жизненную позицию. Однако у школьников необходимо постоянно формировать культуру восприятия литературного произведения, учить правильно перерабатывать и передавать информацию, содержащуюся в текстах различной жанрово-стилевой принадлежности.

Обучающие занятия проводились факультативно, так в 10 классе учащиеся познакомились с жанром эссе. Новые знания вводились с помощью беседы. Совместно с учителем ученики пришли к выводу, что жанр – это

форма организации материала. Он является как бы внешней характеристикой текста, которая зависит от целей, поставленных писателем перед написанием. Например, в отзыве автор ставит перед собой цель – передать свои впечатления, а также дать общую характеристику произведению; рецензия с библиографическим элементом имеет узкие библиографические цели. Цель автора литературного раздумья – поделиться мыслями, переживаниями в художественных обобщениях, размышлениях. Требования, предъявляемые к данному жанру, следующие: конкретная литературная тема, строго личная авторская позиция, направленность друг к другу читателю, скрытый диалог с ним.

В ходе обучения учащиеся погружаются в диалог различных культурных миров, диалог голосов одноклассников-собеседников и во внутренний диалог с самим собой при создании текстов-раздумий.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М. : Художеств. лит. , 1972. С. 75.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство. , 1987.
3. Ачкасова Л. С. Человек как нравственная ценность в эстетике К. Паустовского _ Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1977.
4. Паустовский К. Г. Золотая роза Собр. соч.: в 9 т. М. : Худ. лит. , Гослитиздат, 1982. – Т. 3.

Г. М. Юстинская (Минск, Беларусь)

ТИПОЛОГИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Типология литературных заданий разработана в соответствии со спецификой изучения лирических произведений в 5–7 классах общеобразовательных учреждений и психолого-педагогических предпосылок формирования читательских знаний и умений учащихся. Задания направлены на формирование и развитие структурно-содержательных компонентов читательской культуры учеников. Типология разработана с учетом особенностей ведущих видов читательской деятельности, взаимосвязанных между собой на всех этапах изучения стихотворений.

I. Формирование читательского восприятия учащихся.

Литературные задания, связанные с формированием читательского восприятия учащихся, используются на всех этапах изучения лирических произведений, однако наиболее активно – при проверке первичного и проведении вторичного восприятия поэтических текстов. Читательская деятельность по восприятию произведений включает в себя выполнение учащимися заданий, направленных на развитие:

- а) эмоциональной отзывчивости;
- б) воображения (воссоздающего, творческого);
- в) ассоциативного мышления;
- г) логической и эмоциональной памяти;
- д) знаний и умений, связанных с читательским восприятием (умение воспринимать художественную форму на уровне детали и композиции и др.).

Такие задания предполагают:

- осуществление осознанного, беглого, выразительного чтения вслух изучаемого стихотворения;
- составление высказывания о личных впечатлениях от прочитанного;
- написание отзыва на основе личных впечатлений;
- чтение наизусть самостоятельно подобранных стихотворений, схожих по настроению, теме и др.;

- составление устной словесной иллюстрации к стихотворению;
- подбор музыкальных иллюстраций;
- выделение эпизодов, установление связей между событиями в изучаемом произведении;
- определение опорных слов и др.

К примеру, изучение стихотворений, предложенных учебной программой для 5 класса, можно начать со следующих вопросов:

1) А. Н. Майков «Колыбельная песня» (*Как по-другому можно озаглавить стихотворение? Почему? Можно ли спеть стихотворение? Какую мелодию лучше подобрать к стихотворению? Хотели бы вы, чтобы в раннем детстве вам пели такую же колыбельную песню?*);

2) А. В. Кольцов «Косарь» (отрывок) (*Какие чувства вызывает у вас это стихотворение? Почему стихотворение не только современники А. В. Кольцова, но и сам поэт считал песней? Как вы понимаете значение привычного для сельских жителей слова «косарь»?*).

II. Формирование системы читательских знаний и умений учащихся: аналитических, речевых, библиографических.

Аналитическая деятельность учащихся охватывает самый значимый этап изучения стихотворений, тесно связанный с первичным восприятием поэтического текста, – анализ стихотворения. Однако отметим, что читательские знания и умения учащиеся проявляют на всем протяжении изучения лирических произведений, а не только на определенном этапе. Так, речевые знания и умения с особой силой проявляются как при анализе произведения, так и в процессе его оценки и интерпретации.

Литературные задания, целью которых является формирование и развитие аналитических знаний и умений, направлены на выявление:

а) теоретико-литературных знаний и умений

(содержание заданий для 5 класса):

- лирика, ее особенности; многозначность и выразительность поэтического слова;
- понятия о ритме, рифме, строфе, интонации в лирическом стихотворении;
- понятие об эпитете, сравнении, антитезе;
- роль диалога в художественном произведении;
- пейзажная лирика; изобразительно-выразительные средства художественной речи в пейзажной лирике: эпитет, сравнение, олицетворение; звуки и краски в лирической поэзии;

(содержание заданий для 6 класса):

- углубление понятия о стихотворении как лирическом жанре;
- развитие понятия об аллегории, эпитете, антитезе, сравнении как основе композиции стихотворения;
- понятие о метафоре;
- двусложные, трехсложные размеры стиха;

(содержание заданий для 7 класса):

- особенности ритма и рифмы в народной лирической песне;
- развитие понятия об интонации;
- понятие об образе-символе;

- время написания, реально-биографический и фактический комментарий;
- эмоциональный лейтмотив: общий тон, настроение стихотворения; тема, главная мысль (идея, проблема);
- смена чувств, особенности интонации;
- картины и образы, созданные поэтом;
- сопоставление героев и ситуаций одного или нескольких стихотворений;

- изобразительно-выразительные средства и их роль в раскрытии главной мысли стихотворения;
- особенности рифмы, ритмики, строфики;
- композиционные особенности;
- собственные впечатления, оценка и др.;

в) синтезирующих знаний и умений (содержание заданий):

- сопоставление героев и ситуаций разных произведений;
- выделение общих свойств произведений одного жанра и различение индивидуального своеобразия в пределах общего жанра;
- выделение в тексте и перенесение в сферу собственной личности культурно-эстетического и нравственного потенциала произведения и др.;

г) литературно-творческих знаний и умений (содержание заданий):

- построение сюжета творческих работ в определенном жанре;
- передача динамики чувств героя и автора в выразительном чтении и др.;

д) знаний и умений, связанных с навыками чтения (содержание заданий):

- техника чтения: дыхание, голос, артикуляция и дикция;
- выразительное чтение и художественное рассказывание;
- мотивировка собственной манеры чтения и др.

Задания, связанные с формированием и развитием **речевых знаний и умений учащихся**, включают в себя:

а) создание устных и письменных связных высказываний с учетом требований точности, богатства, чистоты, уместности, логичности и выразительности речи;

б) использование в устной и письменной речи разных синтаксических конструкций;

в) использование изобразительно-выразительных средств в устных и письменных сочинениях на темы, связанные с жизненным опытом учащихся, в сочинениях по жанровой картине, иллюстрациям, в жанрах художественного стиля (сказка, загадка, рассказ о событии);

г) корректировка речи и др.

Литературные задания по выявлению **библиографических знаний и умений учащихся** предусматривают установление уровня владения навыками работы с книгой; использование дополнительной литературы разных стилей и жанров и др.

Ведущими приемами изучения стихотворений данного типа являются:

– совершенствование произношения и дикции;

– эмоционально-образное выразительное чтение и художественное рассказывание как исполнительский анализ произведения;

– составление партитуры (эмоциональной и речевой: расстановка логического ударения, основных партитурных знаков (разметка текста) как прием анализа;

– использование разных видов чтения: комментированного, выборочного, чтения с элементами анализа;

– составление развернутых ответов на вопросы (устных и письменных);

– составление сложного и цитатного планов;

– создание различных видов пересказа (подробного, краткого, выборочного, художественного, творческого) с элементами описания (пейзаж, портрет) и анализа;

– сопоставление лирических и эпических отрывков произведений, лирических и музыкальных произведений;

– устное словесное рисование, иллюстрирование, составление кадроплана, мизансценирование, инсценирование и составление киносценария;

– написание литературных этюдов (анализ лирических произведений);

– осуществление стилистического эксперимента;

– работа со справочным аппаратом учебника, хрестоматии, словарем литературоведческих терминов и др.

Рассмотрим вопросы и задания, сопровождающие этап анализа (вслед за автором) (фрагмент) стихотворения **А. Ф. Мерзлякова «Среди долины ровныя»** (7 класс): С какой интонацией в отличие от первого четверостишия следует читать второе? (*Первые строки – с гордостию, последние – с сочувствием*). Как выявляет авторское отношение к дубу в этом четверостишии? (*Автор обращается к дубу – «бедняжка», употребляя форму слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом*). Кто такой рекрут? (*Солдат-новобранец*). Как понять выражение «рекрут на часах»? (*Солдат-новобранец, несущий охрану, то есть в карауле*). Почему автор использует прием повтора: «Один, один, бедняжка», «горько, горько молодцу»? (*Подчеркивает печальное одиночество дуба*). Приведите другие примеры повторов и объясните их роль в тексте стихотворения. (*Повторяются междометия «ах» в пятом четверостишии: «Ах, скучно...», «Ах, горько...»; первые слова строк в шестом и седьмом четверостишиях: «Есть много сребра...», «Есть много славы...»; «Встречаюсь ли с знакомыми...», «Встречаюсь ли с приюжими...» и др.*). Обратите внимание на построение предложений и порядок слов в четверостишиях. (*В третьем, пятом, шестом, седьмом, одиннадцатом четверостишиях кон-*

струкция второго предложения полностью повторяет конструкцию первого. Повторение автором одних и тех же слов, фраз, синтаксических конструкций используется для усиления выразительности речи, придает интонации характер нарастания или снижения, необходимый для выражения чувств и настроения). Какой мотив раскрывается в последующих двух четверостишиях стихотворения? (Мотив одиночества). С какой целью автор употребляет риторические вопросы? (Автор подчеркивает безнадежность и незащищенность человека перед одиночеством). Какую роль играет повторяющийся союз не...ни в сочетании с частицей не? («Ни сосенки кудрявые, / Ни ивки близ него, / Ни кустики зеленые / Не вьются вокруг него»). Автор усиливает ощущение тоски и ненужности). Приведите примеры эпитетов. («Долины ровные», «гладкая высота», «высокий дуб», «развесистый» дуб, «чужая сторона» и др.). Приведите примеры метафор. («Цветет, растет высокий дуб / В могучей красоте», «ударит ли погодушка», «Где ж сердцем отдохнуть могу, / Когда гроза взойдет?», «Друг нежный спит в земле сырой» и др.). Приведите примеры сравнений. («Один, один, бедняжка, / Как рекрут на часах!» и др.). Объясните их роль. Приведите примеры просторечных выражений, употребленных автором в стихотворении. (Автор употребляет выражения: «вкруг», вместо «вокруг»; «ровные», вместо «ровные»; «сребра», вместо «серебра»; «други», вместо «друзья»; «тихохонько», вместо «тихо»; «кого им подарить», вместо «кому его подарить»; «да был таков»; «другой бежит меня»; «пугаяся»; «ни роду нет, ни племени»). Почему автор их использует? (Подчеркнута близость к народно-поэтической речи). С какой целью поэт использует слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «солнышко», «погодушка», «ивки», «кустики», «сосенки», «малюточки», «подруженька»? (Для выражения жалости, сочувствия, родственных душе русского народа). Как объяснить параллель, которую проводит автор: одинокое дерево – добрый молодец? (Одиночество губительно для всех). О чем особенно горюет молодец? («Ах, горько, горько молодцу / Без милой жизнь вести!»). Почему одинокому человеку не нужны ни «слава», ни «почести», ни «золото»? (Некому гордиться тобой. Все теряет смысл: «Кого им подарить?», «Но с кем их разделить?»). Подберите синоним к слову «пригожие». (Красивые, милые). Почему автор его использует? (Народно-поэтическое слово). Как объяснить фразеологизм «приехали до черного дня»? (Ненастоящие друзья: не окажут поддержку в беде, не придут на помощь). Как раскрывается внутренний мир героя стихотворения? (Для него нет жизни на чужбине: «Ни роду нет, ни племени / В чужой мне стороне; / Не дастся любезная / Подруженька ко мне!»). Как объяснить неразрывную связь:

«Мне родину, мне милую, / Мне милой дайте взгляд!»? (Автор подчеркивает единство выражений «милая родина» и «взгляд милой». Не может быть настоящей родины без взгляда «милой», разрывающихся «малюточек» и плачущего от радости старика). Можно ли утверждать, что семья и родина одинаково важны и для героя, и для автора? (Да! Позиция героя близка позиции автора. И герой, и автор не мыслят жизни без настоящей семьи, без родины).

III. Формирование читательских мотивов и интересов и развитие начитанности учащихся.

Такие виды читательской деятельности, как оценочная деятельность учеников, к примеру, выражение в оценке читателя-ученика оригинальной концепции анализа стихотворения, ценностно-ориентационная деятельность учащихся, то есть создание системы эстетических, нравственных, мировоззренческих ценностей, и самосозидающая (конструирующая) деятельность («постфаза» чтения), в большей степени активизируются на последних этапах изучения стихотворений – обобщения и интерпретации.

Полноценная читательская деятельность (обсуждение выводов, подведение итогов изучения лирических произведений и др.) стимулирует возникновение потребности учащихся в чтении новой книги, формирует направленность и устойчивость читательских мотивов и интересов, что углубляет общую начитанность учеников.

Литературные задания данного типа способствуют развитию следующих знаний и умений:

- выделять в тексте нравственно-идеологические проблемы;
 - ориентироваться в литературном процессе;
 - уметь обращаться с книгами, самостоятельно выбирать их, пользоваться библиотеками;
 - ориентироваться в книжных новинках, периодических изданиях, источниках получения информации о книгах;
 - понимать значение книги в жизни народа, ее место среди других видов массовой информации и др.
- На этапах обобщения и интерпретации можно использовать следующие приемы изучения стихотворений:
- сочинение четверостиший на заданную тему;
 - перевод одной-двух строф на белорусский язык;
 - составление художественного рассказа на основе выявленного подтекста;
 - написание сочинений (разных жанров);
 - выразительное чтение наизусть самостоятельно выбранных стихотворений;
 - самостоятельное чтение произведений.

Комплексное использование литературных заданий по изучению лирических произведений ведет читателей-учеников к адекватному постижению поэтических текстов.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

1.	Алиева А.	Газетный материал в развитии навыков устной речи студентов	
2.	Алхасов Я., Ахмедова Т.	Изучение арабизмов в средней школе	
3.	Алхасов Я.	Реализация принципа наглядности при обогащении лексического запаса младшеклассников	
4.	Брель Т. М.	Компетентностный подход в обучении как средство социализации личности	
5.	Булаўкіна І. У., Зелянко В. У.	Рэалізацыя тэкстацэнтрычнага прынцыпу пры навучанні беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу	
6.	Ваньковіч А. В.	Тэкст як фактар інтэграцыі розных навук і дысцыплін (на прыкладзе газетных публікацый Уладзіміра Пугача)	
7.	Волкович Т. А.	Изучение творчества А. Чехова в средней школе: поиск наиболее эффективных форм преподавания	
8.	Галкина Г. В.	Возможности ЦТ для диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции выпускников средних общеобразовательных учреждений	
9.	Гулизаде Г.	Выработка произносительных навыков по РКИ	
10.	Ерицян А. Ю., Карапогосян Н. Э.	Эмпирическое исследование склонности и способности в понимании учителей	
11.	Игнатович Т. В.	Совершенствование выразительных возможностей русской речи (текст как техникоречевой тренажёр)	
12.	Исмайлова Л. В.	Коммуникативная культура педагога	
13.	Карапетян В. С., Погосян А. Л.	Проблема взаимообусловленности восприятия текста и типа личности	
14.	Каченовский М. Б.	Созидающая сила слова	
15.	Кладиева Т. В.	Развитие логического мышления учащихся при подготовке к централизованному тестированию	
16.	Кобякова И. К.	Дидактические основы упражнений в подготовке специалистов	
17.	Космач А. А.	Курсе риторики при изучении русского языка как иностранного в аспекте подготовки к сдаче сертификационного экзамена по рки	
18.	Куровская С. Н.	Молчание как средство коммуникативного взаимодействия подростков и родителей в продуктивных конфликтах	
19.	Лихач Т. П.	Принципы системности и коммуникативности к обучению морфемному разбору в школе	
20.	Леонович В. Л.	Языковой анализ в вузе	
21.	Минералова И. Г.	Способы оптимизации освоения современной литературы в выпускных классах средней школы	
22.	Мурашов А. А.	Контаминация как основная проблема культуры речи: к истокам проблемы (специфика эгоцентрической речи ребенка)	
23.	Перегудина Т. Н.	Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении орфограмм, основанных на традиционном принципе написания	
24.	Праскаловіч В. У.	Фарміраванне вопыту крэатыўнай дзейнасці школьнікаў пры вывучэнні паэтычных твораў	
25.	Рубаник Т. В.	Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе осмысления национальных особенностей педагогического общения	
26.	Русецкий В. Ф.	Совершенствование речевой культуры будущих педагогов в условиях информационного общества	
27.	Рустомова З.	Изучение произведения Г. Н. Теплова «Наставление сыну»	
28.	Савчиц Т. А.	Стихотворение в обучении немецкому языку	
29.	Танрыверен М.	Работа над художественными текстами	
30.	Темушева Е. А.	Аспекты изучения и содержание обзорной темы «русскоязычная литература Беларуси» в VIII и XI классах	
31.	Худенко Л. А.	Текст как лингвокультурный феномен в обучении русскому языку	
32.	Царева О. И.	Идеи литературной герменевтики в школьном образовании	
33.	Шантарович С. А., Дылевская В. Ю.	Формирование коммуникативных навыков в процессе преподавания литературы в общеобразовательных учреждениях	

34.	Юстинская Г. М.	Типология литературных заданий по изучению лирических произведений в общеобразовательных учреждениях	
-----	-----------------	--	--

МГПУ им. И.П.Шамякина

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алиева Айгюн Гусейн ага гызы	кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой Азербайджанского государственного университета культуры и искусства.
Адамко Мария Александровна	аспирант Тольяттинского государственного университета.
Алхасов Яшар Камиль оглу	кандидат педагогических наук, доцент Бакинского славянского университета, директор издания журнала «Русский язык и литература в Азербайджане».
Ахмедова Тамилла Мамед гызы	преподаватель Бакинского славянского университета.
Белов Сергей Владимирович	доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Российской национальной библиотеки (Санкт-Петербург), член Союза Российских писателей, Лауреат Государственной премии Правительства Российской Федерации, заслуженный работник культуры РФ.
Беляева Галина Михайловна	аспирант УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Богданов Николай Николаевич	доктор медицинских наук, профессор, старший научный сотрудник Института высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН, культуролог.
Боженко Любовь Николаевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Болтовская Елена Александровна	кандидат филологических наук, старший преподаватель УО «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова».
Борисенко Наталья Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Борисенко Ольга Евгеньевна	кандидат филологических наук, заведующий кафедрой УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Брель Татьяна Михайловна	учитель истории УО «Мозырский государственный областной лицей».
Булавкина Ирина Владимировна	ведущий инспектор управления общего среднего образования Министерства образования Республики Беларусь.
Ванькович Елена Викторовна	старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Вераквич Ирина Юрьевна	старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Воинова Елена Николаевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».
Волкович Татьяна Александровна	методист отдела методического обеспечения гуманитарного образования НМУ «Национальный институт образования» (г. Минск).
Воронов Евгений Игоревич	студент Волгоградского государственного университета.
Галкина Галина Владимировна	методист по русскому языку УО «Республиканский институт контроля знаний» (г. Минск).
Гулизаде Гюльчин Икмет гызы	кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Азербайджанского университета «Тефеккюр».
Гурина Наталья Михайловна	кандидат филологических наук, доцент УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».
Дедок Марина Николаевна	аспирант УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Деревяго Анна Николаевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова».
Дмитриевская Лидия Николаевна	кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, доцент Московского института открытого образования; доцент Литературного института имени А. М. Горького.
Добрицкая Ирина Геннадьевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка».
Дылевская Валентина Юлиановна	кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Ерицян Алина Юрьевна	кандидат педагогических наук, доцент Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна.
Забарный Александр Вадимович	кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета Нежинского государственного университета имени Н. Гоголя.
Зеленко Ольга Владимировна	кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник НМУ «Национальный институт образования» (г. Минск).
Игнатович Татьяна Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Исмаилова Людмила Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Капшай Наталья Павловна	кандидат филологических наук, доцент УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

Карпетян Владимир Севанович	доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна.
Каченовский Михаил Болеславович	кандидат педагогических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Кладиева Татьяна Викторовна	учитель русского языка УО «Мозырский государственный областной лицей».
Кобяков Алексей Александрович	аспирант Сумского государственного университета.
Кобякова Ирина Карповна	кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой Сумского государственного университета.
Концевая Галина Михайловна	кандидат филологических наук, доцент УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».
Космач Анастасия Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент Пекинского педагогического университета.
Крук Борис Алексеевич	кандидат филологических наук, декан факультета дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Куровская Светлана Николаевна	магистр педагогических наук, старший преподаватель УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы».
Ланская Ольга Владимировна	кандидат филологических наук, учитель СОШ № 14 г. Липецка.
Леонovich Валентина Леонидовна	кандидат филологических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Литвинова Вера Анатольевна	магистр филологических наук, аспирант УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Лихач Тамара Павловна	ассистент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Лобан Марина Геннадьевна	старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Лю Цзюань	кандидат филологических наук, профессор, заместитель декана факультета русского языка Пекинского педагогического университета.
Мазуркевич Людмила Николаевна	кандидат филологических наук, доцент «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Матвеевко Ирина Михайловна	преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Минералова Ирина Георгиевна	доктор филологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета.
Мурашов Александр Александрович	доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы».
Наркевич Ирина Николаевна	магистрант УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Нестерчук Татьяна Ивановна	студентка УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Павлова Наталия Дмитриевна	соискатель Московского педагогического государственного университета.
Папейко Анатолий Анатольевич	кандидат филологических наук, заведующий кафедрой УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова».
Пастухова Валентина Яковлевна	кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета Стерлитамакской государственной педагогической академии имени З. Бишовой.
Перегудина Тамара Николаевна	кандидат педагогических наук, доцент Стерлитамакской государственной педагогической академии имени З. Бишовой.
Перепеча Златислава Александровна	студентка УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Погосян Ася Людвиговна	кандидат педагогических наук, ассистент Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна.
Полуян Елена Николаевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».
Прозорова Людмила Ивановна	ассистент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Проскалович Ольга Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Ратько Татьяна Владимировна	кандидат филологических наук, доцент УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка».
Ревуцкий Олег Игоревич	кандидат филологических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Роговцов Василий Иванович	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова».
Рубаник Татьяна Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Русецкий Василий Федорович	доктор педагогических наук, доцент, ученый секретарь НМУ «Национальный институт образования» (г. Минск).

Рустамова Зенфира Исмаил гызы	доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой Азербайджанского института учителей.
Савчиц Татьяна Александровна	учитель немецкого языка УО «Мозырский государственный областной лицей».
Сарнавская Марина Александровна	преподаватель УО «Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова».
Сенькевич Татьяна Васильевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».
Сидорец Виталий Степанович	кандидат филологических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Сидорович Зоя Зигмундовна	учитель русского языка и литературы и риторики ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Гродно.
Симонова Тамара Григорьевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы».
Слесарева Татьяна Петровна	кандидат филологических наук, доцент УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова».
Старичёнок Василий Денисович	доктор филологических наук, профессор, декан факультета белорусской и русской филологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка».
Судас Елена Сергеевна	магистрант УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Танрыверен Мухаррем Мехмет оглу	аспирант Азербайджанского университета языков.
Тарасюк Виктория Сергеевна	магистрант УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Татаринев Евгений Александрович	ассистент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Татарина Татьяна Ивановна	кандидат филологических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Тверитинова Татьяна Ивановна	кандидат филологических наук, доцент Гуманитарного института Киевского университета имени Б. Гринченко.
Темужева Екатерина Александровна	аспирант НМУ «Национальный институт образования» (г. Минск).
Трофимова Елена Ивановна	литературовед, член Союза писателей Москвы, преподаватель Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, главный редактор научно-литературного альманаха по гендерным исследованиям «Преображение».
Трощинская-Степушина Татьяна Евгеньевна	аспирант УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова».
Федорова Татьяна Владимировна	кандидат филологических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского.
Фоминых Татьяна Евгеньевна	магистрант УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».
Худенко Людмила Андреевна	кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе НМУ «Национальный институт образования» (г. Минск).
Царёва Ольга Ивановна	кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Чернейко Ирина Леонидовна	старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Чумак-Жунь Ирина Ивановна	доктор филологических наук, профессор НИУ «Белгородский государственный университет».
Чуханова Анжела Викторовна	кандидат филологических наук, доцент УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка».
Шаехов Марат Рашитович	аспирант Казанского (Приволжского) федерального университета.
Шантарович Светлана Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета.
Щеcko Лариса Михайловна	ассистент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Шукайлова Алина Геннадьевна	магистрант УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».
Шульга Наталья Владимировна	преподаватель УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка».
Шур Василий Васильевич	доктор филологических наук, заведующий кафедрой УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Щур Тамара Николаевна	кандидат филологических наук, доцент УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Юстинская Гюльнара Мансуровна	методист высшей категории управления научно-методического сопровождения образовательного процесса НМУ «Национальный институт образования» (г. Минск).
Яницкая Светлана Станиславовна	кандидат филологических наук, доцент Белорусского государственного университета.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

К 200-летию Ф. М. Достоевского

Белов С. В.	«Преступление и наказание» – первый из пяти гениальных романов Ф. М. Достоевского.....	3
Добрицкая И. Г.	Психологические открытия Ф. М. Достоевского	5
Слесарева Т. П.	Семантические свойства, проявляемые именами персонажей романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» в сочетаемости с глаголами речи, мысли, чувства	7
Татарина Т. И.	Роль невербальных средств в создании психологического портрета персонажа (на материале романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»).....	9
Тверитинова Т. И.	Петербургский текст в творчестве раннего Ф. М. Достоевского (мифологический аспект).....	11

К 125-летию Н. С. Гумилёва

Деревяго А. Н.	Ономастическое пространство поэзии Н. Гумилева как отражение поэтики «дальних странствий»: семантический аспект	14
Яницкая С. С.	Жанрово-стилевые черты романса в лирике Н. Гумилёва	16

К 120-летию М. А. Булгакова

Богданов Н. Н.	«Мертвое тело» в «Зойкиной квартире», или Явные и скрытые киевские реминисценции в «московском» творчестве Михаила Булгакова	19
Боженко Л. Н., Перепеча З.	Несобственно-прямая речь в структуре романа Михаила Булгакова «Белая гвардия».....	21
Воронов Е. И.	Белое пятно утренней звезды.....	24
Забарный А. В.	Авторская картина мира: лингвистический аспект (к 120-летию со дня рождения Михаила Афанасьевича Булгакова)	25
Симонова Т. Г.	Модификации мемуарно-автобиографической прозы в творчестве М. Булгакова	27

Адамко М. А.	Подходы к интерпретации художественного текста	29
Барысенка В. Я., Несцярчук Т. І.	Сіноніми ў творах І. П. Шамякіна	31
Болтовская Е. А.	Ключевые прилагательные в идиолекте А. Ахматовой	32
Бяляева Г. М.	Тэкстаўтваральная роля загалова ў апавяданні І. Навуменкі “Вася-Бліцкрыг”	34
Вераквич И. Ю.	Тема города в творчестве Ф. С. Фицджеральда и Н. В. Гоголя (к вопросу о русско-американских литературных взаимосвязях).....	36
Воїнава А. М., Палуян А. М.	Эпітэт як сродак стварэння выразнасці тэксту (на матэрыяле твораў Л. Дранько-Майсюка)	37
Гурина Н. М.	Повести А. Наварича и А. Федаренко в контексте современной литературы для подростков	39
Дзядок М. М.	Антрапанімікон кнігі Змітрака Бядулі для дзяцей “Дзень добры!”	41
Дмитриевская Л. Н.	Имя как портрет и портрет как имя в романе Е. Замятина «Мы»	43
Капшай Н. П.	Герменевтический подход к изучению лирики в школе	46

Кобяков А. А.	Вербализация коммуникативного молчания в художественном тексте	48
Канцавая Г. М.	Каларонімы як сродак вобразнасці і выразнасці ў мове апавяданняў М. Стральцова	50
Крук Б. А.	Вершказ “Зіма” Алеся Разанава (вопыт лексіка-семантычнага аналізу)	52
Ланская О. В.	Символика пространства и времени в поэме Ю. П. Кузнецова «Золотая гора»	53
Літвінава В. А.	Парадыгматычныя характарыстыкі прыметнікавых антонімаў у мове асобных фальклорных твораў	55
Лобан М. Г.	«Капустное чудо» Людмилы Улицкой: некоторые особенности сюжетосложения малой эпической прозы	58
Лю Цзюань	Языковые особенности рассказа Т. Толстой «Река Оккервиль»	59
Мазуркевіч Л. М., Барысенка Н. А.	Функцыянаванне фразеалагізмаў з кампанентам <i>вока</i> ў мове рамана І. Шамякіна “Сэрца на далоні”	61
Мацвеевка І. М.	Эмацыянальна-ацэная функцыя індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў у мове сучаснай беларускай паэзіі	63
Наркевіч І. М.	Асаблівасці антрапаніміі твораў Б. Сачанкі (на аснове зборнікаў “Торкая радасць вяртання”, “Родны кут” і “Пакуль не развіднела”)	65
Павлова Н. Д.	Натюрморт в лирике Леонида Мартынова	66
Папейко А. А.	Имена собственные в поэтических текстах Б. С. Вайханского: частотная характеристика	68
Пастухова В. Я.	Оксюморон: соединение несоединимого	71
Прозарава Л. І.	Вобразнае асэнсаванне рэчаіснасці ў тэкстах-уласабленнях (на матэрыяле паэтычных твораў беларускіх аўтараў)	73
Рагаўцоў В. І.	Вербальныя сродкі стварэння камічнага эфекту ў п’есе Л. Родзевіча “Збянтэжаны Саўка”	74
Ратько Т. В.	Функциональная значимость синонимов в художественном тексте	77
Ревуцкий О. И.	О видах координации смыслов в развернутых метафорических фрагментах ...	79
Сарнавская М. А.	Морфемная структура повторных наименований в новелле С. Цвейга «Двадцать четыре часа из жизни женщины»	80
Сидорец В. С.	Реализация вербодимами акционсартной семантики в условиях текста	82
Сидорович З. З.	Глагольное слово в аспекте текстообразования	84
Сенькевич Т. В.	Историческое повествование в романе «Одеты камнем» О. Д. Форш	86
Старычонок В. Д.	Суразітыўныя метафары ў структуры тэксту	89
Судас А. С.	Метафара, яе разнавіднасці, а таксама іншыя тропы ў анамастыконе паэтычных твораў У. Верамейчыка	91
Тарасюк В. С.	Семантыка канцэпта “шчасце” ў творчасці Яўгеніі Янішчыц	93
Татаринев Е. А.	Собственные имена библейского происхождения в поэтических текстах серебряного века	94
Трофимова Е. И.	Грани русского постмодернизма (поэтическая группа «Куртуазные маньеристы»)	95
Трощинская- Степушина Т. Е.	Персонаж как субъект внутритекстовой коммуникации	98
Федорова Т. В.	Роль лексического значения глагола, называющего каузируемое действие, в выражении семантики вежливости в ситуации просьбы	100
Фоминых Т. Е.	Феминнотив <i>кокетка</i> : языковой статус и употребление в тексте	101
Чернейко И. Л.	Филологический анализ стихотворения Б. Пастернака «Нобелевская премия»	103

Чумак-Жунь И. И.	Специфические характеристики читателя поэтического текста как субъекта поэтической коммуникации.....	105
Чуханова А. В.	Вставные конструкции как средство репрезентации идеи театральности бытия (на материале романа Б. Акунина «Весь мир театр»).....	107
Шаехов М. Р.	Несобственно-прямая речь как часть структуры текста современных татарских рассказов.....	109
Шукайлова А. Г.	Об употреблении инсектонима <i>муравей</i> в художественных и публицистических текстах.....	110
Шульга Н. В.	Редупликативные образования в пространстве художественного произведения....	111
Шур В. В.	Анамастыкон сатырычных твораў Уладзіміра Верамейчыка.....	113
Шэцка Л. М.	Лексіка-семантычнае поле канцэптуальнай лексемы дрэва у проза-паэтычным ідыястылі У. Караткевіча.....	117
Шчур Т. М.	Словаўтваральны аналіз як сродак вызначэння ўтваральнай асновы назваў жыхароў.....	119

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Алиева А.	Газетный материал в развитии навыков устной речи студентов.....	122
Алхасов Я., Ахмедова Т.	Изучение арабизмов в средней школе.....	123
Алхасов Я.	Реализация принципа наглядности при обогащении лексического запаса младшеклассников.....	126
Брель Т. М.	Компетентностный подход в обучении как средство социализации личности..	127
Булаўкіна І. У., Зелянко В. У.	Рэалізацыя тэксцэнтрычнага прынцыпу пры навучанні беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу.....	130
Ваньковіч А. В.	Тэкст як фактар інтэграцыі розных навук і дысцыплін (на прыкладзе газетных публікацый Уладзіміра Пугача).....	132
Волкович Т. А.	Изучение творчества А. Чехова в средней школе: поиск наиболее эффективных форм преподавания.....	135
Галкина Г. В.	Возможности ЦТ для диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции выпускников средних общеобразовательных учреждений.....	137
Гулизаде Г.	Выработка произносительных навыков по РКИ.....	138
Ерицяня А. Ю., Карапогсян Н. Э.	Эмпірычнае даследаванне схілоннасці і здольнасці ў разуменні настаўнікаў....	139
Игнатович Т. В.	Совершенствование выразительных возможностей русской речи (текст как техникоречевой тренажёр).....	142
Исмаилова Л. В.	Коммуникативная культура педагога.....	144
Карапетян В. С., Погосян А. Л.	Проблема взаимообусловленности восприятия текста и типа личности.....	145
Каченовский М. Б.	Созидающая сила слова.....	148
Кладиева Т. В.	Развитие логического мышления учащихся при подготовке к централизованному тестированию.....	150
Кобякова И. К.	Дидактические основы упражнений в подготовке специалистов.....	152
Космач А. А.	Курс риторики при изучении русского языка как иностранного в аспекте подготовки к сдаче сертификационного экзамена по РКИ.....	153

Куровская С. Н.	Молчание как средство коммуникативного взаимодействия подростков и родителей в продуктивных конфликтах	154
Леонович В. Л.	Языковой анализ в вузе	156
Лихач Т. П.	Принципы системности и коммуникативности к обучению морфемному разбору в школе	157
Минералова И. Г.	Способы оптимизации освоения современной литературы в выпускных классах средней школы	159
Мурашов А. А.	Контаминация как основная проблема культуры речи: к истокам проблемы (специфика эгоцентрической речи ребенка)	161
Перегудина Т. Н.	Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении орфограмм, основанных на традиционном принципе написания	163
Праскаловіч В. У.	Фарміраванне вопыту крэатыўнай дзейнасці школьнікаў пры вывучэнні паэтычных твораў	165
Рубаник Т. В.	Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе осмысления национальных особенностей педагогического общения	167
Русецкий В. Ф.	Совершенствование речевой культуры будущих педагогов в условиях информационного общества	169
Рустамова З.	Изучение произведения Г. Н. Теплова «Наставление сыну»	171
Савчиц Т. А.	Работа над текстом стихотворения при обучении немецкому языку	173
Танрыверен М.	Работа над художественными текстами	177
Темушева Е. А.	Аспекты изучения и содержание обзорной темы «Русскоязычная литература Беларуси» в VIII и XI классах	179
Худенко Л. А.	Текст как лингвокультурный феномен в обучении русскому языку	181
Царева О. И.	Идеи литературной герменевтики в школьном образовании	183
Шантарович С. А., Дылевская В. Ю.	Формирование коммуникативных навыков в процессе преподавания литературы в общеобразовательных учреждениях	185
Юстинская Г. М.	Типология литературных заданий по изучению лирических произведений в общеобразовательных учреждениях	186
Сведения об авторах	189