



 **ІВАН  
ШАМЯКІН**  
МДПУ імя І. П. Шамякіна

# ШАМЯКІНСКІЯ ЧЫТАННІ: ПІСЬМЕННІК – АСОБА – ЧАС

Трывожнае шчасце

Сэрца на далоні

Снежныя зімы

Гандлярка і паэт

Шлюбная ноч

Глыбокая плынь

Палеская мадонна

Злая зорка

Атланты і карыятыды

Сатанінскі тур

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Установа адукацыі

“Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна”

ШАМЯКІНСКІЯ ЧЫТАННІ:  
ПІСЬМЕННІК – АСОБА – ЧАС

Матэрыялы VIII Міжнароднай навуковай канферэнцыі

Мазыр, 18–19 красавіка 2024 года

Мазыр  
МДПУ імя І. П. Шамякіна  
2024

УДК 821.09  
ББК 83.3  
Ш19

Рэдакцыйная калегія:

**Т. М. Чэчка**, кандыдат педагагічных навук,  
дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі (*адказны рэдактар*);

**Л. М. Мазуркевіч**, кандыдат філалагічных навук,  
дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі;

**В. У. Сергушкова**, кандыдат філалагічных навук,  
дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі.

Друкуецца паводле плана навуковых і навукова-практычных мерапрыемстваў  
УА МДПУ імя І. П. Шамякіна на 2024 год і загада па ўніверсітэце № 400 ад 05.04.2024

**Шамякінскія** чытанні: Письменник – Асоба – Час : матэрыялы VIII Міжнар. навук.  
Ш19 канф., Мазыр, 18–19 крас. 2024 г. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Т. М. Чэчка  
(адк. рэд.), Л. М. Мазуркевіч, В. У. Сергушкова. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна,  
2024. – 210 с.

ISBN 978-985-477-919-5.

У зборніку прадстаўлены артыкулы ўдзельнікаў VIII Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Шамякінскія чытанні: Письменник – Асоба – Час”, прысвечанай 103 гадавіне з дня нараджэння І. П. Шамякіна і 80-годдзю МДПУ імя І. П. Шамякіна. У цэнтры навуковай увагі аўтараў – асоба і творчасць І. П. Шамякіна, вызначальныя тэндэнцыі развіцця класічнай і сучаснай літаратуры, актуальныя праблемы мовазнаўства, педагогікі, гісторыі і інш.

Выданне адрасуецца выкладчыкам, аспірантам, магістрантам вышэйшых навучальных устаноў, настаўнікам, студэнтам, вучням агульнаадукацыйных школ.

*Публікацыя ў аўтарскай рэдакцыі.*

УДК 821.09  
ББК 83.3

ISBN 978-985-477-919-5

© УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2024

# ТВОРЧАСЦЬ І ЛІТАРАТУРНА-ГРАМАДСКАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ І. ШАМЯКІНА Ў КАНТЭКСЦЕ ХХ СТАГОДДЗЯ. ЛІТАРАТУРНЫЯ ГЕНЕРАЦЫІ ХХ–ХХІ СТСТ.: ЭСТЭТЫЧНА-АКСІЯЛАГІЧНЫЯ ПОШУКІ

## МІФ ЗЯМЛІ І НЕБА Ў АПОВЕСЦЯХ ІВАНА ШАМЯКІНА (НА МАТЭРЫЯЛЕ ПЕНТАЛОГІІ “ТРЫВОЖНАЕ ШЧАСЦЕ”)

**Т.І. Шамякіна**

прафесар кафедры тэарэтычнага і славянскага літаратуразнаўства БДУ,  
доктар філалагічных навук, прафесар  
(г. Мінск, Беларусь)

Міф зямлі і неба – гэта свяшчэнны шлюб Зямлі і Неба, які ў міфалагічнай навуцы называецца *іерагаміяй*. Значная частка сюжэтаў з удзелам абагоўленых Зямлі і Неба “заклучана ў касмаганічных міфах, што апавядаюць пра першапачатковую божаскую пару – Неба і Зямлю, саюз якіх стаў пачаткам жыцця і ад якога пайшлі астатнія божышчы” [1, с. 466].

Сапраўды, міф пра свяшчэнны шлюб – адзін з асноўных у развітых міфалагічных сістэмах. Але ці правамерна разглядаць творчасць Івана Шамякіна з пункту гледжання міфалогіі? Шамякін лічыцца прававерным рэалістам, які асцярожна ставіўся да рознага роду ўмоўных форм. Але існуе такое паняцце як *архетып* – выяўленне калектыўнага несвядомага народа часам нават без усведамлення самога пісьменніка, а дзякуючы яго прыналежнасці да таго ці іншага этнасу. Тым больш, што ў дадзеным выпадку сам аўтар якраз не хавае выкарыстанне міфалагем, а падае чытачам знак *свядомага* звяртання да міфалогіі: яго герой Пятро Шапятовіч пасля вяртання з фронту зацікавіўся антычнай міфалогіяй, апантана вывучаў яе (апавесць “Мост”). Акрамя таго, пры ўважлівым разглядзе відавочна, што Шамякін у сваёй творчасці зусім не пазбягаў сімвалізму, а актыўна выкарыстоўваў сімвалы, у тым ліку такія, выток якіх – архетыпы.

Сімвалікай прасякнуты апавесці з пенталогіі “Трывожнае шчасце”. Прычым саюз зямлі і неба фіксуецца ў тых частках пенталогіі, дзе галоўныя героі – Пятро і Саша – самі імкнуцца да шлюбу ці жывуць разам. У творах, дзе героі паасобку, сімвалы іншыя. У апавесцях, дзе гаворыцца пра акупацыю беларускай зямлі, ва ўмовах якой апынулася Саша, жыццё гераніні залішне прыземленае, заключанае ў межы неабходнасці выжывання. У апавесці “Агонь і снег” – пра франтавое быццё Пятра пад Мурманскам – ён пастаянна глядзіць у неба, з якога пагражае небяспека – варожыя самалёты, і радуецца не сонцу і блакіту, а, наадварот, хмарам і дажджу. А вось у апавесцях “Непаўторная вясна” і “Мост” апісанні зямлі і неба, прычым надзвычай паэтычныя, ставяцца побач. І сімвалічнае напаўненне вобразаў адпаведнае.

Адным з лепшых у беларускай літаратуры твораў пра каханне з’яўляецца апавесць “Непаўторная вясна”. Ужо літаральна на яе першай старонцы, накіроўваючыся да сваёй каханай Сашы, якая працавала фельчарам у адной з вёсак пад Рэчыцай, Пятро зрэдку лажыўся на спіну і глядзеў у бяздонны блакіт яснага жнівеньскага неба. Гэта давала магчымасць марыць, думаць пра каханую. А рухаўся ён пешшу па даволі сумнай дарозе – “голай, як стэп, раўніне”. Можна, таму і думкі часам

трывожныя – як яго сустрэне Саша? А ўсё ж перажывае летуценны ўзлёт: “Амаль нідзе не адчувае чалавек сябе больш вольным, як у дарозе, і асабліва сярод шырокага поля, калі ўсё відаць далёка навокал і ты ўпэўнены, што ніхто не чуе тваіх думак” [2, с. 4]. Так і перамяжаліся ў Шапятовіча мары, трывогі і парыванні – усё разам.

Калі І. Шамякін пачанаў пісаць “Непаўторную вясну”, ён быў ужо вопытным празаікам, аўтарам некалькіх вялікіх твораў. Таму ён не злоўжывае апісаннямі прыроды – адмярае іх акуратна. І заўсёды з пэўнай мэтай. У прыватнасці яго герой адчувае асалоду ад кожнага бягучага моманту, бо ён малады і ён закаханы. Шамякін апісвае шырокія зямныя прасторы і бездань неба, каб перадаць глыбіню пачуццяў героя, розныя яго жыццёвыя імкненні.

Тое ж у Сашы: “Яна не ішла, яна бегла, адна сярод ночы і сярод поля. Над ёй было зорнае неба, бязмоўнае і бясконца далёкае, а да самай дарогі падступалі пасевы высокага спелага жыта, пшаніцы, ячменю” [2, с. 50]. Так аўтар ставіць побач зорнае неба і плады зямныя – вынік чалавечых намаганняў. У большасці выпадкаў зямля і неба – разам, у адным абзацы, часам нават у адным сказе.

Аўтар дадзенага артыкула ў дзяцінстве назірала працу пісьменніка над творам. “Непаўторную вясну” пісаў шчаслівы чалавек. Адпаведна, шчасліваму хацелася заключыць у абдымкі ўвесь свет – і зямлю, і неба.

Героі Шамякіна ў першай аповесці пенталогіі самі ўзялі шлюб, яны радуюцца свайму новаму стану, але вымушаны расстацца: Пятро ішоў служыць у войска. Калі Саша праваджала Пятра, яны глядзелі ў неба, і ў “чыстым блакіце неба ўбачылі жураўлёў, роўны клін іх аддаляўся на поўдзень. Жураўлі курлыкнুলі толькі адзін раз, але так жаласна і працягла, быццам развітваліся з нечым вельмі родным” [2, с. 58]. Як і героі.

Характэрна, што ў кітайскай класічнай літаратуры жураўлі – сімвал менавіта расстання. Супалі нацыянальныя архетыпы? Сапраўды, у розных і далёкіх адзін ад аднаго народаў выявілася нейкая асаблівая сувязь прыроды і чалавека на самым глыбокім узроўні светаадчування. У літаратуры савецкай і постсавецкай жураўлі – душы праведнікаў...

Апошні раз перад доўгім-доўгім расстаннем Пятро, азірнуўшыся, убачыў Сашу на вяршыні ўзгорка, “на фоне яснага неба – адзінокая, сумная жаночая постаць сярод асенняга поля” [2, с. 61]. Адна – паміж небам і зямлёю...

Героі расстаюцца надоўга – на ўсю вайну.

Аповесць “Мост” Шамякін пісаў у 1964 годзе, праз некалькі гадоў пасля выхаду тэатралогіі “Трывожнае шчасце”. “Мост” стаў лагічным завяршэннем ужо пенталогіі.

Крытыкі надзвычай высока ацанілі апошняю частку рамана. А сёння, з вышыні часу, тым больш відавочна, што гэта лепшы ў айчыннай літаратуры твор пра першы пасляваенны год у беларускай вёсцы. Тут тыя ж героі – Саша і Пётр, толькі змянілася мясцовасць, хоць гэта тая ж Гомельшчына, на тэрыторыі якой адбывалася дзеянне папярэдніх аповесцей (акрамя аповесці “Агонь і снег”).

Аповесць “Мост” насычана жыццёвым матэрыялам, шматпланавая. Яна глыбока сімвалічная пры наяўнасці шматлікіх гістарычных і бытавых рэалій. Надзвычай удалая аказалася назва твора. “Мост у тэорыі сімвалаў – не толькі злучэнне двух берагоў, але і пераход ад аднаго плана з’яў да іншага. У міфалогіі чалавек, перасякаючы заўсёды небяспечны мост, даказвае, што ён нечага варты, і ў якасці ўзнагароды вяртаецца да страчанага райскага стану. Калі І. Шамякін пісаў аповесць, ён ужо быў начытаны чалавек, прытым, што і ў яго аповесці герой з вялікай прыемнасцю вывучае антычную міфалогію, таму нейкае важнае, на ўзроўні архетыпаў, уяўленне праз шматзначнае

паняцце “мост” у аўтара існавала. Ва ўсіх міфалагічных сістэмах пераход па небяспечным мосце аказваецца магчымым не толькі дзякуючы фізічнай моцы герояў, але і іх духу. Уласна кажучы, тое ж дэманструюць героі аповесці. Фактычна зноў ад іх патрабуецца мабілізацыя душэўных сіл, як і ў аповесці “Агонь і снег”, толькі ўжо ў новых абставінах, з новымі рэаліямі. Сам Пётр упэўнены, што для шчасця не так шмат і трэба: праца, дружба, каханне, узаемаразуменне, вера, негалоднае дзіця... Але калі няма чагосьці аднаго – мост ужо не пабудоваць. Таму Шапятовіч увесь час імкнецца да стварэння ўсіх фактараў будучага “моста”» [3, с. 609–610].

Пасля кашмарнага гістарычнага катаклізму – Айчыннай вайны, пасля трагедыі, што закранулі літаральна кожную сям’ю беларусаў, надзвычай важна арганізаваць жыццё на новых пачатках, аднавіць старыя і ўстанавіць новыя сувязі, пабудоваць “мост” паміж людзьмі, у тым ліку нават у маладой сям’і Сашы і Пятра.

Героі жывуць на зямлі, працуюць на ёй, спажываюць яе дары; яны ўкаранены на зямлі, але іх духоўнае жыццё – нябесна-ўзвышанае.

З гэтага пункту гледжання можна сказаць, што для твора характэрна своеасаблівая *рэлігійнасць*. Маецца на ўвазе тая стыхійная народная рэлігійнасць, якая нараджаецца ад сузірання нябёсаў. Неба спрадвеку – ідэальная прастора ўзбуджэння рэлігійнага пачуцця. Бясконца глыбіня неба як бы выяўляе ў прыродзе яе дасканаласць і вечнасць. Менавіта такія думкі ўзніклі ў князя Андрэя, калі ён ляжаў паранены на полі пад Аўстэрліцам. І гэты эпізод з “Вайны і міру” – шэдэўр сусветнай літаратуры.

Іван Шамякін, добра ведаючы творчасць Льва Талстога, усё ж набываў натхненне не ў геніяльным літаратурным творы, а ў непасрэдным сузіранні нябёсаў. “... звяклія гукі зямлі і ночы не паршалі вялікай цішы сусвету. Пятро пачаў думаць аб невымернасці сусветнай прасторы, аб тым, што не толькі ён і ўсе людзі, усё чалавецтва, але нават уся планета наша – пылінка ў бездані космасу... На небе можна было ўжо разгледзець цямяны шцеф Млечнага Шляху – зорны мост. Ён прыгадаў свой мост” [2, с. 549].

Сузіранне неба абуджае ў людзях іх успаміны, затаеныя думкі, спадзяванні. У гэтым плане Шамякін – не адзінокі. Аўтару гэтага артыкула прыходзілася не раз чуць ад розных пісьменнікаў, што вось неяк даўнавата яны не ляжалі на жытнім поле, гледзячы ў неба, – а цягне...

У людзей, якія жывуць не толькі звычайнымі бытавымі патрэбамі, а вышэйшымі парываннямі, неба – зорнае ці сонечнае – выклікала паэтычнае захапленне, пракланенне перад абсалютнай гармоніяй і правільнасцю светабудовы. Неба быццам выпраменьвае з сябе энергію творчасці.

Тэма неба ў існаванні герояў – тое, што ўзвышае іх, робіць высокадухоўнымі асобамі.

Вакол – неверагодная колькасць розных праблем, жыццё ў разораных вайной вёсках цяжкае, галоднае. А героі напоўнены радасцю. Сузіранне роднай прыроды, зялёнай зямлі і бязмежнага неба натхняе і ўсяляе надзеі. Ды і ў народнай творчасці “менавіта там, дзе неба сыходзіцца з зямлёй, лакалізуецца рай” [4, с. 175]. Небакрай кліча да сябе, пабуджае да актыўнай дзейнасці. Таму і героі, нягледзячы на ўсе нягоды, шчаслівыя. “Гэтае адчуванне, галіны сасны, што гойдаюцца ад ветру, і неба – як усё і хораша супакойвае і неяк па-новаму хвалюе, вяртаючы паўнату той светлай радасці жыцця, якая з’явілася год назад, у Дзень Перамогі” [2, с. 581].

Тэма зямлі і неба стварае атмасферу радасці, зараджае аптымізмам, пабуджае людзей да яднання. Можа, таму так любяць чытачы пенталогію І. Шамякіна “Трывожнае шчасце”.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Мифы народов мира. Энциклопедия. (В 2 томах). – М. : «Советская Энциклопедия», 1980. Т. 1. А – К. – 672 с. – С. 466–468.
2. Шамякін, І.П. Збор твораў. У 23 т. Т. 13. Трывожнае шчасце : пенталогія / Іван Шамякін; Нац. Акад. навук Беларусі. Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літ. – Мінск : Маст.літ, 2013. – 710 с. Далей твор цытуецца па гэтым выданні. Старонкі ўказваюцца непасрэдна ў тэксце.
3. Шамякіна, Т.І. “Трывожнае шчасце” Івана Шамякіна: дыялектыка мастацкага аўтабіяграфізму і гістарызму / Т.І. Шамякіна // Шамякін, І.П. Збор твораў. У 23 т. Т. 13. Трывожнае шчасце : пенталогія / Іван Шамякін; падрыхт. тэкстаў і камент К.Казыры; пасляслоў. Т.Шамякінай; Нац. Акад. навук Беларусі. Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літ. – Мінск : Маст. літ, 2013. – С. 583–616.
4. Криничная, Н.А. Человек на перепутье миров / Н.А. Криничная. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2023. – 300 с.

### ПРОФЕССОР Е ЮЖЭНЬ – ПЕРЕВОДЧИК РОМАНА И.П. ШАМЯКИНА «СЕРДЦЕ НА ЛАДОНИ»

**В.И. Коваль**

профессор кафедры русского, общего и славянского языкознания УО ГГУ им. Ф. Скорины,  
доктор филологических наук, профессор  
(г. Гомель, Республика Беларусь)

**Сун Чжотао**

магистрант кафедры русского, общего и славянского языкознания  
УО ГГУ им. Ф. Скорины  
(г. Гомель, Республика Беларусь)

Как известно, произведения народного писателя Беларуси Ивана Петровича Шамякина переведены на многие языки мира, в том числе – на китайский язык. Так, еще в 1954 году в шанхайском «Детском издательстве» (少年儿童出版社) был опубликован сборник детских рассказов И.П. Шамякина «В Москву» («到莫斯科去»). В книгу вошли пять рассказов для детей: «В Москву», «Наташа», «Подарок вождю», «В снежной пустыне» и «Мальчик из-за океана» [1, с. 263]. В период с 1980 по 1984 годы в Китае было переведено и издано пять произведений писателя: «Атланты и кариатиды» (пер. Ян Яньсун, изд-во «Хунань жэньминь чубаньшэ», 1980), «Тревожное счастье» (пер. Ши Юньчжи, изд-во «Синьхуа чубаньшэ», 1984), «Возьму твою боль» (пер. Ли Хао, изд-во «Хунань жэньминь чубаньшэ», 1984), «Брачная ночь» (пер. Синь Шоукуй, изд-во «Гуанмин жибао чубаньшэ», 1984) и «Торговка и поэт» (пер. Ин Тяньши, изд-во «Чжунго вэньлянь чубань гунсы», 1984) [2, с. 57].

Предметом нашего рассмотрения является перевод на китайский язык романа И.П. Шамякина «Сердце на ладони» (掌上心), опубликованного в 1998 году в Издательстве литературы и искусства провинции Хунань (рисунок 1). Переводчиком этого произведения являлась профессор Хунаньского педагогического университета Е Южэнь (叶宇仁) (рисунок 2).

В самом начале романа, переведенного на китайский язык, помещено обращение автора к китайским читателям, в котором говорится: «Уважаемые китайские читатели!



Перед вами – книга далекого от вас белорусского автора. Два наши народа географически далеки друг от друга, но их чувства, мысли, интересы очень близки. Мы все люди, и желание у нас одно: жить в мире и дружбе и построить в своих странах счастливое общество для наших потомков». Далее И.П. Шамякин сообщает о том, что современное содержание романа «Сердце на ладони» связано с прошлым – с темой Великой Отечественной войны, с деятельностью белорусских подпольщиков во время оккупации, и в заключение, приветствуя китайских читателей, желает им добра и счастья [3, с. 3].

Для нашей темы особый интерес представляет помещенное в конце романа «Послесловие», автором которого является переводчик – профессор Е Южэнь.



Рисунок 1 – Титульный лист романа И.П. Шамякина «Сердце на ладони», переведенного на китайский язык



Рисунок 2 – Е Южэнь (叶宇仁), переводчик на китайский язык романа И.П. Шамякина «Сердце на ладони» (掌上心)

Здесь она прежде всего кратко излагает сюжет романа и выражает свое неравнодушное отношение к содержанию произведения: «Роман «Сердце на ладони» описывает захватывающую историю подпольной борьбы в годы войны и благородные чувства белорусской интеллигенции в послевоенную эпоху по отношению к работе, жизни, любви и дружбе. Когда я прочитала и перевела эту книгу, я была глубоко потрясена, иногда даже не могла сдерживать слез в процессе перевода». Переводчик далее раскрывает символику названия романа, очень точно указывая на буквальное и переносное значение выражения *сердце на ладони*: «Книга называется «Сердце на ладони», потому что в ходе хирургической операции разворачивается захватывающий сюжет извлечения сердца пациента руками врача, и одновременно в романе описан главный герой – доктор Ярош, человек с открытым, честным сердцем, человек, который верен Родине и своей благородной профессии. Но это также человек, который не думает о личных выгодах, он верен любви и дружбе, важнее всего для него – справедливость».



На наш взгляд, переводчик не случайно проводит такую выразительную параллель: операция на открытом сердце, которое держит в руках доктор Ярош, и такое человеческое качество, как верность. Дело в том, что китайский иероглиф *чжун* 忠 ‘верность, преданность’ имеет выразительную символику: верхняя часть иероглифа – *чжун* 中 – имеет значение ‘середина’, то есть человек в своих поступках не должен суетиться, отклоняясь вправо или влево, он должен быть постоянным. А нижняя часть этого иероглифа – это иероглиф *синь* 心 ‘сердце’ (его мы видим в китайском названии романа И.П. Шамякина), который в данном случае означает, что нужно всем сердцем, искренне совершать честные поступки и всегда быть последовательным в этом.

Е Южэнь сообщает также показательную деталь: И.П. Шамякин дал согласие на то, чтобы его роман был переведен на китайский язык и был опубликован в Китае без выплаты авторского гонорара.

Довольно подробно описывает женщина и свои впечатления о своей встрече с Иваном Шамякиным и его семьей в Минске в середине августа 1997 года: «Дом, где живет Шамякин, находится недалеко от вокзала, и вот скоро я встречу с известным писателем, которым восхищаюсь, поэтому я не только испытываю радость, но и чувствую волнение и легкую растерянность. Но Иван Петрович, его жена Мария, их дочь и зять очень тепло меня встретили, поэтому я в чужой стране, среди чужих людей чувствовала себя так же раскованно и комфортно, как дома».

Китайке было особенно приятно узнать, что ее собеседники хорошо знакомы с китайской культурой и литературой, в частности, с известными романами «Речные заводы» и «Сон в красном тереме», что они интересуются традиционной китайской медициной и гимнастикой «цигун». Е Южэнь сообщила также белорусскому писателю точную информацию о том, какие его произведения и когда были переведены на китайский язык и изданы в Китае: роман «Снежные зимы» был переведен несколькими переводчиками в 1972 году; цикл повестей «Тревожное счастье» был переведен Ши Лунчжи и Сяо Цюанем в 1975 году; роман «Атланты и кариатиды» переведен Ян Яньсуном и Чжоу Байдуном в 1990 году; роман «Глубокое течение» в переводе Ян Яньсуна был опубликован в 1982 году, повесть «Торговка и поэт» увидела свет в переводе Чжуан Тяньши в 1984 году, а повесть «Брачная ночь» – в 1987 году в переводе Ян Яньсун в 2011 году. Е Южэнь далее нее без удовольствия замечает: «Услышав это, Иван Петрович был счастливым и очень воодушевленным и неоднократно просил меня выразить от его имени искреннюю благодарность и наилучшие пожелания китайским друзьям, переводчикам и китайским читателям».

Писатель подарил своей китайской коллеге несколько собственных книг и фотографий с автографом, что особенно растрогало уже немолодую женщину: «Я никогда не забуду дружбу и бесконечную заботу, которые этот знаменитый белорусский писатель и его семья оказали обычному китайскому переводчику-пенсионеру!» [3, с. 488–491].

О личности самой Е Южэнь (к сожалению, ныне покойной) нам известно очень мало, однако информация, размещенная на двух китайских сайтах, представляет определенный интерес.

Первый материал называется «Пожилая одинокая женщина находится в больнице более 200 дней в году, а медперсонал отделения отмечает ее день рождения». Здесь рассказывается о том, что 23 декабря 2016 года персонал отделения ортопедии Хунаньской больницы поздравил с днем рождения и угостил праздничным тортом 88-летнюю одинокую женщину-пенсионера, бывшего профессора, преподавателя русского языка факультета иностранных языков Хунаньского

педагогического университета Е Южэнь. Сообщается также, что никаких родственников у «бабушки Е», как называли ее в больнице, нет, и за ней ухаживают волонтеры и неравнодушные студенты факультета иностранных языков. Она – постоянная пациентка этой больницы, персонал которой оказывает ей всестороннюю помощь в лечении сердечно-сосудистых заболеваний и болезней суставов. Бабушка Е, несмотря на свой почтенный возраст и болезни, была полна энергии и оптимизма. Как настоящий профессионал, проработавший всю жизнь преподавателем русского языка, она «проводила занятия по изучению русского языка, к участию в которых привлекла множество медицинских работников. Они выучили русский язык и пели русские песни, из-за чего они стали такими же близкими друг другу, как одна семья» [4].

Материал второго китайского сайта, посвященный Е Южэнь, также по-своему интересен. Он озаглавлен следующим образом: «88-летний профессор более 30 лет был одержим распространением эсперанто, и его просили проводить занятия с больничной койки». Оказывается, у профессора-русиста Е Южэнь, свободно говорившей к тому же и по-английски, было еще одно увлечение, более того – страсть: она владела искусственным языком эсперанто, причем пользовалась им с очень благородной, высокой целью: «Она надеется, что люди смогут использовать этот язык для устранения языковых барьеров общения, чтобы люди всех национальностей во всем мире могли жить в мире и гармонии, как братья и сестры». Более 30 лет профессор Е Южэнь участвовала в международной деятельности китайских эсперантистов и не только пропагандировала, но и преподавала этот язык как для студентов Хунаньского педагогического университета, так и для всех желающих. Приводится, в частности, такой пример: в ее группу по изучению эсперанто записались 42 человека, из них 33 слушателя успешно сдали выпускные экзамены, подтвердив уверенное владение этим языком в устной и письменной формах. За большой вклад в развитие эсперанто в мае 2015 года профессор Е Южэнь получила почетную грамоту Всекитайской ассоциации эсперанто, тогда же ей было присвоено звание «Выдающийся деятель китайского эсперанто-движения».

Но самое удивительное и трогательное в этой ее истории было то, что, оказавшись на больничной койке, она (как и в случае с русским языком) не переставала преподавать эсперанто не только для студентов-волонтеров, но и для ухаживавших за ней врачей и медсестер. Показательно, что когда ее спросили, почему она, будучи пожилой и больной, так одержима эсперанто, она ответила: «Я не одержима, но еще когда я вступала в Коммунистическую партию Китая, я решила бороться за дело коммунизма до конца своей жизни» [5].

То есть язык эсперанто профессор Е Южэнь всю свою жизнь рассматривала как эффективное средство коммуникации, которое будет способствовать построению гуманного общества, основанного на принципах добра и справедливости.

В заключение отметим, что яркий «китайский след» в творчестве Ивана Петровича Шамякина нашел достойное продолжение в профессиональной деятельности его потомков – дочери и внуки. Доктор филологических наук, профессор филологического факультета Белорусского государственного университета Татьяна Ивановна Шамякина является автором многих работ, посвященных изучению китайской традиционной культуры, в наиболее известной ее работе описывается китайская календарная обрядность в сопоставлении со славянским народным календарем [6]. Кандидат филологических наук, доцент филологического факультета названного университета Славяна Вячеславовна Шамякина многие свои научные работы также посвятила сопоставительному изучению традиционной духовной культуры китайского и белорусского народов [7].

### Список использованных источников

1. Хмяльніцкі, М.М. Зборнік апавяданняў І. Шамякіна “У Маскву”: спецыфіка перакладу на кітайскую мову / В.В. Жукавец, М.М. Хмяльніцкі // Беларуская літаратура на сучасным этапе : аўтар, герой, чытач : зб. навук. арт. : да 85-годдзя з дня нарадж. акад. У.В. Гніламёдава ; / Нац. акад. навук Беларусі [і інш.] ; уклад. К.В. Часнакова; навук. рэд. М. У. Мікуліч. – Мінск : Беларуская думка, 2023. – С. 263–269.
2. Карлюкевіч, В.А. Творчы мост між народамі / В.А. Карлюкевіч // Беларуская думка. – № 9. – 2011. – С. 52–57.
3. 伊凡 彼得罗维奇沙米亚金。 掌上心。 叶宇仁 译。 湖南文艺出版社。 – 1998 年。 – 492 页。(Иван Петрович Шамякин. Сердце на ладони. Перевод Е Южэнь. – Издательство литературы и искусства провинции Хунань, 1998. – 492 с.)
4. 孤寡老人一年住院200多天 医护人员病房为其庆生 (Пожилая одинокая женщина находится в больнице более 200 дней в году, а медперсонал отделения отмечает ее день рождения) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://news.sina.cn/gn/2016-12-24/detail-ifxuxvcr7469651.d.html>. Дата доступа: 28.03.2024.
5. 88岁教授痴迷世界语传播30余年 病床上交代办班 (88-летний профессор более 30 лет был одержим распространением эсперанто, его просили проводить занятия с больничной койки) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://hnmsw.com/show\\_article\\_61622.html](https://hnmsw.com/show_article_61622.html). Дата доступа: 28.03.2024.
6. Шамякина, Т.И. Традиционный китайский календарь и славянские мифологические параллели / Т.И. Шамякина – Минск : Изд.центр БГУ, 2010. – 169 с.
7. Шамякина, С.В. Магия в китайской культуре / С.В. Шамякина // Міфалогія–фальклор–літаратура: праблемы паэтыкі. Зб. навук. прац. Выпуск 7. Пад агул. рэд. В.П. Рагойшы. – Мінск : “Выдавецкі цэнтр БДУ”, 2009. – С. 145–151; Шамякина, С.В. Культ предков в китайской и славянской культурах / С.В. Шамякина // Пути Поднебесной : сб. науч. тр. Вып. V. В 2 ч. / редкол.: А.Н. Гордей (отв. ред.), Цуй Цимин (зам. отв. ред.). – Минск : РИВШ, 2015. – Ч.1. – С. 393–400; Шамякина, С.В. Образы магических предметов в белорусских и китайских волшебных сказках / С.В. Шамякина // Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов : сборник научных статей / редкол.: В.И. Коваль (гл.ред.) [и др.] ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – С. 225–228.

## БЕЛАРУСКАЯ ФАЛЬКЛОРНАЯ ТВОРЧАСЦЬ КАНЦА ХХ СТАГОДДЗЯ: САЦЫЯЛЬНЫЯ АСПЕКТЫ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ

**Т.А. Марозава**

загадчык кафедры тэарэтычнага і славянскага літаратуразнаўства філалагічнага  
факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта  
(г. Мінск, Рэспубліка Беларусь)

Асновы сучаснай беларускай творчасці закладваліся на мяжы 80–90-х гадоў ХХ стагоддзя і звязаны з крызісам ва ўсіх сферах грамадскага жыцця. У гэты перыяд змяняецца сацыяльны расклад насельніцтва, з’яўляюцца да гэтага шырока не вядомыя нашаму грамадству сацыяльныя групы: бамжы, прастытуткі, жабракі, афганцы, былыя арыштанты, якія ў большасці сваёй не знайшлі сябе ў адрынуўшай іх рэальнасці. І паколькі існуюць розныя сацыяльныя групы, існуе таксама і калектыўная групова

самасвядомасць. Менавіта яна і выяўляецца ў фальклорнай творчасці. Нельга сказаць, што названыя групы насельніцтва ўвогуле не былі вядомыя ў савецкі час. Але афіцыйная дактрына ўсяляк замоўчвала падобныя з’явы, адмяжоўваючы іх ад рэальнага жыцця.

Фальклорная творчасць канца XX стагоддзя супадае па часе з пераходным для былых савецкіх рэспублік перыядам, які характарызуецца глыбокім эканамічным калапсам, сацыяльнай неабароненасцю насельніцтва, разбурэннем старой ідэалагічнай сістэмы і г. д. У дачыненні да фальклорнай творчасці ў навуковай літаратуры пачынае ўжывацца паняцце “постсавецкі фальклор”, якое ўказвае якраз на гэты этап дынамікі вуснай народнай спадчыны. Аднак рэаліі, адлюстраваныя ў постсавецкім фальклоры, бяруць свой пачатак у асобных, па сутнасці, дэвіянтных, разнавіднасцях вуснапаэтычнай творчасці, якія зарадзіліся значна раней – у 70–80-я гады XX стагоддзя. Гэта так званы *турэмны і блатны фальклор*, шырокая вядомасць якога прыпадае на постсавецкі перыяд – канец XX стагоддзя. Менавіта ў гэты час ён быў не толькі ў асяроддзі сацыяльных груп вязняў і бандытаў, але становіцца здабыткам грамадскасці дзякуючы магнітафонным запісам адпаведнага зместу песень, якія распаўсюджваюцца велізарнымі тыражамі.

Папулярным жанрам турэмнага і блатнога фальклору таксама з’яўляюцца прыказкі і прымаўкі. Структурна гэтыя творы нічым не адрозніваюцца ад класічных парэмій, аднак у змястоўным аспекце такія тэксты вельмі спецыфічныя. Тэматыка іх дастаткова вузкая: у поле зроку таленавітых індывідаў, якія стваралі іх, аказваліся адпаведныя іх колу рэаліі: арыштанскі побыт, правілы ўнутранага распарадку турмаў або калоній, праца на фабрыках, паводзіны падчас вольнага часу; асаблівасці бандытскай прафесіі, узаемаадносіны з міліцыяй, судовая сфера дзейнасці, уяўленні аб кодэксе гонару для забойцаў і злодзеяў.

Маргінальнай з’явай фальклорнай творчасці беларусаў канца XX стагоддзя з’яўляецца таксама *фанаткі* фальклору, які, па сутнасці, у многім адпавядае папярэднім дзвум разнавіднасцям фальклору як параджэнням постсавецкага перыяду. Адзінае яго адрозненне ў тым, што ён адлюстроўвае адчуванні асобай групы людзей – фанатаў пэўнага спартыўнага клуба ці вядомага спевака, што знаходзіць адбітак у жанравым і тэматычным плане іх творчасці. Самыя папулярныя жанры фанатскага фальклору – агіткі і рачоўкі ў гонар любімай каманды ці выступоўцы, якія дэманструюць негатыўнае стаўленне да іншых клубаў ці канкурэнтаў і выказваюць захапленне сваім кумірам. Напрыклад,

*Вперед, наш клуб! Вперед, родной!*

*Мы за тебя стоим горой!*

*Вперед, наш клуб! Вперед, наш клуб!*

*Все от тебя победы ждут!* (у 1997 г. на футбольным матчы Ведрыч – БАТЭ запісала Гулідава П.У.) [1].

Асаблівае месца у складзе фальклорнай творчасці беларусаў канца XX стагоддзя займае *гарадскі* фальклор, у межах якога важную ролю выконвае даўняе савецкая традыцыя вядзення рукапісных песніцаў і альбомаў, якая і спарадзіла такія сінтэтычныя ў сваёй аснове формы, як салдацкія, школьныя, дзявочыя і іншыя альбомы, а таксама сайты з фальклорнымі творамі ў сетцы Інтэрнэт. Самая яскравая асаблівасць такіх твораў якраз і праяўляецца ў тым, што іх даступнасць для калектыву магчыма толькі пасродкам змяшчэння гэтага твора ў глабальнай сетцы. Пісьмовая форма існавання такога твора, такім чынам, уключаецца ў працэс трансляцыі фальклорнага тэксту і становіцца яго неад’емнай часткай. Самымі папулярнымі творамі гарадскога фальклору з’яўляюцца значна трансфармаваныя па змесце, але традыцыйныя па форме парэміі, напрыклад: “*Не адкладвай на заўтра тое, што можна*

адкласці на пасляз’яўтра”; “*Семь раз отпей, один раз отрежь*” [1]. Як заўважае Л.Б. Савенкова, “з’яўляючыся маркерамі сітуацый або адносін паміж рэаліямі, яны прыцягваюць семантычнай ёмістасцю і здольнасцю да ўжывання ў розных маўленчых сітуацыях і з рознымі маўленчымі мэтамі. Перапрацоўваецца тое, што лягчэй і арганічна ўвойдзе ў новы тэкст, пры гэтым захавваюшы відавочную сувязь з крыніцай” [2].

Яркую разнавіднасць гарадскога фальклору прадстаўляе *студэнцкі фальклор*, большасць тэкстаў якога распаўсюджваецца ў пісьмовай форме, але мае вуснае паходжанне і звязана з катэгорыяй вуснасці не ў літаральным сэнсе “тэксту, вымаўленага ўслых”, а па структуры і моўных асаблівасцях. Так, у шматлікіх творах студэнцкага фальклору гучаць гутарковыя словы і выразы, напрыклад: *Я на лекцыі сижу, // Я на лектора гляжу. // Чем он больше загружает, // Тем я больше торможу* [3, с. 104].

Асобную групу твораў складаюць студэнцкія графіці (надпісы на партах). Для гэтых тэкстаў графічная выява з’яўляецца адзіна магчымай формай існавання твора, напрыклад: *«Тихо шифером шурша крыша едет не спеша», «Не восхрани на лекции, дабы не разбудит ближнего своего»* [3, с. 104].

У 90-я гады актыўна развіваюцца жанры *дзіцячага фальклору*, прычым у іх функцыянаванні ў асяроддзі вясковага і гарадскога насельніцтва існуюць адрозненні. Калі вясковы дзіцячы фальклор усё ж імкнецца да традыцыйных жанраў тыпу загадак, лічылак, страшылак, якія суправаджаюць розныя гульні, то гарадскі дзіцячы фальклор убірае ў сябе найбольш характэрныя асаблівасці гарадской культуры, сінтэзуючы традыцыю і сучаснасць, адаптуючы жанры вясковага фальклору да ўмоў горада. Усе без выключэння жанры дзіцячага фальклору зведалі значныя мадыфікацыі ў змесце, які напоўнены рэаліямі сучаснага жыцця. Напрыклад, *«Точка, точка, запятая – вышла рожца крутая»* [3, с. 108]; анекдот: *«Выходит Колобок из ванны и говорит: «Ой, черт! Забыл голову помыть!»* [3, с. 108]; рэцэпт: *«Средство от головной боли. Взять кедровые шишки, засунуть в майонез, настоять ночь на крыльце. Потом взболтать, получив пену, взять наждачку и втирать в голову до исчезновения симптомов»* [3, с. 108].

Вывучэнне названых сегментаў фальклорнай творчасці канца ХХ стагоддзя пачынаецца ўжо ў сярэдзіне 90-х, прычым у асноўным на ўзроўні ўніверсітэцкай навукі (у курсавых і дыпломных работах студэнтаў філалагічных і юрыдычных факультэтаў ВНУ), паступова пераходзячы ў поле зроку акадэмічнай навукі. У асноўным разглядам гэтых твораў займаюцца мовазнаўцы, звяртаючы ўвагу перш-наперш на маўленчыя асаблівасці іх носбітаў, на экспрэсіўную лексіку, жарганізмы, арга. Фалькларыстыка ж увогуле не звяртае асаблівай увагі на падобныя тэксты, вырашаючы знешнюю праблему, ці з’яўляюцца такія творы фальклорам.

Асаблівасцю функцыянавання беларускай фальклорнай творчасці канца ХХ стагоддзя з’яўляецца наяўнасць у фальклорных твораў аўтара – справа, непрымальная для фальклору ў яго традыцыйным разуменні. Цалкам відавочна, што блатныя песні ці фанацкія прыпеўкі хтосьці напісаў, перш чым яны сталі вядомыя шырокаму колу спачатку адпаведнага асяроддзя, а затым з дапамогай аўдыяапаратуры распаўсюдзіліся ў грамадстве. Традыцыйнае ўяўленне аб фальклоры як аб вуснай народнай творчасці адышло ў лета яшчэ задоўга да наступлення 90-х. На змену масаваму, непасрэднаму вуснаму існаванню традыцыйных фальклорных жанраў прыйшлі новыя формы, якія атрымалі абагульненую назву постфальклорных з’яў, а таксама абноўленыя “старыя” жанры, “якія перабудаваліся” ў сувязі з запытамі грамадства і часу. Але аб’ядноўвае іх адно: і тыя, і іншыя спосабам свайго існавання

абавязаны не вуснай традыцыі ў яе былым разуменні, а якраз пісьмовай форме перадачы.

Асобую цікавасць у 90-я гады выклікае функцыянаванне эпічных жанраў, увага да якіх усё больш узрастае ў гісторыка-культурных умовах стварэння самастойнай беларускай дзяржавы і актуалізацыяй адраджэнскіх ідэй. Найбольшую запатрабаванасць атрымліваюць жанры малой фальклорнай прозы, у прыватнасці легенды. Цікавым становіцца тое, што мае дачыненне да папулярызаванай роднага населенага пункта ў рамках краязнаўчай праграмы вобласці ці раёна. Немалаважную ролю ў гэтым працэсе выконваюць пісьменнікі і паэты, выкарыстоўваючы фальклорныя легенды ў сваіх творах. Як правіла, большая частка такіх гісторый – дадуманая, і сучаснікі атрымліваюць іх не толькі з раманаў і апавесцяў, а таксама з кіно і тэлебачання.

Фальклорная творчасць канца XX стагоддзя, тым не менш, непарыўна звязана і з традыцыйным фальклорам. Народная песня ведала багатыя цыклы каляндарна-абрадавай і сямейна-абрадавай паэзіі, мноства песень пазаабрадавых, бытавых і сацыяльных. Іх працягваюць выконваць на аглядах мастацкай самадзейнасці, “апрацоўваць” у новых, фалькларызаваных аранжыроўках прафесійныя выканаўцы, шматлікія фольк-групы. Напрыклад, сярод беларускіх эстрадных груп асабліва вылучаюцца “Песняры” і “Беларускія песняры”, “Юр’я” і “Крыві”, выканаўцы Ірына Дарафеева, Аляксандра і Канстанцін і інш. На ўзроўні дзяржаўнага значэння працягваюць сваю творчасць спецыяльныя фальклорныя калектывы, вядомыя ва ўсім свеце: “Неруш”, “Тутэйшыя”, Дзяржаўны хор-капэла імя Р. Шырмы і г. д. Іншымі словамі, фальклорная песня працягвае жыць, даходзячы да шырокіх мас праз творчасць сучасных самадзейных і прафесійных выканаўцаў.

Як бачым, у дачыненні да фальклорнай спадчыны апошняе дзесяцігоддзе XX стагоддзя характарызувалася рэзкімі зменамі форм, відаў і жанраў вусна-паэтычнай творчасці. На іх дынаміку значны ўплыў аказвалі (і аказваюць) шматлікія негатыўныя (і пазітыўныя) фактары, якія маюць аб’ектыўна-суб’ектыўны характар (НТР і глабалізацыя як праява негатыўнага фактараў). У процілегласць уздзеянню негатыўнага фактараў за апошнія тры дзесяцігоддзі XX стагоддзя на міжнародным узроўні былі прыняты меры для захавання і аднаўлення нацыянальных культур у цэлым і вуснай народнай творчасці – у прыватнасці. Генеральная канферэнцыя Арганізацыі Аб’яднаных Нацый па пытаннях адукацыі, навукі і культуры (ЮНЕСКА), спасылаючыся на існуючыя Міжнародна-прававыя акты аб правах чалавека 1948 г. і Міжнародны пакт аб грамадзянскіх і палітычных правах 1966 г., распрацавала і прыняла шэраг нарматыўных актаў, накіраваных на захаванне, абарону і ўзбагачэнне культурнай спадчыны.

Сярод гэтых дакументаў асобае значэнне маюць Канвенцыя аб ахове сусветнай культурнай і прыроднай спадчыны 1972 г., якая адыграла і адыгрывае сур’ёзную ролю як на міжнароднай арэне, так і ў фарміраванні заканадаўчай базы на ўзроўні нацыянальна-этнічных адносінаў, і “Рэкамендацыя аб захаванні фальклору”, прынятая Генеральнай канферэнцыяй Арганізацыі Аб’яднаных Нацый па пытаннях адукацыі, навукі і культуры 15 лістапада 1989 г.

Усё гэта сведчыць аб тым, што нацыянальная адметнасць, прадстаўленая ў фальклорнай творчасці, павінна быць захавана на розных узроўнях. У тым ліку – праз распаўсюджанне народных культурных каштоўнасцей у сродках масавай інфармацыі (радыё, тэлебачанне, кіно, друк) і знаёмства з імі ў школах. У выніку вядучай тэндэнцыяй у развіцці народных традыцый застаецца арыентацыя пераважна на другасныя формы, ці фалькларызм, для якіх характэрна ўключэнне элементаў, што маркіруюць этнічную свядомасць у сучасныя бытавыя і эстэтычныя сістэмы (музыка, мультфільмы, літаратура, нацыянальныя строі і г. д.).

У XXI стагоддзі ва ўмовах інфармацыйнага, постіндустрыяльнага грамадства і жорсткай канкурэнцыі з масавай культурай і кіч-мастацтвам развіццё мінулых, класічных жанраў і відаў традыцыйнага фальклору немагчыма. Як вядома, сацыяльная і гістарычная база вуснапаэтычнай творчасці мадыфікавалася яшчэ на пачатку XX стагоддзя ў сувязі з бурным ростам гарадоў, паступовым скарачэннем вясковага насельніцтва, з усеагульнай пісьменнасцю і – паступова – са з’яўленнем новых крыніц перадачы інфармацыі. Таму перспектыўным уяўляецца развіццё ў XXI стагоддзі якраз постфальклорных жанраў, якія “існуюць” у сетцы Інтэрнэт.

Такім чынам, для функцыянавання беларускай фальклорнай творчасці канца XX стагоддзя характэрна:

1) выхад “з падполля” творчасці маргінальных, непрызнаных ці афіцыйна забароненых у савецкі час сацыяльных груп (прастытутак, афганцаў, былых арыштантаў, бамжоў, бандытаў);

2) адлюстраванне рэалій сучаснага жыцця ў тэкстах твораў;

3) наяўнасць сінтэтычнага паняцця аўтарства, якое пазбаўляе тэкст ананімнасці ў традыцыйным сэнсе;

4) павелічэнне ўдзельнай вагі гарадскога фальклору ў яго розных мадыфікацыях, звязаных з патрэбамі асобных, аб’яднаных па інтарэсах, груп;

5) актыўнае выкарыстанне традыцыйных песенных жанраў у рэпертуары сучасных прафесійных выканаўцаў.

#### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. Запісы з Фонду фальклорных матэрыялаў вучэбна-навуковай лабараторыі беларускага фальклору кафедры тэарэтычнага і славянскага літаратуразнаўства БДУ.

2. Савенкова, Л.Б. Русские паремии: автореф. дис. ... доктора филол. наук 10.02.02 / Л.Б. Савенкова // [http://www.philol/rsu/RussPar\\_/html](http://www.philol/rsu/RussPar_/html).

3. Михайлова, Ю. Детский городской фольклор: традиции и новации / Ю. Михайлова // На хвлях філалогіі: Даследаванні па тэорыі літаратуры і славянскай фалькларыстыцы. – М. : Бестпринт, 2002. – С. 107–112.

## **БІЯГРАФІЗМ: ПРАТАТЫПЫ І МАСТАЦКІЯ ВОБРАЗЫ Ў ТВОРАХ ІВАНА ШАМЯКІНА**

**В.В. Шур**

доктар філалагічных навук, прафесар  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Іван Шамякін засведчыў сябе як класік беларускай мастацкай літаратуры савецкага перыяду. Ён прызнаны майстра вострага дынамічнага сюжэту, займальнай інтрыгі. Сюжэты яго асноўных твораў звязаны з падзеямі Вялікай Айчыннай вайны і пасляваеннай рэальнасцю, лёсы яго герояў асацыіруюцца з лёсам усяго пакалення, якое спазнала цяжкія выпрабаванні вайны, а ў апошнія гады жыцця мастака – з працэсамі перабудовы нашага грамадства, распаду СССР, катастрофічнымі вынікамі аварыі на Чарнобыльскай АЭС, якая ўскалыхнула амаль увесь сусвет і асабліва малую радзіму пісьменніка. Па яго сцэнарыях пастаўлены кінафільмы і тэлефільмы: кінааповесць “Эшалон прайшоў”, кінафільмы “Хлеб пахне порахам”, “Вазьму твой боль”, “Вясельная ноч”, “Гандлярка і паэт” і інш.

Значнай падзеяй у культурным жыцці нашай краіны стала з’яўленне гісторыка-літаратурнага “Летапісу жыцця і творчасці Івана Пятровіча Шамякіна” (Мінск:



“Беларуская навука”, 2020), падрыхтаванага доктарам філалагічных навук, членам-карэспандэнтам Нацыянальнай акадэміі навук М. І. Мушынінскім. Нагадаем, што яшчэ раней, у 2010–2014 гадах, у выдавецтве “Мастацкая літаратура” апублікаваны самы поўны збор (23 тамы) твораў класіка, а яго літаратурныя героі “*як атланты і карыятыды з аднайменнага рамана, гожа, надзейна, вечна трымаюць храм нашай духоўнасці на сваіх волатных плячах*” (Звязда. 11.03.2020, с. 8).

У кнізе “Пяцьдзясят чатыры дарогі” Іван Шамякін пісаў: “Без біяграфіі няма пісьменніка, – сказаў нехта з маіх калег. Гэта правільна. Але, відаць, правільна і тое, што наступае час, калі біяграфія пісьменніка – гэта яго творы. Дрэнна ці добра, але я пісаў усе гэтыя гады”.

Біяграфізм – выразная адметнасць яго шматграннай творчасці, пра што сведчаць сюжэты яго асноўных мастацкіх твораў, успаміны, напісаныя пісьменнікам у апошнія гады жыцця, а таксама іншыя, сабраныя і кваліфікавана апрацаваныя яго дачкой, прафесарам Таццянай Іванаўнай Шамякінай, эсэ, мемуарная аповесць “Слаўся, Марыя!”, змешчаныя ў арыгінальнай і надзвычай пазнавальнай кнізе “Іван Шамякін: вядомы і невядомы: успаміны, эсэ, аповесць” (уклад. Т. І. Шамякіна. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2011. – 272 с.). Яго майстэрства як пісьменніка-наватара, класіка падрабязна прааналізавана ў шматлікіх манаграфіях, артыкулах, дысертацыях, падрыхтаваных вядомымі даследчыкамі яго творчасці В. Каваленкам, А. Гардзіцкім, Д. Бугаёвым, А. Марціновічам, С. Майхровічам, П. Дзюбайлам, А. Бельскім, М. Пашкевічам, Г. Дашкевіч, У. Каваленкам, Г. Кісліцынай, І. Шаўляковай і інш. Творы пісьменніка перакладзены на многія мовы народаў былога СССР і іншых краін. Ён адзін з самых чыталых беларускіх пісьменнікаў.

Мястэчка *Церуха* Гомельскага раёна пісьменнік Іван Шамякін называў сваёй малой радзімай, а яе апісанне, яе жыхары-прататыпы прысутнічаюць у многіх яго творах.

Пра Івана Шамякіна як майстра сюжэту і пісьменніка, які вельмі творча і паспяхова ўводзіў у кантэкст твораў факты біяграфізму, сведчаць не толькі даследчыкі яго творчасці, калегі-пісьменнікі, сябры, члены яго сям’і, але асабліва разважанні самога пісьменніка ў апошнія гады жыцця, засведчаныя ў “Начных успамінах”, у кнігах “Размова з чытачом”, “Карэнні і галіны”, “Слаўся, Марыя!”: “Таццяна Маеўская ў «Глыбокай плыні» – мая жонка. Сюжэт можа ўзнікнуць з характару чалавека, які жыве, працуе побач з табой. Сюжэт «Глыбокай плыні» «трымала» Таццяна Маеўская. Пра гэта сказаў на памінальным абедзе, калі пахавалі дарагога мне чалавека, маці маіх дзяцей, Іван Навуменка... *Марыя Філатаўна* была не толькі памочнікам у творчай працы, але і прататыпам гераінь многіх маіх раманаў, аповесцей. І гэта так, я зрабіў такое прызнанне ў біяграфічнай аповесці «Слаўся, Марыя!»” [1, с. 47]. Як успамінала Алена Папова, драматург і прэзаік, спасылаючыся на лепшага сябра сям’і Шамякіных Андрэя Макаёнка, “жонка Івана Шамякіна, Марыя Філатаўна, з гумарам паведамляла: «Каб змусіць мужа пісаць, карміла, а потым замыкала ў кабінцеце»” [Звязда, 10.06.2021].

Пісьменнік успамінаў: “Многія старонкі свайго жыцця ўлажыў у творах «Трывожнае шчасце», «Зеніт», «Карэнні і галіны» пра настаўнікаў і калег”. “«Помста»? Трагедыя і душэўная вялікасць чалавека. А хіба не такімі мы былі, як мой *Раманенка*? «Глыбокая плынь»? Гераізм людзей. А хіба не было яго? Безумоўна, нота высокая. Але такі быў час, і я быў шчырым сынам свайго часу”. “Жыццё новае, мірнае я праўдзіва напісаў у «*Мосце*». Гэта самая аўтабіяграфічная рэч у «*Трывожным шчасці*». Ну, яшчэ «*Непаўторная вясна*». “Я паслаў «*Помсту*» ў «Беларусь». У добрых рукі трапіла мая аповесць – Іллі Данілавічу Гурскаму. Не маючы магчымасці надрукаваць яе ў сваім танюсенькім часопісе, ён перадаў яе суседзям – у «*Полымя*».

А там прозай загадваў Усевалад Краўчанка, а галоўным быў Пятрусь Броўка. Рэч ім спадабалася, і яны з ходу запусцілі яе ў нумар” [2, с. 167].

Падрабязна абагульненні і разважанні пра прататыпаў і літаратурных персанажаў з твораў Івана Шамякіна запісала яго дачка Таццяна Іванаўна Шамякіна. Прыводзім некаторыя, самыя характэрныя, выказаныя самім аўтарам. *Марыя Філатаўна Кротава* – жонка пісьменніка з’яўляецца прататыпам многіх вобразаў жанчын у яго творах: “якая гэта была натура, які характар, калі гэтага хапіла на дзясятка, калі не больш, яркіх, запамінальных характараў беларускіх жанчын”. “Бліжэй за ўсё да *Маши* – *Саша Траянава* з «Трывожнага шчасця», гэтая рэч у многіх сваіх і сюжэтных ходах, і характарах аўтабіяграфічная... А хіба *Таццяна Маеўская* з «Глыбокай плыні» не *Маша*? І сюжэтная канва з першай часткі – жыццё сям’і Кротаваў у акупацыі. А фельчарка *Тася Батрак* з рамана «Вазьму твой боль», *Поля* з «Атлантаў і карыятаў»..., у іх характар маёй жонкі, яе вернасць, адданасць мужу, дзецям. Ёсць вобразы, якія па сюжэце далёкія аж жыцця *Марыі Філатаўны*, але тыя з маіх калег, якія блізка ведалі яе, пазнавалі асобныя рысы. Такія *Вольга Ляновіч* з «Гандляркі і паэта». *Надзея* са «Снежных зім». *Вольга* – зусім іншы характар – імпульсіўная, у нечым нават авантурная, а часам і нахабная, што *Маши* было зусім не ўласціва. Але калі пісаў раздзелы пра яе каханне і яе свядомае ўступленне ў барацьбу з акупантамі, я, добра помню, не раз думаў: а на каго з прататыпаў, якія акружалі мяне, «прымераць» яе ўчынкі?... *Галіна Адамаўна*, жонка доктара Яраша з рамана «Сэрца на далоні». Ніхто, нават Андрэй Макаёнак, не пазнаў у *Галіне Машу*... [3, с. 197–199]. Не ўсе прататыпы з твораў І. Шамякіна выразна пазнавальныя, як, напрыклад, у творах Я. Коласа. Параўн.: *Мицкевіч* → *Лабановіч*, *Прорвіч* → *Пражорыч*, *Ядвіга* → *Ядвіся*. У Івана Шамякіна пазнавальнасць выяўляецца найчасцей праз значны кантэкст, аналогіі і ўзаемаадносіны, а таксама праз нязначныя падказкі самога аўтара або сяброў пісьменніка, напрыклад, у “Глыбокай плыні” камандзір Гомельскага партызанскага злучэння Ружак (ззаду наперад – амаль Ілья Паўлавіч Кожар, Герой Савецкага Саюза, як патлумачыў сам І. Шамякін.

У “Глыбокай плыні” старшыня сельскага Савета Іван Сяргеевіч Бабінаў, з якім сябраваў І. Шамякін, раскажаў, як расстралялі яго сям’ю, уначы, па-бандыцку, – і ў будучага пісьменніка з’явіўся сюжэт, з’явілася задума першага рамана, а назву рамана, вядомай цяпер усім, яму прыдумаў Андрэй Макаёнак, ён напісаў Шамякіну з Журавіч [2, с. 169]. Пра “Глыбокую плынь”, самы знакаміты раман пісьменніка, які аўтару прынёс усесаюзную славу і за які ён быў уганараваны Сталінскай прэміяй, пісалі многія даследчыкі (П. Дзюбайла, А. Марціновіч, У. Каваленка), і ўсе яны падкрэслівалі наватарства аўтара, навізну сюжэту, рэальнасць прататыпаў. Так, Алесь Марціновіч адзначаў: “Сам пісьменнік, калі пісаў «Глыбокую плынь», то ішоў ад тэмы. У першыя пасляваенныя гады рэспубліка наша, людзі жылі ўсё яшчэ героікай партызанскай барацьбы... «І я хоць сам і не быў у партызанах, – адзначаў І. Шамякін, – таксама жыву партызанскай тэмай. Вядома, тады мае пошукі адрозніваліся ад пошукаў сённяшніх. Ідучы ад тэмы, не маючы сюжэта, я пачаў шукаць прататыпаў. І пачуты мною эпізод пра тое, як яўрэйскага хлопчыка ўратавалі ад фашыстаў жыхары вёскі Дзятлавічы, што на Гомельшчыне, паслужыў пачаткам для работы»” [4, с. 232].

Што Андрэй Макаёнак асоба ўнікальная, творчая, ініцыятыўная, І. Шамякін не памыляўся з першых прыступкаў знаёмства з ім: найперш яны – *Шамякін* і *Макаёнак* – землякі, амаль аднагодкі. Андрэй з вёскі *Борхаў* Рагачоўскага раёна, які прыйшоў самыя жорскія выпрабаванні вайны ў яе самым драматычным пачатку. Чаго варты крымскія выпрабаванні-мукі будучага знакамітага драматурга, а потым такія, як неардынарны супрацоўнік часопіса “*Вожык*”, рэдактар часопіса “*Нёман*” шматлікія, але рэдкія ў той час, вострыя гумарэскі, фельетоны, нарысы, п’есы

“Трыбунал”, “Таблетку пад язык”, “Лявоніха на арбіце” і інш. Па яго сцэнарыях зняты кінафільмы “Кандрат Крапіва”, “Рагаты бастыён”, “Пасля кірмашу” і інш. Ці ж мог І. Шамякін ігнараваць такое зямляцтва, прыродны талент, дасціпнасць і абаяннае такога ўнікальнага земляка?! Усім бы нам так паважаць землякоў. І не толькі землякоў, а ўсіх такіх беларусаў. У кожнага з нас такіх прыкладаў мноства, без надуманага ілжывага прытворства! Успомнім сяброўства Якуба Коласа і Янкі Купалы, Уладзіміра Караткевіча і Янкі Брыля, Уладзіміра Калесніка і Фёдара Янкоўскага.

У рамане “Зеніт” ваенныя падзеі адлюстраваны амаль дакументальна, як піша сам аўтар, гэта “праўдзівая гісторыя свайго 33-га асобнага зенітна-артылерыйскага дывізіёна”. Эпізод у “Зеніце” спісаны з Хаіма Шалюбскага – саслужыўца, пісьменніка, камандзіра гарматы, маленькага, вяртлявага, добрага камандзіра, родам з Дзятлава. “Гэта ён граміў нямецкую кватэру, калі ўступілі ў Германію. Аднак у старога немца, які прысутнічаў у кватэры, не стрэліў, хаця яго сям’ю ў Дзятлаве фашысты знішчылі”. Многія вобразы рамана – копіі прататыпаў: Калбенка → Калбека, Кузаеў → Кузьмін, Тужнікаў → Нужненка. Вобраз Глашы з гэтага рамана, якую накаралі за сувязь з сяржантам, пісьменнік у многім спісаў з жонкі сябра па службе ў арміі Віктара Вольскага – Уладзіславы, яршыстай, з выразным характарам. “Я яе ведаў гадоў трыццаць і «прыцэльваўся» – куды, у які твор уставіць, у якой інтэрасі... У «Зеніт» яна як бы сама напросілася”. Літаратурныя традыцыі ў выбары такіх імёнаў прататыпаў прасочваюцца яшчэ з творчасці Ф. Багушэвіча, З. Бядулі, Я. Коласа.

Часам нават не даследчыкі, а толькі блізкія пісьменніку людзі могуць выявіць у мастацкіх тэкстах прататыпаў і літаратурных персанажаў. Так, Таццяна Шамякіна пра сюжэт і галоўных герояў рамана “Сэрца на далоні” пісала: “Я добра памятаю тыя часы, калі пісаўся раман. Рысы самога І. Шамякіна ўвасоблены ў вобразе журналіста Шыковіча, рысы шчырага сябра аўтара – драматурга Андрэя Макаёнка – у вобразе доктара Яраша”. Неабходна тут адзначыць, што сябра І. Шамякіна, вядомы беларускі драматург, чалавек гераічнага лёсу, Андрэй Ягоравіч Макаёнак, які вылучаўся незвычайным жыццясцвярджальным характарам, адметнымі ўласнымі перакананнямі, быў таксама прататыпам іншых літаратурных персанажаў, але асабліва гэта выявілася на вобразе архітэктара Максіма Карначы ў рамане “Атланты і карыятыды”. Ён, дарэчы, не аднойчы раў Шамякіну замяніць назвы загаловаў некаторых твораў або падпраўляў іх на свой густ і мастацкую вартасць, пра што з удзячнасцю ва “Успамінах” сцвярджаў Іван Шамякін. У аповесці “Першы генерал” І. Шамякін у самым пачатку ад свайго імя вядзе дыялог з чытачом, ён смела ўводзіць у сюжэт сябе і свайго сябра Міхася, у вобразе якога ўдумлівы чытач можа пазнаць драматурга Андрэя Макаёнка.

У рамане “Сэрца на далоні” пісьменнікам створаны трагічны вобраз доктара Савіча, які паводле сюжэту ўзначальваў мінскае падполле, якое фашысты амаль поўнасьцю вынішчылі, Савіч быў схоплены, закатаваны фашыстамі, а пасля спецыяльна абвешчаны здраднікам. У пасляваенны час праўда пра доктара Савіча-Клумава, сапраўднага патрыёта, перамагла. Пісьменнік Іван Шамякін праз шматлікія факты, якія ён адшукаў не толькі ў Мінску, а таксама тыя, апісаныя ў рамане, што выявіў доктара Яраш – былы студэнт медінстытута, якога вучыў Савіч. Пісьменнік такім чынам праз рэальныя факты ў мастацкім тэксце адлюстраваў, як доктар Яраш вярнуў добрае імя свайго настаўніка: “Я ведаў не Савіча-зрадніка, а Савіча-лекара, буйнейшага інфекцыяніста, бясстрашнага чалавека, які за сорак год лекарскай дзейнасці патушыў дзясяткі эпідэмій... Няўжо такі чалавек мог здацца?”.

Лёс гэтага рэальнага ўнікальнага чалавека доктара Клумава ўражвае. Пра яго пісалі не толькі Іван Шамякін. Пасля вайны гісторыя мінскага падполля разглядалася

адпаведнымі органамі некалькі разоў. У выніку былі выяўлены сапраўдныя патрыёты, якія былі абалганы, але потым рэабілітаваны, а таксама тыя, хто супрацоўнічаў з ворагамі. У прыватнасці, Людміла Рублеўская ў артыкуле “*Жывыя людзі, а не схемы*” пераканальна паказала на прыкладах з твораў Якуба Коласа, Аркадзя Куляшова, Алеся Адамовіча, Петруся Броўкі, Івана Шамякіна, як некаторыя героі вайны становяцца прататыпамі, запамінальнымі літаратурнымі персанажамі. Паўторамся і разам з іншымі даследчыкамі творчасці І. Шамякіна адзначым, што прататыпам Савіча стаў рэальны доктар *Яўген Клумаў*, якому пасля рэабілітацыі ў 1965 г. было прысвоена званне Героя Савецкага Саюза. Яшчэ да рэвалюцыі 1917 г. ён засведчыў сябе як унікальны хірург, калі працаваў на Лоеўшчыне. Гэта там ён правёў унікальную аперацыю на сэрцы, пра якую Шамякіну расказалі жыхары Лоева. Адсюль, відаць, і назва рамана “*Сэрца на далоні*” – унікальны бібліёнём. Пасля рэвалюцыі Клумаў стаў прафесарам, працаваў у мінскіх бальніцах. У перыяд вайны ён, актыўны падпольшчык, быў схоплены гестапаўцамі, адмовіўся супрацоўнічаць з акупантамі, а ў лютым 1944 г. загінуў у жахлівым аўтамабілі-душагубцы па дарозе ў сумна вядомы Малы Трасцянец.

Як прасачыў Алег Лойка, прататыпам гандляркі (галоўнай гераіні аповесці “*Гандлярка і паэт*” – Вольгі) была суседка па кватэры – жонка І.Я. Навуменкі, *Ядвіга Паўлаўна Іконнікава*. Яна была гісторыкам, дацэнтам БДУ. Вырасла на ўсходзе Мінска, непадалёк ад Чэрвеньскага рынку. *Ядвігу Паўлаўну* паважалі як умелага жартаўніка, за дасціпнасць, веданне народнай мовы, якая выяўлялася ў яе ўмелых павучаннях і дыялогах, бліскучых гумарыстычных прыказках. Студэнты называлі яе любоўна *Мамкай*, была яна надзвычай гаспадарлівай. “У Гандляркі з аповесці І. Шамякіна, як пераконвае А. Лойка, – усё гэта па партрэце Ядвігі Паўлаўны, з яе спісанае, ...пісьменнікам быў падгледжаны, тонка ўлоўлены яе характар. Ды і проста надзіва ўдала перададзена постаць, фігура, манеры паводзін, жэсты, дасціпнасць Ядвігі Паўлаўны. Такім чынам, у адмысловым сюжэце аповесці прататыпам быў не лёс, а менавіта жывы, непаўторны характар, і яшчэ знешні воблік Гандляркі быў як амаль Ядвігі Паўлаўны” [5, с. 101–102].

Прадаўжаючы аналізаваць гэты гендэрны аспект творчасці Івана Шамякіна, адзначым наступнае, чым ён адрозніваўся ад іншых тагачасных пісьменнікаў не толькі ў сям’і, у зносінах з сябрамі, але і ў творчасці, пра што пісалі блізкія да яго людзі. Што было прадвызначальным у паказе вобраза жанчыны ў І. Шамякіна? Пытанне, на якое адказвае паэт Алег Лойка, які сябраваў з калегам і добра ведаў творчасць І. Шамякіна: “*Ён амаль усе свае вобразы жанчын любіў..., будучы адналюбам. Марыя Філатаўна была першым каханнем пісьменніка, здрады ён не ведаў і нават разлучніцу ў рамане «Атланты і карыятыды» не вельмі асуджае*”. Інакш гэты аспект уласнага жыцця, як піша Алег Лойка, знайшоў мастацкае адлюстраванне ў творчасці яго земляка і сябра, пра што адзначаў: “*І наадварот – іншае пануючае стаўленне да жанчыны было ў Івана Навуменкі. Яно было прадвызначана перажытай здрадай першай жонкі. Ён гатоў быў увесць жаночы род асуджаць: праўда, не ў апавяданнях «Сямнаццатай вясной», поўнай рамантызацыі равеснікаў, але пакрыўджанага жанчынай чалавека асабліва відаць выразна ў трылогіі «Сасна пры дарозе», «Вецер у соснах», «Сорак трэці»*” [6, с. 102].

Майстэрства пісьменніка выяўляецца найперш у выбары загаловаў. Іван Шамякін вельмі ўважліва ставіўся да выбару загаловаў, сюжэтаў і прататыпаў сваіх твораў. Дачка пісьменніка Т. Шамякіна ў кнізе “Іван Шамякін у незвычайных ракурсах” (Мінск, 2011) адзначала, што пісьменніку падабаліся назвы яго ўласных раманаў. А заглавак “*Вазьму твой боль*” яму параіў яго сябра Андрэй Макаёнак, хаця ў самога аўтара да гэтага тэксту было варыянтаў каля дваццаці [3, с. 53].

Ужо ў першых раманах, аповесцях І. Шамякіна ў загалюках выяўляюць сімвалізм, сэнсавыя прырашчэнні, наватарства, узабагачаня традыцыямі сусветнай літаратуры ў выбары галоўных онімаў. Так, заглавак аповесці “*Помста*” (параўн.: *помста* – адплата за прычыненае зло) выразна прэтэндуе на шматзначнасць. Змест жа яе, як падкрэслівалі ўважлівыя крытыкі, наадварот, заклікаў да чалавечнасці і разважлівасці, нагадваў пра неабходнасць гуманнага, разумнага і справядлівага размежавання вінаватых і невінаватых.

Удалы і метафарычна ўзабагачаны выраз “*глыбокая плынь*”. Стаўшы загалюкам, назваю першага і адразу знакамітага рамана, ён набыў асаблівую яскравасць і новае семантычнае напаяненне. “*Глыбіня*” выклікае цэлы ланцуг асацыяцый, выводзячы на сэнс сакральны, метафізічны: “*глыбокі*” – значыць, важны, неадназначны, мудры. Так, дачка Таццяна Шамякіна, якая крытычна ставілася да асобных загалюкаў бацькі-пісьменніка, адзначала: “...назва выключна ўдалая. Сам выраз – “*глыбокая плынь*” – хоць і не крылаты, але сустракаецца ў народным уяўленні... Назва прама падказвала на народны характар партызанскай барацьбы”. Пад “*глыбінёй*” разумеюць і ваду, і зямлю з яе падводнымі рэчывамі, і падсвядомасць самога чалавека. Пісьменніка хвалявалі *глыбіня* (сутнасць) і першавыток розных з’яў, сімвалічна звязаных перш за ўсё з вобразам вады, пра што сведчыць заглавак яшчэ аднаго рамана – “*Крыніцы*”.., крыніцы як вядома, “*б’юць з глыбін*”, так што назва, такім чынам, працягвае сімвалічную лінію першага рамана [3, с. 138–139]. Відаць, не без уплыву шамякінскіх “*Крыніц*” новыя паселішчы называюць гэтым прыгожым словам: у ваколіцах Мазыра ў канцы XX ст. узнік побач з Прыпяццю сучасны новы аграгарадок *Крынічны*.

Сімвалізмам, шматзначнасцю выдзяляюцца і іншыя загалюкі твораў гэтага класіка. Так, “*Сэрца на далоні*” – гэта не анатамічны экспанат, не алагічнае словазлучэнне, а з лёгкай рукі пісьменніка сімвал дзейснага гуманізму. Асабліва выразна такія высокія маральныя якасці асобы выяўляюцца на кантрастывах у вобразе *Зосі Савіч* – жанчыны гераічнай і трагічнай у процілегласць *Сямёну Гукану* – чыноўніку высокага рангу, які, займаючы адказны дзяржаўны пост, кіруючыся ўласнымі карыслівымі мэтамі, імкнуўся афіцыйна зацвердзіць уласную версію пра страты і гібель многіх удзельнікаў мінскага падполля. Ён свядома кінуў цень на доктара *Савіча* і іншых, якія загінулі і сталі ў яго ацэнках здраднікамі і, такім чынам, пераступіў законы чалавечай маралі, прыстойнасці, сумленнасці.

Л. Марціновіч падрабязна прасачыў, як І. Шамякін адзін з першых у былым СССР не толькі ў раманах “*Сэрца на далоні*” з уласцівай пісьменніку прыныповасцю, бескампраміснасцю і праўдзівасцю асуджаў і развенчваў *гуканаўшчыну*, *бародкаўшчыну*, якія былі ўласцівыя абмежаванай частцы тагачаснай інтэлігенцыі. Гэтыя сацыяльныя тыпы, што не прыслухоўваюцца да чужых поглядаў і меркаванняў, ламаюць людскія лёсы і сцвярджаюць уласную прыныповасць, якая ператвараецца ў самаўпраўства, што можна і цяпер назіраць у кожным рэгіёне, калі мясцовыя чыноўнікі ігнаруюць іншыя погляды, прапановы не толькі асобных людзей, а і цэлых калектываў.

Назва яшчэ аднаго рамана І. Шамякіна “*Злая зорка*” таксама выразна сімвалічная: твор пра самую вялікую катастрофу XX стагоддзя, якую найбольш спазнала наша Беларусь і асабліва малая радзіма пісьменніка, – пра падзеі, звязаныя з аварыяй на Чарнобыльскай АЭС. Вобраз палыннай зоркі, як сведчаць даследчыкі, узяты з *Апакаліпсісу*, прарочыць канец свету, гэта назва-полісемант, яна сімвалізавала вынікі і “*брэжнеўскага застою*”, і пачатак катастрафізму “*дэмакратычнай эпохі*”, і “*перабудовы*”, уласцівай дзевяностым гадам XX ст. у былым СССР. Стварэнне гэтага загалюка каменціруе сам пісьменнік: “... *ездзілі з хойніцкімі хлопцамі, маімі маладымі сябрамі – Міколам Мятліцкім і Барысам Сачанкам. Трапілі на другое адсяленне: галасіла родная вёска Міколы, Бабчын. Не помню, з якога факта завязаўся сюжэт...*”

Ці не з рэплікі нейкага з кіраўнікоў, што жаніў сына ў страшны красавіцкі дзень. А другі вельмі хваляваўся, што сына-афіцэра з Грузіі паслалі ў Афганістан.

Звязаў у адно, пісаў ліхаманкава, як, можа, некалі ў маладосці “Глыбокую пльнь”. Ажно сэрца забалела. Напісаў хутка. Назву ўзяў з Бібліі, з “Адкрыцця Святога Іаана Багаслова”: “Трэці ангел вострубил и упала большая звезда. Имя той звезды Польша...” Па-ўкраінску палын – чарнобыль [1, с. 49]. Такім чынам, у аснове назвы спецыфічная метафарызаваная перыфраза, а назва горада Чарнобыль, якая стала сімвалам самай буйной тэхнагеннай катастрофы ХХ ст., вядомая ва ўсім свеце. Станаўленне назвы можна ілюстраваць наступнай схемай: *чарнобыль* (разнавіднасць палыну) → *Чарнобыль* (горад на беразе Прыпяці, дзе, відаць, раней было многа гэтага палыну). *Чарнобыль* (ЧАЭС) – метафарычная назва, якая сімвалізуе сусветную глабальную катастрофу, вынікі якой найбольш закранулі Беларусь, асабліва паўднёва-ўсходнія раёны беларускага Палесся, малую радзіму пісьменніка.

Былі праблемы з загалюкамі твораў І. Шамякіна пры экранізацыі твораў, калі аўтар літаратурнай першакрыніцы заставаўся незадаволеным. Так, І. Шамякін у сваім дзніку незадаволеная пісаў: “Пасля добрай гутаркі ў ваенных меў глупства паехаць на юбілейны вечар А. Карпава, кінарэжысёра, цяперашняга першага сакратара СК; ён сапсаваў маю аповесць «Шлюбная ноч», пастаўшы паганы фільм”. Праблемы пачаліся, як пісала Л. Рублеўская, з назвы “Шлюбная ноч”, якая падалася тагачасным ідэолагам занадта эратычнай – па-руску гэта ж “Брачная ноч”. Вырашылі, што так у гледача ўзнікне асацыяцыя не з інтымнай блізкасцю, а з працяглым застоллем (Звязда, 05.07.2021, с. 7), а ў сапраўднасці паводле сюжэта юная партызанка ідзе на спатканне з каханым і трапляе на вяселле, якое аказваецца фіктыўным...

Некаторыя загалюкі ў творах літаратуры ствараюцца на незвычайным спалучэнні слоў-кампанентаў, утвараючы такім чынам такую стылістычную фігуру, як *аксюмаран* – узаемадзейнае супрацьлеглых дэфініцый, якія лагічна выключаюць адна другую, але, ужытыя разам, даюць новае патрэбнае пісьменніку па яго задуме мастацкае ўяўленне [9, с. 78]. Параўн.: “Гарачы снег”, “Жывы труп”, “Святыя грэшнікі”, “Аптымістычная трагедыя”, “Жывыя мошчы”. У гэты незвычайны і запамінальны для любога чытача набор загалюкаў з твораў сусветнай літаратуры ўваходзіць і назва тэатралогіі з некалькіх частак І. Шамякіна таксама з алагічнай назвай “Трывожнае ішчасце”, як лічаць даследчыкі, адзін з лепшых яго твораў пра вайну і каханне, пра вернасць пачуццяў і сардэчнасць, абавязак і, безумоўна, як скразная тэма амаль усіх яго раманаў і аповесцяў – найперш пра патрыятызм, вернасць абавязку, любоў да блізкіх, да малой і вялікай Радзімы. Твор і сёння, хаця і быў напісаны ў канцы 50-х – пачатку 60-х гадоў ХХ ст., актуальны і лічыцца наватарскім у беларускай мастацкай літаратуры, і, як сведчаць апытанні школьнікаў, студэнтаў, ён у ліку і самых папулярных у беларускай літаратуры.

Як мы ўжо адзначалі, у пісьменніка Івана Шамякіна у большасці ўдалыя загалюкі, пра што пісала і афіцыйная крытыка, аднак у сваіх “Начных успамінах” ён самакрытычна тлумачыў, чаму некаторыя назвы аповесцяў замяніў, прыслухоўваючыся да парад сяброў-пісьменнікаў: “Яшчэ будучы ў партшколе, на выпускным курсе, я пачаў новы раман – пра калгасную вёску. Усе пісалі пра яе: Янка Брыль узнёслю паэму сачыніў – «У Забалотці днее». Чым я горшы? Два гады жыў у пасляваеннай вёсцы, рабіў і настаўнікам, і сакратаром партарганізацыі. Раман назваў «Блізкі час». Блізкі час лепшага жыцця. Так разумеў. У гэтым быў нейкі сэнс. Мяне ўшчувалі (здаецца, Вялюгін), пераканалі, што лепш «У добры час»” [1, с. 37]. Аповесць “Ах, Міхаліна, Міхаліна...”, як сведчаць даследчыкі творчасці І. Шамякіна, заснавана на рэальных падзеях: “на шчырай споведзі маладой настаўніцы пісьменніку” (І. Шамякіну. – В. Ш.), які як мастацкі прыём (споведзь) выкарыстоўваў у гэтым творы,

зробіўшы эпізоды сустрэч з гераіняй своеасаблівым сюжэтным абрамленнем твора, у цэнтры якога – сама Міхаліна. Звяртаюць увагу ў гэтым творы імёны персанажаў, якія прадумана падабраў пісьменнік. Тацыяна Шамякіна адзначала, што ў аўтара паслядоўна “імя – таксама вобраз, уключана ў агульную вобразную сістэму твора, яно найперш знак і сімвал любой асобы: *Міхаліна* – бясспрэчна, неардынарная асоба, а таксама і завуч іхняй вясковай школы Аляксандр Дзямідавіч. Міхаліну прыдумаў сам аўтар; сяброўкі называлі яе *Лінаю*, каханы чалавек – мужчынскім імем *Міхаська*, а вучні клікалі *Міхалінай Казіміраўнай*. А імя яе бацькі *Казімір* – складанае і, як лічыцца, асацыіруецца з нечым вызначальным (“мір”), незласлівым і выключна цвёрда мужчынскім. І ў той жа час *Міхаліна* гучыць надзвычай пяшчотна і ласкава, менавіта па-жаночы” [3, с. 102].

Некаторыя загаловкі твораў пісьменніка, на першы погляд, нібыта не адпавядаюць іх асноўнаму зместу, напрыклад, апавяданне “*У снежнай пустыні*”, апавесць “*Помста*”, але гэта не так, хутчэй за ўсё гэта мастацкі прыём. Бо, як заўважылі даследчыкі стылю І. Шамякіна, назва першага твора прама хоць і не нагадвае пра вайну, а героі “*больш змагаюцца са снежнай пустыняй, чым з нямецкімі салдатамі*”, аднак ужо тады малады пісьменнік, відаць, інтуітыўна ўлічваў вопыт і класічныя традыцыі сусветнай літаратуры (параўн. творы Дж. Лондана, В. Скота. – *В. Ш.*), і праз пэўную сістэму паводзін чалавека, умелую сюжэтную арганізацыю падзей здолеў паказаць абагулены характар і канкрэтны фрагмент вайны. Тое ж і ў апавесці “*Помста*”. Паводле павярхоўнага яе прачытання можа скласціся ўражанне, што шамякінскі маёр *Раманенка* нібыта не адпомсціў фашыстам за знішчэнне яго сям’і, блізкіх яму людзей, бо ў той час нашы салдаты-пераможцы гарэлі прагай помсты за нечуваныя здзекі. Аднак, па-філасофску, як лічаць даследчыкі, помста адбылася: “*яна ў тым, што Раманенка прыйшоў у дом фашыста Візонера пераможцам і сказаў яго сям’і праўду пра ката*” (В. Каваленка). Больш падрабязна пра майстэрства і наватарства Івана Шамякіна як класіка беларускай мастацкай прозы можна пачытаць ў кнізе Васіля Шура і Вольгі Слівец “*Малая і вялікая Радзіма ў анамастыконе пісьменнікаў*” (Мазыр, 2029. – С. 37–51).

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Шамякін, І. Начныя ўспаміны / І. Шамякін // *Полымя*. – 2003. – № 9. – С. 10–50.
2. Шамякін, І. Дзе сёжкі тыя / І. Шамякін // *Полымя*. – 1993. – № 7, № 8. – С. 165–169; С. 175.
3. Іван Шамякін: вядомы і невядомы: успаміны, эсэ, апавесць / Уклад. Т. Шамякіна. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2011. – 272 с.
4. Марціновіч, А. “З цэлым народам гутарку весці...” / А. Марціновіч // *Полымя*. – 2001. – № 1. – С. 230–243.
5. Лойка, А. Займальныя літаратура: Эсэ / А. Лойка. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2009. – 176 с.

## О НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В ТРОПООБРАЗОВАНИИ И СИНКРЕТИЗМЕ ТРОПОВ

**О.И. Ревуцкий**

кандидат филологических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Язык современной поэзии характеризуется значительным усложнением специальных средств образности и экспрессии тропов. К основным видам тропов обычно относят эпитет, метафору, олицетворение, метонимию, синекдоху, гиперболу, литоту, иронию, перифразу. Данный список не является закрытым. В трудах современных авторов список тропов оказывается более широким.



Родоначальником учения о тропах является древнегреческий ученый Аристотель, который впервые дал описания таких видов тропов, как метафора – переносное именование по сходству, метонимия – перенос по смежности, олицетворение – уподобление какого-либо неживого предмета человеку, гипербола – чрезмерное преувеличение чего-либо. В качестве близкого к тропам приема Аристотель рассматривал ономатопею, которая в современных трудах понимается как звуко-символизм [1].

В трудах Аристотеля наряду с простыми метафорами рассматриваются развернутые. Говоря о последних, Аристотель дает рекомендации поэтам не употреблять метафоры, включающие более трех звеньев.

Ученый обратил внимание и на то, что тропы могут быть обратимыми, например, щит можно назвать чашей, и наоборот, чашу – щитом. Основанием подобных переносов является сходства чаши и щита по форме. Древнегреческий мыслитель обратил внимание и на то, что одно и то же выражение может совмещать в себе признаки разных тропов, например, об избитом лице можно сказать, что оно, как лукошко с тузовыми, (то есть шелковичными О.Р.). В данном фрагменте перенос по сходству осложняется гиперболой, поскольку речь идет о чрезвычайно высокой степени синевы: синий цвет шелковичных ягод приближается к черному. Со времен Аристотеля инвентарь тропов значительно изменился, появились их новые виды, обогатились приемы их построения и комбинирования. Нормой стало построение развернутых тропеических комплексов, включающих множество звеньев, причем понятие троповости может выходить на уровень целых поэтических текстов. Значительно обогатилось также окказиональное словотворчество (окказионализм, на наш взгляд, – не что иное, как троп внутрисловесного характера, основывающийся на нетривиальной сочетаемости морфем).

В связи с отмеченными инновациями произошли изменения и в самом понимании тропа. На наш взгляд, употреблять понятие тропа, как переноса значения применительно к образным средствам поэтической речи устарело в связи с тем, что сама суть таких тропов заключается в сближении разных контрастирующих между собой планов значения, вносимых отдельными словами или их группами.

Обратим так же внимание на то, что такому пониманию соответствует и приемы «игры» с разными значениями многозначных слов, омонимами, омоформами и т. п. Считаем целесообразным распространить понятие тропа и на окказиональные слова, основывающиеся на семантических контрастах – морфем [3, с. 37–47].

Обилие приёмов троповости и возрастание их сложности часто ведет к появлению такого качества, как тропеический синкретизм, т. е. совмещение в одном и том же фрагменте разных тропов [2, с. 142–146].

Обратимся к рассмотрению некоторых, взятых достаточно произвольно примеров тропеического синкретизма, принимая во внимание, что в основе большинства тропов лежат типовые ассоциации: по общности, по противоположности, по контрасту, и др. Важно так же отметить, что в содержание развернутых тропов могут включаться элементы, внешне напоминающие тропы, но лишённые смысловой двуплановости, и являющиеся продуктом авторской фантазии.

Для некоторых из видов тропов фантастичность является обязательным признаком. Такова, например, гипербола, её истоки можно найти и в разговорной речи. В примере, *я тебе об этом сто раз говорила* речь, идёт о количестве раз, которое никак не доходит до ста. Следует заметить, что Аристотель считал употреблять гиперболы недостойным для зрелых поэтов, вероятно, видя в гиперболе, проявление свойственной молодым невыдержанности.

К настоящему времени подобные подходы, разумеется, устарели, и в связи со значительным обогащением и усложнением тропов изменились и оценки качеств

твоповости. Приведём пример гиперболы, взятой из стихотворения Р. Рождественского: *Хочешь, завтра тебе озорную зарю посвящу. Напишу на заре: «Это ей посвящается, ей.»*. В данном фрагменте совмещаются признаки гиперболы: речь идёт о невозможном и о способности поэта совершить невозможное. Но здесь имеются и метонимические ассоциации: слово *заря* замещает понятия из области «творения поэта». Посвящать можно поэмы, стихи и т. п.

Рассмотрим ещё один пример, где можно обнаружить совмещение тропеических качеств нескольких видов. В стихотворении Э. Асадова «Подмосковный рассвет», есть такие строки: *Фонари уже степенно, как рабочие уставшие, возвращаются со смены*. Слово *фонари* здесь является метафорой – олицетворением, то есть уподоблением предметного понятия, живому, человеческому. Однако здесь обнаруживаются и признаки «перевёртывания» и «перекрещивания» разных понятийных рядов. Фонари находятся в неподвижном состоянии, поэтому представить их идущими рабочими трудно. Кроме того, понятие усталости также относится только к рабочим, но не к фонарям. Поэтому здесь можно говорить только об общности функции фонарей и рабочих. Это завершение работы.

Примеры синкретизма разных тропов часто встречаются у Р. Рождественского. Ср.: *Спелый ветер дохнул напористо и ушёл за моря. Будто жёсткая полка поезда, память моя*. Слово *память* включается здесь в контекст метафоры в форме сравнительного оборота. Однако на первом плане оказываются метонимические ассоциации. Главное здесь не сравнение памяти с полкой, а указание на содержание памяти и качественная оценка того, что вспоминается: дороги, невзгоды и др.

Рассмотрим ещё один пример синкретичного тропа из стихотворения Р. Рождественского «Так вышло», который живо передаёт состояние человека, выброшенного из поезда в морозную ночь: *Над снегом великим, над временем тысячевёрстным безмолвные крики висят, зацепившись за звёзды*. В данном обороте можно найти и фантазию (крики висят, зацепились). Сочетание *безмолвные крики* представляет собой оксюморон, то есть соединение противоположностей. Такое употребление способствует созданию яркого образа абсолютного одиночества человека – как пылинки на фоне необъятной вселенной. В данном примере можно усмотреть и гиперболу.

Оригинальный пример сложного тропа находим у В. Цыбина: *Качает жизнь меня вперёд – назад. Я сердцем к горькой памяти прижат. Так в землю вжат незримый чернозём. Так в тучу вжат непримиримый гром*. Метафоричность данного фрагмента несомненна, однако для её раскрытия необходимо привлечь и характерную для творчества Цыбина глобальную метафорическую ассоциацию – «Человек, лирический субъект – планета». Известно, что планета, вращаясь, покачивается. Метафора *сердцем к горькой памяти прижат* образована на традиционном сближении понятий духовной сферы и сердца, а две последующие метафоры продолжают подтекст, связанный с планетой, выводя изображаемое на вселенский план, что также связано с гиперболичностью.

Таким образом, синкретизм тропов современной поэзии является отражением тенденции к постоянно возрастающему усложнению средств поэтического отображения реальности. При этом троп становится более протяжённым, часто имеет достаточно размытую семантику, а границы его часто оказываются неопределёнными. Характерным является также распространение троповости на целые поэтические тексты.

Фантастичность может совмещаться и с тропами других видов. Например, в стихотворении Л. Татьяничевой «Рухнул кедр» есть такие строки: *Я выну из смертельной раны разбойной молнии клинок*. Сочетание *молнии клинок* развивает приём олицетворения,

то есть уподобления молнии живому человеческому существу. Однако в понятии «молния» нет ничего, что могло бы быть уподоблено клинку. Таким образом, само по себе сочетание *молнии клинок* воспринимается как фантазия.

Элемент фантазии часто бывает присущ не только гиперболе, но и такому тропу, как метаморфоза, основывающемуся на воображаемом превращении кого-либо или чего-либо в что-то другое. Так, например, в стихотворении В. Высоцкого «Монумент» повествование ведётся от имени лирического героя как бы по новому ожившему в памятнике самому себе. Человек в своей новой ипостаси выражает недовольство тем, что в памятнике искажены черты его характера: *Я при жизни был рослым и стройным, не боялся ни слова, ни пули и в привычные рамки не лез. Но с тех пор, как считаюсь покойным, охромил меня и согнули, к пьедесталу прибав ахиллес.* Метаморфозе обыкновенно сопутствует и метафоричность.

Подводя итог сказанному, отметим, что синкретизм тропов современной поэзии это не случайное, а вполне закономерное явление. Современные тропеические средства отличаются повышенной концентрацией разных приёмов, которые позволяют отображать жизнь на более высоком уровне образности и экспрессии.

#### Список использованных источников

1. Античные теории языка и стиля (ред. Фрейденберг О.М., 1936) Фрейденберг О.М. М.; Л. : ОГИЗ, Соцэкгиз, 1936. – 344 с.
2. Ревуцкий, О.И. Филологический анализ художественного текста: учеб. пособие / О.И. Ревуцкий. – Мн. : РИВШ, 2006. – 320 с.
3. Ревуцкий, О.И. Окказиональные слова в языке поэзии / О.И. Ревуцкий // ДЭП-В ИНИОН РАН № 43195 22 июня 1993 в сб.: Единица языка и речи: структура, семантика, функции. Тула, 1993.– С 37– 47.

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА: ОТ ДЕКОНСТРУКЦИИ СТАРОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ К ВОСПРИЯТИЮ ОБРАЗА «ДРУГОГО»

**Людмила Беженару**

доктор филологических наук,  
доцент Департамента иностранных языков и литератур,  
кафедры Славистики «Петру Караман»,  
(Ясский университет им. Ал. И. Кузы, Румыния)

Актуальность темы о главных тенденциях в литературоведческой компаративистике неоспорима, так как в начале XXI века наблюдаются изменения отношений к старой концепции в теоретических исследованиях сравнительного литературоведения и формирование новой науки. Тема актуальна, интересна и перспективна и, хотя не новая, продолжает интересовать литературоведов: К.Н. Галай пишет о некоторых понятиях и проблемах литературоведческой компаративистики; М.Ю. Дондокова освещает проблемы сравнительного литературоведения в национальных литературах; В.Р. Аминева останавливается на категориях сопоставительного литературоведения, а Т.Л. Селитрина считает, что «среди проблем, стоящих перед сравнительным литературоведением, одно из самых существенных является проблема рецепции» [3].

Ключевых проблем данной тематики несколько: это и терминологический аппарат, и сегодняшние требования, предъявляемые к компаративистике, (расширение ее функций, критическая рецепция, подготовка специалистов), идеи национальной

литературы и европоцентризма, культурные ценности Запада и Востока, национальная идентификация творчества, опыт азербайджанского сравнительного литературоведения.

Тезисное освещение вопросов, которым посвящена статья, показывает, что автор понимает происходящие изменения в литературоведческой компаративистике, в теоретическом и методологическом аспектах, в научной работе не использованы новые методики исследования и не сформированы уникальные подходы к изучению вопроса. Намечены перспективы для дальнейшего развития проблемного вопроса: аспекты рецептивной эстетики и сравнительной поэтики, вопрос о современных подходах в контексте компаративной методологии, среди которых наиболее интересными представляются исследования в области региональных литератур, мифопоэтики; вопрос о национальной идентификации эмигрантской литературы [2].

Сравнительные исследования не могут не интересовать литературоведов изучением, и, поэтому хотелось бы поделиться некоторыми своими соображениями по вышеназванным вопросам.

Сравнительные исследования рассматривают и анализируют текст как отголосок всемирного литературного «текста». И.О. Шайтанов считает, что интертекстуальность – это ключевое понятие компаративистики [19]. Сформированная к середине XX в. *литературоведческая компаративистика* считается на современном этапе развития одним из ведущих направлений в современной филологии и становится одной из четырех основных дисциплин в литературоведческой науке, наряду с теорией литературы, историей литературы и литературной критикой. Необходимость выделения этого направления продиктовано расширением влияния одной культуры на другую, а также начинающимся процессом стирания границ между национальными культурами и литературами – тот процесс, который Гете именовал «мировой литературой». Интеграция в данный процесс мирового литературного пространства осуществляется посредством современного **диалога** национальных литератур и культур. Изучение состояния подобного диалога и тенденции его развития на уровне литературоведческой компаративистики Запада и Востока – проблема перспективная, так как сравнительно-историческое изучение национальных литератур сегодня расширяет и дифференцирует вертикальный слой национального фонда литературы, выделяя в особую разновидность *литературоведческую компаративистику*. Введение понятия «межлитературный диалог» в литературоведческую компаративистику считаем перспективным, т. к. оно устанавливает типы диалогических отношений между различными литературами, которые оказываются существенными для представления о каждой из литератур как о сложно построенной и внутренне связанной целостности, а также о формах межлитературного процесса. Концепция **полицентризма диалога** национальных литератур разных регионов, стран, континентов открывает новые перспективы для системного и комплексного изучения межлитературного процесса, его содержания, структуры, форм, тенденций развития, социокультурной детерминированности. Общеметодологическую базу этого диалога создает, наряду с ведущими направлениями современной литературоведческой науки, и современная литературоведческая компаративистика.

Своими разработками в диалоге смыслов Ю.М. Лотман внес вклад в методологию осмысления «перекрестка». Мир национальных литератур не ограничивается рамками одной Европы. Многие литературы и культуры обладают «культурной срединностью», рубежностью, перекрестностью, т. е. находятся между западной и восточной, европейской и азиатской, индустриальной и аграрной культурами, потому и представляют уникальную геопоэтическую, геокультурную и социокультурную модель диалога. Национальные литературы, на какой бы ступени своего развития

ни находились, принадлежат всем культурным народам мира. Это один из положительных моментов процесса глобализации: глобализация активно влияет на ускорение социального развития общества соответственно и на формирование национальных литератур. Для столь ныне политически актуального понятия «глобализация» Игорь Шайтанов обозначает его историческую перспективу, которую видит в идее всемирности.

Предмет сравнительного изучения литератур – это не только взаимосвязи национальных литератур, общее и особенное в их историческом развитии. Это и «изучение процесса влияния и проникновения одной литературы в другую» и «раскрытие в них тех общих исторических и историко-литературных закономерностей, которым были подчинены и эти литературы» (В.М. Жирмунский), и усовершенствование метода сравнительного анализа; это рецептивная эстетика, контактология, типологические схождения, константология, имагология, а также изучение истории и современного состояния компаративистики, метакомпаративистика. На данном этапе развития этой науки все чаще предметом исследования сравнительной литературы становятся проблемы литературных идей, международная литературная критика, связи литературы и других наук, история развития литературы, осознание интернациональной литературы и т. д. В научной традиции, восходящей к трудам А.Н. Веселовского, основной круг вопросов сравнительного литературоведения принято именовать «исторической поэтикой».

Сегодня можно говорить об общих методологических подступах к решению этой проблемы. Процесс глобализации ставит гуманитарную науку перед необходимостью ускорить этот процесс. Достаточно молодая как наука, *литературоведческая компаративистика* столкнулась с проблемой терминологического разночтения. Литературоведческая компаративистика находится в процессе выработки *общей терминологической базы*, в процессе стабилизации терминологического аппарата. У исследователей разнится содержательный план понятий: к синонимам понятия «сравнительное литературоведение» относятся словосочетания *литературоведческая компаративистика*, *сопоставительная литература* (В.Г. Родионов.), компаративистика, сравнительное изучение литератур, но эти и другие так называемые синонимы приводит к разному пониманию предмета науки.

Синонимы, обозначающие данное (или сходное) направление литературоведения: сравнительно-историческое изучение литератур, сравнительное литературоведение, литературоведческая компаративистика (от лат. *comparativus* – сравнительный) имеют соответствующие иноязычные термины: *littérature comparée* (фр.); *vergleichende Literaturwissenschaft*, *vergleichende Literaturgeschichte* (нем.); *comparative literature* (англ.); *letteratura comparata* (ит.); *literatură comparată* (рум.); *literatura comparada* (исп.) и др.

Если взять за основу компаративизм (*comparativus*) как раздел науки о литературе, изучающий сходства и различия, связи и взаимовлияния литератур стран и народов мира (М.П. Алексеев, А.П. Белецкий, Н.К. Гудзий, В.М. Жирмундский, Н.И. Конрад.), то можно определить одной из целей современной компаративистики в литературоведении создание нового терминологического аппарата, где могли бы сосуществовать *старые нормы и современные*, образованные в переходные периоды, когда меняется культурологическая картина мира. «Сравнительное литературоведение, или литературоведческая компаративистика, – одно из ведущих направлений в современной филологии, отвечающее духу интеграционных процессов в мировой литературе и культуре в целом», – отмечают профессора МГУ В.Б. Катаев и Л.В. Чернец. Евгений Винокуров называет этот процесс «взаимопроникновение

культур», который существует как факт исторический, так как между национальными литературами «не может быть перегородок». Многие ученые (Ю.И. Минералов, А.Я. Эсалнек, Л.В. Чернец и др.) соединяют термины *сравнительное литературоведение* и *литературоведческая компаративистика*.

Следует отметить тот факт, что часто авторы вносят путаницу в терминологию, называя литературоведческую компаративистику (т. е. литературоведческую науку) «литературной компаративистикой» (имеет место сужение поля действия), «*сравнительным литературоведением, компаративистикой*», пишут о свободном, синонимичном использовании термина «компаративистика» на паритетных началах со «сравнительным литературоведением».

В настоящее время происходит *деконструкция* старой терминологической базы, созданной в советское время: она считается устаревшей, не отражающей современные изменения в науке и культуре. Думается, что термин «литературоведческая компаративистика» может стать общим знаменателем, под которым исследование и изучение литературных явлений станет многогранным по своей форме и полицентричным по своей диалогичности, т. к. в компаративистике *диалогичный метод* приходит на смену сравнительно-историческому методу, который теряет свои позиции. Именно по этой же причине современное литературоведение отходит от принципов, разработанных в советское время – оно слишком традиционно, тогда как сейчас целесообразно говорить о диалогичности литератур, интертекстуальности, инаковости *Другого*, международных взаимовлияний, глобализации и т. д.

Литературоведческая компаративистика как отрасль любого национального литературоведения переживает сейчас сложный период развития, который характеризуется сменой «научных парадигм». Современная литературная парадигма предполагает наличие **равноправного диалога разных национальных литератур на основе полицентризма**. Этническое, религиозное и культурное разнообразие подкрепляет идею универсальной идентичности, хотя существует мнение, что равноценным не может быть диалог между национальными литературами, находящимися на разных этапах культурного развития. Однако подобного типа диалог актуален и необходим, так как является залогом интеграции в единое литературное пространство. Единство общеевропейского/мирового литературного пространства не предполагает однокачественности. Современное культурное разнообразие и глобализация придают диалогу национальных литератур особое значение, национальные литературы включаются в единую динамическую макросистему мирового литературного пространства. Национальные литературы постсоветского пространства стоят перед необходимостью решения ряда проблем: национальная самоидентификация, глобализация и рыночная конкуренция, что влияет на общую картину межнациональных литературных отношений и на литературоведческую компаративистику как науку, в частности. Смена научных парадигм обусловлена множеством факторов: социокультурным контекстом, все более нарастающим влиянием междисциплинарных подходов, усиливающим взаимовлиянием различных культур, развитием технологий, интермедиаальностью, Интернетом, глобализацией. Происходит переход к новой (точнее – обновленной, Л.Б.) методологии, считает Н. Галай, которая должна убирать все устаревшие нормы и должна соответствовать новой парадигме и изменениям; создается новая (обновленная – Л.Б.) научная теория, которая обладает принципиально иным содержанием, включает в себя как старые, так и новые нормы или парадигмы. Процесс взаимопроникновения литератур приобретает грандиозные масштабы и эти новые тенденции, которые формируются в современной науке, должны взаимодополнять друг друга, то есть в различных отраслях науки должна быть *диалогическая установка*, которая влечет за собой разрушение старых систем понятий и категорий.

Отсюда вытекает возможность определения по крайней мере двух методологически важных принципов, о которых достаточно часто говорят сегодня, – принципа междисциплинарности и принципа интеграции. Интегрирующим началом, как нам кажется, может стать интеграция разнопредметных знаний (М.Н. Берулава, В.Н. Максимова, Л.В. Тарасов и др.) и текстологический подход, основанный на идеях аксиологии и «глубокой семиотики» (термин Г.Л. Тульчинского) – семиотики онтологических смыслов. Интегративный метод, позволяющий использовать данные из различных областей гуманитарного знания применительно к решению задач литературоведческой компаративистики, сравнительно-исторический метод, дающий возможность рассмотреть различные стадии и этапы в процессе формирования культурного пространства исследуемых регионов, литератур, культур, архетипов, культурно-типологический метод, позволяющий выстроить культурно-исторический тип цивилизации и выявить взаимосвязи между различными категориями мировой, национальной и региональной культуры и историко-генетический метод, способствующий выявлению истоков и особенностей регионального/национального «культурного кода» помогут нам определить существующие связи между процессами этнической, литературной и культурной самоидентификации, истолковать основные векторы их динамики, объяснить истоки гетерогенности исследуемых литературных и культурных пространств.

Литературоведческая компаративистика становится *междисциплинарной* областью, в которой «изучают литературу через национальные границы, через периоды времени, через жанры, через границы между литературой и другими искусствами». В противовес ее узкой литературности возникает широкий культурный (культурологический) подход, объявляющий литературу *лишь одним из текстов* и распространяющий в то же время характерный для нее текстуальный подход на все пространство культуры (И. Шайтанов). Литературу как искусство нередко сравнивают в контексте интермедиальности с музыкой, живописью и другими несловесными искусствами – одним из эффективнейших методов литературоведческого анализа. В Пермском университете на разных кафедрах в период 2009–2017 гг. развивались несколько литературоведческих направлений, представляющих компаративистские подходы к изучению проблем взаимодействия искусств: «типологические подобию» литературы и живописи (Н.В. Гашева); литература и искусство в символическом пространстве культуры (В.В. Абашев); образы произведений визуальных искусств в литературе, или экфрасис (Н.С. Бочкарева), как «вербальное изображение визуального изображения» (Дж. Хеффернан) и «воспроизведение одного искусства». При кафедре мировой литературы и культуры создана Лаборатория сравнительно-исторических исследований и культурных инноваций, на базе которой собирается библиотека интермедиальных исследований и материалов и поддерживается основная научная проблема – «исследование закономерностей мирового литературного процесса в его основных проявлениях – эстетических системах, жанрах, поэтике, во взаимодействии с другими искусствами, с общим культурным контекстом» [9].

Сейчас процесс синтеза искусства заметно ускорился и усложнился, наблюдается тенденция к технизации искусства, появляются гибридные тексты. Как отмечает М.В. Толстанова, «... сегодня уже нельзя писать о той же литературе, не разбираясь в социологии, философии культуры, истории, антропологии или даже экономике» [2]. В этом контексте нельзя не затронуть «вопрос о глобализации – процессе всемирной интеграции и унификации, которая оказывает самое непосредственное влияние на литературу, искусство, культуру и другие гуманитарные науки, ставит под вопрос их существование в прежнем виде» и ведет прежде всего



к междисциплинарности и интеграции в исследованиях литературоведческой компаративистики.

Сопоставление литератур, проводимое с целью обнаружения их сходства, приводит к выявлению специфических черт каждой из них. Предметом сравнительного изучения, по мнению многих исследователей (таких, как Н.И. Конрад, В.М. Жирмунский и др.), могут считаться *национальные литературы* и их связи, а также внутринациональные связи между литературами одной страны независимо от того, создаются ли они на диалектах или на одном для всех литературном языке. Литературы всегда развивались, заимствуя друг у друга сюжеты, темы, мотивы, идеи. Как показал Н.И. Конрад, «сквозные процессы» происходят в мировой литературе с такой же обязательностью, как в истории. Вот почему развитие и самобытность национальной литературы могут быть выявлены лишь при сравнении с другими литературами, т. е. в общем контексте мировой литературы.

Изучая проблемы сравнительно-типологических связей между национальными литературами, нужно обратить внимание на развитие плодотворного культурного сотрудничества Востока и Запада. В данном контексте отметим, что сравнительное литературоведение «изучает международные духовные связи (*relations spirituelles internationales*), фактические взаимоотношения, существовавшие между Байроном и Пушкиным, Гёте и Карлейлем, Вальтером Скоттом и Виньи, между произведениями, душевными стремлениями (*inspirations*) и жизнью писателей, принадлежащих к разным литературам», – пишет крупнейший французский компаративист М.Ф. Гиара, тем самым подтверждая, что на современном этапе развития литературоведческой науки данная отрасль литературоведения занимает по-прежнему ведущее положение. Изучаются также сходные явления в литературах, универсальные понятия и категории, такие, как архетип, диалог, типы художественного сознания. Можно наблюдать усвоение новых интертекстуальных методик, ставших особенно актуальными сейчас. Особое внимание уделяется способам анализа образа «чужого» в произведениях художественной литературы.

Необходимо отметить, что литературоведческая компаративистика западного и восточного образца также обладает своими специфическими особенностями, знание их способствует ускорению взаимоотношений между национальными литературами, сохраняющими национальную самобытность, открытыми к диалогу, особенно между теми литературами, в которых наблюдаются аналогичные процессы (постсоветские, западноевропейские, восточные, азиатские, кавказские и др.).

Современная литературоведческая компаративистика, кроме неизбежной *ломки* художественного сознания и поисков новых средств выразительности, связана с изменением понимания следующих, на первый взгляд, традиционно существующих теоретических констант: национальная литература, национальная картина мира, национальная идея, межнациональный и внутринациональный диалог индивидуальных творческих поисков и литератур, макро и микромир в аспекте единого мирового литературного пространства. Эти проблемы получили теоретическое определение в работах известных ученых (Г.Н. Пospelов, М.М. Бахтин, Г.И. Ломидзе, В.Е. Хализев). Однако они приобретают новое наполнение в современной ситуации смены вектора отношений Запад-Восток, Восток-Запад, так как связаны с поисками путей интеграции национальных литератур и культур в единое европейское культурное пространство. Авторы опираются на константы, на те самые концепты культуры, которые являются *национальными* концептами. И главным из них выступает *мифологизм* мышления русского, болгарина, румына, азербайджанца, потому что он опирается на концепты того самого *национального* мифологического мышления. М. Бахтин предполагал первичность диалога по отношению к тексту, но современные

теории текста расширяют представление о диалоге как части текстопорождения, расширив, тем самым, и возможности литературоведческой компаративистики.

По нашему мнению, в творчестве любого писателя такая важная социальная категория, как *национальная принадлежность* дополняется одной из ключевых категорий литературоведческой имагологии – категорией *национальной идентичности* – и ни один литературный процесс или влияние общественно-литературной среды не способны изменить национальную идентификацию творчества автора. Главное – чтобы автор был *национально мыслящим* художником.

С понятием национальной идентичности тесно связаны в литературоведческой компаративистике такие категории, как *литературный этнообраз, аутообраз, аутостереотип, метаобраз*. По оценке Н.Ю. Желтовой в литературе национальная идентичность может проявляться в форме моделируемой автором этнодействительности, выраженной в различных комбинациях этнообразов. Действительно, в рамках творчества конкретного писателя национальная идентичность может обнаруживать себя сразу на нескольких уровнях: автора, героя, читательского восприятия. Однако, как в художественном, так и в публицистическом произведении, именно автор является создателем этнической картины мира. Творческое видение писателя обуславливается целым рядом составляющих, таких, как *национальная принадлежность*, жизненный опыт, эмоциональное состояние. Одним из продуктивных способов авторской этноидентификации является *инаковость*, противопоставление «своего» «иному», иногда даже «чужому», в разножанровых произведениях.

Национальная идея имеет и религиозный аспект, так как вероисповедание является мощным *этноконсолидирующим фактором*. Вера, геополитика и национальная идея создают единство национальной концептосферы. Наблюдаются сегодня разнокачественные векторы этих отношений. И в то же время, это очень актуальная проблема, потому что земля у нас одна, космос у нас один, и работы подобного рода, проблема, которую мы сегодня ставим, говорит о возможности сближений разных религиозных концепций – Востока и Запада, славянского и неславянского мира, европейского мира – в единое мировое пространство, которое в свое время еще А.Н. Веселовский определил как «единый хор мировой литературы».

Состояние полицентричного диалога и тенденции его развития на уровне литературоведческой компаративистики Запада и Востока проблема перспективная. Сегодня можно говорить об общих методологических подступах к решению этой проблемы. Общеметодологическую базу этого диалога создает современная литературоведческая компаративистика. Однако литературоведческая компаративистика западного и восточного образца также обладает своими специфическими особенностями, знание их способствует ускорению взаимоотношений между национальными литературами, сохраняющими национальную самобытность, открытыми к диалогу, особенно между теми литературами, в которых наблюдаются аналогичные процессы (постсоветские, западноевропейские, восточные, азиатские и др.).

**Диалог литератур** сегодня сближается с социологией и лингвистикой (Ю. Хабермас, К. Апель, Ю. Кристева), предполагает наличие концепции интертекстуальности, семиотики. Диалог национальных литератур не может рассматриваться сегодня только в аспекте литературы: диалог создает для каждой из них герменевтическую ситуацию, в которой осуществляется самопознание и происходит понимание *Другого*. Современная интеграция в области искусства предполагает введение данного понятия с точки зрения регионоведения, этнософии, как и других аспектов полицентризма. Существуют стереотипы традиционные, которые должны быть сегодня рассмотрены с точки зрения деидеологизированного полицентрического пространства. Почему мы обращаем внимание именно на этот аспект? Потому что диалог – это диалог Запада,

Европы с Востоком и с постсоветским восточным пространством, на который одновременно влияют **два фактора**: с одной стороны советскость, то, что мы называем социалистической методологией, базой, а с другой стороны – национальный менталитет, который является архетипом национального мышления.

**Полицентризм** как основное понятие антропологии в современной теоретической поэтике приобретает значение равноправного диалога культур и литератур, предполагает необходимость усиления влияния и «раскрепощения» национальных культур и литератур в качестве активных субъектов межкультурного диалога, который должен вестись на уровне сопоставительных систем и обеспечения прав культур и литератур при решении общих задач.

Ученые-литературоведы середины XX в. подчеркивали необходимость отойти от «европоцентризма» и сформировать всеобщую мировую историю литературы. В этом смысле мы рассматриваем *полицентризм* как *отход от европоцентризма*, а отход от европоцентризма как отход от права европейцев переделывать все человеческие сообщества на свой манер. Запад, «Другая Европа» («Other Europe»), рожденная после Ялтинской конференции, стал означать все прогрессивное в истории человечества, он стал источником универсальных ценностей, эталоном и образцом, хотя существуют и другие модели общественного развития: ориентализм, евразийство, азиатство. Игнорируя культурный плюрализм современных обществ, теоретики европоцентризма провозглашают западную культуру уникальной. В условиях новых глобальных тенденций мирового развития каждая цивилизация – африканская, буддистская западная, исламская, индуистская, синская, православная, южноамериканская, японская – самодостаточна, отличается своеобразием и историческим опытом и должна развиваться через самопознание населяющих ее народов и тем самым осуществлять свое предназначение на Земле: самосовершенствоваться, учиться друг у друга, перенять опыт других, открыть, изучить и познать для себя *Другого*. В условиях глобального коммуникационного сообщества, когда информация является определяющим фактором воздействия, изучение образа *другого* особенно актуально. В литературоведческой компаративистике первые высказывания о соотношении «своего» и «чужого» в культуре, о национальном и всемирном принадлежат А. Веселовскому и были зафиксированы в академическом отчете из Праги 29 октября 1863 года.

Эту сложную синтетическую категорию образа «другого» изучает имагология, составляющая литературоведческой компаративистики, наука, которая черпает материал из множества источников (языка, искусства, литературы, фольклора, этнографии, этнологии, культурологии, истории, др.), стремится к их обобщению и выработке некой общей парадигмы рецепции «другого» в пространстве того или иного национального сознания.

Еще в 70-е годы XX столетия румынский исследователь А. Дима в книге «Принципы сравнительного литературоведения» писал: «Изучение межлитературных контактных связей и факторов, выступающих в роли посредников, – знание иностранных языков, книгообмен, знакомство с журналами и газетами, деятельность кружков и салонов, переводы, адаптации и переработки, влияние и источники – приводит к накоплению огромного материала, с помощью которого можно воссоздать – целиком или частично – *синтетический образ различных народов в той или иной литературе мира*» [4]. Конкретного упоминания об имагологии в высказывании нашего ученого нет, но речь идет именно о ней. Первоначально задачей имагологии виделось «исследование в литературе образа другой страны, образа инонациональной культуры, объяснение его происхождения и влияния», в том числе и во *внелитературных* областях. В роли «посредников» Александра Дима перечисляет: знание

иностранных языков, книгообмен, журналы и газеты, то есть СМИ, деятельность кружков и салонов, переводы, адаптации и даже переработки художественных текстов.

Интересную мысль в этом плане выражает Даниель Анри Пажо, основоположник нового направления современной имагологии – *культурная иконография* («*imagerie culturelle*» – от фр. «*imagerie*» – производство картинок, гравюр; совокупность образов; обработка, техника получения изображений), который призывает *не отделять изучение образа «другого» в литературе от исследования ментальных структур* (культурных моделей, ценностных систем, свойственных изучаемой культурно-исторической эпохе). Цель «культурной иконографии» – изучить сложный механизм формирования имиджей, образов «чужого» (и «иноного», добавим мы) под воздействием политических, исторических, экономических, социокультурных и прочих факторов. Д.–А. Пажо предлагает расширить структурно-тематический и семантический анализ национального образа, воплощенного в литературе, за счет исторической методологии. Более того, он полагает, что рассмотрение литературных текстов должно быть дополнено анализом *иных* текстов культуры, для того чтобы сопоставить литературную интерпретацию с *социокультурным контекстом конкретной эпохи. Комплексная интерпретация национального*, по его убеждению, будет способствовать возрождению науки об истории идей, углублять познание идеологии общества, аксиологических систем, культурных ментальностей.

Мы думаем, что именно в контексте *комплексного, холистического* познания *Другого* должен развиваться культурный плюрализм современных обществ, а **полицентризм** и **диалог** должны стать *связующими звеньями между постепенным преодолением чуждости «Другого» и переходом к восприятию «Другого» как самоценного и самодостаточного феномена*, в том числе и в литературоведческой компаративистике.

Одним из практических результатов обновления литературоведческой компаративистики является библиография по данному направлению, научные исследования (монографии, статьи, диссертации, учебные пособия и др.). Библиографический список источников и литературы данного направления огромен. Это не только традиции русской/советской/российской науки в данной области знания (труды А.Н. Веселовского, В.М. Жирмунского, М.П. Алексева, Н.И. Конрада и др.), вошедшие уже в историю этой науки и ставшие ее «золотым фондом», но и работы словацкого литературоведа-компаративиста Д. Дюришина *Теория сравнительного изучения литературы* и румынского ученого А. Димы *Принципы сравнительного литературоведения*, которые упоминаются в нашем исследовании, и множество еще других серьезных работ, как в мировом научном пространстве (европейском, американском, китайском, индийском), так и в российском и азербайджанском научном поле; эти работы пополняют копилку компаративистики каждый год. Так, теоретик перевода и специалист по сравнительному литературоведению Сьюзен Басснетт (Susan Bassnett), занимающаяся и сравнительными культурологическими исследованиями, в своем крупном научном труде *Comparative Literature* (2006) на основе изучения ряда тематических исследований и новых теоретических разработок рассматривает современное состояние сравнительной литературы во всем мире в 1990-е годы.

Обширная антология классических эссе и важных недавних заявлений о миссии и методах сравнительного литературоведения *Princeton Sourcebook in Comparative Literature* (2009) – это новаторская коллекция объединяет тридцать два произведения, начиная с фундаментальных высказываний Гердера, мадам де Сталь и Ницше и заканчивая работами ряда наиболее влиятельных компаративистов, пишущих сегодня, включая Лоуренса Вентути (Lawrence Michael Venuti), Гаятри Чакраворти Спивака (*Gayatri Chakravorty Spivak*) и Франко Моретти (Franco Moretti). В антологию

собраны манифесты, контраргументы и дискуссии о литературоведческой компаративистике ученых и критиков из Соединенных Штатов, Европы, Азии, Африки и Латинской Америки, дающие уникальный обзор сравнительных исследований в мировом масштабе. Принстонский справочник по сравнительному литературоведению (придерживаемся терминологии из названия антологии) помогает читателям ориентироваться в быстро развивающейся дисциплине в драматически меняющемся мире, поскольку его подборка охватывает период от начала сравнительного изучения литератур до интенсивных теоретических исследований и современных дискуссий о мировой литературе последних лет.

Междисциплинарные изменения в сравнительной литературе исследуют направления, принятые данной наукой в последние годы, и отображают происходящие сдвиги в парадигмах. Альтернативные дискурсы сравнительной литературы исследуются в монографии Ramakrishnan E. V. *Interdisciplinary Alter-Natives in Comparative Literature* (2013) со ссылкой на продолжающиеся дебаты о мировой литературе, современные интерпретации канона, диалектику сопротивления, воплощенную в культурных произведениях региона, в устной и перформативной традициях. Автор обсуждает проблемы и возможности, связанные с появлением таких областей, как культурология, постколониальные исследования, гендерные исследования, переводоведение, подчеркивая необходимость превращения сравнительной литературы в дисциплину, способную справиться с кризисом гуманитарных наук в XXI веке.

В русскоязычном пространстве Ю.И. Минералов в учебном пособии «Сравнительное литературоведение» (2010) рассматривает контактные связи и типологические схождения в литературе, понятия литературного мотива, внутренней формы, стиля, проблемы поэтики сюжетов, композиции, художественного синтеза, сравнительного стиховедения. В пособие включены культурно-исторические материалы, которые дополняют изложенный материал.

Современные тенденции русской литературной компаративистики освещают историко-литературные, теоретические и методологические проблемы сравнительного изучения литературы, акцентируя внимание на современных представлениях и тенденциях в развитии русской филологической компаративистики. Исследователи анализируют круг вопросов теоретического и историко-литературного плана, раскрывающих понятийный, категориальный и методологический аппарат сравнительного литературоведения. Компаративизм рассматривается как научная парадигма современного гуманитарного знания и как тип научно-художественного мышления.

Что касается научных форумов, в научном поле литературоведческой компаративистики имели место значимые научные события, материалы которых могли бы стать программными в исследовании современных тенденций литературоведческой компаративистики. Это не только Конгресс компаративистов в Эдмонте (1993) с его программным докладом «Сравнительная литература на рубеже веков», поддерживающий мультикультурную ориентацию этой дисциплины, но и Всемирный конгресс компаративистов в Японии (г. Фукуока, 2018), русско-французский коллоквиум «Транснациональная история компаративизма: сравнительно о сравнительном литературоведении» (Москва, ИМЛИ РАН, 3–4 октября 2011 г.), XXVI конференция по компаративистике «Диалог философских культур и становление трансверсальной философии» в рамках дней Петербургской философии (2009), конференция «Русская литература в компаративной перспективе» с интересной, на наш взгляд, секцией «Компаративистика: русская литература в кросс-культурной перспективе» (25 ноября 2017). II Национальная научно-практическая конференция с международным

участием «Компаративистика на современном этапе: теория и практика» (2020) была посвящена теоретическим проблемам сравнительного литературоведения, взаимодействию культур, языков, литератур в условиях глобализации, вопросам перевода, сопоставительному сравнению фольклора разных этносов, вопросам рецепции русской литературы за рубежом, преподавания русского языка и литературы в Польше и США. Материалы этих и других научных площадок (II Международный конгресс по цивилистической компаративистике «Роль человека в современном обществе», 2020, Дни компаративистики – 2019) могут придать изучению вопроса аргументированность, логичность и глубину.

Таким образом, широкая комплексность и системность основных тенденций современной литературоведческой компаративистики, восприятие образа «Другого» как самоценного и самодостаточного феномена, в том числе и в литературоведческой компаративистике, предполагают необходимость ее системного исследования и остается актуальной и перспективной в развитии теоретической парадигмы межкультурной коммуникации XXI века.

#### Список использованных источников

1. Аминова, В.Р. О категориях сопоставительного литературоведения // Сопоставительная филология и полилингвизм. Казань, 2003, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/fil/kn1/index.php?sod=0>. – Дата доступа: 29.0.2021.

2. Гарипова, Г.Т., Шафранская Э.Ф. Сравнительное литературоведение. Современные тенденции русской литературной компаративистики : учеб. пособие / Г.Т. Гарипова, Э.Ф. Шафранская ; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 265 с.

3. Галай, К.Н. О некоторых понятиях литературоведческой компаративистики, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-ponyatiya-literaturovedcheskoj-komparativistiki>. Дата доступа: 29.01.2021.

4. Дима, А. Образ иностранца в различных национальных литературах// Дима А. Принципы сравнительного литературоведения. М., 1977. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sbiblio.com/biblio/archive/dima\\_principi/01.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/dima_principi/01.aspx). Дата доступа: 29.01.2021.

5. Дондокова, М.Ю. Проблемы сравнительного литературоведения в национальных литературах. Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия, 2010, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sravnitel'nogo-literaturovedeniya-v-natsionalnyh-literaturah>. Дата доступа: 27.01.2021.

6. Жирмунский, В.М. Средневековые литературы как предмет сравнительного литературоведения, (Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXX. Вып. 3. – М., 1971. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/zhirmundskij-srednevekovye-literatury.htm>. Дата доступа: 29.04.2019.

7. Желтова, Н.Ю. Проза первой половины XX века: поэтика русского национального характера / Н.Ю. Желтова. – Дата доступа: Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – С. 289–290.

8. Шайтанов И.О., Триада современной компаративистики: глобализация – интертекст – диалог культур, Вопросы литературы, 2005, №6, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://voplit.ru/article/triada-sovremennoj-komparativistiki-globalizatsiya-intertekst-dialog-kultur/>. Дата доступа: 10.02.2021.

9. Поршнева, О.С. Историческая имагология в современной российской историографии, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doc.knigi-x.ru/22istoriya/569070-1-os-porshneva-istoricheskaya-imagologiya-sovremennoj-rossijskoj-istoriografii-statya-posvyaschena-analizu-pred.php>. – Дата доступа: 29.04.2019.

## НРАВСТВЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОСТИ И ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ИВАНА ШАМЯКИНА

Т.Н. Чечко

заведующий кафедрой белорусской и русской филологии  
УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Понятие «вечные ценности» объединяет цивилизации, эпохи, культуры, персоналии. Меняются социокультурные условия, художественные вкусы и предпочтения, но остаются востребованными всегда и эксклюзивными сегодня люди с нравственным сознанием, с глубоким гуманистическим мировоззрением и самостоятельным мышлением, с развитым высококультурным чувством национального и личного самоуважения.

Соответственно, задача литературного образования в условиях нового мышления XXI века – переориентировать общественное мнение с идеала человека решительного, но бездумного, на образец душевной организации человека, который не боится сложностей жизни. А значит, и в литературе сегодня должен равноправно выйти на передний план герой, способный на интеллектуальное самоуглубление, тревожное раздумье, на смелый моральный выбор. Для такого человека готовность непринятия любого зла – не показная черта, а внутренняя выношенная необходимость. Процесс познания жизни через художественную литературу должен воспитывать мировоззренческую склонность видеть жизнь во всей её реальной сложности, без произвольного отбора и конъюнктурных приоритетов.

Таким образом, цели и задачи литературного образования на современном этапе нужно видеть в воспитании человека с глубоким демократическим и гуманистическим мировоззрением, с развитым высококультурным чувством национального и личного самоуважения; человека, психологически устойчивого, чувствительного к полифонизму жизни; рассудительного патриота, верного общечеловеческим и национальным идеалам; личность творческую, способную воспринимать прекрасное и преобразовывать его в пожизненный стимул морального самовозвышения, интеллектуального и духовного развития [1, с. 62].

В этом плане огромным потенциалом обладает литературное наследие народного писателя Беларуси Ивана Петровича Шамякина. Читатели, обращаясь даже к названиям произведений, чувствуют заботу писателя о судьбе отдельного человека и общества в целом: «Родники», «Сердце на ладони», «Возьму твою боль», «Злая звезда», «Полесская Мадонна», «Покаяние» и др.

Сквозь литературные образы и сюжеты мы открываем для себя ценностный мир писателя, его жизненные взгляды и приоритеты. Мы познаем реальную жизнь и формируем уже свои ценности на основании жизненного опыта художественных образов, эстетический вкус – благодаря художественной выразительности авторского стиля и т. д.

Так, в книгах воспоминаний и дневниках Иван Шамякин раскрывает нам свой секрет подлинной народности писателя: *неизменный источник вдохновения – это сама жизнь*. Он отмечает, что писатель может иметь противоречивые взгляды на события, но, когда начинает писать, должен наполняться добротой! Именно так звучит завет Ивана Шамякина потомкам: *прошлое, настоящее и будущее только сквозь призму доброты!* Будущее белорусского народа писатель и педагог связывал прежде всего с молодым поколением. Создавая свои художественные тексты, он искренне заботился о высокой морально-этической культуре молодёжи, её живом и заинтересованном участии в созидательном труде на благо родной земли. Как выдающийся психолог и тонкий лирик

Иван Шамякин очень хорошо чувствовал ценность искренних и тёплых человеческих взаимоотношений. Символом и секретом этого уникального взаимопонимания между людьми предстает его трепетное «сердце на ладони». Между людьми, подчеркивает И.П. Шамякин, должно быть особое родство, *«роднасць такая, якую варта пісаць з вялікай літары!»* [2, с. 55].

Воспитательный потенциал творческого наследия Ивана Петровича Шамякина – неисчерпаем! Его всегда живые художественные образы и глубоко философские символы объединяют людей разных поколений, национальностей, профессий и взглядов. «Глубокое течение», «В добрый час», «Родники», «Атланты и кариатиды», «Зенит» – все эти произведения, несмотря на то, что были написаны во второй половине прошлого века, посвящены острым проблемам и нашей современности: необходимости сохранения исторической памяти, патриотического и морально-этического воспитания молодёжи, ответственного отношения к своему делу, милосердию и совестливости каждого из нас.

Актуальные социально-общественные и морально-духовные проблемы плодотворно решаются прозаиком в романе «Атланты и кариатиды» (1974). Главный герой произведения, архитектор Максим Карнач, который, по словам И. Науменки, «борется за то, чтобы город, в котором он живет и который строит, был красивым, уютным, стал памятником своему беспокойному времени» [3, с. 9], не только утверждает истинную действенную интеллигентность, отстаивает собственную позицию, но и разоблачает мещанство, выступает против неоправданных новостроек и разрушений.

Специфическое воплощение обретают проблемы «война и женщина», «война и любовь» в повести писателя «Брачная ночь» (1975), решение которых существенно осложняется неизбежностью трагического выбора между чувством и изменой, жизнью и смертью. Наиболее яркий и открытый для важных диалектических сдвигов образ главной героини Ольги, влюбленной женщины и матери, которая достойно проходит предназначенные ей судьбой испытания, в повести И. Шамякина «Торговка и поэт» (1976).

Усложнение структуры эпического текста через сплетение в многоплановом действии произведения нескольких временных пластов особенно ярко проявляется в романе И. Шамякина «Возьму твою боль» (1979) с образом Ивана Батрака и его семьи в центре. Война для них не только когда-то пережитый боль, но и неумолимая историческая память, от которой никуда не спрятаться. Именно мотив памяти, бесконечных мучений, искалеченной трагедией человеческой души, составляет основу двупланового временного пространства романа. Это воплощается в форме неразрешимого вопроса, который проходит через всю жизнь главного героя: есть ли оправдание человеческому злу?

В позднем творчестве И. Шамякина отражается вся сложность и драматизм современности. Хотя писатель сохраняет реалистический стиль и актуальность проблем, главной чертой его произведений становится не интрига, а глубокий драматизм, публицистичность и даже открытое отрицание негативных явлений. В романе «Злая звезда» (1991), написанном из-за глубокой боли за свою родину, Шамякин показывает горе своих земляков, семей Пустаховых и Пыльчанковых, охваченных Чернобыльской трагедией, ставшей глобальной проблемой. В повести «Зона повышенной радиации» (1997), написанной после прощания с родиной, он снова обращается к этой теме. «Наступает возраст, когда человека тянет поклониться могилам родителей, посетить места своего детства, юности, молодости. Потянуло и меня» [4, с. 365], – объясняет Шамякин свой замысел повести, построенной по принципу «рассказ в рассказе».



Сюжетный план повести «Полесская Мадонна» (1998) составляет судьба многодетной матери, трудолюбивой и обаятельной Надежды Русак. Всю свою жизнь молодая женщина вынуждена думать о детях, как их накормить, как сделать так, чтобы они чувствовали себя не хуже других. И бороться за своих детей придется Полесской Мадонне самой, попадая при этом в самые что ни на есть детективные истории. Крайнее отчаяние заставляет героиню, взяв младшего сына, ехать к президенту, добиваясь правды, совсем не думая о том, что ее деревенской доверчивостью могут воспользоваться внешне пристойные и сердечные, на самом деле бессердечные люди. Автор искренне, как всегда он делает это, обижается на полную бездуховность, отсутствие человечности у многих современников, которые заботятся только о материальном, полностью потеряв человечность и представление об истинных ценностях.

В «Поисках приюта» (1999) через мысли главного героя Игната Андреевича автор воссоздает довольно широкий по времени и реалистичный по сути и деталям жизненный срез. Незаметно для себя, а поэтому особенно болезненно в какой-то момент человек открывает приход неминуемой старости, присутствие которой невольно вызывает сдвиги в мировосприятии личности, заставляет изменить ракурс взгляда от направленности его в завтра на пережитое и необратимое прошлое и через это сосредоточиться на размышлениях о самом существенном в собственной душе и мире. Внутренние рефлексии героя, глубокий самоанализ в тексте романа сменяются внешней событийной линией, неожиданным решением посетить бывшую жену, те места, где когда-то начинался их совместный семейный и трудовой путь.

Особо хотелось бы выделить биографически-документальную повесть писателя «Славься, Мария!» (1998). Произведение посвящено верной и самоотверженной спутнице жизни, музе и хранительнице, чудесной жене, матери, бабушке, с которой он встретился, чтобы в великом согласии вместе прожить 58 лет («Хварэлі дзеці. Хварэлі сёстры. Хварэў брат. Хварэў я. Толькі яна, Маша, здавалася, не хварэла, ляжала толькі ў роддоме» [2, с. 55–75]). Эта искренняя ода любви поражает силой не растраченного и через годы чувства. «Мы так парадніліся, што нам было цяжка пра жыць адно без аднаго дзень-два» [2, с. 55–75]. И не раз писатель будет подчеркивать их с женой духовное родство и гармонию. Не уставая удивляться доброте Марии Филатовны в отношении к близким и людям в целом, зная о беспредельности ее любви к нему, И. Шамякин приходит к выводу: «Жаночая душа – вялікая таямніца» [2, с. 55–75]. Так же хорошо думается и о его собственной душе, способной на исключительной мощи чувство, ту светлую и высокую любовь, чарующая сила которой делает одним неделимым Ее и Его. «Каханне – гэта агонь, які запаліста ўспыхвае, але лёгка можа і патухнуць. Гэта – песня, якая дае асалоду, але можа хутка і скончыцца. А калі з’яўляецца любоў, то яна звязвае навечна. Яна – не мёд, яна – жытнёвы хлеб, у якім маеш патрэбу штодня, і яна, любоў, як хлеб арганізму, дае жыццёвую сілу пачуццю» [2, с. 55–75].

Таким образом, проза Ивана Петровича Шамякина повествует о жизненных реалиях, пропагандирует историческую память, проповедует искреннюю и бескорыстную любовь, призывает преодолевать трудности и не черстветь душой. Тем самым писатель приводит нам примеры и приметы нравственного поведения, указывает не простой, но истинно верный путь формирования нравственного сознания через литературные образы и сюжеты. Нравственные приоритеты Ивана Шамякина сегодня актуальны как никогда – жизнь нужно принимать во всей ее полифонии как источник вдохновения, а прошлое, настоящее и будущее воспринимать только сквозь призму доброты!

#### **Список использованных источников**

1. Жигалова, М.П. Педагогические императивы в литературном образовании современного мультикультурного пространства / М. П. Жигалова // Веснік адукацыі. – 2010. – № 8. – С. 61–65.

2. Шамякін, Іван. Пошукі прытулку: апавесці. – Мінск : Маст. літ-ра, 2001. – 350 с.
3. Навуменка, Іван. Летапісец суровага веку / Іван Навуменка // Літаратура і мастацтва. – 1991. – 1 лютага. – С. 8–9.
4. Шамякін, Іван. Палеская мадонна: апавесці / Іван Шамякін. – Мінск : Маст. літ-ра, 1998. – 589 с.

## **ФРАЗЕАЛАГІЧНЫЯ АДЗІНКІ З АСОБНЫМІ КАМΠΑНАНТАМІ-САМАТЫЗМАМІ Ў РАМАНЕ І.П. ШАМЯКІНА “СЭРЦА НА ДАЛОНІ”**

**Л.М. Мазуркевіч**

дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі УА МДПУ імя І.П. Шамякіна,  
кандыдыт філалагічных навук, дацэнт  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

**Л.І. Прозарава**

настаўнік ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Мазыра”  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Творчасць І.П. Шамякіна – прыкметная старонка ў сучаснай беларускай літаратуры, паколькі яго багатая літаратурная спадчына характарызуецца не толькі сюжэтна-тэматычнай разнастайнасцю, але і ўзнятай пісьменнікам праблематыкай, што непасрэдна абумоўлена актыўнай жыццёвай пазіцыяй аўтара, яго неаб'якаваасцю, клопатам, цікавасцю да надзённых праблем, да ўнутранага свету чалавека. І.П. Шамякін – прыхільнік рэалістычнага паказу жыцця, і менавіта такая адметнасць яго ідэастылю абумовіла выкарыстанне разнастайных моўных сродкаў, дзякуючы якім ствараюцца вобразы герояў твораў. Арганічным кампанентам моўнай тканіны створаных пісьменнікам мастацкіх тэкстаў, у тым ліку і знакамітага рамана “Сэрца на далоні”, сталі фразеалагічныя адзінкі з саматычным кампанентам, бо саматычны код культуры, які з'яўляецца складнікам моўнай карціны свету, замацоўваецца ў фразеалогіі і канцэптуалізуе знешні і ўнутраны свет чалавека, асяроддзе яго пражывання, спрыяе выяўленню ўніверсальных і нацыянальна-спецыфічных асаблівасцей, адлюстроўвае духоўную сферу: чалавек і яго маральнасць, эмацыянальныя, інтэлектуальныя дзеянні і станы, рысы характару, адносіны да сябе, да іншых людзей, да рэчаў. Дастаткова актыўнае ўжыванне іх не толькі ажыўляе маўленне, але і робіць яго больш ёмістым.

Як сцвярджаюць даследчыкі, “менавіта цела чалавека ўвогуле і асобныя часткі яго былі “пад рукой” і служылі чалавеку сродкам пазнання сябе, акаляючага асяроддзя, усяго свету, да таго ж асвоены чалавекам свет і сканструяваны ім вакол сябе будуюцца з улікам асаблівасцей чалавечага цела, г. зн., што саматызмы 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)” [1, с. 51].

Як адзначае даследчыца Н.В. Масалева, “вывучэнне фрагментаў моўнай карціны свету, звязаных з традыцыямі і асаблівасцямі нацыянальнай культуры, дазваляе рэканструяваць сістэму архаічнага народнага мыслення. У гэтым сэнсе саматычная лексіка, якая прайшла доўгі шлях развіцця, выступае транслятарам цэлага комплексу вобразаў, паняццяў і асацыяцый, што адлюстроўваюць асаблівасці светаадчування і светаўспрыняцця народа” [2, с. 3].

У прапанаваным артыкуле аб'ектам даследавання сталі структура-семантычныя і функцыянальныя адметнасці фразеалагізмаў з саматычнымі кампанентамі *рука* і *нага*. Да апошняга з іх далучым і адзінкавыя найменні, што з'яўляюцца назвамі частак нагі, – *пальцы*, *пятка*.

Саматычныя фразеалагізмы з кампанентам *рука* розныя паводле канатацыі і звязаны паходжаннем з рознымі архетыпамі, якія К.Т. Юнг разумеў “спакон веку наяўнымі ўсеагульнымі вобразамі” [3, с. 125]. Увогуле ў беларускай мове налічваецца мноства фразеалагізмаў з кампанентам *рука* (*рукі*), што прыйшлі ў мову з разнастайных крыніц – фальклору, Бібліі і т. д. У выяўленай групе фразем з акрэсленым саматызмам можна адзначыць праяўленне некалькіх архетыпаў: рука як сімвал працы, як сімвал сілы, як сродак вырашэння пытанняў. Адны фразеалагізмы са словам *рука* фіксуюцца ў тэксе рамана з адмоўнай канатацыяй. Рукі найперш выступаюць як орган перадачы душэўнага стану чалавека, напрыклад, распачы, хвалявання, здзіўлення і т. д. Гэта так званыя фразеалагізмы-эматывы, бо перадаюць яны разнастайныя эмоцыі, адлюстроўваючы адначасова псіхічны стан герояў: *рукі налажыць ‘скончыць жыццё самагубствам, памерці’*: *Такая цана тваім словам? Дзе твае вочы бессаромныя? Дыпер табе нічога не трэба? Ведай жа: або на сябе рукі налажу, або цябе станінай прыдушу* [4, с. 374]; *рука не падымаецца ‘не хапае рашучасці зрабіць што-небудзь’*: *Не паднімалася рука, каб цяхенька, адным пальцам, пастукаць у шыбіну веранды* [4, с. 56]; *адбівацца ад рук ‘не слухацца каго, перастаць падпарадкоўвацца каму’*: *Пасля дзесяцігодкі хлопец пачаў адбівацца ад рук* [4, с. 191]; *развёў рукамі ‘даходзіць да крайняга здзіўлення, недаўмення; не ведаць, як выйсці з цяжкага становішча’*: *Капітан развёў рукамі і, падняўшы вочы, усміхнуўся па-сяброўску шчыра* [4, с. 203].

Для таго каб паказаць выпадковасць дзеяння, І.П. Шамякін ужывае ў тэксце такія саматычныя фразеалагізмы, як *пад рукой* ‘вельмі блізка, недалёка, побач’, *падварнуцца пад руку* ‘выпадкова аказацца з кім-небудзь, на чым-небудзь шляху’: – *Бывай. У мяне многа спраў сёння. Выпрацуеш план – звяжыся са мной. Падвернецца пад руку – дзейнічай самастойна. Але без рызыкі* [4, с. 73].

У другіх выкарыстаных аўтарам фразеалагічных адзінках пазначаны саматызм ужываецца для выражэння ацэнкі ўмення працаваць. У такім выпадку рукі выступаюць з дадатковым канататыўным значэннем ‘прылада, сродак выканання пэўнай работы’: *гарыць у руках ‘выконваць, рабіць што-небудзь спрытна, умела, хутка’*: *залатыя рукі ‘ўмелы, здольны ў якой-небудзь справе чалавек’*: *Залатыя рукі мае чалавек. Люблю людзей умелых. Такім і тысячу можна плаціць* [4, с. 223]; *Некалі ён любавалася яе спрытнасцю ў дамашняй рабоце: усё гарэла пад яе рукамі* [4, с. 443].

Фразеалагізмы, што змяшчаюць у сваім складзе кампанент *нага* і назвы яе частак (*пята, пальцы*), найперш звязаны са значэннем перамяшчэння, пэўнага руху, бегу, хуткасці, што непасрэдна сімвалізуе дзеянне, або перадаюць парушэнне каардынацыі, упэўненасці руху праз пэўныя прычыны, або з’яўляюцца фраземамі-эматывамі, выступаючы ў дадзеным выпадку ў тэксце экспрэсіўным сродкам для апісання абсалютна розных чалавечых эмоцый: *збіцца з ног ‘моцна стамляцца, змучацца, вымотвацца (ад беганіны, клопатаў)’*, *валіцца з ног ‘даходзіць да поўнай знямогі, ператамляцца’*: *Так вытлі, што зваліўся з ног. / Гэтая зараза любога зваліць з ног* [4, с. 70]; *хадзіць па пятах ‘не адстаючы, неадступна (ісці, хадзіць, гнацца і пад.)’*: *Ён вось так нечакана з’яўляўся ў дзяжурцы, на вышчы, хадзіў па пятах у часе пажараў* [4, с. 67]; *з нагі на нагу ‘вельмі марудна, павольна (ісці, плесціся, пераступаць і пад.)’*: *Ён пераступаў з нагі на нагу і цяха, няўпэўнена прасіў: – Не трэба, мама... Супакойцеся, Галіна Адамаўна!* [4, с. 403]; *хадзіць на пальчыках ‘далікатна абыходзіцца з кім-небудзь, паддабрывацца да каго-небудзь’*: *Усю раніцу я хадзіла на пальчыках. Не можам жа мы хадзіць так цэлы дзень* [4, с. 10]; *душа ў пятках ‘вельмі спалохацца’*: – *Ух, здаецца, мінула. Як я баялася! Ох, каб вы ведалі, як я баялася. Цяпер я ведаю, што такое “душа ў пятках”* [4, с. 9].

Выкарыстаны фразеалагізм *стаць на ногі* ‘ўзняць свой аўтарытэт, набыць папулярнасць’ у тэксце апісвае з’яўленне такой якасці, як самастойнасць: – *Мая кніжка памагла стаць табе на ногі. Не забывай гэтага* [4, с. 37].

Акрамя таго, у вылучаных саматычных фразеалагізмах дадзены кампанент рэалізуе іншыя шматлікія значэнні, сярод якіх адзначаюцца наступныя: ‘эталон процілегласці, супрацьлеглага разумення, успрымання чаго-небудзь і пад.’: *дагары нагамі перавярнуцца ‘ўспрыняць што-небудзь не так, як ёсць, процілегла таму, як трэба ці было’*: – *Няшчаснае чалавецтва! Як яно збяднее, калі не пачытае твайго артыкула. Ці, можа, свет перавярнецца дагары нагамі?* [4, с. 10]; ‘эталон ніжняй мяжы чалавека’: *ад галавы да ног ‘з усіх бакоў; поўнасцю, цалкам’*: *Здавалася, што яе ўвогуле ўжо няма, энергіі, што ён разрадзіўся, як акумулятарная банка, – увесь, ад галавы да ног* [4, с. 197].

Такім чынам, выкарыстаныя аўтарам саматычныя фразеалагізмы з кампанентамі *рука, нага* функцыянальна замацаваны, звычайна абумоўлены кантэкстам, ужываюцца ў тэксе ў традыцыйным выглядзе. Праведзены аналіз дазваляе кваліфікаваць іх як розныя моўныя адзінкі, якія не толькі дапамагаюць перадаць у мастацкім тэксце пэўныя асацыятыўныя сувязі, уяўленні і пазнанне свету чалавекам, але і прадэманстраваць цэлую гаму пачуццяў, што садзейнічае спасціжэнню чытачом сутнасці чалавечых характараў, унутраных перажыванняў персанажаў, чалавечай рэакцыі на падзеі і абставіны.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Ляшчынская, В.А. Сучасная беларуская мова: фразеалогія: вучэб. дапам. / В.А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2010. – 230 с.
2. Масалева, Н.В. Соматизмы в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Масалева. – М., 2010. – 21 с.
3. Юнг, К.Т. Об архетипах коллективного бессознательного / К.Т. Юнг // Вопр. философии. – 1988. – № 1. – С. 124 – 133.
4. Шамякін, І. Сэрца на далоні: Раман; Гандлярка і паэт: Аповесць: Для ст. шк. узросту / І.Шамякін. – Мінск : Маст. літаратура, 2002. – С. 5–444.

# ГІСТОРЫКА-КУЛЬТУРНАЯ СПАДЧЫНА БЕЛАРУСІ

## ШКОЛЬНЫ ЛІТАРАТУРНЫ КАНОН У БЕЛАРУСІ: ПАЧАТКОВЫ ЭТАП ФАРМІРАВАННЯ

Л.Г. Кісялёва

вядучы навуковы супрацоўнік  
філіяла “Інстытут літаратуразнаўства імя Янкі Купалы”  
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры  
НАН Беларусі (г. Мінск, Рэспубліка Беларусь)

Тэрмінам “канон”, у пэўнай ступені блізкім да больш звыклага паняцця “класіка”, акрэсліваецца сукупнасць эталонных тэкстаў і найвыбітнейшых прадстаўнікоў нацыянальнай і сусветнай літаратуры.

Узаемазалежнасць канона і адукацыі відавочная. З аднаго боку, асвета, перадусім школьная, – гэта надзвычай важны, калі не галоўны канал трансляцыі і сродак падтрымання, замацавання літаратурнага канона. Уяўленні пра літаратурную класіку, у тым ліку нацыянальную, для абсалютнай большасці людзей цалкам або пераважна абмяжоўваюцца школьнай праграмай. Паўжартам можна сказаць, што класічная, кананічная літаратура – сапраўды “недатыкальны запас”, і не толькі ў пераносным сэнсе: пасля атрымання атэстата сталасці да гэтай скарбніцы, за рэдкімі выключэннямі, ніхто не датыкаецца. Што ж тычыцца вышэйшай адукацыі (натуральна, гуманітарнай, і асабліва філалагічнай), то яна здатная не толькі служыць інструментам захавання канона, але і канструяваць і трансфармаваць яго.

Аднак, як канон не можа функцыянаваць без адукацыі, гэтак жа адукацыі жыццёва неабходны канон. Ніякая сістэмная, мэтанакіраваная асвета немажлівая без вельмі дакладна вызначанай іерархіі літаратурных аўтарытэтаў і каштоўнасцей.

Калі мы гаворым пра сферу адукацыі, базавым для яе з’яўляецца так званы *інстытуцыйны (альбо школьны) літаратурны канон*. Фактычна гэта корпус імёнаў і тэкстаў, якія вывучаюцца ў сярэдняй школе, а таксама стандарты інтэрпрэтацыі канкрэтнага літаратурнага матэрыялу, што выпрацоўваюцца падчас навучання. Школьны канон забяспечвае культурны мінімум, што павінен быць засвоены кожным для больш-менш спраўнага функцыянавання ў грамадстве.

Фарміраванне школьнага канона мае сваю спецыфіку. Перш за ўсё, складальнікам навучальных праграм даводзіцца ўлічваць некаторыя адмысловыя асаблівасці дзіцячай чытацкай аўдыторыі. Напрыклад, традыцыйна перавага ў школьных праграмах аддаецца наратыўным, апавядальным тэкстам. “Бессюжэтныя” творы, у якіх “нічога не адбываецца”, мала цікавыя дзецям. Зрэшты, не толькі дзецям: масавая аўдыторыя, так званы “наіўны”, “недасведчаны”, “шараговы” рэцыпіент назаўжды захоўвае пэўныя дзіцячыя асаблівасці спажывання культурнага прадукту – і нават ад жывапісу ці, напрыклад, музыкі патрабуе, каб там “распаўдалася гісторыя”. Вядома, зусім абмінуць ненаратыўны літаратурны матэрыял (лірыку – у шырокім разуменні) складальнікам школьных праграм цяжка. Падобныя творы ўсё ж даводзіцца ўключаць у навучальныя курсы – і выбар зазвычай робіцца на карысць апісальных тэкстаў (яны больш-менш уцямныя для школьнікаў).

Другое патрабаванне да твораў, якія прэтэндуюць на ўключэнне ў школьныя праграмы, – дыдактызм, наяўнасць выразнага выхаваўчага патэнцыялу. У навучальных курсах цяжка знайсці што-небудзь задужа неадназначнае, амбівалентнае ў этычным сэнсе. Маральны змест у творах школьнага канона мусіць быць даступным, лёгка засваяльным, не павінен патрабаваць тытанічных высілкаў для расшыфроўкі.

Ну і, нарэшце, няма патрэбы казаць, што існуе цэлы шэраг тэм, ад якіх прынята да пэўнага часу ахоўваць маленькіх людзей, – і гэта таксама абмяжоўвае выбар тэкстаў пры складанні школьных праграм.

У Беларусі школьны канон пачаў фарміравацца ў 1918–1920-я гг. І зусім не выпадкова гэта супала з перыядам станаўлення беларускай дзяржаўнасці. Сярод мноства неадкладных, пільных патрэб, якія цягне за сабою стварэнне новай дзяржавы, актуалізавалася і неабходнасць дэкларавання сваёй культурнай адрознасці і паўна-вартаснасці – сцверджання самастойнага культурнага, у тым ліку літаратурнага, канона. Паўстала таксама і патрэба арганізаваць сістэму нацыянальнай адукацыі.

У гэты час выдавалася досыць багата навучальнай літаратуры: падручнікаў, хрэстаматый, курсаў лекцый і г. д., у якіх зафіксаваны тагачасны канон. Адным з першых навучальных дапаможнікаў па беларускай літаратуры можна лічыць кнігу А. Луцкевіча “Нашы песняры: літаратурна-сацыяльныя нарысы” (1918). Праўда, акцэнт у ёй рабіўся на найноўшым пісьменстве – на творчасці Я. Коласа, Я. Купалы, М. Багдановіча, Цёткі, Ц. Гартнага, К. Буйло і З. Бядулі, якім прысвячаліся асобныя раздзелы. Гісторыя ж беларускай літаратуры сцісла выкладалася ў невялікім уступным артыкуле “Прадвеснікі Адраджэння”.

У шэраг першых навучальных выданняў па айчынай літаратуры варта паставіць і кнігу “Дыяменты беларускага прыгожага пісьменства” (1919), падрыхтаваную Лявонам Леўшам (псеўданім грамадскага дзеяча, літаратуразнаўцы і педагога Л. Леўшчанкі). Строга кажучы, гэта хрэстаматыя (праўда, распачынаецца кніга нарысам “Гісторыя беларускага пісьменства: Кароткі агляд”). Менавіта ў хрэстаматыях, анталогіях даволі выразна фіксуецца канон, бо падобныя выданні маюць на ўвазе адбор найбольш “прадстаўнічых”, “рэlevantных” імёнаў і тэкстаў. Нездарма ж ад слова “хрэстаматыя” ўтвараецца прыметнік “хрэстаматыйны”, якім прынята называць агульнавядомыя, неаспрэчныя і ў пэўным сэнсе нават банальныя рэчы. Такія зборнікі даюць уяўленне пра тое, як з цягам часу змяняўся склад літаратурнага пантэона. У кнізе Л. Леўша, красамоўная назва якой дэкларуе, што пад гэтай вокладкай не будзе месца другарадным, шараговым рэчам, сабраны творы В. Дуніна-Марцінкевіча, Ф. Багушэвіча, Ядвігіна Ш., Я. Коласа, Я. Купалы, С. Палуяна, М. Багдановіча, З. Бядулі і А. Гаруна.

Зразумела, нельга не згадаць тут і кнігу М. Гарэцкага “Гісторыя беларускае літаратуры”, якая ўпершыню выйшла ў 1920 г. і за некалькі гадоў вытрымала шэраг перавыданняў. Як вядома, тая праца сталася і першым найбольш поўным даследаваннем гісторыі айчыннага пісьменства, і першым паўнавартасным падручнікам па гэтай тэме. Разам з тым гэтая кніга была і першай пераканаўчай (хоць і не пазбаўленай пэўнай суб’ектыўнасці – менавіта з прычыны першынства) фіксацыяй нацыянальнага літаратурнага канона.

У 1922 г. М. Гарэцкі выдаў да сваёй “Гісторыі” яшчэ і “Хрэстаматыю беларускае літаратуры: XI век – 1905 год”. Гэта надзвычай прадстаўнічая анталогія. Напрыклад, беларуская літаратура XIX ст. тут была прэзентавана творамі П. Багрыма, Я. Баршчэўскага, Я. Чачота, А. Рыпінскага, У. Сыракомлі, В. Каратынскага, В. Дуніна-Марцінкевіча, К. Каліноўскага, Ф. Багушэвіча, А. Абуховіча, А. Гурыновіча, А. Ельскага, Я. Лучыны, В. Арлоўскага і А. Пшчолкі. Як бачым, падборка імёнаў вельмі багатая: нашыя сённяшнія веды пра аўтараў XIX ст., якія пісалі па-беларуску, не нашмат шырэйшыя. Да таго ж у кнізе змяшчаўся шэраг ананімных твораў XIX ст., у тым ліку “Энеіда навыварат” і “Тарас на Парнасе”. М. Гарэцкі ў сваіх “Гісторыі” і “Хрэстаматыі” імкнуўся абагульніць усё, што на той момант было вядома пра айчынную літаратуру. Аўтары пазнейшых падручнікаў такой задачы перад сабой не ставілі – наадварот, яны імкнуліся абмежаваць матэрыял, прыстасоўваючы яго да навучальнага працэсу і фарміруючы ўжо ўласна інстытуцыйны, школьны канон.

Аднак канон фіксуецца не толькі ў падручніках і хрэстаматыях, але і ў пэўных нарматыўных актах. Ужо да 1924–1925 навучальнага года пад патранажам Народнага камісарыята асветы БССР з мэтай фарміравання адзінага агульнаабавязковага адукацыйнага плана былі ўпершыню распрацаваныя ўніверсальныя вучэбныя праграмы. Яны прызначаліся для ўсіх сямігадовых школ, якія ў выніку рэарганізацыі адукацыйнай сістэмы сталі асноўнай формай школьнага навучання ў рэспубліцы. У тагачасных сямігодках былі ўведзены наступныя прадметы: прыродазнаўства, матэматыка, грамадазнаўства, геаграфія, фізіка, беларускія мова і літаратура, рускія мова і літаратура (у адрозненне ад роднага пісьменства, якое вывучалася з першага года, гэтая дысцыпліна праходзілася толькі з трэцяга), замежная мова, мастацтва, фізкультура і “ручная праца”.

У тлумачальнай нататцы да праграмы па беларускай літаратуры падкрэслівалася, што ў новай, савецкай школе пры выкладанні ўсіх дысцыплін павінен панаваць “працоўны метады”. У дачыненні да засваення прыгожага пісьменства гэта азначала найперш абуджэнне актыўнасці і самастойнасці вучняў пры аналізе літаратурнага матэрыялу. З гэтай нагоды выказвалася неардынарная (і, магчыма, не пазбаўленая рацыі) думка, што падручнікі па літаратуры (у якіх прапануюцца навязваюцца гатовыя інтэрпрэтацыі мастацкіх тэкстаў) увогуле не патрэбныя, – “даволі будзе мець добрую літаратурную чытанку, а яшчэ лепей зборы самых твораў. Вучань павінен самастойна прааналізаваць гэтыя творы, прадумаць іх; уцяміць ня толькі халодным розумам, але й сэрцам” [1, с. 54].

Разам з тым “далікатна” падказваліся асноўныя кірункі аналізу літаратурных тэкстаў: “...сувязь твору з політычнымі, грамадзянскімі й эканамічнымі ўмовамі жыцця народу і клясы (элемент соцыолёгічны); сувязь твору з жыццём аўтара і адбіццё ў ім яго псыхікі (элемент біяграфічны і аўтабіяграфічны); аналіз душэўнага жыцця дзеячых асоб (элемент псыхолёгічны); мастацкі бок твору (эстэтычная ацэнка); мова яго (элемент філёлёгічны); азначэнне галоўнай ідэі твору” [1, с. 54].

Засваенне таго, што ў гэтай праграме называлася “сістэматычным курсам беларускай літаратуры XIX–XX ст.”, прыпадала на апошні, сёмы, год навучання. Спіс аўтараў і тэкстаў, якія ўвайшлі ў праграму 1924 г., фактычна можна назваць *першым афіцыйна зацверджаным нацыянальным школьным канонам*. Назавём іх: “Энеіда навыварат”, “Тарас на Парнасе”, В. Дунін-Марцінкевіч, Ф. Багушэвіч, Я. Неслухоўскі (Лучына), К. Каганец, Ядвігін Ш., Я. Колас, Я. Купала, М. Багдановіч, З. Бядуля, А. Гарун, Ц. Гартны і М. Чарот. Пералічваліся ў праграме і рэкамендаваныя творы згаданых аўтараў, хаця дадатак “і інш.” дае зразумець, што выбар канкрэтных тэкстаў шмат у чым пакідаўся на волю і густ настаўнікаў.

У цэлым праграма 1924 г. робіць уражанне не вельмі імператыўнай, не цыркулярна жорсткай – яна, хутчэй, рэкамендацыйная. Дэкларуючы заахвочванне ініцыятыўнасці, самастойнасці вучняў, яна не дужа абмяжоўвае і настаўніка, дае яму пэўную свабоду выбару, пакідае магчымасці для рэалізацыі нейкіх уласных педагагічных падыходаў. Гэтая праграма нібыта адлюстроўвае стан грамадства, якое намагаецца быць дэмакратычным і чакае ад кожнага актыўнасці і разняволенага самавыяўлення. Паказальныя з гэтага пункту гледжання метады распрацоўкі праграмы 1924 г., выкладзеныя ва ўступнай нататцы. Праект праграмы па кожнай дысцыпліне пісаўся спецыялістамі, пасля чаго дзеля яго абмеркавання і дапрацоўкі склікалася канферэнцыя выкладчыкаў (усяго было праведзена 8 падобных сходаў па асобных навучальных прадметах). Калі падчас канферэнцыі не ўдавалася дасягнуць абсалютнай згоды, выяўляліся супрацьлеглыя пазіцыі, тады апаненты запрашаліся на пасяджэнне Навукова-метадалагічнага камітэта пры Народным камісарыяце асветы БССР, каб там бараніць свае погляды. І толькі пасля ўсіх гэткага кшталту ўзгадненняў праграма зацвярджалася.

Адна з найважнейшых функций школьнага літаратурнага канона – фарміраванне нацыянальнай самаідэнтыфікацыі, пабудова выразнага ўсведамлення сваёй прыналежнасці да пэўнай нацыянальнай культуры і атрыманне базавага ўяўлення пра яе. Беларускі школьны канон пачаў стварацца ў 1918–1920-я гг., а першая афіцыйна зацверджаная яго версія была прынята ў 1924 г. – аkurat сто гадоў таму.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Программы III–VII гг. навучання сямёхгадовае школы / Народны камісарыят асветы БССР, Навукова-мэтодалёгічны камітэт. – Менск, – 1924. – 82 с.

### АБ НЕКАТОРЫХ ЛІНГВАКУЛЬТУРНЫХ ІДЭНТЫФІКАТАРАХ КАМУНІКАТЫўНАГА ЛАНДШАФТУ МАЗЫРСКА-ПРЫПЯЦКАГА ПАЛЕССЯ

**Г.В. Буркова**

дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі  
УА МДПУ імя І.П. Шамякіна, кандыдат філалагічных навук  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь),

**С.Б. Кураш**

прафесар кафедры беларускай і рускай філалогіі  
УА МДПУ імя І.П. Шамякіна, доктар філалагічных навук, дацэнт  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Анамастычная сістэма як асаблівы культурна-спецыфічны код з'яўляецца важным кампанентам лексічнай сістэмы мовы. Канатацыйны патэнцыял уласнага імені рэалізуецца ў працэсе функцыянавання оніма ў пэўнай лінгвакультурнай прасторы і дазваляе пранікнуць у духоўную культуру народа.

Да аб'ёму паняцця “лінгвакультурны ідэнтыфікатар” (ЛІ) намі прапануецца адносіць тыя намінацыі адзінкі і тэксты, якія суадносяцца з пэўнымі фрагментамі нацыянальнай лінгвакультурнай прасторы і кваліфікуюцца як аксіялагічна значныя, як своеасаблівыя маркеры пэўнай лінгвакультурнай супольнасці. У іх склад мы ўключаем: прэцэдэнтныя феномены (онімы, выказванні, тэксты), інтэртэкстэмы, ключавыя вобразы (сімвалы, метафары і інш.), коды народнай духоўнай культуры, мастацкія ідыястылі і лінгвакультурныя “тыпажы” і інш.

Асаблівую актуальнасць набывае вывучэнне і сістэматызацыя пералічаных лінгвакультурных ідэнтыфікатараў ва ўмовах глабалізацыі і інфармацыйна-лічбавай эпохі, ідэалы і каштоўнасці якой у значнай ступені не толькі апаніруюць многім традыцыйным механізмам жыццяздзейнасці асобных народаў і іх культур, але і наогул вядуць да выкрэслвання апошніх з рэчаіснасці.

Сучасныя метады лінгвістычных даследаванняў (у прыватнасці, выкарыстанне пошукавых сістэм Інтэрнэта, нацыянальных карпусоў беларускай і рускай моў і метадаў корпуснай лінгвістыкі) дазваляюць на даволі шырокім моўным матэрыяле прасачыць асаблівасці функцыянавання розных ЛІ як фігурантаў камунікатыўнай прасторы беларускай і рускай моў.

Сярод знакавых для ўсходніх славян онімаў асаблівае месца займае *Палессе* [1]. У пераважнай большасці выпадкаў гэты онім-канцэпт прадстаўлены ў прама-рэферэнтнай функцыі – для абазначэння адпаведнага фізіка-геаграфічнага арэалу, перанасычанага балотамі і спрадвечнымі лясамі: *Спакойна і павольна, як у зачарованым сне, утуліўшыся ў балоты, нясе Прыпяць сухадоламу Дняпру сваю багатую даніну. Не спяшаецца яна выносіць дабро палескіх балот. Можна, і надзею страціла яна вынесці хоць калі-небудзь гэта мора цёмна-ружовай вады з неабсяжных балот Палесся, і з гэтай прычыны яна*



такая павольная і флегматычная (Я. Колас. Дрыгва); Балоты – гэта ў нас, на **Палессі**, – удакладніў з усмешкай Шпакевіч. – А тут, бачыш, пяскі (І. Чыгрынаў. Плач Перапёлкі); Разумна прыдумляе народ назвы для родных мясцін. **Палессе** – край лясоў. Паазер’е – край азёр (В. Вольскі. Блакітная карона Паазер’я); Мы ехалі ў **Палессе**, у глыбіню ягоную, за Мазыр і Лельчыцы, каб “засняць” каля вёскі Данілегі славу тысячагадовы цар-дуб, або дуб Крывашанкі. У нас былі ўжо шасцісотгадовыя дубы, чатырохсотгадовыя ясені, таполя Напалеона, дубы Міцкевіча, дубы Ягайлы, проста семісотгадовыя дубы. Нам пазарэз патрэбен быў тысячагадовы дуб. Без яго фільм быў бы не фільм (У. Караткевіч. Дрэва вечнасці).

Да тапоніма Палессе прымацаваўся перафраз мора *Герадота*, што яшчэ больш надае гэтаму анамастычнаму канцэпту лінгвакультуралагічнай значнасці ў сістэме ключавых канцэптаў беларускай (і нават шырэй – усходнеславянскай) культуры. Параўн.: *На Беларусі мора калісь было... Герадот пра яго пісаў, старажытны грэчаскі гісторык. Мора Герадота... У Беларусі мора было некалькі разоў. Апошні раз – трыццаць мільёнаў гадоў назад...*” (П. Місько. Мора Герадота); *Здаўна ў весною повень, калі Брэскае і Прыпяцкае Палессе, старадаўняе “мора Герадота”, ператваралася ў сапраўднае мора, у якім на шыю стаялі лясы, – усё звяр’ё ратавалася на Мазырскай градзе і на Загароддзі, але пераважна на больш узвышанай, Прыбугскай раўніне, на якой ляжала пушча* (У. Караткевіч. Зямля пад белымі крыламі).

У шэрагу кантэкстаў, якія рэалізуюць мікратэму “прырода Палесся”, увага акцэнтуюцца на экалагічных праблемах. У гэтым плане дамінуюць дзве тэматычныя лініі – «меліярацыя» і «Чарнобыль». Параўн.: *Не тое, не тое цяпер Палессе, – шчымяла, як ад болю, у Андрэя сэрца, калі ўспамінаў свае наезды дадому, у вёску. – Раней лясы нішчылі... А цяпер за балоты ўзяліся... Эскаватары, бульдозеры, скрэперы пераварочваюць усё, што вякамі некранутае ляжала. Пракладваюцца каналы, з багны, непалазі палі, лугі робяцца...* (Б. Сачанка. Родны кут).

Палессе – гэта і месца нараджэння асаблівых людзей – палешукоў, у якіх нават існуе ўстойлівы выраз аб тым, што «*палешук – гэта той жа чалавек, але са знакам якасці*». Вядомы этнограф і фалькларыст Аляксандр Сержпутоўскі даволі шырока і паслядоўна выкарыстоўвае этнонім *палешук* у вуснапаэтычных тэкстах, запісаных на Мазырскім Палессі: *Абабраў сабе палешук седзібу паміж балота кале ракі да й давай там рабіць будоўлю. Ад прыроды гэтага рэгіёна надзелены яе жыхары такімі рысамі характару, як кеміваець: Перш чэрці былі вельмі плодныя, але палешук перахітрыў і чорта; працавітасць і ўпартасць: От давай палешук расчышчаць землю да гатовіць дзераво на будоўлю... Збудаваў сабе палешук уселякі будынак, ускарпаў палянку землі, расчысціў лапёк сынажаці да й зажыў добрым хаджайнам.*

Найменне *сапраўдны палешук* рэфэрэнтна суадносіцца з канкрэтнымі людзьмі (гэта героі газетных нарысаў, вядомыя асобы і да т.д., якія прадстаўляюць Палескі рэгіён). Ср.: *Знаёмства з Ганцаўшчынай пачалося для мяне ў свой час з сустрэчы з мясцовым метадыстам Мікалаем Ленкаўцом. Вось дзе сапраўдны палешук! Справу сваю робіць моўчкі, але вынік такі, што ў метададдзелах іншых раёнаў зайздросцяць чорнай зайздрасцю (РЯ); Паездкамі да дзядзькі дзяўчына не дакучала. А калі запрашаў той да сябе, то як сапраўдны палешук выстаўляў на стол усе прысмакі (НИ).*

Таксама высокай частотнасцю адрозніваюцца кантэксты, у якіх гаворка ідзе аб этнаграфічнай унікальнасці Палесся, архаічных абрадах і звычаях палешукоў, іх міфалагічных уяўленнях, вераваннях і рытуалах. Параўн.: *Адначасова гэта была Іваражба дзяўчат аб сваёй долі на наступны год. Лічылася, калі кавалачак хлеба наплыве далёка, то дзяўчына пойдзе замуж, калі ж хлеб прыбежца да берага, ёй давядзецца яшчэ год хадзіць у дзеўках. У в. Палессе Чачэрскага раёна абрад меў яшчэ больш складанае ўвасабленне. Хлопцы майстравалі плот, мацавалі на шостцы старое прасмаленае кола, падпальвалі яго і таксама пускалі на рацэ (Звязда).*

Адным з ключавых лінгвакультурных ідэнтыфікатараў камунікатыўнага лашдшафту паўднёва-ўсходняга (Мазырска-Прыпяцкага) Палесся з'яўляецца балота. За жыхарамі гэтага рэгіёна трывала замацавалася перыфрастычная намінацыя *Людзі на балоце*, асабліва пасля выхаду ў свет аднайменнага рамана Івана Мележа ў 1962 годзе, якое ўваходзіць у цыкл «Палеская хроніка», і знятага па гэтым творы аднайменнага мастацкага фільма вядомага рэжысёра Віктара Турава (1981).

З балотам звязаны шэраг цікавых легенд, якія існуюць у паўднёва-ўсходнім Палессі і зараз. Адна з іх – пра паходжанне бусла – была запісана ў пачатку 2000-х гг. У некалькіх мясцовых варыянтах: *Аднойчы Бог сабраў у мяшок усіх жаб, змей, яшчарак і даў чалавеку, каб той іх аднёс далёка і выкінуў. І сказаў мяшок не адчыняць. Чалавек адышоў да балота. Як цікаўны, ён захацеў даведацца, што ляжыць у мяшку, і развязаў. Усе жабы, змеі, гады павыпаўзалі з мяшка, і чалавек пачаў іх лавіць. Усіх злавіць ён так і не змог. Ён прыйшоў да Бога і сказаў, што пацікавіўся, што ляжыць у мяшку. Тады Бог раззлаваў на яго і сказаў: "хадзіць табе на балоце і збіраць жаб, змей, гадаў". Чалавек гэты ператварыўся ў бусла і дагэтуль збірае на балотах тое, што не змог злавіць* (г. Тураў, Жыткавіцкі р-н).

Асноўнай асаблівасцю канцэптуалізацыі лексемы *балота* ў беларускай камунікатыўнай прасторы, і ў першую чаргу – у самім Палессі, з'яўляецца амбівалентнасць, прычым як у дачыненні да этнакультурнага зместу, так і ў практычным аспекце: «з аднаго боку, гэта нячыстае месца (таму што там жыве чорт), гэта пераходны, пагранічны статус балота паміж небам і зямлёй у міфапаэтычнай карціне свету, і таму туды адсылаюць у заговорах ад хваробы. З іншага боку, у сваёй разнастайнасці балота выступае ў жыцці вяскоўцаў важным гаспадарчым рэсурсам, напрыклад, менавіта балотны мох з'яўляўся абавязковым элементам у будаўніцтве дома.

Адным са спосабаў канцэптуалізацыі тапоніма Палессе з'яўляецца пераход у іншы разрад онімаў (трансанімізацыя), у прыватнасці, у эргонімы – уласныя назвы дзелавага аб'яднання людзей, у тым ліку саюза, арганізацыі, установы, карпарацыі, прадпрыемства, таварыства, установы, гуртка, ужываючыся ў двукоссі выглядзе. Так, на Гомельшчыне і Брэстчыне онім *Палессе* шырока выкарыстоўваецца ў складзе назваў мясцовых рэгіянальных сродкаў масавай інфармацыі: газеты «*Жыццё Палесся*» (Мазыр), «*Полесье сваімі іачамі*» (Мазыр), «*Новае Палессе*» (Жыткавічы), «*Маяк Палесся*» (Брагін), «*Савецкае Палессе*» (Ганцавічы), «*Полеская праўда*» (Пінск), «*Навіны Палесся*» (Столін). У такіх выпадках онім Палессе ўжываецца ў другасна-намінацыўнай функцыі.

Трэба адзначыць і непасрэднае ўтварэнне ад оніма Палессе – ад'ектонім *палескі* (-ая, -ае). Вялікая колькасць кантэкстаў, у якіх зафіксаваны гэты ад'ектонім, сведчыць, з аднаго боку, пра валентнасную актыўнасць і, як вынік, полісемантычную насычанасць гэтай адтапанімічнай адзінкі, а з другога – пра актуальнасць, семантычную, этна- і лінгвакультуралагічную ёмістасць самога оніма *Палессе* ў розных камунікатыўных практыках:

– найменні з выразнай канататыўнасцю (этна- і лінгвакультурнай і інш.): «*Кліч Палесся*» (фэстываль этнакультурных традыцый у Ляскавічах), «*Палескі рай*» (аграсядзіба ў Петрыкаўскім раёне), «*Палеская Веда*» (краязнаўчы музей, г. Мазыр) і інш.;

– прэцэдэнтныя феномены: «*Палеская Адысея*» (аўтобусны тур), «*Палеская зорачка*» (дзіцячы танцавальны ансамбль), «*Тонеж. Палеская Хатынь*» (звязана са злачынствамі нацысцкіх карнікаў на тэрыторыі в. Тонеж Лельчыцкага раёна ў 1943 г.), «*Палеская Амазонка*» (пазнавальна-прыгодніцкі экскурсійны тур) і інш.;

– састаўная частка бібліянімаў: «*Палеская хроніка*» (І. Мележ), «*Палеская мадонна*» (І. Шамякін), «*Палескія рабінзоны*» (Янка Маўр), «*Палескі дзівасіл*» (А. Сержпутоўскі) і інш.

Такім чынам, онім *Палесе* валодае прыкметамі прэцэдэнтнасці і канцэптуалізацыі, займае важнае месца ў шэрагу іншых знакавых для славян анамастычных канцэптаў і з'яўляецца актыўным фігурантам розных дыскурсіўных практык беларускай (у большай ступені) і рускай моў. Больш поўную карціну адносна канцэптуалізацыі даследаванага оніма можна ў перспектыве атрымаць, прыцягваючы аналіз дадзеных карпусоў іншых моў, як славянскіх, так і неславянскіх.

#### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. Кураш, С.Б. Анамастычны канцэпт “Палесе” ў беларускай лінгвакультуры / С.Б. Кураш, Г.В. Юдзянкова // *Регіональная ономастыка: праблемы і перспектывы ісследования: зборнік навучных статей; сост. А.М. Мезенко [и др.]; под науч. ред. А.М. Мезенко. – Витебск : ВГУ им. П. Машерова, 2018. – С. 243–246.*

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ОБЪЕКТОВ КОММЕРЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ ВОСТОЧНОГО ПОЛЕСЬЯ**

**О.Г. Соколовская**

доцент кафедры иностранных языков и МПИЯ  
УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат филологических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

**Е.В. Ковалёва**

заведующий кафедрой иностранных языков и МПИЯ  
УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат филологических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Ономастические единицы, находящиеся на периферии ономастического поля, являются неотъемлемым элементом языка города или региона. К периферийным ономастическим единицам относятся и прагматонимы, под которыми понимается «номен для обозначения сорта, марки, товарного знака» [1, с. 113]. Прагматонимы формируют лингвокультурное пространство современного города, фиксируют изменения в социальной, экономической жизни региона. Национально-культурный компонент, содержащийся в ониме, входит в периферию семантической структуры имени собственного и связан с экстралингвистическими факторами. По мнению Уховой Л.В., «национально-культурная идентичность – это сущностная тождественность субъекта национальной культуре, образу нации, данному в многообразии особенных форм её культуры» [2, с. 61].

В настоящее время прагматонимы исследуются как самостоятельный разряд ономастической лексики, рассматривается их номинативная и функциональная неоднородность, структурно-семантические особенности, функционирование в речи и в литературных произведениях (Е.Л. Березович, М.В. Горбаневский, С.В. Земскова, В.М. Калинин, Ю.А. Карпенко, И.В. Крюкова, А.М. Мезенко, М.Я. Новичихина, Т.А. Соболева, В.И. Супрун, Е.В. Тихоненко, Т.В. Шмелёва и др.).

Названия коммерческой номинации рассматриваются как полифункциональные единицы, главной задачей которых является создание правильных образов в сознании покупателей, ассоциаций, способных мотивировать на приобретение определенного продукта. Словесные товарные знаки, или прагматонимы, представляют собой сложный семантический комплекс, которому свойственна «номинативная, идентифицирующая, коммуникативная, рекламная, аттрактивная, эстетическая и суггестивная функции» [3, с. 187].

Цель исследования – выявление лексических особенностей топооснов прагматонимов Восточного Полесья. С целью конкурентопособности и привлечения

новых потребителей представители промышленности используют в рекламных и аттрактивных целях разнообразные наименования своей продукции.

Названия хлебобулочных изделий являются поликомпонентными единицами. Все рассмотренные прагматонимы содержат в своей структуре идентификатор, который определяет вид продукции: *Хлеб «Радамир» оригинальный, Хлебцец «Гомельский» со льном, Плетенка «Маковка», Батон «Лазурный», Багет «Итальянский», Булочка «Сметанник»* и т. д. Всего нами было выявлено более 30 идентификаторов, в том числе таких, как *витушка, сайки, печенье, тирог, каравай, рулет, пирожное, гриссини, десерт, киш, конвертик, круассан, маковки, маффин, панини, рогалик, слойка, сочник*. Во всех рассмотренных примерах данный компонент является первым в ономастической группе. Стоит отметить, что все идентификаторы являются групповыми, т. е. объединяют большое разнообразие хлебобулочной продукции одного вида в зависимости от вкусовых добавок или состава ингредиентов в рецепте.

Лексические единицы в названии, содержащие информацию о составе ингредиентов, можно выделить в отдельную семантическую группу, выполняющую конкретизирующую функцию. Данный структурный компонент является дополнительным и необязательным в составе названий хлебобулочной продукции. В отношении хлеба такие единицы указывают на сорт муки или способ приготовления: *Хлеб «Полесье» новый бездрожжевой, хлеб «Таллинский» заварной, Хлеб из цельного зерна «Гомельский», Хлеб ржаной заварной «Соловецкий» с изюмом*; в отношении булочных или кондитерских изделий – на начинку или вкусовую добавку: *Витушка «Новополоцкая» с маком, Изделия слоеные «Липовские» со сгущенным молоком, Гриссини с прованскими травами, Круассан с ванильно-сливочной начинкой*.

Еще одной распространенной лексемой в названиях хлебобулочных изделий является имя собственное. Выделение из общего ряда продуктов осуществляется на основе национальных стереотипов (*Багет «Французский», Хлеб «Чиабатта»*), основного ингредиента (*Хлеб «Картофельный» с луком и зеленью, Батон «Пшеничный», Фокачча «С томатами» мини*), географических объектов (*Батон «Гомельский», Сайки «Белицкие» молочные, Торт «Ленинградский»*), внешнего вида изделия (*Печенье «Мраморное» брауни*), продовольственных характеристик (*Киш «Сытный», Батон «Аппетитный» новый*) или характеристик, понятных и близких покупателю (*Батон «Купеческий», Батон «Радушный», Хлеб «Бабушкин» новый*). Отдельным названием также могут являться онимизированные апеллятивы – единичные слова или словосочетания (*Хлеб «Пикник» любительский, Набор пирожных «На удачу», Рулет «Вдохновение»*) или самостоятельные имена собственные (*Хлеб «Радамир» оригинальный, Печенье «Пальмира», Торт «Кьяри»*).

Однако имена собственные, как компонент названия хлебобулочной продукции, используются не во всех единицах. Были выявлены такие прагматонимы, как *Булочки детские, упакованные, Сочник с творожной начинкой, Слойка с творожно-фруктовой начинкой, Трубочка с курицей и сыром*. В приведенных примерах используются идентификатор и дескриптор, которых оказывается достаточно, чтобы описать данную продукцию и оказать прагматическое и суггестивное влияние на потенциального покупателя, т. е. вызвать желание купить эти изделия.

Самым большим разнообразием наименований на территории Восточного Полесья рассмотренной группы прагматонимов характеризуется идентификатор хлеба, например *Хлеб «Бородинский» новый, Хлеб «Волотовской» особый, Хлеб «Злаковый микс», Хлеб «Классический»* и т. д., всего более 30 вариантов. Стоит отметить такие дескрипторы как *пшеничный, ржаной, заварной, слоеный*, которые используются в названиях разного вида продукции.

Имена собственные в составе прагматонимов представлены большим разнообразием как в структурном, так и в семантическом плане. Чаще всего используются

лексемы *Гомельский, Бородинский, Волоатовской, Белицкий*, образы которых отсылают к соответствующим топонимам.

Наименования хлебобулочных изделий, зафиксированных в регионе, также содержат групповые идентификаторы, а именно апеллятивы *хлеб, сладости мучные, пряники, щербет, батон, булочка, сухари*. Наиболее частотным является номенклатурный термин *хлеб*, который используется с топонимным дескриптором, указывающим на определённый топоним данного региона. (*Могилёвский, Днепровский, Бобровицкий*). В качестве квалификатора используются лексемы, указывающие на качество продукта (*заварной*), на целевую аудиторию (*элитный*), на место и время использования (*столовый*). Среди исследуемых единиц можно выделить отобъектные (конкретные сведения о хлебобулочных изделиях, а именно названия, указывающие на состав продукта, его качество (*Ванильны водар*) и отадресатные (ориентация на установление эмоционального контакта с потенциальным покупателем, на национально-культурные особенности) единицы (*Щербет Сладкоежка с арахисом, Батон Постный*). Как правило, национально-культурный компонент проявляется в мотивировочных признаках, которые номинатор использует в названии. На наличие определенных фоновых знаний указывают прагматонимы *Пряники Черный принц, хлеб Шагаловский*. Примерно 7% от исследуемых единиц образовано от белорусских лексем: *сладости мучные белорусские Бабулін, сладости мучные Кветочка*.

В составе названий колбасных и мясных изделий региона также преобладают поликомпонентные номинации, представляющие собой описательные конструкции с квалификатором и идентификатором: *Шпикачки особые классик 1/с, Колбаса варёная Троицкая в/с* и др.

Треть наименований содержит прагматонимы с компонентом топонимом, указывающим на место происхождения рецептуры. Такие названия, как правило, двухкомпонентные и включают в себя номенклатурный термин (*барбадос, сервелат*). Прагматонимы *Сервелат Сочинский в/с, Франкфуртские, Барбадос по-Гомельски в/с* содержат хоронимы *Сочи, Франкфурт, Гомель*. Следующие прагматонимы также содержат оттопонимный компонент, который указывает на происхождение рецепта или изделия: *Московская в/с ГОСТ* – от хоронима *Москва*, *Сервелат Кремлёвский классик в/с* – от годонима *Кремль*, *Краковская категории Б* – от хоронима *Краков*, *Варшавская классик в/с* – от хоронима *Варшава*. Наименования *Эстонская лакомая в/с* (колбаса), *Сервелат Финский плюс в/с* (колбаса) содержат компоненты *Эстонская* и *Финский*, указывающие на место происхождения рецепта. Национальный компонент выявляется в следующих единицах: *Минские новые 1/с* (сосиски), *Белорусская с салцем классик в/с* (колбаса), *Колбаса варёная Столичная в/с* и др. Следующие прагматонимы содержат указание на его популярность в определённых слоях общества: *Панская фирменная, Крестьянская, Казачья особая, Вясковая, Купеческая*. Частотным является квалификатор *Фирменная: Любительская фирменная в/с, Фирменная в/с*.

Прагматонимы с дескриптором *Докторская* предполагают наличие качественной продукции, данный дескриптор зафиксирован с апеллятивами *фирменная, премиум новая, нежная: Докторская фирменная, Докторская премиум новая, Докторская в/с ГОСТ, Докторская нежная* и др. На состав ингредиентов указывают квалификаторы *сливочная, молочные, чесночная: Сливочная в/с* (колбаса), *Сосиски Сливочные в/с, Молочные новые в/с* (сосиски).

Примерно четверть исследуемых прагматонимов включает в себя описательные конструкции: *Традиционные с молоком классик в/с* (сосиски), *Колбаски с сыром и вялеными томатами в/с* и др.

Таким образом, в прагматонимах Восточного Полесья содержится различная культурная, географическая и историческая информация, которая отражает менталитет носителей языка определённого региона, раскрывает их духовный уровень.

Исследуемые названия являются поликомпонентными единицами, около четверти прагматонимов представляют собой описательные конструкции. Такие онимы указывают на вкусовые особенности, на место происхождения рецепта, его целевую аудиторию; единичны случаи употребления белорусскоязычных лексем (*Вясковая*). Отличительной чертой является использование однотипных лексем для наименования схожей продукции (*Сливочная в/с* (колбаса), *Сосиски Сливочные в/с*).

#### Список использованных источников

1. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 199 с.

2. Ухова, Л.В. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу: монография / Афанасьева О.В. [и др.]; отв. ред. Викулова Л.Г., Тарева Е.Г. – Москва : Издательский дом ВКН, 2021. – 328 с.

3. Лазарева, О.Ю. Пути и способы создания современных русских прагматонимов / О.Ю. Лазарева // Русский язык : система и функционирование (к 70-летию филологического факультета) : сб. материалов IV Междунар. науч. конф., г. Минск, 5–6 мая 2009 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. – Минск : РИВШ, 2009. – Ч. 1. – С. 187–190.

## МОЙ ВЯДОМЫ ПРОДАК ПАЎЛЮК ТРУС

### Р. Клешчанок

вучань 5 класа ДАУ «Тварычаўскай базавай школы Мазырскага раёна»  
(Мазырскі район, в. Тварычаўка, Рэспубліка Беларусь)

### І.А. Качук

настаўнік пачатковых класаў вышэйшай кваліфікацыйнай катэгорыі  
ДАУ «Тварычаўскай базавай школы Мазырскага раёна»  
(Мазырскі район, в. Тварычаўка, Рэспубліка Беларусь)

У 2024 годзе споўніцца 120 год з дня нараджэння беларускага паэта Паўла Адамавіча Труса, найбольш вядомага пад імем Паўлюк Трус. Гэтая вядомая творчая асоба з'яўляецца часткай гісторыі нашай сям'і. Кожная сям'я – гэта часцінка краіны,



а гісторыя кожнай сям'і – адзінка са складнікаў гісторыі дзяржавы. Таму кожны павінен ведаць свой радавод, захоўваць і шанаваць памяць аб сваіх продках і перадаваць свае веды наступнаму пакаленню.

Дык якім чалавекам быў Паўлюк Трус? Які след ён пакінуў у гісторыі беларускай літаратуры і краіны? Каб адказаць на гэтыя пытанні, спатрэбілася сабраць інфармацыю з розных крыніц, даведацца пра невядомыя факты аб сваім вядомым продку.

Звесткі пра сям'ю Трус збіраліся па крупінках: фота дасылалі сваякі з розных куткоў Мінскай вобласці, кожны падзяліўся сваімі ўспамінамі і звесткамі пра продкаў сям'і.

Род сям'і Трус бярэ пачатак у вёсцы Нізок Уздзенскага раёна Мінскай губерні. Туды пераехалі жыць Адам Емяльянавіч і Ганна Міхайлаўна Трус, калі іх родная вёска Старое Сяло згарэла дашчэнту. У іх было чацвёрта



дзяцей: Павел, Міхаіл, Марыя і Вера. Сям'я жыла бедна. Адам Емяльянавіч браўся за любую працу, каб пракарміць сваю сям'ю, Ганна Міхайлаўна вяла хатнюю гаспадарку, ткала і вышывала. Нягледзячы на выпрабаванні лёсу, яны разам пражылі доўгае жыццё.

У іх дзяцей жыццё склалася па-рознаму. Міхаіл Адамавіч быў жанаты і меў двух дачок. Ваяваў у радах Савецкай Арміі ў час Вялікай Айчыннай вайны. Лічыцца зніклым без вестак ад чэрвеня 1944 года.

Вера Адамаўна ўсё сваё жыццё працавала настаўніцай беларускай мовы і літаратуры ў сельскай школе вёскі Нізок. Яе муж, Аляксандр, быў у шэрагах партызанам у час Вялікай Айчыннай вайны. Вярнуўшыся з вайны, працаваў у роднай вёсцы, дапамагаў аднаўляць калгас.

Марыя Адамаўна працавала ў калгасе «Чырвоны Кастрычнік». Была замужам за Трусам Міхаілам. У іх нарадзіліся сын Міхаіл і дачка Раіса, мая прабабуля. Муж Міхаіл добраахвотнікам ўступіў у рады Савецкай Арміі, у 1944 годзе прыйшла пахаванка. Месца пахавання: Польшча, Варшаўскія ваенныя могілкі.

Павел Адамавіч нарадзіўся 6 мая 1904 года. У сям'і быў старэйшым дзіцём. З малых гадоў Паўлюк дапамагаў бацьку па гаспадарцы. Нягледзячы на беднасць, бацька адправіў сына вучыцца. З Нізка ва Уздзенскую сямігодку хадзіў Паўлюк кожны дзень пешшу – дзесяць кіламетраў туды, дзесяць назад. У вучобе быў вельмі старанным. Паўлюк скончыў Уздзенскую школу, у якой вучыўся разам з Пятром Глебкам і Алесем Якімовічам. Пасля школы, у 1923 годзе, паступіў у Мінскі педагагічны тэхнікум – сапраўдную кузню нацыянальнай інтэлігенцыі. Лекцыі ў тэхнікуме чыталі Якуб Колас і Усевалад Ігнатоўскі, а на сустрэчы са студэнтамі прыходзілі Янка Купала, Цішка Гартны, Міхась Чарот, Язэп Лёсік [1, с. 68].

Паўлюк Трус у час вучобы імкнуўся ахапіць неабсяжнае, і ў яго гэта атрымлівалася. Ён спяваў у студэнцкім хоры, арганізоўваў пастаноўкі п'ес, іграў у спектаклях, маляваў дэкарацыі, рэдагаваў насценную газету і разам з Максімам Лужаніным і Пятром Глебкам выпускаў вусную сатырычную газету «Чырвоны прамень», актыўна друкаваўся ў газетах і займаўся апрацоўкай беларускага фальклору [1, с. 69].



А яшчэ быў актыўным членам літаратурнага аб'яднання «Маладняк», слухаў лекцыі ў паэтычнай студыі, наведваў школы і працоўныя гурткі, удзельнічаў у літаратурных дыскусіях. Пасля заканчэння педтэхнікума ў 1927 годзе з'ехаў працаваць у Гомель. Там Паўлюк уладкаваўся сакратаром у рэдакцыю газеты «Новая Вёска». Потым перайшоў у Гомельскую газету «Палеская праўда». Ён па-ранейшаму быў неверагодна дзейным: ладзіў літаратурныя вечары ў розных гарадах і вёсках Гомельшчыны, чытаў лекцыі пра маладую беларускую літаратуру. Абавязковым пунктам праграмы быў даклад «Беларусь і яе культура». З успамінаў паэта: «Калі я стаў сустрэкацца з людзьмі, якія не ведаюць і нават ня хочуць прызнаць, што існуе нейкая Беларусь, не гаворачы ўжо аб яе багатым гістарычным мінулым, то гэта яшчэ больш надавала мне ахвоты абудзіць у людзей забытую імі нацыянальную свядомасць, абудзіць сярод іх любасць да Беларусі, у прыватнасці да беларускай мовы і літаратуры» [1, с. 70].

У 1928 годзе паэт пераехаў з Гомеля ў Мінск і паступіў на літаратурна-лінгвістычнае аддзяленне педагагічнага факультэта БДУ. Улетку, здаўшы сваю першую сесію ва ўніверсітэце, Паўлюк Трус адправіўся ў фальклорную экспедыцыю па Магілёўшчыне збіраць народныя песні. Па шляху дадому адчуў, што захварэў.

Ён падхапіў у экспедыцыі брушны тыф, але зварнуўся ў бальніцу занадта позна. 30 жніўня 1929 года паэта не стала. Яму было ўсяго 25 гадоў.

Праводзіць Паўлюка Труса ў апошні шлях выйшаў, без перабольшвання, увесь Мінск. На пахаванні прысутнічалі шматлікія пісьменьнікі і паэты. Ён быў пахаваны на Вайсковых могілках [1, с. 71].

Вёска Нізок была вельмі багатай на таленты: таксама там нарадзіліся вядомы пісьменнік Кандрат Крапіва і пісьменніца і літаратуразнаўца Лідзія Арабей. Існавала бібліятэка-музей, дзе захоўваліся экспанаты, кнігі, фотаздымкі Кандрата Крапівы і Паўлюка Труса. У 2002 годзе прыязджала здымачная група тэлеканала АНТ і здымала рэпартаж пра знакамітых жыхароў вёскі. На жаль, вёска з цягам часу стала пусцець: ужо няма ні сямейнага дома, ні бібліятэкі-музея.



Дадатковыя звесткі аб сям'і Трус былі атрыманы ў Дзяржаўным архіве



Мінскай вобласці. Архіўныя матэрыялы па Уздзенскім раёне там захоўваюцца з 1917 года. У дакументах 1921 года «Спісы плацельшчыкаў» гаворыцца, што Трус Адам Емяльянавіч і Ганна Міхайлаўна мелі невялікую гаспадарку з трох авечак, двух ягнят, двух свіней на шэсць душ, што пацвярджае іх небагатае жыццё. З дакументаў вынікае, што ў 1921 годзе ў вёсцы Нізок пражывала 134 сям'і, усяго 745 чалавек. Вельмі цікавы факт, што 33 сям'і мелі прозвішча Трус [2].

У судовай справе ад 5 мая 1948 года гаворыцца, што сёстры Паўлюка Труса, Вера і Марыя, падавалі заяву ў суд аб прадаўжэнні тэрміну на аўтарскія правы паэта па спадчыне. Сведкам па справе выступаў Пятрусь Броўка, галоўны сакратар Саюза савецкіх пісьменнікаў Беларусі. Рашэнне суда было на карысць сясцёр. З пададзенай заявы вынікае, што іх маці памёрла ў 1928 годзе, а бацька ў 1940 годзе. Марыя і Вера называюць сябе адзінымі спадчынніцамі [2].

Сярод архіўных матэрыялаў ёсць у наяўнасці паштовая картка ад 17 снежня 1930 года, накіраваная Міхаілу Трасу (брату Паўлюка), з Дома пісьменнікаў. На яе адваротным баку Міхаілу пішуць, што вялікі зборнік твораў Паўлюка Труса ўжо друкуецца. Да яго звяртаюцца з просьбай сабраць, па магчымасці, усе вершы, лісты паэта ў родных і знаёмых [2].

Якім быў творчы шлях паэта, аб чым ён пісаў? Наколькі запатрабавана была яго творчасць раней і цяпер? Адказы на гэтыя пытанні знаходзяцца ў Дзяржаўным музеі гісторыі беларускай літаратуры ў горадзе Мінску, дзе захоўваецца шмат архіўных матэрыялаў аб Паўлюку Трасу. Сярод якіх ёсць зборнікі вершаў, брашура з біяграфіяй паэта, рукапісы, фотаздымкі. Усе яны захоўваюцца ў адзіным экзэмпляры, а значыць неацэнныя.





Напрыклад, ліст Паўлюка Труса, напісаны ад рукі свайму сябру Петрусю Броўцы. Гэты ліст быў напісаны ў 1927 годзе і захоўваецца ў спецыяльных умовах у сховішчы музея. Яго перадала ў фонд у свой час дачка Петруся Броўкі. Або верш паэта, напісаны Цішку Гартнаму ў дзень дваццацігоддзя яго літаратурнай дзейнасці, які быў апублікаваны ў 1928 годзе ў газеце «Савецкая Беларусь». Захоўваюцца творы паэта, апублікаваныя ў часопісе «Польмя» 1925 года выдання, нумар газеты «Палеская праўда» 1928 года з публікацыямі паэта і зборнікі вершаў, якія выйшлі ўжо пасля смерці Паўлюка Труса [3].



У фондзе музея захоўваюцца фотаздымкі Паўлюка Труса з беларускімі пісьменнікамі літаратурнага аб'яднання «Маладняк», 1925–1926 гадоў. А таксама фота памятнага вечара, прысвечанага 50-годдзю з дня смерці паэта. Маецца і цікавая рэч – гэта ручнік, які выткала і вышыла для Паўлюка яго маці. Ручнік быў перададзены ў дар музею сястрой – Верай Адамаўнай [3].

У 1923 годзе Паўлюк Трус друкаваўся амаль ва ўсіх перыядычных выданнях Мінска. Ён публікаваў свае артыкулы і вершы ў газетах «Звязда», «Малады пахар», «Польмя», «Маладняк». Асабліва часта ён выступаў на старонках часопіса «Беларускі піянер», які выдаваўся газетай «Савецкая Беларусь». Толькі за 1925 год было надрукавана 34 яго вершы, каля паўсотні сатырычных нататак, карэспандэнцый, артыкулаў, іншых лірычных і агітацыйных твораў. У 1928 годзе разам з Міколам Хведаровічам стварыў серыю літаратурных пародыяў пад агульным псеўданімам Себасцяян Старобінскі, якія былі надрукаваныя ў «Маладняку» (1929 г., № 4). За кароткі час Паўлюк Трус стаў вядомым не толькі як паэт-лірык, але і як журналіст, газетчык [1, с. 71].

Пры жыцці паэта былі выдадзены два зборнікі яго лірычных вершаў – «Вершы» 1925 года і «Вятры буяныя» 1927 года. У планах быў трэці зборнік пад назвай «Чырвоныя ружы» і першая паэма «Сірата Алеся», якую ён не дапісаў. Пасля яго смерці выйшлі «Творы» (1935 г.), кнігі «Выбраных твораў» (1931 г., 1940 г., 1941 г., 1946 г., 1949 г., 1953 г., 1958 г., 1967 г., 1977 г., 1979 г.), «Новай кваліфікацыі настаў маладзкі» (вершы і паэмы, 1984 г.). Для дзяцей была выдадзеная кніга паэзіі «Падаюць сняжынкi» (1983 г.) [1, с. 71].



Аб тым, што творчасць Паўлюка Труса была запатрабаванай і папулярнай у 1930-я гады, пацвярджаюць паштовыя квіткі на грашовыя пераводы членам сям'і Трус. Гэта былі ганарары за апублікаваныя творы і выдадзеныя зборнікі паэта ўжо пасмяротна [3].

У сучасны час верш «Падаюць сняжынкi...» Паўлюка Труса ўваходзіць у вучэбную праграму беларускай літаратуры 6 класа. На гэты верш кампазітар Ігар Лучанок напісаў песню, якую выконвае беларускі народны ансамбль «Песняры». Яна і цяпер гучыць у іх рэпертуары.



Паўлюк Трус прысвяціў сваё жыццё навучанню і творчасці, чым і праславіў прозвішча роду Трус. На жаль, ён памёр рана, не паспеў ажаніцца і працягнуць свой род. Паэт з'яўляецца маім стрыечным прапрадзедам. Ён увайшоў у гісторыю беларускай літаратуры як адзін з самых папулярных паэтаў 1930-х гадоў. Як патрыёт сваёй краіны, паэт, які ўсхваляў сваю мову і культуру, прыгажосць роднага краю, любоў да Радзімы. Яго называлі беларускім Есеніным за падобную лірычнасць,

сялянскае паходжанне і кучаравыя валасы.

Рашэннем мясцовых уладаў горада Мінска 23 студзеня 2003 года імем Паўлюка Труса была названа вуліца ў мікрараёне Вялікая Сляпянка Партызанскага раёна. З 1960 года Уздзенская цэнтральная раённая бібліятэка носіць імя паэта-земляка Паўлюка Труса.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Запартыка, Г. «На сцежках светлай вясны...» Жыццё і творчасць Паўлюка Труса / Г. Запартыка // Роднае слова. – 2004. – Вып. 5(12). – С. 112.
2. Архіўныя матэрыялы фонду Дзяржаўнага архіва Мінскай вобласці.
3. Архіўныя матэрыялы фонду Дзяржаўнага музея гісторыі беларускай літаратуры.

# МОВА І СТЫЛЬ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА Л. АНДРЕЕВА

**И.В. Андреева**

доцент кафедры русского языка и литературы  
АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского (г. Арзамас, Россия)

Предметом нашего изучения является семантика, структура и функционирование синтаксических единиц с бытийным значением в русском языке. Материалом исследования послужили художественные тексты Л. Андреева – прозаические произведения малой и средней форм (более 60 рассказов и повестей) и два романа («Сашка Жегулёв», «Дневник Сатаны»). В ходе работы над языковым материалом мы пришли к определённым выводам об особенностях художественной картины мира этого автора.

Картина мира в традиционном понимании – это совокупность знаний и представлений человека об окружающей его действительности, отражённая в языке. Универсальная картина мира, присущая каждому носителю языка, находит свое отражение в индивидуально-авторских «моделях мира», представленных в творчестве тех или иных художников слова. Следовательно, художественную картину мира писателя можно определить как мир, взятый в его интерпретации конкретным человеком. Художественный мир писателя, оригинальный, сложный, единый по внутренней организации, но движущийся, изменяющийся, представлен в выборе основных тем для творчества, постоянных мотивов, характерных проблем, в отборе героев и сцеплении главных мыслей.

В прозаических произведениях Л. Андреева представлена единая художественная картина мира, специфически отражённая, в зависимости от художественных задач, в жанре реалистического рассказа («Праздник», «Молодёжь», «Алеша-дурачок», «Баргамот и Гараська», «Защита», «Случай», «Валя»), философского рассказа («У окна», «Ангелочек», «Молчание», «Жили-были», «Смех», «Бездна», «Рассказ о Сергее Петровиче», «Мысль» и др.), повести («Мои записки», «Жизнь Василия Фивейского», «Красный смех») и романа («Сашка Жегулёв», «Дневник Сатаны»).

Реалистические рассказы Л. Андреева объединены кругом героев, нравственных проблем и спецификой художественного воплощения авторской мысли. Л.А. Иезуитова определяет их главную тему как «открытие гуманно-человеческого в человеке» [1, с. 69]. Главные герои этих рассказов – дети или полузагубленные жизнью, страдающие, обиженные, но не утратившие истинно человеческих качеств пьяницы, воры, проститутки, полицейские и солдаты. Именно они, по Л. Андрееву, являются носителями нравственного начала. Это подчёркивается и особенностями построения рассказов. Каждый рассказ – небольшая по объёму история, «пластически воссоздающая конкретный, «эмпирический» кусок жизни» [1, с. 68], история-случай, история-действие, без затянутой экспозиции, авторских отступлений, рассуждений и эпилогов. Концовки рассказов, казалось бы, очень разные: благополучные («Баргамот и Гараська», «Из жизни штабс-капитана Каблукова», «Случай») или неблагоприятные («В Сабурове», «Защита», «Гостинец»), – но при этом однородные с идейной точки зрения. Симпатии читателя, его сочувствие всегда оказываются на стороне страдающего, потерпевшего, на стороне добра, которое одерживает моральную победу над злом.

Все литературоведы сходятся во мнении, что уже в этих «традиционно» реалистических рассказах «желанием Андреева было, не отвлекаясь от конфликтов внешне будничных, повседневных, открывать в них <...> важнейшие, основополагающие категории человеческого существования» [3, с. 36]. «В них проби-

вает себе дорогу тяготение автора к освещению коренных вопросов человеческого духа и всебытия, в них сказывается стремление сквозь быт, повседневность, обыденность увидеть бытийное, сущностное, составляющее живую душу этого бытия» [1, с. 69].

Философские рассказы Л. Андреева характеризуются своим выбором героев, затронутых тем и проблем и особенностями их литературного воплощения. «Предмет его изображения – современный, *земной* человек (в его бытовых, общественных, исторических, природных, в том числе «космических», связях) в процессе внутреннего, чувственного и умственного, осознания себя самого и своего места в мире» [1, с. 71]. Л. Андреев фиксирует свое внимание на трагическом в повседневной жизни обыкновенного человека, на отношениях человека с «роком» – средой, обществом, историей, природой – силами, обуславливающими поведение рядового человека. В героях Л. Андреева сильна сила иррационального, бессознательного: «...у Андреева человек обычно является не «рассудочным», не «разумным», а стихийно-неожиданным, своевольным, «широким» и трагическим» [2, с. 97].

В философских рассказах Л. Андреев выводит на первый план наиболее общие, общечеловеческие вопросы – вопросы цели и смысла человеческого существования, жизни и смерти, добра и зла, вопросы возможности познания мира и существования Бога, соотношения сил человеческих и «рока». Основу этих рассказов составляет объективно-эмпирическое повествование, герой показан в потоке будней, но будни эти поворачиваются к нам своей бытийной стороной. Концовки Андреевских рассказов философского настроения всегда двуплановы: герой рассказа гибнет, приговорён или побеждён, но жизнь, прекрасная и жестокая, отбросив его как нечто ненужное или вобрав в себя плоды его трудов, продолжается.

Повести и романы Л. Андреева отражают в той или иной мере реальные события, происходящие в мире в начале XX века: русско-японскую войну («Красный смех»), приближение революции («Сашка Жегулёв», «Тьма»), состояние Европы перед мировой войной («Записки Сатаны»). Но при всей актуальности и социальности «внешней», событийной линии этих произведений, они посвящены процессам глобальным, сущностным. В повестях и романах Л. Андреева затронуты «все важнейшие темы его творчества: абсурдность мира и порождаемый ею беспредельный нигилизм; ложь как способ существования человека и человечества; красота живой природы и спасительная сила любви – и их ненадёжность, непрочность; раздвоенность человеческого сознания, колеблющегося между бездной тысячелетних инстинктов и стеной непознаваемого» [3, с. 39].

Герои повестей и романов Л. Андреева – обычные люди (даже Сатана – «вочеловечившийся»), сплетённые из непримиримых противоречий инстинкта и интеллекта, абсолютно одинокие в мире, утратившем Бога и оказавшемся перед лицом Абсурда. В этих произведениях герои не столько живут, сколько думают, размышляют над собственной жизнью (отсюда форма записок, дневниковых записей); мысли героев даются вперемежку с картинами обыденной жизни, отпечатавшимися в их памяти.

Каковы же основополагающие понятия художественного мира Л. Андреева? Все они представлены в виде пар-антиномий, отражающих, по мнению писателя, противоречивость самого бытия. Л. Андрееву было присуще восприятие жизни как борьбы противоречий: свет – тьма, добро – зло, жизнь – смерть, свобода – рок, бытие – быт. Эти контрасты заложены в самой природе человека, они борются в нём, и Андрееву, в отличие от других художников слова, ищущих в человеке светлое начало, интересна именно эта борьба, «неизвестное», «пропасти чёрных тайн» человеческого сознания [4, с. 146-147].

Специфика художественной манеры Л. Андреева подчёркнута в приводимой В.И. Беззубовым цитате из книги К.В. Дрягина «Экспрессионизм в России (Драматургия Л. Андреева)» (Вятка, 1928): «Не символизация, не отражение «несказанного»,

«надмирного», а алгебраизация, сведение конкретного к отвлечённой сущности (essentia), вещи к понятию – вот приём Андреева» [2, с. 9-10]. Действительно, Л. Андреев старается осветить жизнь своих героев собственным философским переживанием, ведёт читателя от конкретной частной ситуации к внебытовому, вневременному и внепространственным понятиям. Событийная основа, «будни быта интересовали его не сами по себе» [2, с. 135], а с позиций экзистенциального анализа человеческой личности и разрешения «проклятых» вопросов. К.И. Чуковский отмечает, что «в том-то и заключалась особенность его писательской личности, что он – плохо ли, хорошо ли, – всегда в своих книгах касался извечных вопросов, метафизических, трансцендентных тем» [5, с. 158].

Все творчество Л. Андреева – творчество вне времени и пространства, по определению самого писателя, «в политическом смысле никакого значения не имеющее» [4, с. 518]. Общественные вопросы, вышедшие в русской литературе начала XX века на первый план, для Л. Андреева чужие, не волнующие кровно: «Проблема бытия – вот чему безвозвратно отдана мысль моя, и ничто не заставит её свернуть в сторону».

Таким образом, специфическими чертами художественной картины мира Л. Андреева, отражённой в его прозаических произведениях, являются:

- событийно-бытовой характер прозы;
- экзистенциальный интерес к обычному, «маленькому» человеку и тончайшим состояниям его души;
- метафизическая, философская направленность.

Все эти особенности художественного мира Л. Андреева так или иначе получают отражение в языке его произведений, обуславливают отбор синтаксических единиц с бытийной семантикой и использование их в определённых функциях.

#### **Список использованных источников**

1. Иезуитова, Л.А. Творчество Леонида Андреева (1892-1906) / Л.А. Иезуитова. – Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1976. – 240 с.
2. Беззубов, В.И. Леонид Андреев и традиции русского реализма / В.И. Беззубов. – Таллин : Ээсти Раамат, 1984. – 335 с.
3. Богданов, А.В. Между стеной и бездной. Леонид Андреев и его творчество / А.В. Богданов // Л.Н. Андреев. Собрание сочинений в 6-ти тт. Т. 1. – М. : Худ. лит., 1990. – С. 5-40.
4. Горький и Леонид Андреев. Неизданная переписка // Литературное наследство. – Т. 72. – М. : Наука, 1965. – 631 с.
5. Чуковский, К.И. Современники: Портреты и этюды / К.И. Чуковский. – М., 1962.

### **ПРАГМАТЫЧНАЯ ЗНАЧНАСЦЬ ПЫТАЛЬНІКА Ў МОВЕ СУЧАСНАЙ МАСТАЦКАЙ ПРОЗЫ**

**В.М. Шаршнёва**

дацэнт кафедры славянскай філалогіі МДУ імя А. А. Куляшова,  
кандыдат філалагічных навук, дацэнт  
(г. Магілёў, Рэспубліка Беларусь)

Сучасная лінгвістычная тэорыя ўспрымае пунктуацыю як самастойную семіятычную сістэму, асобныя знакі якой ствараюць камунікатыўна-прагматычны патэнцыял мастацкага твора і павінны аднолькава асэнсоўвацца стваральнікам і ўспрымальнікам тэксту. Аднак самастойнасць сістэмы не адмаўляе залежнасці пунктуацыйных знакаў адсэнсавых унутрытэкставых адносін, у адпаведнасці з якімі пунктуацыя становіцца сродкам ускладнення зместу, насычэння яго імпліцытнай інфармацыяй. Вынікам такога ўскладнення становіцца пашырэнне нетыповага, неўзуальнага

ўжывання знакаў прыпынку або схільнасць аўтара да надання дадатковай камунікатыўнай значнасці пэўнаму знаку (пэўным знакам), што “абумоўлена дынамікай развіцця пунктуацыйнай сістэмы, а таксама змяненнем асяроддзя, у якім яна функцыянуе” [1, с. 9].

Пра неабходнасць удакладнення семантыкі асобных знакаў прыпынку гаворыць Н.Д. Азарава, указваючы, што “функцыянальныя магчымасці знакаў аказваюцца намнога шырэйшымі, чым прынята лічыць” [2, с. 5], а “пунктуацыйнае афармленне выказвання не з’яўляецца зададзеным, жорстка дэтэрмінаваным і цалкам залежыць ад камунікатыўнай задумкі аўтара. Выбар моўных сродкаў, у тым ліку і пунктуацыйных, спрыяе максімальна поўнай фіксацыі і перадачы ў адэкватнай форме думкі аўтара чытачу” [2, с. 5].

Н.У. Майзенгер сцвярджае, што “знакі прыпынку маюць розную ступень пазіцыйна-змястоўнай і прагматычнай значнасці”, апошняя з якіх адлюстроўвае залежнасць ужывання знакаў прыпынку ад інтэнцый аўтара [3, с. 5].

Прагматычная значнасць знакаў прыпынку падкрэсліваецца ў мініяцюры В. Доўнар “На роздум”:

*...Напісалася: “Калі сэрца насіць асцярожна, жыць можна”*

*Быў час – у канцы паставіла клічнік. Потым памянла яго на пыталнік. Потым – на маленькую ціхую кропку.*

*У выніку ж... Застаўся радок – без знака прыпынку...*

*Акурат такі ж:*

*“Нарадзілася... Гэтага дастаткова, каб быць шчаслівай” [4, с. 5].*

Накіроўваючы на залежнасць сэнсу ад выбранага знака прыпынку, аўтар пацвярджае таксама магчымасць рэцыпіента самастойна асэнсоўваць змястоўную абумоўленасць тэксту выбарам асобнага знака. Пастаноўка клічніка накіроўвае на думку аб тым, што чалавек з хворым сэрцам шчыра радуецца выратаванню ад смерці або ад цяжкіх наступстваў хваробы і вырашае, што адзінае выратаванне – берагчы сэрца ад празмерных эмоцый, клопату, напружвання. Пытальнік арыентуе на адваротнае асэнсаванне выказвання: ці можна назваць жыццём існаванне, пазбаўленае эмоцый? Выбар “*маленькай ціхай*” кропкі не столькі ўказвае на спакойны, павольны тэмп жыцця, колькі на з’яўленне адмоўнай канатацыі: выраз “*жыць можна*” ў такім выпадку, хутчэй, абазначае, што ўсё не так добра, як хацелася б, але змірыцца з гэтым можна. Аналагічна з пастаноўкай адпаведных знакаў прыпынку ў апошнім сказе. Такім чынам, “у значэнні кожнага сказа ёсць прагматычны пласт, або кампанент, які нясе інфармацыю аб тым, для дасягнення якіх камунікатыўных мэт ён прызначаны” [5, с. 62].

Відавочна, што ў працытаваным прыкладзе кожны знак прыпынку змяшчае пэўную інфармацыю аб адносінах чалавека, які яго выкарыстоўвае, да актуалізаванага зместу або да аўтара, а таксама спецыфічную для названых пунктуацыйных знакаў інфармацыю аб тых маўленчых дзеяннях, якія можна ажыццяўляць з іх дапамогай, г. зн. аб прагматычных функцыях.

Здольнасць выступаць у якасці актуалізатара прагматычнага значэння ўласціва ў рознай ступені для ўсіх пунктуацыйных знакаў, але найбольш выразныя ў гэтых адносінах так званыя “сэнсавыя” [6, с. 139] знакі, адным з якіх з’яўляецца пыталнік, актуалізацыя якога непасрэдна звязана са спосабам рэалізацыі яго выяўленчых (а значыць прагматычных) магчымасцей.

Пазакантэкснае асэнсаванне пыталніка асацыятыўна звязваецца з дыялагічным маўленнем, якое часта суправаджаецца адпаведным інтанацыйным пунктуацыйным афармленнем. Прагматычны змест пыталнага знака праяўляецца толькі пры ўмове ўдакладнення сітуацыі зносін – г. зн. у кантэксце. Мастацкі кантэкст, які змяшчае пыталнік, умоўна арганізаваны з дзвюх частак – актуалізаванай (выражанай словамі) і імпліцытнай (падрозумяваемай). Высветленне прагматычных значэнняў пыталнага

знака дазваляе даследаваць тэкст у дыялектычным адзінстве яго актуалізаванай і імпліцытнай, прапазіцыянальнай і камунікатыўна-інтэнцыйнай аднесенасці.

Традыцыйнае ўспрыняцце пыталніка звязана з указаннем на запатрабаванне пэўнай інфармацыі, таму “асноўнай камунікатыўна-мэтавай устаноўкай сказаў, аформленых пры дапамозе пыталніка, з’яўляецца пабуджэнне адрасата да зваротнага маўленчага акта” [3, с. 12]. Змястоўна-прагматычная значнасць пыталнага знака праяўляецца ў яго здольнасці перадаваць эмацыянальна-экспрэсіўную інфармацыю; накіроўваць рэцыпіента на дыялог з аўтарам; вылучаць кантэкстуальна важныя пазіцыі; замяняць рэпліку.

Найважнейшай прагматычнай функцыяй пыталнага знака, несумненна, з’яўляецца **экспрэсіўная**, таму што ён дапамагае перадаць самыя тонкія адценні пачуццяў: здзіўленне, збянтэжанасць, разгубленасць, абурэнне, адчай, клопат, радасць і інш., пацвярджэннем чаго можа быць наступны прыклад:

*Пахапала днямі (у чарговы раз) [свае рэчы. – В. Ш.], выскачыла на вуліцу. Глынула там сцюдзёнага наветра і пацверазела ад думак: “А што далей? Куды ісці і ехаць? Дамоў? Дык там жа дачка, зяць... Там (і амаль паўсюль!) сем’і...*

*А ёй, значыць, зноў адной? За якія грахі? Чаму? (В. Доўнар “Формула любові”) [4, с. 276].*

Насычанасць кантэксту пыталнымі знакамі ўжо сама па сабе перадае выражэнне вялікага адчаю, які перажывае жанчына. Замыкаючыся ў сваім горы, адасабляючыся ад усяго свету, усе нявыказаныя пытанні яна адрасуе толькі сабе. Кожны наступны пыталнік з’яўляецца адначасова знакам працягу пошуку і пацвярджэннем немагчымасці знайсці адказ.

Звычайна характэрны для дыялагічнага маўлення, пыталнік захоўвае сваю дыялагічнасць нават у маналагічным, аўтарскім маўленні, **накіроўваючы рэцыпіента на дыялог з аўтарам**, напрыклад:

*Часам я сам спрабую аналізаваць прычыну свайго страху. Што значыць застацца аднаму?*

*Страціць клопат пра сябе? Ці мажлівасць клапаціцца пра некага? Ці звыклы жыццёвы ўклад? Ці лютэрка, у якім відаць любыя твае дзеянні? Ці гэта ўсяго толькі перасцярога атавістычнага гуртавога інстынкту? (А. Аркуш “Сярод халодных аблокаў”) [7, с. 25].*

У пошуку адказаў на пытанні аўтар (персанаж) не разлічвае атрымаць адказ ад суб’яднага, а спрабуе самастойна разабрацца ў сітуацыі, пры гэтым не толькі арыентуючыся на ўласны вопыт, але і спрабуючы асэнсаваць паводзіны іншага чалавека, які мог апынуцца ў адпаведным становішчы.

Накіраванасць на рэцыпіента прыкметная таксама ў тым выпадку, калі аўтар прапануе чытачу выбраць з прапанаваных слоў самае адпаведнае або самастойна знайсці, на яго думку, найбольш трапнае для прыведзенага кантэксту:

*Чытаць далей ня мела сэнсу. Ён паспрабаваў прасачыць ланцужок словаў наперад, радок за радком, намагаючыся адначасова ўцяміць, ухапіць, зразумець, прыдумаць (?) хаця б які сэнс. Сказ быў зьдэкліва-доўгі, кропка знайшлася адно на сярэдзіне старонкі (І. Бабкоў “За фіранкамі”) [8, с. 12].*

Магчымасць пыталніка быць актуалізатарам сэнсу дазваляе ўспрымаць яго як **сродак вылучэння кантэкстуальна важных пазіцый**:

*Мужчына...*

*Падалося – прыстойны?*

*Падалося – разумны?*

*Падалося – добры?*

*Падалося... звярнуў увагу?!*

*Паглядзела бліжэй –*

*Падалося (В. Доўнар “Падалося...”) [4, с. 26].*



Візуальна выдзяляючы словы *прыстойны, разумны, добры*, аўтар абагульняе тыповыя чаканні жанчын у выпадку знаёмства з мужчынам, а разам з тым і тыповыя расчараванні.

Экспрэсіўнасць і сэнсавая насычанасць пыталніка дазваляюць яму быць эквівалентам рэплікі, увага ў якой засяроджана не на выказаных персанажам словах, а на знешнім выглядзе суб'яднага: на міміцы, жэстах, выразе твару, напрыклад:

*Госця Бог даў. Тутэйшага – беларускамоўнага, бялявага, у белым адзенні... Не ведала спачатку, куды і пасадыць, чым частаваць.*

– Чай, – спытала, – ці кава?.. Што вы п'яце?

– Ды ў вас, мусіць, няма?.. – разгубіўся ён.

– ?

– Ну што продкі нашы пілі...

– ?

– ... вады з варэннем. Ці з мёдам.

*Яна, сцюдзёная (можна кубікі лёду ўкінуць), як высветлілася, цудоўна бадзёрыць і наталяе смагу! "Гатуецца" – умомант, не каштуе нічога...*

*Проста. Як усё геніяльнае (В. Доўнар "Наша!")* [4, с. 741].

Выкарыстанне пыталніка замест рэплікі як нельга лепш перадае эмацыянальны перажыванні персанажа, яго разгубленасць, сарамлівасць, жаданне быць тактоўным.

У мастацкай літаратуры нярэдка выпадкі разнастайнага спалучэння знакаў прыпынку, у тым ліку спалучэння пыталнікаў:

*У служачай касцёла спытаў:*

– Дзе ж Багуслава?

– А яе тут няма ўжо, з'ехала...

– Куды?

– Казалі, у Швецыю...

– ???

*– Цяпер манахам можна жыць то ў адным кляштары, то ў другім. Вандруюць... (У. Цішуроў "Багуслава")* [7, с. 403–404].

Такія спалучэнні не толькі выступаюць паўнапраўнай заменай рэплікі, але і з'яўляюцца паказчыкам надзвычайнай эмацыянальнай насычанасці, выразнасці, экспрэсіўнасці. Як правіла, комплексы знакаў выконваюць кампрэсіўную прагматычную функцыю, паколькі аб'ядноўваюць у сабе не толькі недаўменне персанажа, але і яго нявыказаныя пытанні, і выразную міміку, што ў сукупнасці становіцца выдатна зразумелым служачай касцёла і накіроўвае яе на адэкватны сітуацыі адказ, які тлумачыць прычыну ад'езду Багуславы, знешне выкліканую дазвалам жыць у розных манастырах.

Прагматычнае значэнне знакаў прыпынку, у тым ліку пыталніка, звязана з кантэкстуальна абумоўленым камунікатыўным прырашчэннем іх сэнсу і не толькі выражае суб'ектыўныя адносіны аўтара, але і ўключае эмацыянальна-экспрэсіўную ацэнку, разнастайныя сэнсавыя канатацыі. Пунктуацыйныя знакі з'яўляюцца своеасаблівымі маркерамі дадатковай інфармацыі.

Пыталнік з'яўляецца найважнейшым прагматычным элементам мастацкага дыскурсу, паколькі дапамагае адлюстраваць адносіны персанажа да маўленчых дзеянняў, указваць на дадатковыя камунікатыўныя сэнсы, як экспліцытныя, так і імпліцытныя, выражаць эмоцыі аўтара і персанажаў, а таксама праграмаваць узнікненне аналагічных эмоцый у чытача. Прагматычная значнасць пыталніка заключаецца ў магчымасці перадаваць эмацыянальна-экспрэсіўную інфармацыю; накіроўваць рэцыпіента на дыялог з аўтарам; вылучаць кантэкстуальна важныя пазіцыі; замяняць рэпліку.



### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Захарова, Е.О. Нерегламентированная пунктуация как признак рекламного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. О. Захарова. – Томск, 2010. – 24 с.
2. Азарова, Н.Д. Лингвопоэтические, семиотические и коммуникативные основы английской пунктуации (на материале современной англоязычной художественной прозы) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. Д. Азарова. – М., 2001. – 209 л.
3. Майзенгер, Н.В. Позиционно-содержательная и прагматическая значимость знаков препинания в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н.В. Майзенгер. – Барнаул, 2004. – 19 с.
4. Доўнар, В. А. Каб сказаць... І пачулі : мініяцюры / Валянціна Доўнар. – Мінск : Харвест, 2012. – 448 с.
5. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика: учебное пособие / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
6. Шварцкопф, Б.С. Знаки препинания / Б. С. Шварцкопф // Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
7. Скажы, што кахаю... : аповесці, апавяданні / уклад. Віктар Шніп. – Мінск : Маст. літ., 2018. – 454 с.
8. Бабкоў, І.М. Адам Клакоцкі і ягоныя цені. Раман у дзесяці гісторыях. 2-е выд. / Ігар Бабкоў. – Мінск : І. П. Логвінаў, 2012. – 136 с.

### ФУНКЦИИ МЕТАФОР В РОМАНЕ И. МЕЛЕЖА «ЛЮДИ НА БОЛОТЕ»

**Л.В. Прохоренко**

доцент кафедры белорусской и русской филологии УО МГПУ им. И.П. Шамякина,  
кандидат филологических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

**М.Н. Шевченко**

доцент кафедры белорусской и русской филологии УО МГПУ им. И.П. Шамякина,  
кандидат филологических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

В союзе выдающихся белорусских писателей XX века Иван Павлович Мележ занимает особое место. Автор внимательно и творчески относится к языку. Многие написанные им почти сразу становилось классикой и нашло широкое признание в мире. И. Мележ – мастер художественного слова, художественного дара. Роман «Люди на болоте» написан не только опытной, умелой рукой, но и, по выражению Янки Брыля, «чутким, умным сердцем».

Лексика, наполненная метафорами, используется в свободной беседе, вводится в язык персонажей, создавая художественные образы, чёткие языковые характеристики и т. д. Прекрасные примеры использования лексических средств родного языка свидетельствуют о богатстве языка, об умении красочно и художественно тонко раскрывать лирические образы. Яркость метафорического текста является важным условием создания высокого уровня произведения и способствует более точному пониманию читателями авторской интенции.

Преобладающим типом метафоры в романе являются глагольные («сушыла смага» [1, с. 54], «шумяць, шапочуць грушы» [1, с. 41], «плялі лішняе» [1, с. 46], «млела

*дрыгва*» [1, с. 46], «*упаўзлі поцемкі*» [1, с. 72], «*гнала думку*» [1, с. 74], «*зануў неспакой*» [1, с. 127], «*акрылены радаснай перамай*» [1, с. 124], «*зануў неспакой*» [1, с. 127], «*перамагло жаданне*» [1, с. 128], «*забівала сваёй гаворкай*» [1, с. 142], «*урасла ў людскія душы падазрознасць – не за дзень і не за год выкараніш*» [1, с. 152] и др.) и адъективные («*ваўкаватая настярожанасць*» [1, с. 68], «*упартыя надзеі*» [1, с. 68], «*няшчырыя пагрозы*» [1, с. 78], «*нязлосныя дакоры*» [1, с. 78], «*цьмянае, сумнае святло*» [1, с. 86], «*нізкія кужэльныя хмары*» [1, с. 122], «*крылатая лёгкасць*» [1, с. 124], «*гарачая рэўнасць*» [1, с. 126], «*ціхі, мяккі снег*» [1, с. 140], «*вострыя позіркы*» [1, с. 142], «*гарачы позірк*» [1, с. 145], «*ядавіта-зялёнае харайство раскі*» [1, с. 153], «*баязлівая надзея*» [1, с. 157], «*пнякучая маўклінасць*» [1, с. 157] и др.), так как автор посчитал нужным обеспечить «жизнеспособность» многим предметам и явлениям, а адъективные метафоры не только позволяют автору описать многие явления действительности, выразить свои мысли и идеи, но и помогают вызвать неожиданные ассоциации, оживить описание и создать глубокий эффект на читателя. Субстантивные метафоры встречаются реже: «*шэпт груш*» [1, с. 38], «*гоман згоды*» [1, с. 151], «*полк мошак*» [1, с. 137], «*улада хараства*» [1, с. 125], «*бура нянавісці*» [1, с. 126], «*водбліск залата ў касе*» [1, с. 89] и др.

В романе метафоры выполняют самые разные функции. Так, автор использует метафоры для создания нового именованного объекта. Номинативная функция метафоры столь естественна, столь характерна для самой метафоры, так отвечает её природе, что в условиях метафорической номинации образность сохраняется труднее всего. Новая номинация в художественном произведении усиливает выразительность образа и создает эмоциональный фон, оказывающий впечатление на читателя. В этом заключается номинативная, или функция фиксации значения: «*Летняй парой асцярожныя, можна сказаць, памяркоўныя ў іныя гады, клькастыя драпэжнікі ў гэтае лета, здавалася, вачэй не зводзілі з сяла, з выганаў...*» [1, с. 44]; «*гумны панурья, непрыветныя*» [1, с. 52]; «*злыя языкі*» [1, с. 82]; «*упартыя надзеі*» [1, с. 68]; «*цьмянае, сумнае святло*» [1, с. 86]; «*халаднаватая шэрань*» [1, с. 90]; «*ціхі, мяккі снег*» [1, с. 140]; «*нізкія, кужэльныя хмары*» [1, с. 122]; «*хмурнае неба*» [1, с. 93]; «*ядавіта-зялёнае хараства раскі*» [1, с. 153]; «*пнякучая маўклінасць*» [1, с. 157]; «*гарачы позірк*» [1, с. 145]; «*ціхія, цёплыя затокі*» [1, с. 45]; «*гіблая дарога*» [1, с. 71] и другие. В этих случаях образные средства выступают способом создания названий для новых, но неназванных реалий.

Метафора в романе «Люди на болоте» воздействует на воображение читателя (функция воздействия): «*душа адгукнулася радасцю*» [1, с. 128]; «*душа заходзіцца*» [1, с. 134]; «*смах пранізаў сэрца*» [1, с. 126]; «*святло рассунула цемру*» [1, с. 106]; «*думкі круціліся*» [1, с. 106]; «*камень ціснуў сэрца*» [1, с. 106]; «*сон не ішоў*» [1, с. 108]; «*думка свяціла*» [1, с. 110]; «*стома абцяжарвала рукі*», «*думку змяніла развага*» [1, с. 89]; «*усмешка згасла*» [1, с. 97]; «*здарэнне разраслося*» [1, с. 61]; «*сон зляцеў*» [1, с. 57]; «*узяла нецярплінасць*» [1, с. 47]; «*пайшлі галасы па хаце*» [1, с. 145]; «*па хаце пайшоў гоман*» [1, с. 151]; «*хуламіўся голас*» [1, с. 152]; «*урасла ў людскія душы падазрознасць – не за дзень і не за год выкараніш*» [1, с. 152]; «*поўніць цела дужая гарачыня*» [1, с. 159]; «*зануў неспакой*» [1, с. 127]; «*перамагло жаданне*» [1, с. 128]; «*прышла загадка, якая потым жыла*» [1, с. 122]; «*панавала цішыня і чысціня*» [1, с. 125]; «*падступіла да грудзей гаркота*» [1, с. 70]; «*ішлі здагадкі*» [1, с. 61]; «*прывядзе бяду*» [1, с. 57]; «*чысціня весялілася, як бы сама абяцала радасць*» [1, с. 127]; «*цішыня, што дрэмле над Куранямі*» [1, с. 40]; «*сэрца трыміць ад страху*» [1, с. 43]; «*шум закінеў*» [1, с. 146]; «*позірк напаткаўся на іную постаць*» [1, с. 146]; «*думкі варушыліся неахвотна*» [1, с. 54]; «*бяда прышла*» [1, с. 54]; «*думкі не давалі пакою*» [1, с. 53]; «*смеласць выветрылася*» [1, с. 52]; «*словы заселі ў горле*» [1, с. 55]; «*апаліла сябе папрокам*» [1, с. 57]; «*трывога высушыла слёзы*» [1, с. 58]; «*спагада і пнячота выветрыліся*» [1, с. 60]; «*чутка абрасталала*

фантазіяй» [1, с. 61]; «душачыся слязьмі» [1, с. 70]; «упаўзлі поцемкі» [1, с. 72]; «грудзі яе апаліў боль» [1, с. 83]; «камень ціснуў сэрца» [1, с. 106]; «забруілася, затрапятала надзея» [1, с. 121] и другие. В подобных случаях метафора облегчает, делает более ясной и доступной для получателя информацию.

Метафорические средства, используемые автором, формируют образное представление о мире. Инструментальная функция метафоры заключается в том, чтобы помочь субъекту мыслить и формировать свой собственный взгляд на мир. Благодаря этой функции метафора позволяет представить себе нечто, что ещё не было полностью реализовано, чтобы создать некоторые предположения о природе характерного объекта метафоры: «камарэча кіпела хмарами» [1, с. 43]; «пабітых ніткамі сівізны валасах» [1, с. 72]; «хата маўкліва чарнела ў змроку» [1, с. 74]; «твар, абсыпаны рабацінкамі» [1, с. 80]; «водбліск золата ў касе» [1, с. 89]; «лёг поцемак» [1, с. 106]; «ішла важкая, поўная матчыгага смутку цішыня» [1, с. 110]; «бадзёрая чысціня радаснага ранішняга марозцу» [1, с. 112]; «бура нянавісці» [1, с. 126]; «лямпа ціха сіпела і хліпала» [1, с. 141] и другие. В данном случае метафора определяет направление развития мысли и служит определенным инструментом мышления.

Зачастую лексические средства изобразительности делают образ более ярким и наглядным. Изобразительная функция метафоры заключается в придании используемому образу выразительности и эстетического смысла: «чорны дзень» [1, с. 45]; «ясная думка» [1, с. 43]; «рэдкая адвага» [1, с. 62]; «халодныя вочы» [1, с. 62]; «чыстае сумленне» [1, с. 63]; «важкі позірк» [1, с. 65]; «упартыя надзеі» [1, с. 68]; «злыя языкі» [1, с. 75]; «цьмянае, сумнае святло» [1, с. 86]; «цішыня, важкая чорная» [1, с. 87]; «халаднаватая шэрань» [1, с. 90]; «востры позірк тхарыных вачэй» [1, с. 90]; «цярпялівае, тупое, салодкае жаданне» [1, с. 96] и другие. В подобных примерах метафора помогает передать информацию, которую автор по той или иной причине не считает целесообразным обозначать напрямую, посредством прямых номинаций.

Метафорические образы представляют индивидуально-авторскую модель мира (моделирующая): «зорамі вышытае неба» [1, с. 33]; «шумяць, шапочуць грушы» [1, с. 41]; «ціхія, цёплыя затокі» [1, с. 45]; «млела дрыгва» [1, с. 46]; «маўклівая, абьякавая гумны» [1, с. 53]; «мокрыя, голяя агароды» [1, с. 59]; «горыч неперажытай крыўды» [1, с. 75]; «страшная, ліпкая гразь» [1, с. 87]; «крылатая лёгкасць» [1, с. 124]; «баязлівая надзея» [1, с. 157]; «пякучая маўклівасць» [1, с. 157]; «ліслівая, нахабная ўпэўненасць» [1, с. 161] и другие. С помощью системы взаимосвязанных метафор И. Мележ создаёт некую модель реальности системы понятий, относящихся к совершенно другой концептуальной области.

Кроме того, употребление метафор помогает осознать, создать предположение о сущности объекта: «лянівы, але звонкі ляск пугі» [1, с. 16]; «думка гэтая адазвалася смяротным сумам» [1, с. 55]; «падступіла да грудзей гаркота» [1, с. 70]; «лес гудзе, скуголіць, як на хаўтуры» [1, с. 77]; «выбухне злоснай лаянкай» [1, с. 81]; «выраз сталасці» [1, с. 112]; «адкрыць закрытае на моцны замок сэрца» [1, с. 114]; «чысціня весяліла, як бы абяцала радасць» [1, с. 127] и другие. В романе метафоры позволяют представить себе нечто ещё не до конца понятное, создать определенное предположение о сущности метафорически охарактеризованного объекта.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что к числу основных функций метафоры в романе «Люди на болоте», на наш взгляд, относятся номинативная, функция воздействия, инструментальная, изобразительная, моделирующая, гипотетическая функции, каждая из которых может иметь те или иные разновидности (варианты).

### Список использованных источников

1. Мележ, І. Людзі на балоце: раман з “Палескай хронікі” / Іван Мележ. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1999. – 399 с.

## МОЎНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ПЕРАКЛАДУ МЕТАФАР АПОВЕСЦІ УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА «ДЗІКАЕ ПАЛЯВАННЕ КАРАЛЯ СТАХА» НА АГЛІЙСКУЮ І РУСКУЮ МОВЫ

**М.М. Шаўчэнка**

дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі УА МДПУ імя І.П. Шамякіна,  
кандыдат філалагічных навук, дацэнт  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

**Л.В. Прахарэнка**

дацэнт кафедры беларускай і рускай філалогіі УА МДПУ імя І.П. Шамякіна,  
кандыдат філалагічных навук, дацэнт  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Творчасць стваральніка беларускага гістарычнага рамана Уладзіміра Караткевіча звяртае на сябе ўвагу і цікавіць заўсёды не толькі беларускіх, але і замежных чытачоў, застаецца актуальнай як для даследчыкаў літаратуры, так і для лінгвістаў, якія даследуюць мастацкі тэкст на розных моўных узроўнях, у тым ліку і перакладу. Наша даследаванне базіруецца на выяўленні і супастаўленні міжмоўных трансфармацыйных прыёмаў перакладу мастацкага тэксту аповесці «Дзікае паляванне караля Стаха» Уладзіміра Караткевіча на англійскую мову (Марыі Мінц) і рускую (Валянціны Шчадрыной).

Пры прачытанні аповесці нельга не засяродзіць увагу на адметнай, каларытнай, нацыянальна-выразнай мове, яе непаўторных моўных сродках выразнасці, у прыватнасці на метафары, без якіх не можа быць створаны мастацкі твор. Пасродкам іх у творы выяўляюцца ў значнай меры эстэтычная, эмацыянальная і культуралагічная функцыі мастацкага тэксту. Напрыклад, пры вобразнай характарыстыцы персанажаў У. Караткевіч выкарыстоўвае шмат метафар, у структуру якіх уваходзіць апелятыў *вочы*, але не ўсе гэтыя метафары раўназначна былі перакладзены Марыяй Мінц і Валянцінай Шчадрыной на англійскую і рускую мовы. Аўтар-перакладчык М. Мінц даволі шырока выкарыстоўвае прыём кампрэсіі тэксту, або падбірае эквівалентныя лексічныя адзінкі, напрыклад: *маленькія шэрыя вочкі смяліся* [1, с. 57] – *his grey eyes were very small* [2]. Метафара *вочкі смяліся* ў перакладзе на англійскую мову адсутнічае, што значна збядняе знешняе апісанне вобраза, а ў рускім варыянце *маленькие серые глазки смеялись* [3] гэтая метафара перакладзена даслоўна *глазки смеялись*;

*вочы мае палезлі на лоб* [1, с. 87] – *my eyes nearly popped out of my head* [2] – *глаза мои полезли на лоб* [3] Метафара *вочы палезлі на лоб* у рускім варыянце перакладзена пры дапамозе эквівалентнай лексікі, а ў перакладзе на англійскую мову семантычнае значэнне метафары часткова згублена;

*вялізныя, усё да дна разумеючыя ў тваёй душы вочы пасунуліся за мною і зноў глядзелі мне ў твар* [1, с. 61] – *the large eyes that seemed to read the very depths of my soul turned and again looked me in the face* [2] – *большие, до дна читающие в твоей душе глаза повернулись и снова смотрели мне в лицо* [3]. Метафара *вочы пасунуліся* была

перакладзена на англійскую і рускую мовы на аснове функцыянальнай адпаведнасці *eyes turned* і *глаза повернулись*. Перакладчыкі замянілі мастацка-выразны сродак мовы на нейтральнае лексічнае спалучэнне, аднак такі пераклад знізіў эстэтычна-эмацыянальную значнасць кантэксту;

*вочы мае прабеглі па бюро* [1, с. 158]. Метафара *вочы прабеглі* была перакладзена наступнымі фразамі: *I glanced at the table* [2] – *Скользнул взглядом по столу* [3]. Аўтары-перакладчыкі трансфарміравалі выраз, замяніўшы назоўнік *вочы* назоўнікам *взгляд*, а дзеяслоў *прабеглі*, дзеясловам *скользнул*, што прывяло да іншага ўспрыняцця сэнсавага зместу метафары, тым больш, першапачатковы сэнс яе згубіўся.

Важнай задачай для перакладчыка з'яўляецца эквівалентная перадача этнаграфічнага і моўнага каларыту, нацыянальна-культурных асаблівасцей і выразных сродкаў мовы. У большасці выпадкаў у перакладзеных кантэкстах гэта задача вырашана. Дастаткова адзначыць, што дасягнута максімальная ступень эквівалентнасці пры перакладзе метафар, якія поўнасьцю захавалі сутнасць арыгінальнага тэксту. Напрыклад: *Вочы заіскрыліся* [1, с. 64] – *Her eyes sparkled* [2] – *Глаза заискрились* [3];

*І вочы мае, напэўна, таксама заблішчалі* [1, с. 65] – *And my eyes, probably, began to shine* [2] – *глаза мои, наверное, тоже заблестели* [3];

*Вочы ў суддзі забегалі* [1, с. 155] – *The judge's eyes began to shift from side to side* [2] – *Глаза судьи забегали* [3];

*Памаўчаў, вочы спалахнулі нядобрым полымем* [1, с. 165] – *He became silent, a harsh flame blazed in his eyes* [2] – *Помолчал, глаза полыхнули недобрым пламенем* [3];

*Нешта каламутнае плесканулася ў яго вачах* [1, с. 49] – *A turbid look of confusion flashed in his eyes* [2] – *Что-то мутное плеснулось в его глазах* [3].

Для стварэння вобразнасці або асацыятыўных уяўленняў у свядомасці чытача перакладчыкі выкарыстоўваюць замену метафары параўнаннем. Гэты прыём дазваляе захаваць эмацыяную нагрузку і стыльавыя асаблівасці арыгінала, больш дакладна і поўна засяроджвае ўяўленне аб вобразе:

*Поруч з ім магутны, з каменнымі плячыма і шчырым позіркам чалавек у чырвоным плашчы (ля яго галавы шчыт з фамільным гербам, і верхняя палова яго замазана чорнай фарбай)* [1, с. 19] – *Next to him a powerful-looking man with shoulders like stone and a sincere look about him, in a red cloak (at his head a shield with the family coat-of-arms, the top half smeared with black paint)* [2] – *Рядом с ним мощный, с каменными плечами и искренним взглядом человек в красном плаще (у его головы щит с фамильным гербом, верхняя половина которого замазана черной краской)* [3]. Метафара *каменнымі плячыма* перакладзена ў англійскім кантэксте параўнальным зваротам *shoulders like stone*, дзе прыметнік *каменнымі* заменены назоўнікам *stone* з параўнальным злучнікам *like*, а ў рускім – яна была перакладзена даслоўна *каменными плечами* і таму захавала сваю метафарычнасць.

Галоўнай задачай перакладчыкаў з'яўляецца знаходжанне найбольш удалых, раўназначных аналагаў сродкаў мастацкай выразнасці з мэтай дасягнення эстэтычнай адэкватнасці тэксту аповесці і перакладах. Аднак такі падыход не заўсёды мае месца, бо перакладчыкі прыбягаюць да лексіка-семантычных мадыфікацый, у выніку чаго не дасягаецца такое эмацыянае ўражанне, якое ствараецца пры чытанні арыгінальнага тэксту. Гэта паказвае аналіз наступных прыкладаў:

*І раптам дзікая трывожная думка выплыла проста на язык* [1, с. 135] – *And suddenly an alarming thought struck me* [2] – *И вдруг тревожная, дикая мысль пронзила меня* [3]. Метафара *думка выплыла на язык* была рэметафарызавана, адбылася заменена іншай метафарай у англійскім і рускім перакладах *thought struck me* – *мысль пронзила меня*, канатацыя іх адлюстроўвае больш інтэнсіўнае дзеянне, але не аказвае станоўчага эмацыянага ўздзеяння на рэцэпіента.

*Відаць, на першым паверсе яна была дома, а на другім была толькі ахмістрыняю, толькі рэдкім гостцем і, адпаведна пераходам, мяняла скуру.* [1, с. 19] – *Apparently, on the ground floor she was at home, whereas on the first she was nothing but the housekeeper, a rare guest, and changed correspondingly with the passage.* [2] – *Видимо, на первом этаже она была дома, а на втором – толькі экономай, рэдкай гостьей і, саответствэнна пераходам, мянялась.* [3]. Метафара мяняла скуру ў абодвух перакладах адсутнічае, перакладчыкі яе апусцілі, выкарыстаўшы звычайную фразу з нейтральнай лексікай *changed correspondingly with the passage* – і адпаведна *пераходам, мянялась*. Нераўназначныя моўныя элементы, ужытыя перакладчыкамі, не кампенсавалі зместавую і эмацыянную каштоўнасць арыгінальнага тэксту;

*Месяц стаяў над верасовымі пусткамі такі вялізны, круглы, чырвоны, такі райскі, ззяючы, такога вогненнага шчаслівага колеру была гэта планета, што туга на чымсьці светлым, пяшчотным, непадобным на гэтыя балоты і пусткі заліла маё сэрца* [1, с. 159] – *The moon was rising over the heather waste land, a moon so large and crimson, shining so heavenly, our planet's colour so fiery and such a happy one, that a yearning for something bright and tender, bearing absolutely no resemblance to the bog or the waste land, wrung my heart* [2] – *Луна вставала над вересковыми пустошами, такая огромная, круглая, багровая, такая райская, сияющая, такого огненного, счастливого колера была эта планета, что тоска о чем-то светлом, нежном, не похожем на болота и пустоши, сжала мое сердце* [3]. Метафары *месяц стаяў над верасовымі пусткамі і туга заліла маё сэрца* былі перакладзены фразамі *the moon was rising* – *луна вставала і a yearning wrung my heart* – *тоска сжала мое сердце*. Першая метафара ў англійскім перакладзе лексічна мадыфікавана, семантычная структура яе таксама зменена. Другая метафара ў рускім перакладзе змяніла семантычную прымету, выражаную дзеяловамі: (бел.) *заліла сэрца* – (рус.) *сжала сердце*;

*Адкуль яна з'явілася – не ведаю: калідор у тым канцы таксама рабіў калена* [1, с. 95] – *Откуда она появилась – не знаю: коридор в том конце тоже делал поворот* [3]. Метафара *калідор рабіў калена* ўвогуле не перакладзена ў англійскім варыянце, бо апушчаны поўнасю сказ. А ў рускім варыянце перакладзена наступным чынам: *коридор делал поворот*, Перакладчык выкарыстаў прыём замены лексем, аднак часткова згубіў тое эмацыянальнае ўражанне, якое перадаў Уладзімір Караткевіч у арыгінале аповесці.

Цікавым застаецца той факт, што ў сказе *Я не мог нічога бачыць: лёгкі туман укрываў раўніну* [1, с. 91] была поўнасю апушчана метафара *лёгкі туман укрываў раўніну* ў абодвух варыянтах перакладу. Але дадзеную метафару можна было перакласці на рускую мову, лексіка-структурны варыянт яе перакладаецца эквівалентна, не выклікае цяжкасцей. Пераклад гэтай метафары дазволіў бы захаваць нацыянальны каларыт і эмацыянальную афарбоўку. Аднак у дадзеным выпадку, выкарыстаўшы стылістычны прыём кампрэсіі тэксту, перакладчыкі згубілі важныя дэталі вобразнай карціны, якія перададзены ў арыгінале.

Такім чынам, метафары, выкарыстаныя ў тэксце аповесці “Дзікае паляванне караля Стаха” У. Караткевіча, праяўляюць нацыянальна-культурны каларыт, непаўторныя рысы этнічнай культуры, адлюстроўваюць асаблівасці эмацыянальна-пачуццёвага светаўспрымання беларуса, яны насычаны лексічнымі адзінкамі, якія выражаюць самабытнасць народа. Менавіта гэтыя асаблівасці паўплывалі на пераклад аповесці на англійскую і рускую мовы, паставіўшы перакладчыкаў у цяжкае становішча. Адпаведна, такія метафары ў перакладчыцкім працэсе ў пэўнай меры адэкватна трансфармаваліся.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Караткевіч, У. Збор твораў: Дзікае паляванне караля Стаха: Аповесць; Чорны замак Альшанскі: Раман / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 574 с.
2. Короткевич, В. Дикая охота короля Стаха / В. Короткевич. [Электронный ресурс]. – 2024. – Режим доступа: [https://knihi.com/Uladzimir\\_Karatkievic/King\\_Stachs\\_Wild\\_Hunt-eng.html](https://knihi.com/Uladzimir_Karatkievic/King_Stachs_Wild_Hunt-eng.html) – Дата доступа: 08.04.2024.

## АКТУАЛІЗАЦЫЯ ІРОНІІ Ў МАСТАЦКІМ МЫСЛЕННІ ПРАДСТАЎНІКОЎ РАМАНТЫЗМУ

**Ж.В. Косціна**

старшы выкладчык кафедры філалогіі ДУА «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»  
(г. Баранавічы, Рэспубліка Беларусь)

Актуальнасць даследавання рамантычнай іроніі абумоўлена ўзрастаючай цікавасцю да літаратуры Беларусі XIX стагоддзя, што тлумачыцца жаданнем акрэсліць нацыянальныя каштоўнасці, якія аформіліся ў шматмоўным слоўна-мастацкім матэрыяле. Эстэтычны ідэал выказваўся самабытнай, арыгінальнай творчай асобай, якая хутка засвойвала прынцыпы новай мастацкай праграмы, звязанай з эстэтыкай і філасофіяй культуры еўрапейскага кантынента ў канцы XVIII – першай паловы XIX стагоддзя. Расчараванне ў выніках Вялікай французскай рэвалюцыі выклікала іранічнае стаўленне да гісторыі, што прадвызначыла з’яўленне прынцыпу рамантычнай іроніі ў філасофскім і мастацкім матэрыяле. Гэты эстэтычны прынцып абумовіў ідэйны змест і кампазіцыйнае афармленне літаратурнага твора першай паловы XIX стагоддзя ў Беларусі. У навуковай айчыннай літаратуры адсутнічае асэнсаванне творчасці пісьменнікаў праз высвятленне прысутнасці рамантычнай іроніі ў мастацкіх тэкстах.

Іронія як эстэтычная катэгорыя недастаткова даследавана айчыннымі філосафамі і літаратуразнаўцамі. Сутнасць гэтай катэгорыі ў розных мастацкіх сістэмах праяўлялася па-рознаму. Іронія заключае ў сабе элемент іншасказальнасці, хітрасці ці падману. Аднак, у адрозненні ад падману, іронія не хавае ісціну, але выражае яе асаблівым, іншасказальным чынам. Іронія з’яўляецца асноўным прыёмам нізкага барока ў літаратуры Беларусі XVII–XVIII стагоддзяў. Упершыню прынцып рамантычнай іроніі прадстаўлены ў паэмах «Энеіда навыварат», «Тарас на Парнасе», у творах Я. Баршчэўскага, В. Дуніна-Марцінкевіча, у беларускай аповесці Г. Мастоўскай «Не заўсёды так робіцца, як гаворыцца», Г. Жавускага «Успаміны Сапліцы», І. Яцкоўскага «Успаміны квестара», І. Яцкоўскага «Аповесці з майго часу, альбо Літоўскія прыгоды».

Рамантызм актуалізаваў асаблівую эстэтычную катэгорыю – іронію. Іронія ў рамантыкаў мае ўніверсальнае значэнне, бо ў генезісе гэтай мастацкай сістэмы важную ролю адыграла расчараванне ў выніках Вялікай французскай рэвалюцыі. Іронія гісторыі стала калыскаю рамантызму, бо «людзі, якія хваліліся тым, што зрабілі рэвалюцыю, заўсёды пераконваліся на наступны дзень, што яны не ведалі, што рабілі, што зробленая рэвалюцыя зусім не падобная на тую, якую яны хацелі зрабіць. Гэта тое, што Гегель называў іроніяй гісторыі» [1, с. 282].

У літаратуры Беларусі гісторыя адкрываецца паступова, яна не адразу становіцца эстэтычнай каштоўнасцю і займае значнае месца. Ганна Мастоўская (каля 1762 – каля 1833) з’яўляецца першай пісьменніцай, якая адаптавала на землях былой Рэчы Паспалітае гатычны раман, а таксама стварыла першы «ліцвінскі» псеўдагістарычны раман. Гатычны раман – «раман у заходне-еўрапейскай і амерыканскай літаратуры

2-й паловы 18 – пач. 19 стст., багаты на выяўленне звышнатуральнага і жахлівага» [2, с. 301]. У псеўдагістарычных творах рэдка згадваюцца сапраўдныя асобы даўніны і сапраўдныя падзеі, яны з’яўляюцца прадуктам фантазіі аўтара. Але менавіта гатычная і псеўдагістарычная проза, на думку беларускай даследчыцы І. Бурдзялёвай, становіцца пачаткам гістарычнай прозы: «Сапраўды, хаця літаратурная готыка была міжнародным феноменам, тыпалогія гатычнага рамана была скіравана на падкрэсліванне нацыянальнай спецыфікі, на распрацоўку тэматыкі нацыянальнай даўніны. Невыпадкова ў англійскай літаратуры лагічным працягам гатычнага рамана сталіся гістарычныя творы Вальтэра Скота. Шэраг містычных твораў Мастоўскай таксама прысвечаны мастацкаму спасціжэнню старажытнай гісторыі сваёй краіны. Іх нацыянальная адметнасць падкрэсліваецца аўтаркай у падзагалоўках: “аповесць руская”, “аповесць літоўская”, “жмудская»» [3]. Так, аповесць «Не заўсёды так робіцца, як гаворыцца» каменціруецца як «Беларуская аповесць, расказаная стогадоваю дамаю» і мае наступны пачатак «Даўно, да першага захопу тае часткі Літвы, якую называюць Белай Руссю, жыў у гэтай правінцыі багаты шляхціц, які меў адну толькі дачку Элеанору» [4, с. 33]. Верагодная гістарычная асоба, якая згадваецца ў аповесці, – «рускі князь Святаполк». Ягоны сын «Вратыслаў меў у сабе гожага кавалера, які паходзіў са знатнага літоўскага роду» [4, с. 42]. Як сцвярджае Вікіпедыя, Святаслаў-Мірскі меў уладанні ў паўночна-заходняй частцы сучаснай Беларусі. Упершыню ён згадваецца ў гісторыі Вялікага Княства Літоўскага XV стагоддзя як гаспадар Міёраў Полацкага княства Кіеўскай Русі.

Важнай адзнакай псеўдагістарычнай прозы з’яўляецца семантычная частка «псеўда», якая ілюструе не толькі размытую, ігнаруючую праўду, гісторыю, але і іранічнае стаўленне да рэчаіснасці ўвогуле. Як вядома, іронія ў эстэтыцы рамантызму становіцца асноўнай катэгорыяй. Стогадовая дама, згадваючы сябе ў пятнаццацігадовым узросце, канстатавала, што ў маладосці «шчыра можна абяцаць тое, чаго мы не можам выканаць» [4, с. 34]. Гэта тычылася маладых рыцараў, якія славіліся мужнасцю, адказнасцю, самаадданым каханнем, самаахвярным служэннем сваёй панне. Але мужчыны «не могуць быць іншымі, а толькі такімі, якімі іх стварыла неба» [4, с. 34]. Кавалер Вратыслаў, які ўпершыню з’яўляецца перад прыгажуняй Барвінаю «на белым як снег кані, зброя блішчыць, на шчыце дывіз: “Яшчэ вольны»» [4, с. 37], жадае скрыжаваць дзіды за адну з цудоўных дам. Каханне рыцара да сваёй панны выпрабоўваецца ўяўнай атрутай, якую трэба выпіць Вратыславу, інакш лёс не пашкадуе Барвіну – яна памрэ праз тры дні. Адважны юнак спачатку хапае кубак, «аднак прыроджаная любоў да жыцця, агіда да самагубства, тое, што наймужнейшага рыцара робіць занадта баязлівым, каб ён мог дабраахвотна памерці, гэта стрымала Вратыслава ад выканання ахвяры» [4, с. 55]. У нязручным становішчы знаходзіцца і Барвіна, якая хацела аддаць «жыццё за Вратыслава, але з тае прычыны, што ён не меў адвагі памерці за яе, была ў роспачы» [4, с. 55]. Г. Мастоўская іранізуе над маладымі героямі рыцарскіх часоў, разумеючы рэальную прыроду чалавек. Іранічнае стаўленне пісьменніцы да сучасных кавалераў выяўляецца ў параўнанні стогадоваю дамаю Людгардаю іх з рыцарамі, калі «шышак, панцыр і дзіда гэтак жа былі ў модзе, як цяпер фракі, камізэлькі і кійкі ў руцэ» [4, с. 35].

Прысутнічаюць розныя шляхі і формы пранікнення гісторыі ў літаратуру, якія залежаць ад разнастайных падстаў, нагодаў звароту да мінулага. У літаратуры рамантызму такім шляхам з’яўлялася іранічнае стаўленне мастакоў слова да пэўных дзяржаўных дзеячаў, а таксама кіруючай эліты, якое рэалізуецца пераважна ў форме ўспамінаў (мемуараў). Генрык Жавускі ва «Успамінах Сапліцы», Ігнацы Ходзька ва «Успамінах квестара», Ігнацы Яцкоўскі ў «Аповесці з майго часу, альбо Літоўскія прыгоды» не толькі “назіраюць” за сваімі персанажамі, але даюць ім трапную сатырычную, а часам і гратэскую характарыстыку. Гэта тлумачыцца прынцыпам “іроніі гісторыі”, які заключаецца ў радыкальным несупадзенні мэтай чалавечых намаганняў



у сацыяльнай сферы і атрыманых вынікаў. Задача такіх твораў дакладна сфармулявана Ігнатам Яцкоўскім ва «Уступе» да кнігі: «Смеючыся, казаць праўду; бавячы вучыць» [4, с. 506]. Калі аўтары імкнуцца асэнсаваць грамадска-палітычныя праблемы свайго часу, то звяртаюцца да мастацкага аналізу асобаў, якія стваралі гісторыю і ад якіх грамадства вымагала рэалізацыі сваіх мараў і спадзяванняў. У літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя паўстаюць вобразы Караля Радзівіла Пана Каханку, удзельніка Барскай канфедырацыі, Сапега, старасты слонімскага. Гэтыя гістарычныя асобы актыўна ўдзельнічалі ў ваенных і палітычных рухах на тэрыторыі былога Вялікага Княства Літоўскага. Кароль Радзівіл быў патрыётам сваёй Бацькаўшчыны, вельмі ўплывовай асобай сярод шляхты, да прадстаўнікоў якой звяртаўся ўлюбёнымі словамі «пане каханку», за што атрымаў адпаведную мянушку. У раздзеле «Князь Радзівіл Пана Каханку» рамана Генрыка Жавускага «Успаміны Сапліцы» князь паўстае асобай прымхлівай, помслівай, але вельмі дасціпнай, хітрай. Ён баяўся заставацца адзін, таму побач з ім «айцец Ідзі, што быў вялікім экзарцыстам (а князь моцна баяўся злых духаў, дык прасіў яго, каб у келлі побач спаў), ды яшчэ Непта, вялізарная выжліца, фаварытка князя» [4, с. 310]. Каб шляхта прагласавала за блізкага яму кандыдата, ён як спрактыкаваны палітык падкупляе яе: «Пасля добра п’яны князь пачаў распранацца, з добрым сэрцам бэспячы шляхту. Адному даў залаты пас, мовячы: “Дарую дурню!”, другому – кунтуш: “На, свіння!”, таму – жамчужную шпільку: “Трымай, асёл!”, іншаму – жупан: “Вазьмі, ёлупень!”, а сам застаўся ў амарантавых гайдаварых і ў кашулі, на якой вісела вялізарная ладанка» [4, с. 318]. Письменнікі, творчы талент якіх цэласна раскрыўся ў 30–50 гады XIX стагоддзя, больш абвострана і трагічна асэнсоўвалі падзеі, звязаныя са знікненнем Рэчы Паспалітай пасля падзелаў паміж Расіяй, Прусіяй і Аўстрыяй. Яны, пазбаўляючыся ілюзій, кардынальна пераглядалі ролю шляхты ў сацыяльна-палітычным будаванні краіны, што можна заўважыць у іранічным стаўленні да шляхціца, які быў “роўны ваяводзе”. Калісьці гераічная частка грамадства, якая абараняла інтарэсы радзімы, зараз, гарлячы і выхваляючыся, ідзе на соймавую сесію «пасля бігасу і паленага крупнічку (грэтая гарэлка з мёдам і прыправамі)» [4, с. 352], вырашаць палітычныя пытанні.

Рамантычная іронія як эстэтычны прынцып беларускага рамантызму знайшла сваю рэалізацыю ў сінтэзе дзвюх непадобных, супярэчлівых філасофскіх канцэпцый, спароджаных Вялікай французскай рэвалюцыяй – нямецкай і англійскай. Калі нямецкія рамантыкі і прапагандавалі «свабоду ў сабе», выключная асоба была інтравертам, паэтызавала суб’ектыўны свет, то англійскія рамантыкі былі адкрытыя сусвету, яны дзейнічалі ў аб’ектыўнай рэальнасці. Міфалагізацыя, казачнасць сюжэтаў мастацкіх твораў – рэдкая з’ява ў англійскім рамантызме. Яшчэ ў XVIII стагоддзі ў Англіі вызначыліся істотныя асаблівасці рамантычнага светасузірання – іранічная самаацэнка, антырацыяналізм, уяўленне аб арыгінальным, незвычайным, невыказальным, цяга да мінулага. Менавіта ў англійскіх крыніцах вызначылася этыка бунтарскага індывідуалізму, ідэя народнасці. Англійскія рамантыкі, працягваючы «справу Свабоды», якую распачала французская рэвалюцыя, звярталіся да так званай «Слаўнай рэвалюцыі» 1688–1689 гадоў, калі быў зацверджаны класавы кампраміс паміж старымі і новымі сацыяльнымі сіламі, якія аб’ядналіся пад мінулай эгідай, – кароны і парламента.

Сінтэз нямецкага і англійскага духу рамантызму ў літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя пацвярджаецца назвай артыкула Адама Міцкевіча «Гётэ і Байран», дзе Гётэ – сімвал нямецкага філасофска-мастацкага асэнсавання гісторыі і сучаснай рэчаіснасці, а Байран – сімвал англійскага імкнення змяняць свет, уплываць на гісторыю, удзельнічаючы ў падзеях непасрэдна. Байран зрабіў вялікі ўплыў на літаратуру філаматаў і філарэтаў. Ім захапляўся Адам Міцкевіч. Калі звярнуць увагу на жыццёвыя пуцявіны абодвух рамантыкаў, то аналогіі выяўляюцца ярка: прахільнасць да вандраванняў, свядомае ўключэнне ў адкрытую барацьбу за свабоду і незалежнасць. Найбольш уражвае трапнае, дакладнае апісанне Міцкевічам лірыкі

кахання Байрана ў артыкуле «Гётэ і Байран»: «Байран захоўваў да самай смерці свае пачуцці, ці жывыя ўспаміны пра тых жанчын, якіх ён кахаў у маладосці; кожны раз, калі ён апісваў каханне, яно пастаянна было перад яго вачамі, і ён не мог стрымаць пры гэтым парываў сваіх пачуццяў. Першая жанчына, якую ён кахаў, перадала характар свой усім гераіням сваёй паэзіі» [5]. Такой жанчынай-музай была для Адама Міцкевіча Марыля Верашчака. Для Гётэ, на думку нашага земляка, такіх рэальных асоб не існавала, бо «Гётэ не мог пазнаць сваіх каханак і сябровак у вобразах гераіняў, ні да кога з іх ён не быў прывязаны шчыра; як відаць, ён знаходзіў своеасабліваю забаву ў тым, што выводзіў на сцэну новыя і новыя вобразы і надаваў ім штучныя формы» [5]. Такім парадкам, Адам Міцкевіч не наўмысна ўказвае на сточанасць у літаратурнай тканіне Беларусі двух розных відаў рамантызму.

Такім чынам, эстэтычная катэгорыя іроніі, якая была актуалізавана ў літаратуры рамантызму, знайшла розныя шляхі праяўлення ў літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя. Рамантычная іронія як тып мастацкага мыслення рэалізавалася ў псеўдападыходзе да гісторыі і ўвогуле да жыцця ў аповесці «Не заўсёды так робіцца, як гаворыцца» Г. Мастоўскай. Сатырычным пафасам прасякнута апісанне дзейнасці дзяржаўных кіраўнікоў і шляхты ва «Успамінах Сапліцы» Генрыка Жавускага, «Успамінах квестара» Ігнацыя Ходзькі, у «Аповесці з майго часу, альбо Літоўскія прыгоды» Ігнацыя Яцкоўскага. Рамантычная іронія як эстэтычны прынцып беларускага рамантызму рэалізавалася ў сінтэзе дзвюх непадобных, супярэчлівых філасофскіх канцэпцый – нямецкай і англійскай, што знайшло адлюстраванне ў творчасці пісьменнікаў Беларусі першай паловы XIX стагоддзя.

#### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск : В.М. Сканкун, 1998. – 896 с.
2. Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. / под общ. ред. А. А. Суркова. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 1056 с.
3. Бурдзялёва, І. Традыцыі гатычнага рамана ў Г. Мастоўскай і Я. Баршчэўскага / І. Бурдзялёва [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://elib.bsu.by/handle/123456789/19694>. – Дата доступу : 07.03.2024.
4. Літаратура першай паловы XIX стагоддзя / укладанне і каментарыі М. В. Хаўстовіча ; навук. рэд. С. Д. Гаранін. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2012. – 1086 с.
5. Міцкевіч, А. Гётэ і Байрон / А. Міцкевіч [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : [http://az.lib.ru/m/mickewich\\_a/text\\_1827\\_goethe\\_i\\_byron.shtml](http://az.lib.ru/m/mickewich_a/text_1827_goethe_i_byron.shtml). – Дата доступу : 14.10.2021.

### **БЕЗЛИЧНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ И ПЕРЕВОДНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.П. ШАМЯКИНА)**

**П.Е. Ахраменко**

кандидат филологических наук, доцент УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

В языке мы отражаем свое представление людей об окружающем нас мире.

Обработанные языком структуры включаются в целостную систему знаний – языковую картину мира, которая способна обеспечивать ориентацию человека в окружающей среде и даже в определённой степени управлять его поведением. Обмен знаниями между людьми служит формированию и пополнению представления об общей картине мира. В памяти каждого индивида (в его нейропсихологических механизмах) хранится общий для данного коллектива язык (знание языковых единиц

и правил, представление об окружающей действительности), выполняющий функцию определённой программы, управляющей коммуникативным поведением [1, с. 13].

В различных языковых структурах выделяются смысловые единицы языка, а именно значения. Они различаются между собой и характеризуются каждое своим местом в языковой системе. В этих структурах кристаллизуется бесконечное множество элементов опыта, представлений и понятий (концептов). Но смысловые пространства вразных языках (из-за различий в культурах соответствующих этносоциальных коллективов) неодинаковы [1, с. 5].

Логические схемы обыденного мышления встроены в язык. Языки обращаются с ними по-разному, расширяя возможности одних и отодвигая в тень другие. В этом сказывается, по В. фон Гумбольдту, духовная индивидуальность нации, та «живость языкового сознания, которая превращает язык в зеркало мира» [2, с. 793].

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка [3, с. 38–39].

А. Вежбицкая в работе «Язык. Культура. Познание» отмечает, что каждый язык образует свою «семантическую вселенную», сочувственно цитируя Цветаеву – «иные вещи на ином языке не мыслятся» Не только мысли могут быть «подуманы» на одном языке, но и чувства могут быть испытаны в рамках одного языкового сознания, но не другого. Иными словами, есть понятия, фундаментальные для модели одного мира и отсутствующие в другом [4, с. 21].

Ключевыми концептами русского языка, по А. Вежбицкой, являются эмоциональность, иррациональность, любовь к морали [4, с. 33].

Данные концепты могут находить выражение на уровне синтаксиса, в частности посредством употребления безличных предложений. Безусловно, нагляднее особенности языка проявляются на уровне лексики и фразеологии, синтаксические же особенности отмечаются не так ярко, не сразу бросаются в глаза, а воспринимаются опосредованно через различия в мировосприятии. А. Вежбицкая отмечает, что под концептом понимается не только «...единица памяти ментального лексикона», но и единица универсального «синтаксиса человеческих мыслей» [4, с. 55].

Категория личности-безличности зависит от выбора говорящего, точнее воплощает этот выбор самим фактом существования говорящего и произносимой им речи.

Субъект личного предложения объединяет в себе две роли – агенса и источника силы (каузатора или исполнителя действия). В безличных предложениях они разведены. Первые антропоцентричны, вторые энергоцентричны. В первых основной фигурой является человек, во вторых – некоторая сила, локализуемая вне или внутри человека. Сила остаётся за кадром: она представлена нулём [2, с. 796].

Существует несколько разрядов действий, над которыми не властен человек. Это действия-реакции – физические, психические и психофизические, действия-девиации – промахи или ошибки, действия-капитуляции, действия-порывы и некоторые другие. Источником действия является некоторая сила, движущая человеком. Обычно речь идёт об отклонениях от нормы, ненамеренных, нецелестремлённых и нежелательных для действующего лица. Непроизвольные акции имеют причину (мотив, стимул), но не цель.

Безличные предложения отражают модели, сформировавшиеся в национальном сознании и соответствующие типичному положению дел: занимая в ситуации центральную позицию, человек вместе с тем над ней не властен. Он подчинён некоторой –

внешней или внутренней – силе. Русский язык выделяет два основных типа таких ситуаций: "пассивный" и "активный" [2, с. 806].

В смысловое поле русского языка входят два соотносительных понятия – стихия и воля. Первое относится к миру природы, второе – к миру человека. Стихия и воля образуют тот концептуальный фон, на котором вырисовывается значение безличных предложений. Фактор стихии проявляет себя в предложениях типа: *Занесло, Вырвалось*; фактор воли – в модели: *Не пишется, Хорошо работается, Не уходилось что-то*. Стихия действует активно, воля – пассивно. Неуправляемость действия переводит его в класс событий. Неуправляемое действие не производится, а происходит [2, с. 814].

Если человеку везёт, его действия успешны. Если они рассогласованы с ситуацией, он отказывается от борьбы, подчиняется силе обстоятельств. Если ему *не спится*, он не может спать, если *не работается*, он оставляет попытки работать. Но зато если он действует в согласии с ситуацией или внутренним настроением, его ожидает успех.

Безличные предложения в русском и белорусском языках выражают мысли о том, что не находится под властью людей, обозначают не контролируемые ими состояния и действия. Эти значения регулярно выражаются словом категории состояния или безличной формой глагола и объектом в форме дательного или винительного падежа имени существительного:

*Ему было приятно, что к нему обращались как ко взрослому, помогали ему во всём* [6, с. 45] – *Яму было прыемна, што да яго звярталіся як да дарослага, дапамагалі яму ва ўсім* [7, с. 32].

Данная модель достаточно продуктивна: так русские и белорусы рассказывают о событиях своей жизни, осознавая, что эти события просто случаются в их жизни сами по себе. В этих предложениях эксплицитно отрицается ответственность субъекта за происходящие действия, состояния: состояние или событие представлены как возникающие сами по себе. Субъект фактически не имеет над происходящим никакой власти, ощущается определённый фатализм. Безличные предложения, построенные по данной модели, определяют действие как самодовлеющее, независимое от человека:

*Мне вчера показалось, что ты хотела что-то сказать* [6, с. 12] – *Але ўчора мне здалося, што ты хацела нешта мне сказаць* [7, с. 27].

Семантический субъект в форме дательного падежа в подобных конструкциях может и не употребляться:

*А ещё почему-то показалось, что солнце оторвалось от неба* [6, с. 23] – *А яшчэ чамусьці здалося, што сонца адарвалася ад неба* [7, с. 41]; *Как он ломает голову над этим! Даже захотелось помочь ему в его поисках. Но как? Это всё равно что иголку в стогу сена искать* [6, с. 169] – *Як ён ломіць галаву – каб адишкаць яго. Ажно захацелася памагчы яму. Але як? Гэта што іголку ў сене шукаць* [7, с. 181].

Предикат безличного предложения может быть выражен фразеологическим оборотом. При таком употреблении фразеологизм должен иметь глагольную форму:

*Со своими надо держать ухо востро* [6, с. 102] – *Са сваімі трэба вуха трымаць востра* [7, с. 112].

Активно в художественных текстах функционируют конструкции с безличным компонентом со значением действия, осуществляемого мифической силой. В таких построениях вообще отсутствует дательный субъекта, а имеется лишь дательный, обозначающий объект-лицо, на которое направлено действие мифической силы. регулярно в таких построениях употребляются безличные глаголы «везёт, повезло»:

*Кому из его ровесников повезло через четыре года после института стать главным агрономом лучшего в области совхоза* [6, с. 17] – *Каму з яго равеснікаў*

*пашанцавала праз чатыры гады пасля інстытута стаць галоўным аграромам лепшага ў вобласці саўгаса* [7, с. 6].

Как видим, различия в построении синтаксических единиц отмечаются на лексическом уровне:

*Так **стоит** ли из-за мелочи, из-за какого-то одного дома, **ткнуть** секретарю обкома в нос, что он подкинул архитектурно-сомнительную идею – потребительскую однодневку* [6, с. 151] – *Дык ці **варта** з-за дробязі, з-за нейкага аднаго дома, **кальнуць** сакратару абкома ў вочы, што той падкінуў архітэктурна-сумніцельную ідэю – спажывецкую аднадзёнку* [7, с. 177]; ***Случаецца** так, што сустрачаюцца двое і с першого взгляда полюбят друг друга или подружатся – водой не разлить* [6, с. 50] – ***Здараецца** ж так, што сустраэнуцца двое і з першага позірку пакахаюць адно аднаго ці пасябруюць – вадой не разліць* [7, с. 56].

В основном же в художественных текстах безличные единицы в русском и белорусском языках, отражая на синтаксическом уровне объективную реальность, обозначают самопроизвольно возникающие действия или состояния, отношение субъекта к происходящему.

В культуре русского и белорусского народов мировосприятие ощущений и передача различных состояний осуществляется схожими синтаксическими средствами.

#### **Список использованных источников**

1. Сусов, И.П. Семантическая структура предложения / И.П. Сусов. – Тула : Тул. пед. ин-т, 1973. – 142 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : «Языки русской культуры», 1999. – 894 с.
3. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян. – Вопросы языкознания. – 1995. – №1. – С. 38–39.
4. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
6. Шамякин, И. Сердце на ладони: Роман / И. Шамякин [Авториз. пер. с белорус. А. и З. Островских]. – Минск : Мастац. літ, 1974. – 400 с.
7. Шамякін, І. Выбраныя творы / І. Шамякін. –Т. 1. –Мінск : Мастац. літ., 1992. – 541 с.

## **ЛИТЕРАТУРНОСТЬ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»**

### **И.Л. Судибор**

старший преподаватель кафедры белорусской и русской филологии  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

### **А.А. Таргонская**

студентка 1 группы 4 курса филологического факультета  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

В начале своей работы над романом «Евгений Онегин» А.С. Пушкин «ещё не ясно различал» «даль свободного романа», но основное направление его произведения сразу же было определено верно: роман должен был стать верным отражением общественной и духовной жизни России первой трети XIX века с обильными

лирическими отступлениями от основной нити повествования о собственной судьбе поэта, об экономике и политике, о любви и дружбе, о русском народе и природе, о мировой и русской литературе. Роль писателя и общественное значение литературы, смена литературных направлений и стилей, классицизма и романтизма, влияние художественных произведений на сознание молодежи, отношение к «модным» писателям Запада, творческая эволюция самого А.С. Пушкина, характеристики многих зарубежных и русских писателей от Гомера и Феокрита до Вяземского и Дельвига – все это составная часть той жизни, которую изображает и художественно анализирует А.С. Пушкин в своем «свободном» романе. Отсюда и подчёркнутая «литературность» романа «Евгений Онегин».

Концентрированная литературность «Евгения Онегина» мотивируется тем, что один из героев романа, Ленский, – поэт; главный герой Евгений Онегин, хотя и односторонне, но интересуется литературой; Татьяна Ларина была воспитана на зарубежных романах и русском устном народном творчестве. Однако более всего возможность говорить о литературном контексте позволило то, что в среду героев своего романа А.С. Пушкин ввел самого себя не только как повествователя, но и как хорошего знакомого («приятеля») Онегина, Ленского и Татьяны. В результате в произведении соединились два романа: роман героев и роман их «создателя», рассказывающего о сокровенных тайнах и секретах литературного творчества.

Образ автора органически сочетается со всеми другими образами романа: при его посредстве и создаётся художественная целостность и оригинальность «Евгения Онегина». Повествуя о тех событиях, которые образуют сюжетное действие романа, живописуя и оценивая его героев, делая отступления в прошлое, признаваясь в своих симпатиях и антипатиях, обращаясь непосредственно к читателям, автор раскрывается как особый литературный характер, с помощью которого А.С. Пушкин лаконично и ярко воссоздал в романе полноту русской жизни.

Пушкинский повествователь и он же лирический герой включён в структуру романа как один из центральных героев. Его характер раскрывается в воспоминаниях, в прямых оценках изображаемого, в исповедях, в размышлениях по поводу важнейших проблем русской жизни и мировой истории, бесчисленном множестве мелких замечаний и обобщений, касающихся литературы, театра и других искусств.

Создав образ автора-поэта, который не только эпически повествует о жизни своих героев, но в лирических отступлениях, обращённых к читателям романа, рассказывает о своей работе над романом, А.С. Пушкин тем самым мотивировал введение в содержание своего произведения самых разных тем и проблем литературного характера. В своем романе А.С. Пушкин касается разных тем, связанных с литературой и искусством: от самых частных до самых капитальных – сущность и значение художественной литературы и роль писателя в жизни общества, специфика художественных образов и борьба литературных направлений.

С первых страниц своего романа А.С. Пушкин даёт понять читателям, что мир, в котором живут герои повествования, – вымышленный, воображаемый, созданный и сочинённый автором. Работая над «Евгением Онегиным», А.С. Пушкин изобразил своих современников не «довольно верно», а совершенно верно. Этой задаче служат постоянные сопоставления «романного» существования героев и их автора с жизненной реальностью. Образ автора предстаёт перед читателем прежде всего как образ писателя, для которого литература является не развлечением и забавой, а жизненным призванием и профессией, которые служат высшим целям человеческой цивилизации.

Литературными темами насыщены лирические авторские отступления. Пушкин упоминает в них много имен русских и иностранных писателей, иногда он ограничивается

только беглой характеристикой их личности. Иногда кратко и метко характеризует отдельные их произведения или героев этих произведений. Судьбы пушкинских героев разворачиваются в сложном перечислении литературных реминисценций. Гомер, Лукиан, Вергилий, Ювенал, Петрарка, Руссо, Стерн, Сталь, Ричардсон, Байрон, Констан, Шатобриан, Шиллер, Гете, Филдинг, Матюрен, Лувэ, де Курье, Лафонтен, Мур, Бюргер, Геснер, Вольтер, Державин, Карамзин, В. Пушкин, Жуковский, Баратынский, Грибоедов, Вяземский, Дельвиг – таков далеко не полный список авторов, чьи имена и произведения составляют фон, на котором обрисовывается судьба героев пушкинского романа. Почти каждая строфа романа – это свидетельство громадной начитанности его автора, в том числе и «героя-автора». В его облике проступают реальные черты самого А.С. Пушкина с его исключительной увлечённостью литературой, с его энциклопедическими знаниями творений русских и зарубежных авторов.

Вчитываясь в лирические признания автора, в его меткие и живые характеристики поэзии и поэтического труда, читатель начинает понимать, что быть поэтом и завидно, и нелегко: поэзия требует от того, кто желает стать творцом её ценностей, всех его духовных сил в их высшем напряжении. Это – природный дар, который нельзя заменить никакой выучкой. Поэтический талант – это в высшей степени редкое явление.

А.С. Пушкин обнаруживает глубокое знание древней, классической, французской, итальянской литературы, русской литературы XVIII века. Своими обращениями к Баратынскому, Языкову, Катенину и другим поэтам, полемикой с Шишковым и Кюхельбекером А.С. Пушкин вносит в роман атмосферу современной ему литературной жизни и борьбы, вводит читателя в мир русской литературы и искусства его времени. Если в беглых характеристиках зарубежных читателей автор выступает перед ними как проникновенный читатель, то о современной ему русской литературной жизни он говорит как один из её участников и активных создателей, тепло вводит читателя в круг современных ему литературных явлений.

Много внимания вопросам литературы уделяет А.С. Пушкин при характеристике **Евгения Онегина**. Во-первых, Онегин выступает в романе как своеобразный антипод Ленского и отчасти самого автора, как человек, лишённый «поэтической жилки» («не мог он ямба от хорея как мы не бились отличить»). С другой стороны, Онегин выступает не только как «мод воспитанник примерный», но и как человек, воспитанный литературой, и прежде той литературой, которая была пронизана идеями эгоизма и скептицизма.

Есть в чтении Онегина один недостаток: как читатель он предпочитает прежде всего «модные книги». Одной из характерных черт современной ему светской молодежи, А.С. Пушкин считал приверженность к «моде». «Высший свет» и его представители чаще всего определяются автором через эпитет «модный»:

*Вот мой Онегин на свободе,  
Острижен по последней моде,  
Как dandy лондонский одет –  
И, наконец, увидел свет... [I, I; IV].*

И хотя этот «учёный малый» с апломбом «бранил Гомера, Феокрита» и любил «потолковать об Ювенале», едва ли он этих авторов на самом деле читал. Книги и чтение нужны были молодому «повесе» только как развлечение и как средство, с помощью которого он бы мог выглядеть достаточно «умным малым» в глазах таких же бездельников, как он сам.

Главное содержание жизни Онегина в начале его светской карьеры – удовольствия и развлечения: он живёт как «забав и роскоши дитя», живёт, постоянно

«преданный безделью». Однако в отличие от большинства своих собратьев по высшему свету Онегин, прожив несколько лет такой жизнью, стал тяготиться её пустотой и ничтожностью:

*Недуг, которого причину  
Давно бы отыскать пора,  
Подобный английскому сплину,  
Короче: русская хандра  
Им овладела понемногу... [1, I; XXXVIII].*

«Томясь в бездействии досуга», пушкинский герой пытается стать писателем:  
*Хотел писать — но труд упорный  
Ему был тошен; ничего  
Не вышло из пера его... [1, I; XLIII].*

После неудачных попыток Онегин вовсе разочаровался в чтении:

*Как женщин, он оставил книги,  
И полку, с пыльной их семьей,  
Задержнул траурной тафтой... [1, I; XLIV].*

В седьмой главе романа автор напоминает о том, что "Евгений издавна чтение разлюбил". Таким образом, книги и чтение не помогли Онегину выйти из духовного кризиса, в котором он оказался, ощутив никчёмность и ничтожность светского образа жизни. Однако уже сама попытка искать ответы на волновавшие его вопросы в книгах отличает пушкинского героя от окружавших его светских модников и модниц. Показательно, что после возвращения в Петербург влюблённый в Татьяну – княгиню и отвергаемый ею Онегин вновь увлекается чтением:

*Стал вновь читать он без разбора  
Прочёл он Гиббона, Руссо,  
Манзони, Гердера, Шамфора,  
MadamedeStael, Биша, Тиссо,  
Прочёл скептического Беля,  
Прочёл творенья Фонтенеля... [1, VII; XXXV].*

Известный литературовед Г.А. Гуковский полагал, что, «судя по названным авторам, Онегин, по сравнению с тем, каким он был в первые годы своей светской жизни, стал духовно более зрелым» [2, с. 112].

Так же, как и самого автора романа, умственные интересы тянули Онегина к книжной полке. Чтение было органической частью его обычного времяпрепровождения. Всех более был читан Байрон, Бенжамен Констан, Шатобриан. В романе названы почти все главнейшие произведения Байрона: «Паломничество Чайльда-Гарольда», «Корсар», «Гяур», «Дон Жуан» и др. Понравился Пушкину роман Бенжамена Констан «Адольф», этот «славный роман» принадлежит к числу двух или трех романов, «в которых отразился век...». Обратил Пушкин внимание и на странствующего по миру и разочарованного жизнью героя Шатобриана.

Онегину-«прозаику» противостоит Владимир Ленский – воспитанник Геттингенского университета, поэт. В пушкинское время это лучшее высшее учебное заведение Германии, которое было известно своим либерализмом. Ленский – поклонник немецкого философа Канта, его идеалистической философии:

*По имени Владимир Ленской,  
С душою прямо геттингенской,  
Красавец, в полном цвете лет,  
Поклонник Канта и поэт... [1, II; VI].*



Но главное то, что Ленский – поэт. Он поэт не только потому, что пишет стихи, но и по всему своему душевному складу. Он живёт прежде всего чувствами и воображением:

*Ах, он любил, как в наши лета  
Уже не любят; как одна  
Безумная душа поэта  
Еще любить осуждена:  
Всегда, везде одно мечтанье,  
Одно привычное желанье,  
Одна привычная печаль... [1, II; XX].*

Характеризуя Ленского как подлинного поэта, Пушкин подчёркивает, что поэзия рождается не только от силы чувств, но и от их направленности на всё высокое и возвышающее человека:

*Под небом Шиллера и Гете  
Их поэтическим огнём  
Душа воспламенилась в нём... [1, II; IX].*

Ленский молод, наивен, полон высоких порывов, чист душою, обнаруживает поэзию даже в обыденных вещах. Судьба мечтательного поэта как бы соотносится с ролью романтизма в жизни А.С. Пушкина. Ведь именно тогда, когда автор разочаровывается в идеалах этого направления и переходит к реализму, и умирает Ленский. И даже умирает он по законам романтизма: неожиданно, самоотверженно, из-за любимой Ольги и своих принципов, при этом оставив предсмертную записку.

Для Пушкина ценен духовный опыт Ленского-поэта. Пушкинская эпоха – эпоха поэтов разных возрастов, направлений, поэтических школ. Мечтатель Ленский, как и Батюшков, как и Жуковский, как и сам Пушкин в пору творческой юности, относятся к поэтам-романтикам, для которых были характерны двоемирие, свободомыслие, восторженный идеализм, «негодование, сожаленье, ко благу чистая любовь...» [1, II; IX]. Онегину противопоставляется **Татьяна Ларина**, воспитанная не только на западно-европейских сентименталистских романах XVIII века, но и на обычаях, преданиях, сказках и песнях русского народа. Поэтому при изображении Татьяны А.С. Пушкин использует русско-фольклорные образы и мотивы. А.С. Пушкин выделяет Татьяну из многих представительниц дворянского общества лишь потому, что она по своему развитию выше окружающей среды. Поведение и поступки Татьяны противопоставлены модной смеси самолюбиво-равнодушных дам большого света. Правдивость и честность – основные черты её характера. В обществе, «где воспитанием немудрено блеснуть», Татьяна выделяется своими познаниями и оригинальностью.

Татьяна не попала под влияние книг (а читала она много) мечтательных романтиков, хотя голова её пылала от мечтаний:

*Воображаясь героиней  
Своих возлюбленных творцов,  
Кларисой, Юлией, Дельфиной,  
Татьяна в тишине лесов  
Одна с опасной книгой бродит.. [1, III; X]*

Круг её чтения шире, чем у Ленского. Судя по именам героев, известных ей, она упивалась лучшими образцами просветительской литературы: Руссо, Мадам де Сталь, Гёте и др. В просветительской литературе особенное внимание уделялось воспеванию долга, верности, способности к самопожертвованию. Эти уроки не прошли даром для Татьяны: она усвоила, что есть в жизни кое-что более важное и выше личной свободы и любви. Цельность натуры, естественность, благородная простота, высокие моральные

устой, близкие народу представления о жизни – эти черты обусловили черты характера Татьяны Лариной.

Подчёркнутая «литературность» «Евгения Онегина» проявилась и в том, что А.С. Пушкин выступает здесь не только автором, но и первым истолкователем и комментатором своего творения. Он снабдил свой роман примечаниями, где раскрывал намёки на разнообразные явления литературной современности, пояснял стихотворные цитаты, защищал от реакционной критики, введённые в текст романа простонародные слова и выражения, переводил иностранные речения и т. д.

Таким образом, литературность романа «Евгений Онегин» подчёркивает энциклопедизм пушкинского произведения: глубину и многогранность изображения духовной жизни русской молодёжи 10–20-х годов XIX века; широту контекста мировой и русской литературы, борьбу идейных и эстетических направлений в искусстве и литературе; связь русской национальной традиции с состоянием русской литературы первой половины XIX века.

#### **Список использованных источников**

1. Пушкин, А.С. «Евгений Онегин» : примечания к «Евгению Онегину» / А/С. Пушкин. – Интернет Библиотека Алексея Комарова, 1996. – С. 10–12. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/436/p.10/index.html>. – Дата доступа: 11.12.2023.

2. Гуковский, Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля / Г.А. Гуковский. – М. : Гослитиздат, 1967. – 316 с.

МГПУ им. И.П. Шамякина

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СУЧАСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

## ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТРУДАХ АНГЛИЙСКИХ ЛИНГВИСТОВ

**О.Д. Барноев**

преподаватель кафедры русского языка и литературы  
Навоийского государственного педагогического института  
(г. Навои, Республика Узбекистан)

В грамматике любого языка обязательно присутствует раздел «Синтаксис». Слово «синтаксис» заимствовано из греческого языка всеми европейскими языками и означает «строй», «порядок». Как отмечал английский языковед Р. Робинс в середине прошлого века, синтаксис – это не довесок, лишь объясняющий употребление морфологических форм, а это – сердце грамматики [1, с. 389]. Этот факт нельзя оспаривать, поскольку синтаксис изучает способы соединения слов в словосочетания и предложения, а последнее является основной единицей общения. Участие в структуре предложения определяет вовлечённость всех остальных языковых элементов в процесс коммуникации. Предложение всегда привлекало внимание лингвистов, работающих в различных исследовательских направлениях, что объясняет многочисленные определения этого понятия.

Как мы знаем, по структуре простое предложение делится на односоставное и двусоставное. Для английского языка проблема определения статуса односоставных предложений занимает особое место. Основная причина такого положения заключается на наш взгляд, в том, что в традиционной грамматике английского языка, которая основывается на латинской грамматике, необходимой основой предложения считается наличие двух компонентов – подлежащего и сказуемого, которые в зависимости от общего направления исследования имели логические, психологические и грамматические характеристики.

В древности, в период с 5-го по 11-й века, английский язык был ещё неустойчивым и имел много различных диалектов. Грамматика английского языка включала в себя правила построения предложений, но не было строгих правил для односоставных предложений. С развитием грамматических теорий в 16-м веке началось более систематическое изучение английской грамматики. Односоставные предложения стали рассматриваться как отдельный тип предложений, состоящий только из одного сказуемого (многие исследователи утверждают, что односоставные предложения состоят только из сказуемого).

Важным вкладом в изучение односоставных предложений в этот период была работа «Грамматика» (1540) английского лингвиста Уильяма Лилли, в которых он подробно описывал различные типы предложений, включая односоставные. Он определял односоставные предложения как предложения, состоящие только из одного сказуемого без подлежащего. Он отмечал, что в таких предложениях подразумевается неявное подлежащее, которое можно определить контекстом или предыдущими высказываниями.

Английский грамматик Генри Свит дал определение односоставного предложения как предложения, состоящего только из глагола или глагольной формы. Он отметил, что такие предложения не содержат подлежащего, но они все же могут выражать полноценное смысловое содержание.

Свит исследовал различные типы односоставных предложений и их синтаксические особенности. Он выделил несколько категорий таких предложений, включая бесподлежащие прошедшего времени ("Arrived – Прибыл"), бесподлежащие настоящего времени ("Coming – Идёт"), а также предложения с глагольными формами в функции наречия ("Forward! – Вперёд!").

Генри Свит уделял также внимание семантике односоставных предложений. Он отмечал, что их смысл должен быть понятен из контекста и ситуации, в которой они употребляются. Он также обратил внимание на возможность использования таких предложений для создания эмоционального выражения, эффектов или команд: *So amazing! Great! Shut up! (Так потрясающе! Великолепный! Замолчи!)*

В XIX–XX веках грамматика английского языка стала более строгой и систематической. В этот период разработаны основные правила построения односоставных предложений. Односоставные предложения стали рассматриваться как простые предложения, состоящие только из сказуемого без подлежащего или других членов предложения, типа *Go (Иди), Don't touch (Не трогать)*.

Среди английских лингвистов, которые занимались исследованием односоставных предложений и их структуры, также можно выделить следующих учёных:

1. Британские лингвисты Родни Хадфилд (Rodney Huddleston) и Джеффри Пуллум (Geoffrey Pullum) в совместном труде "The Cambridge Grammar of the English Language" (Кембриджская грамматика английского языка) утверждают, что односоставные предложения состоят только из одного главного глагола и не имеют явного подлежащего или дополнения [2, с. 944]. Также они могут отметить использование односоставных предложений в речи, чтобы выразить простые и прямые сообщения или команды: "Look!" (Смотри!), "Run!" (Беги!), "Stop!" (Стой!);

2. Джон Тейт (John Tate) – профессор лингвистики из Шотландии, автор многочисленных работ по синтаксису английского языка. В своих исследованиях он изучал строение односоставных предложений и их роль с точки зрения синтаксической структуры;

3. Рик Дэмени – американский лингвист, занимающийся структурой и семантикой предложений в английском языке. В своих работах он исследовал односоставные предложения и их функциональность в связи с выразительной и коммуникативной ролью в языке.

4. Эндрю Рэдфорд, (Andrew Radford) в своём труде "English Syntax: An Introduction" отмечал, что односоставное предложение представляет собой самостоятельное высказывание, в котором второстепенные члены предложения отсутствуют и его смысл полностью определён глаголом [3, с. 47].

5. Рейнар Зандворт (R. Zandvoort) в своей книге «A Handbook on English Grammar» писал: «Односоставное предложение может состоять из одного или нескольких слов. Примерами односоставных предложений являются такие восклицания, как Thanks! (Спасибо!) – Bother! (Беспокоить!) – Good! (Хорошо!) – What! (Что!) – Fire! (Огонь!); императивы, такие, как Stop! (Стой!), Look! (Смотреть!); Hurry up! (Спешите!); и звательные, такие как Mother! (Мать!), Jack! (Джек!)» [4, с. 195 – 197].

6. Роберт Дикс (R. M. W. Dixon) в своей работе «A Semantic Approach to English Grammar» привёл такие императивные предложения с одним членом предложения – сказуемым: *Be good! (Будь добр!), Don't be jealous! (Не завидуй!), Be quick! (Быстрее!)* [5, с. 48].

7. Американский лингвист Л. Блумфилд тоже, как и другие лингвисты, в своей книге «Language» (Язык) повелительные предложения относит к односоставным:

«Не все наиболее употребительные формы предложения имеют двусоставную структуру. Так, повеление в английском языке состоит просто из инфинитивной формы (come – приходи; be good – будь хорошим) и лишь изредка включает действующее лицо (you be good – ты будь хорошим)» [6, с. 182].

Необходимо подчеркнуть, что в сопоставляемых языках основные категории предложения включают предикативность, модальность и отрицание. Как пишет Блох И.И. в своей книге, предикативность выражает отношение номинативного содержания предложения к действительности, устанавливаемое говорящим, и представляет собой ту основу, на которой строится предложение [7, с. 100].

В.Г. Адмони, выделяя сущность предикативности и её важную роль в структуре предложения, писал: «Такое активное, динамическое утверждение, происходящее в момент построения предложения или его воспроизведения и являющееся обязательным условием всякого предложения, и есть содержание той важнейшей синтаксической категории, которая обычно носит наименование “предикативного отношения”, или просто “предикативности”» [8, с. 39].

Как мы замечаем, английские лингвисты выделяют среди односоставных предложений в основном императивные (повелительные) предложения без субъекта и номинативные предложения, так как в английском языке, в отличие от русского, реже употребляются односоставные предложения.

#### **Список использованных источников**

1. Robins, B. H. Syntactic Analysis / B. H. Robins. RiL, Vol. II. – Chicago, 1966. P. 389.
2. Rodney Huddleston and Geoffrey K. Pullum. The Cambridge Grammar of the English Language. Printed in the United Kingdom by Berforts Information Press Ltd. 8th printing 2015. p. 944.
3. Radford, A. English Syntax; An Introduction, Cambridge University Press, Cambridge, 2004. p. 47.
4. Zandvoort R. W. A Handbook of English Grammar. The English language book society and Longman Group LTD. Seventh Edition. – 1975. p. 195-197.
5. R. M. W. Dixon. A Semantic Approach to English Grammar. Second Edition. Oxford University Press Inc., New York. – 2005. p. 48.
6. Блумфилд, Л. Язык. Перевод с английского Е. С Кубряковой и В. П. Мурат / М. : Изд-во Прогресс, 1968. – 182 с.
7. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики : учебник для вузов / М.Я. Блох. – М. : Высшая школа, 2000. – 100 с.
8. Адмони, В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка / В.Г. Адмони. – Москва : Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1955. – 39 с.

## **СЛОВАТВОРЧАСЦЬ СВЯТЛАНЫ БАСУМАТРАВАЙ**

**Б.А. Крук**

дацэнт кафедры спецыяльнай педагогікі і методык дашкольнай і пачатковай адукацыі  
УА МДПУ імя І.П. Шамякіна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Мову твораў Святланы Басуматравай адрознівае ўжыванне яркіх наватвораў, якія напоўнены багатай вобразнай палітрай. Паэтэса імкнецца знайсці тыя моўна-выяўленчыя сродкі, якія перадалі б не толькі вобраз, але і падкрэслілі б стан душы яе

героя і запалі ў сэрца сучасніка. Таму творам С. Басуматравай уласціва багацце лексікі і яркасць вобразаў.

Моўна-выяўленчыя пошукі паэтэсы адбіліся на яе імкненні да стварэння новых лексічных адзінак. Яе наватворы арганічна дастасуюцца да рытміка-інтанацыйнага малюнка твора і семантычна ўзбагачаюць яго змест і вобразы.

Аналіз вылучанага шляхам суцэльнай выбаркі з мастацкіх твораў паэтычных зборнікаў “Далеч-далячынь” [1] і “Званы чалавечнасці” [2] слоўнага матэрыялу паказвае, што пры ўтварэнні індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў С. Басуматрава карыстаецца рознымі спосабамі іх утварэння. Выяўлены наступныя спосабы словаўтварэння.

**Суфіксацыя** – далучэнне суфікса да асновы ўтваральнага слова: *адпілоўка* ‘дзеянне паводле дзеяслова адпілаваць’: *Галоўны кіраўнік па адпілоўцы / Унізе – мама ў ботах і ватоўцы, / А я – на дрэве (за гаспадара)* [2, с. 37]; *дзёрзкасць* ‘уласцівасць дзёрзкага’: *У цыгарэтным дыме Стомленим здацца твар. – Запомнім сябе маладымі, Дзёрзкасць юнацкіх мар!* [2, с. 66]; *звонкасць* ‘уласцівасць звонкага’: *Адна [сасна] хацела стаць вяслом, / Каб хвалі рассякаць. / Другая – звонкасцю цымбалаў, / Трэцяя – паперай, / Каб праз вякі яе змаглі / Нашчадкі прачытаць* [2, с. 96]; *здранцвеласць* ‘уласцівасць здранцвелага’: *Душа атрасае / Здранцвеласць і стому* [2, с. 60]; *снежнасць* ‘уласцівасць снежнага’: *Спякота млосная і снежнасць, / Світанні і змярканні...* [2, с. 65]; *цыганісты* ‘падобны ў чым-небудзь на цыгана’: *Кіпела жыццё. / Бушавала, як лава, паэзія. / І мучыў гітару / Цыганісты Саша Пятроў* [1, с. 60]; *глыбець* ‘станавіцца больш глыбокімі’: *Гусцеюць травы, І глыбеюць рэчкі, І сэрцамі Валодае вясна* [2, с. 166]; *калярова* ‘розным колерам’: *Ад рэчкі вее / Ветрык колкі, / А бераг – / Нібы з палатна. / І калярова ззяюць / Ёлкі / Салютам / З кожнага акна* [2, с. 157]; *крылата* ‘маючы крылатыя думкі’: *Хай мара з рэальнасцю / Не спарышы, / Усё-ткі Жыву крылата* [2, с. 136]; *купна* ‘у капю’: *Кладуцца канюшына і асока, / Кладуцца купна, роўненька, як след* [2, с. 68].

**Асновасловаскладанне** – далучэнне асновы слова да цэлага слова. Аснова-складаннем паэтэса утварае пераважна ІАН-прыметнікі, якія, з’яўляючыся яркімі, сакавітымі эпітэтамі, выконваюць некалькі функцый: характарыстычную, эмацыянальную, экспрэсіўную і функцыю эканоміі моўных сродкаў: *жахліва-салодкі: Зрывае з плячэй маіх / Плашчык кароткі, / Няможна суняць / Трапятанне крыса. / Скачок у прадонне – Жажліва-салодкі* [2, с. 92]; *задумліва-самотны: А з вокладкі твае пра шкло паліцы моднай / На свой кіпучы век / Задумліва-самотным / Паглядам з-пад навек / Глядзіць тваё юнацтва...* [2, с. 164]; *злосна-іранічны: Ды выгукнуў тут хтосьці / Неспадзеўк / – Патрэбны тут паэты, / А не дзеўкі! – / На гэты вокліч, / Злосна-іранічны, / Як ранены, / Узвыў Політэхнічны* [1, с. 62]; *імгненна-маланкавы: ...У лівень-пагон, / Хоць наладжвай каўчэг, / Той дождж ператворыцца / Ранкавы. / І мне пазнаваць / То раскацісты смех, / То позірк / Імгненна-маланкавы* [2, с. 120]; *незабыўна-малады: А прыйшоў у сны цудовыя незабыўна-малады. / А яе ссушылі ўдовыя, / Непрыкаянна-бядовыя / Ды няспраўджана-мядовыя / Палыновыя гады* [2, с. 29]; *незамутнёна-весні: Небасхіл / Незамутнёна-весні / Над галінкай / Бэзу і інжыру* [2, с. 49]; *непрыкаянна-бядовы: А прыйшоў у сны цудовыя незабыўна-малады. / А яе ссушылі ўдовыя, / Непрыкаянна-бядовыя / Ды няспраўджана-мядовыя / Палыновыя гады* [2, с. 29]; *няўспраўджана-мядовы: А прыйшоў у сны цудовыя незабыўна-малады. / А яе ссушылі ўдовыя, / Непрыкаянна-бядовыя / Ды няспраўджана-мядовыя / Палыновыя гады* [2, с. 29]; *сіняя-чорны: Шалёна лодкі носяцца / Маторныя, / Равуць і пакідаюць на вадзе / Мазуту пах / Ды плямы сіняя-чорныя* [2, с. 82]; *сцюдзёна-сіні: Прыкметна схуднеў каляндар. / Рабіны пад золкім інеем. / Да шыбы сцюдзёна-сіняе / Схіляю гарачы твар.* [2, с. 104]; *трывожна-пытальны: ...Засталіся сябры / На пероне світалым. / На пероне / З паглядам*

*трывожна-пытальным* / Зсталося / Юнацтва маё... [1, с. 137]; *цікаўна-раўнадушыны*: *Паток машын. паток людзей*, / *Натоўп цікаўна-раўнадушыны* [2, с. 158]; *эlegantна-хамаваты*, *Перад начальствам розным* / *Не магу віляць хвостом.* / *Чынушаў elegantна-хамаватых* / *Не выношу...* [1, с. 5];

**Асноваскладанне + суфіксацыя** – аб’яднанне дзвюх асноў з далучэннем суфікса. Сярод індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў, утвораных гэтым спосабам, фіксуюцца прыметнікі і прыслоўі: *жыццядайны* (< *жыцц(ё)* + *-я-* + *да[j(э)]* + *-н(ы)*): *Хлебароб*, / *У прадзедаўскай працы патрэбу* / *Як ніколі адчуў у вайну.* / *Вызваляў – цалаваў ён зямельку.* / *І небу,* / *І раллі жыццядайнай,* / *І жытнямю хлеба* / *Ён сапраўдную зведаў* / *Цану* [1, с. 123]; *снегавейна* ‘пра пачуццё пакінутасці, як у час снегавею’ (< *снег* + *-а-* + *ве[j(э)]* + *-на*): *Б’ецца птушкаю цень ад крыса.* / *На душы – Снегавейна і зорна* [2, с. 140];

**Словаскладанне** – адзін з найбольш прадуктыўных спосабаў утварэння новых слоў. На думку даследчыкаў, гэта тлумачыцца тым, што складаныя словы дапамагаюць лаканічна, эканомна і сканцэнтравана стварыць мастацкі вобраз. С. Басуматрава выкарыстоўвае двухкампанентныя састаўныя неалагізмы: *нязвана-няпрошана* ‘раптоўна’: *Ў год,* / *Калі былі травы няскошаны* / *Ля пакутнай* / *Палескай ракі,* / *Прыляцеўшы* / *Нязвана-няпрошана,* / *Адляцелі* / *Мае саракі* [1, с. 45]; *бяжыць-звініць*: *Ручаёк* / *Бяжыць-звініць на жвіру* [2, с. 50]; *звінец-гаманіць* ‘’: *Яшчэ на травах не абсохлі росы,* / *Шчэ птушачка не чысціла пярэ, / А ўжо звіняць-гаманяць сенакосы – / На тое сенакосная пара* [2, с. 89];

**Прэфіксацыя** – далучэнне прыстаўкі да ўтваральнага слова: *звышхутка* ‘пераўзыходзячы звычайную хуткасць’: *А юныя Евы* / *Звышхутка сталюць.* / *Навукі і моды.* / *Дысплей і бабслей.* / *Вось толькі...* / *Баршчу наварыць не умеюць* [1, с. 80]; *няснежна* ‘пра адсутнасць снегу’: *Ды мірылі вас людзі* / *Дарма.* / *Бо бяда,* / *Калі ў снежны няснежна,* / *У абдымках – / Гарэння няма* [2, с. 165]; *няўкосы* ‘супрацьлеглае ўкосу’: *За агрэхі свае, за няўкосы Сёння ў вас прабачэння прашу* [2, с. 78].

**Прэфіксацыя + суфіксацыя** – далучэнне да ўтваральнай асновы прэфікса і суфікса. Гэтым спосабам паэтам утвараюцца:

а) ІАН-прыметнікі: *перадвосеньскі* ‘які з’яўляецца напярэдадні восені’: *Што, як маланкай,* / *Мне аслепіць зрок.* / *Як громам перадвосеньскім* / *Аглушыць* [2, с. 160];

б) прыслоўі: *нячынна* ‘не так, як чынна; з цеплынёй, задушэўна’ (< *ня-* + *чын* + *-на*): *Нячынна і гасцінна* / *Сустрэў мяне твой дом* [2, с. 164].

**Прэфіксацыя + постфіксацыя** – далучэнне да ўтваральнага слова прэфікса і постфікса: *счуцца* (< *с-* + *чуць* + *-ца*): *Тры сасны стаяць у спелым жыце.* / *Счуўся шолах перцае сасны:* – *Партызаны – мужныя рабяты.* / *Горды лёс ім помнікам служыць* [2, с. 35];

**Суфіксацыя + постфіксацыя** – далучэнне да асновы ўтваральнага слова суфікса і постфікса: *весніца* ‘’ (< *весн(і)* + *-і-* + *-ца*): *А пакуль* / *У душы маёй весніца* / *Гтаемнасцю* / *Вабіць жыццё,* / *Шчодро словы ўрадку маім* / *Цесняцца,* / *Кружыць іх, быццам вір,* / *Пачуццё* [1, с. 46];

**Дэсуфіксацыя** – скарачэнне ў аснове ўтваральнага слова суфікса: *цудовы* ‘цудоўны’: *А прыйшоў у сны цудовыя* / *незабыўна-малады.* / *А яе ссушылі ўдовыя,* / *Непрыкаянна-бядовыя* / *Ды няспраўджана-мядовыя* / *Палыновыя гады* [2, с. 29];

**Акцэнттуацыя** – перанос націску з аднаго склада ў слове на другі: *задумённа* (< *задуменна*): *Стары пазіраў задумённа* / *На хвалю, на бліжні лясок.* / *Нарэшыце казаў улюбёна:* / – *Бярэзіна наша – прыток* [2, с. 70]; *стамлёна* (< *стомлена*). *Дзе ж тая бабулька? Бабулька прыстала, Пад крыжам драўляным Стамлёна заснула.* [2, с. 137].

**Дэпарадыгматызацыя + парадыгматызацыя** – замена адной сістэмы флексій назоўніка другой: *воблак* ‘воблака’: *Страла Астанкінскае вежы / Цаляла ў воблак малады...* / *Там, на рамонкавым узмежжы / Юнацтва лёгкія сляды* [2, с. 56].

Такім чынам, пошукі С. Басуматравай арыгінальных і трапных моўна-выяўленчых сродкаў штурхалі паэтэсу да ўтварэння і ўжывання індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў. ІАН-прыметнікі, утвораныя асновасловаскладаннем, як правіла, адрозніваюцца надзвычай выразнымі эмацыянальна-экспрэсіўнымі характарыстыкамі: *задумліва-самотны, жахліва-салодкі, злосна-іранічны, непрыкаянна-бядовы, няспраўджана-мядовы, сцюдзёна-сіні, элегантна-хамаваты* і інш.

Двухкампанентныя састаўныя ІАН-дзеясловы, утвораныя словаскладаннем, дапамагаюць паэтэсе стварыць запамінальны і яркі мастацкі вобраз: *звініць-бяжыць* (ручаёк), *звіняць-гамоняць* (сенакосы) і інш.

Экспрэсіўнай функцыяй валодаюць шматлікія індывідуальна-аўтарскія неалагізмы, утвораныя суфіксацыяй: *звонкасьць, снежнасьць, калярова, крылата, купна* і інш.

Намі зафіксавана 11 спосабаў утварэння С. Басуматравай індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў. Сярод іх 6 аднасродкавых, або чыстых, і 5 – двухсродкавых. Прадуктыўнымі трэба лічыць асноваскладанне, словаскладанне і суфіксацыю. Індывідуальна-аўтарскія неалагізмы, утвораныя асноваскладаннем + суфіксацыяй і прэфіксацыяй, таксама актыўна выкарыстоўваюцца паэтэсай пры ўтварэнні індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў. Астатнія з выяўленых спосабаў утварэння індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў ужываюцца параўнальна рэдка і складаюць невялікія групы.

#### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. Басуматрава, С. Далеч-далячынь : вершы, паэмы / Святлана Басуматрава. – Мінск : Маст. літ., 1991. – 142 с.
2. Басуматрава, С. Званы чалавечнасці : вершы / Святлана Басуматрава. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 174 с.

## **БЕЛОРУСИЗМЫ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ**

**О.В. Сергушкова**

доцент кафедры белорусской и русской филологии  
УО МГПУ им. И.П. Шамякина кандидат филологических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Современные СМИ призваны быстро реагировать на неизбежные изменения в трансцендентальном мире, имманентно отражающиеся в человеческой деятельности; максимально оперативно информировать о них (используя естественный язык как самое совершенное на сегодняшний день средство коммуникации); оценить новации (выбирая те или иные аксиологически «заправленные» языковые единицы) и призвать к необходимым действиям. Одной из важнейших для публицистики является именно воздействующая функция, которая находится в диалектическом единстве с информационно-содержательной. Особенно отчетливо она проявляется в лексике и синтаксисе газетных статей, что напрямую связано с употреблением в них языковых единиц другого языка и выступает как весомый аргумент в пользу актуальности научных изысканий в данной области.

Материалом для предлагаемого исследования послужили статьи из газет «СБ. Беларусь сегодня» (далее-СБ) и «Аргументы и факты в Белоруссии» (далее-СБ). Анализу подверглись 300 текстов, содержащих белорусизмы, то есть белорусские



языковые единицы (прежде всего лексемы), безэквивалентные или имеющие соответствующие русские эквиваленты, у которых, как правило, похожие, но не тождественные соответствующим белорусским словам семантические структуры, стилистические, коннотативные и другие признаки. Рассматриваемые языковые единицы в газетах напечатаны с использованием средств белорусского алфавита и в соответствии с правилами белорусской орфографии.

Цель данной работы – проанализировать белорусизмы и особенности их употребления в русских текстах разных коммуникативных регистров.

Задачи исследования – классифицировать белорусские слова с учётом структурных и/или референциально-семантических признаков; выявить их специфику как явлений русско-белорусского двуязычия; указать на сходство и различие белорусизмов и слов из других языков с точки зрения их употребления.

Результатами исследования являются следующие положения и выводы:

1. Согласно нашим наблюдениям, белорусизмы встречаются в текстах, характерных для любого коммуникативного регистра. Русская и белорусская лингвистика опирается на разработанную Г.А. Золотовой и её учениками (Н.К. Онопенко и М.Ю. Сидоровой) теорию, согласно которой коммуникативный регистр является абстрактным понятием, моделью речевой деятельности, реализуемой в конкретных текстах [1, с. 393], имеющих специфические черты, мотивированные гиперфункциями. Эти основополагающие дифференциальные признаки на семантико-денотативном пространстве коммуникативных регистров определяют функционирование текстов как репродуктивных, информативных, генеритивных, волюнтативных и реактивных. При их анализе учитываются три признака: динамика или статика отражённого события; степень пространственно-временной дистанцированности адресанта от описанного, а также характер восприятия им мира – сенсорный или ментальный; и – самое главное – интенция говорящего (пишущего), его отношение к изображённой с помощью определённых языковых средств части бытия.

При ретинальной коммуникации, характерной для речевой деятельности, совершаемой в газетах и журналах, преобладают тексты информативного, а также репродуктивного регистров, которые в наибольшей степени соответствуют одной из главных функций СМИ – функции сообщения. Классическим примером могут послужить публикации постоянной газетной рубрики СБ «Календарь и традиции», в которых особенно много белорусизмов. К ним относятся слова и выражения, отличающиеся друг от друга структурными и/или референциально-семантическими признаками: 1) пословицы, поговорки и другие устойчивые в своём употреблении языковые единицы (в том числе приговаривания): *Прыйшоў Пятрок – апаў лісток* (СБ, 2023, 06.07); *На Лаўрына сняхайся да млына* (СБ, 2023, 17.08); *Ад Іллі да абеда – лета, а на абеде – восень* (СБ, 2023, 27.07); *Хто ў жніўні гуляе, той зімой галадае* (СБ, 2023, 27.07); *Барыс і Глеб – паспеў хлеб* (СБ, 2023, 27.07); *Святое Хрышчэнне і Калядам пращэння* (СБ, 2024, 11.01); *Вада-вадзіца, Божая памашніца* (приговаривание «тры ўсякай нагодзе») (СБ, 2024, 11.01); *Што Казанская пакажа, то і зіма скажа* (СБ, 2023, 26.10); 2) народные праздники, посты, обряды: *Пятроўкі; Пятрок; Пятроўка-галадоўка* (СБ, 2023, 06.07); *Спасаўкай-ласаўка; Лаўрын* (СБ, 2023, 17.08); *Шчодрок (старый Новый год)* (СБ, 2023, 13.01); 3) названия дней по народному календарю: *Малая Прачыстая* (СБ, 2023, 14.09); 4) сочетания слов, словосочетания, отдельные лексемы разной тематики: *свойская жывёлка* (СБ, 2023, 06.07); *Вераб'іныя» ночы і вялікія дажынкi* (заголовок); *малыя дажынкi; жытняя жніва; святочная вячэра; рабінавыя ночы; новае збожжа* (СБ, 2023, 17.08); *сціплыя прысвяткі; вялікая пашана хлеба* (СБ, 2023, 14.09); *...калядныя вечары; Вадохрышча* (Крещение); *зацішак* (СБ, 2024,

11.01); *гародніна; талака* (СБ, 2023, 06.07); *папараць-кветкі* (СБ, 2023, 08.07); (СБ, 2023, 14.09); *Шчодры вечар* (СБ, 2024, 04.01); *немаўляткі; шчодрая куця; Шчадраванцы і Шчодрыкі; пачастункі; выкраданні* (СБ, 2024, 04.01); 5) строчки из песен: *«Пад зvon косаў Святы Петра талаку збіраў копы сена вывазіць ды стагі мятаць»* (СБ, 2023, 06.07). И др. Приведённые примеры показывают, что в русскоязычных статьях белорусских газет, предназначенных для сообщения сведений метеорологического или этнографического характера, наиболее информативными культурную семантику, содержащие информацию о жизни белорусов, о наших традициях и ценностях, нравах и обычаях.

Белорусизмы широко употребляются и в текстах другой тематики и других регистров. Чаще всего, это названия проектов, фестивалей, конкурсов, концертных программ, песен, а также газет, журналов, книг, магазинов, предприятий, машин, предметов быта, сортов и т. д. Н-р: *«Гасцеўня бульбаша», «Александрыйскія вандрoўкі», «Купальская казка», «Песні маёй краіны»* (СБ, 2023, 08.07); *«З любоўю да Беларусі»* (СБ, 2023, 25.08); *«Сябры»* (СБ, 2023, 13.07); *«Вытокі»* (выставка) (АиФБ, 2024, № 3); *колхоз «Чырвоная змена»* (СБ, 2024, 27.01); *филиал археологии «Нашы карані»* (СБ, 2024, 06.03); *магазин «Світанак»* (СБ, 2024, 08.02); *«Прыйшла Каляда» (коллекция ёлочных ігрушек)* (СБ, 2024, 06.01); *Шчодрык (старый Новый год), 3 кім да шлюбу ісці, таму хлеб даядаць* (приговаривание) (СБ, 2024, 13.01); *всё «як мае быць»* (СБ, 2024, 28.02); *дазвол* (СБ, 2023, 23.08) и др.

Многие из этих слов и выражений не относятся к безэквивалентным языковым средствам и легко переводятся на русский язык, однако в текстах газетных статей вряд ли нуждаются в переводе: оставаясь белорусизмами, данные языковые единицы близки соответствующим русским языковым средствам и по форме, и по содержанию.

2. Статья в СМИ коротка, а её автору в репродуктивно-информативном статическом описании или в динамическом повествовании надо успеть сказать не только о том, что видел и что знает, но и осмыслить реалии, чтобы поделиться с читателями своими умозаключениями как результатами сенсорно-ментального восприятия мира. А это уже другой, генеритивный регистр общения. Он может быть характерным для всего текста статьи, но чаще реализуется в её абзацах (микротекстах), заключающих в себе главные смыслы.

В газете часто употребляются языковые средства, свойственные этому регистру, то есть выражающие приказ, требование, призыв, рекомендацию, совет, просьбу. Н-р, в статье с названием на белорусском языке (1) *«Не ляніся есці!»* (СБ, 2023, 05.10) есть достаточно явные признаки всех пяти регистров: автор отображает динамико-статическое состояние объекта, пишет о том, что видит и что знает (как в текстах репродуктивного и информативного регистров); пространственно и темпорально не дистанцируется от созданной им картины, ментально познает действительность и осмысливает её (так проявляет себе речевая деятельность в генеритивном регистре); интенция автора, чёткая оценка описанного выражается прежде всего лексическими средствами (что характерно для реактивного регистра). А в название публикации вынесена текстовая рема как вербально выраженный призыв к определённому действию, содержащий главное для всего высказывания: смысл и гиперфункцию, авторское целеполагание и прагматическую ценность информации в тексте. Для этого выбрана форма побудительного предложения, в котором важность смысла и названия статьи (и всей публикации) подчёркнута восклицательным знаком в конце и троекратным повтором, а слова в нём воспринимаются в прямом в (2) и (3) и в метафорически переосмысленном значении в (1), расширяющем смысловое поле сказанного, благодаря чему данный текст воспринимается как характерный

для волонтеративного регистра: *Бабушка моя, помню, говаривала: (2) «Не лянiся есцi!» Не надо лениться делать хорошо (и говорить о хорошо сделанном) для самих же себя. (3) Не лянiся есцi – это бабушка говорила для здоровья. Не ленитесь гордиться своей страной, своим народом, нашими достижениями – это для духовного здоровья* (СБ, 2023, 05.10).

В текстах статей репродуктивного, волонтеративного и генеритивного характера всегда выражается оценочная реакция на описываемое событие, мотивированная облигаторной функцией любого СМИ – функцией воздействия. Этот, реактивный, регистр редко характерен для всего газетного текста, но в нём есть слова, словосочетания, микроконтексты, в смысловой структуре которых имеется аксиологический аспект. А контекст, как правило, конкретизирует и усиливает оценку. Это относится и к белорусизмам, встречающимся в таких текстах. Н-р: *филиал археологии «Нашы карні»* в СБ, 2024, 06.03; лексема *«мова»* в СБ, 2024, 20.03; *всё «як мае быць»* в СБ, 2024, 28.02 и др.

Таким образом, по нашим наблюдениям, специфические языковые признаки текстов только одного регистра проявляются достаточно редко. Чаще сообщение содержит микротексты, свойственные и другим регистрам. Считаем, что структурированный таким образом текст точнее было бы с этой точки зрения считать смешанным, синкретичным и отразить это в номинациях. Н-р: информативно-генеритивными или информативно-волонтеративными и т. д. можно было бы назвать тексты, структурированные с помощью языковых средств, наиболее пригодных и характерных для выражения в них смылосодержательной сущности информации и авторского целеполагания именно в этих регистрах.

3. В текстах современных газет употребляется больше количество заимствований: названий компаний, объединений всякого рода, изданий, предприятий, новых явлений в науке, культуре, спорте, отдыхе и др. Названия новаций – это ещё один шаг к познанию мира. Однако новое слово во многих случаях не переводится, нет сведений о правилах его чтения (произношения), далеко не всегда понятно значение. Максимумом сведений о неологизме часто можно считать короткую информацию о денотате. Н-р: компания *Red Granite Pictures* (АиФБ, 2018, № 51), издание *Foreign Affairs* (СБ, 2024, 28.03), издание *The Conversation* (АиФБ, 2021, № 13), «...уникальные позиции в меню под грифом *«только на Vulitsa Ezha»*; *«Local Food Market со свежей экопродукцией...»* (СБ, 2023, 09.09), «...система на базе ИИ – *ChatGPT»* (СБ, 2024, 10.04), судовой двигатель *Wartsila, лайнер Icon of the Seas* (СБ, 2024, 27.01). Правда, в «АиФБ» в последнее время после некоторых иностранных слов на латинице в скобках указано, как это нужно прочитать, иногда даются перевод и краткие сведения о денотате, н-р: текстильные бренды *Oysho (Ойшо), Zara Home (Зара Хоум)* (АиФБ, 2023, № 53) и др.

Количество заимствованных вербальных единиц нарастает, и мы принимаем это положение дел, потому что открыты для общения и высоко ценим коммуникативные функции любого языка. Но хотим, чтобы в русскоязычных газетных текстах всегда находилось место и для белорусского слова, которое и по смыслу, и по экспрессии, и по уместности «уживанья» ничуть не хуже заимствованного. Часто лучше, потому что не только выступает субъектом когнитивной деятельности, как и слово любого другого языка, но является более экспрессивным и точным. Так, в русскоязычной статье «Диалектика как тенденция понимания независимости нашей страны» (СБ, 06.07, 2023) в начале высокооценочной характеристики «трудолюбивых и патриотичных белорусов, потомков несломленных партизан и подпольщиков», употребляются два белорусских слова – *памяркоўныя ды разважлівыя* (они в таком же сочетании часто встречаются и в

других статьях СБ). В семантических структурах этих лексем заключены те основополагающие понятия, которые каузативно связаны с семами других положительно воспринимаемых квалитативно-аксиологических наименований особенностей белорусского народа: *памяркоўныя* – восходит к *меркаваць*», то есть 1. Гаварыць, разважаць, абмяркоўваць. 2. Рабіць якія-н. вывады, дапушчэнні. 3. Мець намер, план. Лексема *разважлівы* – от *разважаць*, то есть 1. Мысліць, рабіць вывады. 2. Паслядоўна выкладаць свае думкі наконт чаго-н, весці гутарку [2].

Как показывает словарь, эти белорусизмы по смыслу очень близки, в большинстве контекстов взаимозаменяемы, что является одним из главных дифференциальных признаков слов-синонимов. И всё же при характеристике белорусов употребляются оба определения. Думаем, что это правомерное функционирование базируется на гиперсемантизации в семантической структуре первого слова сем *'рабіць якія-н. вывады'*, а во второй лексеме для избежания тавтологии различительной оказывается гиперсемантизированная сема *'паслядоўна'*. Все другие оттенки значений тоже реализуются и «работают», но они не различают лексемы, а, скорее, сближают их, объединяя для более выразительного и всеобъемлющего наименования высокооцениваемых качеств белорусского народа.

Таким образом, проникновение белорусских слов в тексты, написанные на русском языке, их употребление в разных коммуникативных регистрах – это закономерное и естественное явление, мотивированное спецификой белорусско-русского билингвизма, в котором главные позиции всё чаще занимает **автономное двуязычие**, то есть осознаваемое, грамотное, строгое, которое обеспечивает точность смысла высказывания. Употребление белорусизмов в русскоязычных статьях не только играет важную роль в структурировании языковой картины мира, но и усиливает ощущение связи с «родным кутам», земляками, Родиной.

Наш университет носит имя талантливого белорусского писателя Ивана Шамякина. В его произведениях «наша родная беларуская мова, прыгожая, багатая, блізкая да душы». Хотим лучше её знать? Давайте почаще читать книги Шамякина. На белорусском языке.

#### **Список использованных источников**

1. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Оніпенко, М.Ю. Сидорова. – М., 1998. – 528 с.
2. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / І.М. Бунчук, М.Н. Крыўко і інш. – 2-е выд., дапрац. і дап. – Мінск : БелЭн, 1999. – 783 с.

### **СКЛАДАНАСКАРОЧАНЫЯ НЕАЛАГІЗМЫ Ў МОВЕ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ПУБЛІЦЫСТЫКІ**

**А.В. Солахаў**

кандыдат філалагічных навук, дацэнт,  
спецыяліст УА МДПУ імя І. П. Шамякіна  
(Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

**Я.Я. Шпакевіч**

студэнт УА МДПУ імя І. П. Шамякіна  
(Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Аналіз мовы сучасных беларускіх публіцыстычных тэкстаў паказвае, што адной з самых прадуктыўных сярод неалагізмаў з'яўляецца група складанаскарочаных слоў, г. зн. слоў, утвораных апакопай (не – назоўнік. Скарочаная структурная частка складанаскаро-

чанага слова, што суадносіцца з першым кампанентам зыходнага словазлучэння, даследчыкамі называецца абрамарфемай – абрэвіятурнай марфемай [1].

Мэта артыкула – выявіць складанаскарочаныя неалагізмы ў мове беларускіх газет апошняга часу і апісаць іх словаўтваральныя тыпы.

Матэрыялам для даследавання паслужыла мова газет «Звязда», «Літаратура і мастацтва», «Настаўніцкая газета», «Чырвоная змена» за 2023 – пачатак 2024 г.

Выяўленыя складанаскарочаныя словы-наватворы маюць у сваім складзе наступныя абрамарфемы:

1) *агра-* (< *аграрны*): *агравалакно* ‘валакно, прызначанае для аграрных мэт; спанбонд’: *Урадлівасць павялічваецца, а рост пустазеля, наадварот, прыгнятаецца. Падобнага эфекту можна дасягнуць і з дапамогай нятканага матэрыялу – спанбонду, або агравалакна* (Звязда. 2023. 13 крас. С. 16); *аградрон* ‘беспілотны лятальны апарат, прызначаны для выканання розных сельскагаспадарчых работ’: *Беларускія аградроны ўжо працуюць у сельскай гаспадарцы* (Звязда. 2023. 25 лют. С. 5);

2) *адмін-* (< *адміністрацыйны*): *адмінпрацэдура* ‘дзеянне, якое ажыццяўляецца дзяржаўнымі органамі або іншай арганізацыяй па заяве грамадзяніна’: *З’явілася 20 адмінпрацэдура у галіне экалагічнай экспертызы...* (Звязда. 2023. 22 ліп. С. 5);

3) *анка-* (< *анкалагічны*): *анкацэнтр* ‘медыцынскі цэнтр, у якім вывучаюць праблемы анкалогіі і лечаць анкалагічнахворых’: *Усё планівае лячэнне анкалагічных пацыентаў ажыццяўляецца ў анкацэнтрах...* (Звязда. 2024. 14 лют. С. 13);

4) *бія-* (< *біялагічны*): *біягумус* ‘прадукт, які атрымліваецца ў выніку працэсу раскладання раслінных астаткаў, харчовых адходаў і іншых арганічных рэчываў з выкарыстаннем дажджавых чарвякоў’: *...варта адразу набываць больш урадлівы грунт, у склад якога ўваходзіць біягумус* (Звязда. 2022. 19 студз. С. 16); *біяфункцыд* ‘натуральны сродак, створаны на аснове спецыяльных жывых арганізмаў, вірусаў або грыбкоў для барацьбы з грыбком і хваробамі раслін’: *Для абеззаражвання насення можна выкарыстоўваць біяфункцыды “Фітаспарын”, “Спорабактэрын”...* (Звязда. 2022. 19 студз. С. 16);

5) *вела-* (< *веласіпед*): *веланаркоўка* ‘збудаванне ў выглядзе адной або некалькіх стоек для захоўвання веласіпедаў’: *Унутраны двор закрыты – тут размесціцца дзіцячыя пляцоўкі і веланаркоўка* (Звязда. 2023. 24 лют. С. 4);

6) *вент-* (< *вентыляцыйны*): *вентблок* ‘блок, прызначаны для выцяжной і прытокавай вентыляцыі ў жылых дамах і грамадскіх будынках’: *На камбінаце вырабляецца практычна ўся прадукцыя, неабходная для будаўніцтва жылога дома: жалезабетонныя перагародкі, пліты перакрыцця, сценкі лоджый, вентблоку, шахты ліфтаў...* (Звязда. 2022. 24 мая. С. 7);

7) *гастра-* (< *гастранамічны*): *гастратурызм* ‘від турызму, асноўнай мэтай якога з’яўляецца знаёмства з ежай і напіткамі таго або іншага рэгіёна, краіны’: *Апошнім часам асабліва актыўна развіваецца такі кірунак, як гастратурызм* (Звязда. 2024. 22 сак. С. 4); *гастрафэст* ‘серыя гастранамічных фестываляў, у час якіх установы харчавання прапаноўваюць сваю лепшую ежу і якасныя напіткі па фіксаванай цане’: *Традыцыйнымі сталі гастрафэсты, якія арганізуюць установы грамадскага харчавання* (Звязда. 2024. 9 сак. С. 4);

8) *дзярж-* (< *дзяржаўны*): *дзярждоўг* ‘вынік фінансавых запазычванняў дзяржавы з мэтай пакрыцця дэфіцыту бюджэту і выплаты доўгу па дзяржаўных гарантыях прыватным і дзяржаўным кампаніям’: *Выплаты працэнтаў па дзярждоўгу ФРГ выраслі з 2021 года ў 10 разоў, павялічыўшыся з 4 млрд да 40 млрд еўра* (Звязда. 2023. 1 сак. С. 2); *дзяржмаёмасць* ‘маёмасць, акрамя грашовых сродкаў, замацаваная за дзяржаўнымі юрыдычнымі асобамі, дзяржаўнымі органамі і арганізацыямі на праве гаспадарчага вядзення або апэратыўнага кіравання, іншая маёмасць, якая прызнаецца дзяржаўнай

на падставе міжнародных дагавораў’: У камітэце **дзяржмаёмасці** згадалі яшчэ адзін цікавы аб’ект, які знаходзіцца ў вёсцы Поразава Свіслацкага раёна (Звязда. 2023. 24 лют. С. 40); **дзяржструктура** ‘арганізацыя, установа, ведаства, якія кантралююцца дзяржавай’: Пасля заканчэння ВНУ **воін-інтэрнацыяналіст і ліквідатар наступстваў катастрофы на Чарнобыльскай АЭС** больш за 20 гадоў працаваў на набытай прафесіі ў розных **дзяржструктурах** (Звязда. 2023. 15 лют. С. 4);

9) **інфа-** (<інфармацыйны): **інфавайна** ‘проціборства бакоў шляхам распаўсюджвання спецыяльна падрыхтаванай негатыўнай інфармацыі ў адносінах адзін да другога’: А яшчэ той рост стымулюецца прыхаванымі трыгерамі, якія спрацоўваюць, нібы міны з расцяжкамі, калі трапляеш у іх сілавое поле. Адно слова, **інфавайна**... (Настаўніцкая газета. 2024. 13 лют. С. 16);

10) **літ-** (<літаратурны): **літпалетак** (жартоўнае) ‘літаратурны палетак’: **Кветка з літпалетка** (Літаратура і мастацтва. 2023. 28 ліп. С. 16);

11) **мед-** (<медыцынскі): **медабслугоўванне** ‘аказанне спецыялістамі медыцынскай установы медыцынскіх паслуг пацыенту ў парадку, вызначаным заканадаўствам’: **Ад медабслугоўвання да рыбалкі** (Звязда. 2023. 1 сак. С. 9); **медпаслуга** ‘медыцынскае ўмяшанне з мэтай прафілактыкі, дыягностыкі або лячэння захворвання ў чалавека’: **Экспарт беларускіх медпаслуг для грамадзян Польшы за вяснулета** вырас больш як на 25 працэнтаў. Звязда. 2023. 21 верас. С. 1; **медпрафілактыка** ‘комплекс медыцынскіх мерапрыемстваў, накіраваных на забеспячэнне высокага стану здароўя чалавека і папярэджанне ўзнікнення захворванняў і траўм’: ...**Метад лячэння і медпрафілактыкі цяжкіх формаў бронхалёгачнай дысплазіі выкарыстоўваюцца ў васьмі дзяцей**... (Звязда. 2024. 9 сак. С. 3); **медцэнтр** ‘установа, у якой выконваюць усе неабходныя медыцынскія паслугі, у т. л. дыягностыку, лячэнне, прафілактыку і абслугоўванне’: **Такою познюю выдачу даведкі медцэнтр матываваў тым, што ў дзіцяці жалезадэфіцытная анемія цяжкай ступені** (Звязда. 2023. 25 лют. С. 9); **меддаведка** ‘пісьмовае пацвярджэнне ўрача або іншага кваліфікаванага медыцынскага работніка аб выніках медыцынскага абследавання пацыента’: **Мама Ільі паказала мне арыгінал меддаведкі, з якой яна прыходзіла да дырэктара гімназіі** (Звязда. 2023. 25 лют. С. 9);

12) **нац-** (<нацыянальны): **нацаб’яднанне** ‘нацыянальнае аб’яднанне’: **Крыш’яніс Карыньш адзначыў, што “Аб’яднаны спіс” і Нацаб’яднанне робяць усё для таго, каб затармазіць спробы наладзіць больш дынамічную работу ва ўрадзе** (Звязда. 2023. 15 жн. С. 1); **нацвалюта** ‘законны плацёжны сродак, выпушчаны цэнтральным банкам краіны або грашова-кадытным упраўленнем’: **Большасць краін БРІКС падтрымалі ўзаемныя разлікі ў нацвалютах** (Звязда. 2024. 1 сак. С. 2);

13) **пед-** (<педагагічны): **педкаледж** ‘сярэдня спецыяльная навучальная педагагічная ўстанова’: **Мэтавая падрыхтоўка ў педкаледжах запатрабавана не толькі аддзеламі адукацыі, але і абітурыентамі** (Настаўніцкая газета. 2024. 19 студз. С. 19);

14) **прам-** (<прамысловы): **прамвытворчасць** ‘вытворчасць прамысловай прадукцыі з выкарыстаннем машын, інструментаў і прыцягненнем працоўнай сілы’: **Беларусь стала лідарам на росце прамвытворчасці ў ЕАЭС** (Звязда. 2023. 15 жн. С. 1); **прамтурызм** ‘напрамак у турызме з арганізацыяй наведвання групамі турыстаў дзейнага або раней дзейнага прамысловага прадпрыемства’: **Лідарамі ў сферы прамтурызму на выніках 2023 года сталі холдынгі БелАЗ, МТЗ і МАЗ** (Звязда. 2024. 15 лют. С. 1);

15) **праф-** (<прафесійны): **прафстандарт** ‘характарыстыка кваліфікацыі, неабходнай для ажыццяўлення пэўнага віду прафесійнай дзейнасці, у т. л. выканання пэўнай працоўнай функцыі’: **Пасля зацвярджэння прафстандарту прафесія можа быць унесена ў штатны расклад арганізацыі, а потым на гэтай прафесіі можна прымаць на працу** (Звязда. 2022. 27 мая. С. 4);

16) *сац-* (< сацьяльны): *сацпаслугі* ‘дапамога грамадзяніну з мэтай паляпшэння ўмоў яго жыццядзейнасці або пашырэння яго магчымасцей’: *Адзіны інтэрнэт-партал сацпаслуг запрацаваў у Мінску* (Звязда. 2024. 12 сак. С. 1);

17) *сельгас-* (< сельскагаспадарчы): *сельгаскампанія* ‘сукупнасць мерапрыемстваў па максімальным забеспячэнні ўсім неабходным сельскагаспадарчых работ і выкананні іх у спісल्या тэрміны’: *Падчас сельгаскампаніі тут наймаюць дадаткова яшчэ 5–6 чалавек на дагаворах падраду* (Звязда. 2023. 25 лют. С. 6); *сельгасрынак* ‘сельскагаспадарчы рынак’: *А таму давайце пройдземся па найбуйнейшых сталічных сельгасрынках* (Звязда. 2023. 25 лют. С. 1);

18) *тур-* (< турыстычны): *турабсталяванне* ‘абсталяванне, прызначанае для турыстычных паездак’: *Адзін з важных кірункаў – прадстаўнікі вытворцаў турабсталявання* (Звязда. 2023. 13 крас. С. 3);

19) *тэле-* (< тэлебачанне, тэлевізійны): *тэлефельетаніст* ‘фельетаніст, які стварае фельетоны для тэлебачання’: *Ад такога прамога і рэзкага Азаронка да іранічнага тэлефельетаніста Андрэя Мукавозчыка* (Звязда. 2023. 25 лют. С. 11);

20) *фарм-* (< фармацэўтычны): *фармлідар* ‘лідар па выпуску фармацэўтычнай прадукцыі’: *...Пастаянна павялічваецца інтэнсіўнасць кантактаў з калегамі з Індыі, прычым сусветнымі фармлідарамі* (Звязда. 2024. 9 сак. С. 3); *фармсубстанцыя* ‘лекавы сродак, прызначаны для вытворчасці, вырабу лекавых прэпаратаў і вызначэння іх эфектыўнасці’: *У ходзе дзяржаўнай навукова-тэхнічнай праграмы “Распрацоўка фармацэўтычных субстанцый, лекавых сродкаў і нарматыўна-прававога забеспячэння фармацэўтычнай галіны” распрацоўваюцца новыя як фармсубстанцыі, так і лекавыя сродкі, а таксама нарматыўная база па забеспячэнні вытворчасці гэтых прэпаратаў і рэчываў* (Звязда. 2024. 09 сак. С. 3);

21) *хім-* (< хімічны): *хімапрацоўка* ‘прымяненне хімічных рэчываў для знішчэння шкодных насякомых і грызуноў’, *хімпраполка* ‘знішчэнне пустазелля гербіцыдамі ў пасевах і пасадках культурных раслін’: *Апрацоўваем палеткі, уносім угнаенні, займаем хімпраполкай, хімапрацоўкай сельгаскультур* (Звязда. 2023. 25 лют. С. 6);

22) *эка-* (< экалагічны): *экадобраахвотнік* ‘добраахвотнік, які займаецца экалагічнымі праблемамі’: *Узбройцеся наборам удзельнікі чэмпіянату (у яго ўваходзяць бэйдж, пакеты для збору розных відаў смецця – шкла, металу, пластыку, паперы, пальчаткі), каманды экадобраахвотнікаў зоймуцца зборам смецця на хуткасць* (Чырвоная змена. 2023. 26 ліст. С. 7); *эказемляробства* ‘земляробства, заснаванае на выкарыстанні арганічных угнаенняў, а таксама севазвароту і спадарожных пасадак’: *А вось на выкарыстанне хімікатаў у эказемляробстве накладзена жорсткае табу* (Звязда. 2023. 13 крас. С. 16); *экамерапрыемства* ‘мерапрыемства, на якім абмяркоўваюцца або вырашаюцца экалагічныя праблемы’: *Першае экамерапрыемства чэмпіянату аб’яднала каманды мінскіх устаноў вышэйшай адукацыі – 25 каманд, 75 чалавек* (Чырвоная змена. 2023. 26 ліст. С. 7); *экапарк* ‘прыродны аб’ект з распрацаванымі экалагічнымі маршрутамі’: *Па даразе ў Станькава, дзе і экапарк, і графская сядзіба, заехаць у Літавец – лясную спаленую фашыстамі вёску...* (Звязда. 2023. 24 лют. С. 13);

23) *электра-* (< электрычны): *электрадом* ‘дом з электрычным ацяпленнем’: *Новым месцам жыхарства маладых спецыялістаў цяпер будзе сучасны электрадом* (Настаўніцкая газета. 2023. 10 лют. С. 6); *электралодачка* ‘лодачка з электрычным рухавіком’: *У парку Горкага плануець устанавіць басейн з электралодачкамі і 5D-атракцыён* (Звязда. 2023. 4 мая. С. 7); *электрасамакат* ‘самакат, які працуе на электрычнай энергіі’: *Усім ахвотным 22 верасня дадуць зніжку на арэнду шэрынгавых веласіпедаў і электрасамакатаў па промакодзе “Без аўто”* (Звязда. 2022. 17 верас. с. 3); *электрасмецце* ‘адпрацаваныя элементы сілкавання (аккумулятары і батарэйкі)’:

“*Электрасмеце*” ад мабільніка, ноўтбука, аўтамабіля (загалолак артыкула) (Звязда. 2024. 12 студз. С. 1);

24) *эпід-* (< эпідэміялагічны, эпідэмічны): *эпідсезон* ‘перыяд захворванняў на якую-небудзь інфекцыю (рэспіраторныя вірусы, клешчавыя інфекцыі і інш.)’: *А іх істотны ўздым у сёлетнім эпідсезоне чакаецца зімой – са студзеня да сакавіка з пікам у лютым* (Звязда. 2023. 21 верас. С. 1);

25) *этна-* (< этнаграфічны): *этна-вечарына* ‘вечарына, прысвечаная нацыянальнай культуры’: *Удзельнікі этна-вечарыны “Вішнёвага фестывалю” ў Глыбокім прадэманстравалі сваю нацыянальную культуру і пазнаёміліся з беларускімі традыцыямі* (Літаратура і мастацтва. 2023. 28 ліп. С. 3).

Як паказвае аналіз разгледжаных складанаскарочаных неалагізмаў, яны валодаюць разгалінаванай сістэмай словаўтваральных тыпаў. Іх словаўтваральная структура вельмі празрыстая і лёгка ўзнаўляецца, але семантыка патрабуе разгорнутага тлумачэння.

*Артыкул падрыхтаваны пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь па дагаворы № 1410/2021.*

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Климович, С. М. Структурно-семантичныя тыпы аброўтвораў у украінскай мове : дис. ... канд. філал. наук : 10.02.01 / С.М. Климович ; Херсонскі дзярж. ун-т. – Херсон, 2008. – 224 л.

## О ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКЕ ПРЕДЛОГОВ ИЗ-ЗА И ИЗ-ПОД

**О.В. Толкачёва**

преподаватель кафедры иностранных языков и МПИЯ  
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

При помощи предлогов описывается положение физических объектов в пространстве (т. е. локализуемых объектов) относительно других (локализующих) объектов. Предлоги задают координаты расположения локализуемого объекта относительно локализующего по отношению к движению, топологическому (базируется на противопоставлении внутреннего и внешнего пространств) и дименциональному (отражает ориентацию в пространстве тела человека по осям «сверху – снизу», «спереди – сзади», «слева – справа») измерениям. Признаки, отражающие названные измерения, характеризуют регион локализуемого объекта, с которым соотносится локализуемый, и дистантные отношения (включение, исключение, контакт, близкое расположение) между обоими объектами [1]. Данные признаки входят в семантику всех подгрупп пространственных предлогов, имея в ней разный статус. В соответствии с доминирующим типом признаков их семантике и пространственные предлоги подразделяются на топологические, дименциональные и дирекциональные [2, с. 56].

Семантика дирекциональных предлогов характеризуется рядом специфических признаков. Так, сема ДИРЕКЦИОНАЛ, в соответствии с тем, какую категоризацию приписывает предлог локализуемому объекту, уточняется как ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>источник</sub>, ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>путь</sub>, ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>цель</sub> [2, с. 54]. Кроме этого, топологические признаки в семантике дирекциональных предлогов локализуются по шкале времени как существовавшие в прошлом (у предлогов с семой ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>источник</sub>), актуаль-



ные (у предлогов с семой ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>ПУТЬ</sub>) либо возможные в будущем (у предлогов с семой ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>ЦЕЛЬ</sub>) [2; с 3].

В данной работе представлены результаты исследования пространственной семантики дирекциональных предлогов *из-за* и *из-под*, которое проводилось на основании их словарных дефиниций, контекстуального и дистрибутивного анализа контекстов, в которых данные предлоги употреблены в пространственном значении, отобранных из Национального корпуса русского языка [4].

Предлоги *из-за* и *из-под* относятся к семантической подгруппе ДИРЕКЦИОНАЛ-ИСТОЧНИК и категоризуют локализуемый объект как источник (отправную точку) движения локализуемого объекта. Они соотносят с регионом, в котором начинает своё перемещение локализуемый объект, и описывают топологические отношения между локализуемым и локализующим объектами до начала перемещения, т. е. в прошлом.

Рассматриваемые предлоги являются дериватами дирекционального предлога *из* и дименциональных предлогов *за* и *под*. В ходе исследования устанавливалось, какие семантические функции они унаследовали от этих предлогов.

Согласно дефиниции в толковом словаре предлог *из-за* обозначает «направление, движение откуда-нибудь, из места, закрытого чем-нибудь, с противоположной стороны чего-нибудь (*смотреть из-за угла, приехать из-за моря*)» [5, с. 240]. Таким образом, данный предлог сообщает о нахождении локализуемого объекта до начала движения в тыльном регионе локализуемого объекта, т.е. семантические свойства, характеризующие регион локализации, он унаследовал от предлога *за*. В семантических описаниях предлога *за* отмечается, что он используется как для указания на тыльную сторону (например, *за шкафом*), так и для локализации в отношении внешней (наружной) стороны локализуемого объекта, противопоставляя тем самым внешнее пространство внутреннему (например, *выехать за город*) (см. в [2, с. 161]). Семантический анализ показал, что предлог *из-за* наследует оба свойства предлога *за*.

Так, употребляясь с релятивами типа *рубеж, граница, предел* и т. п., т. е. наименованиями границ, конституирующих объекты, а также с наименованиями частей зданий (например, *стена, дверь*), которые представляют собой границы внутреннего пространства, *из-за* профилирует некоторую условную границу, разделяющую пространство по отношению к наблюдателю на внутреннее (ближнее) и внешнее (удаленное) примеры (1), (2)).

(1) *Здесь Дед Мороз встречается с гостями и ребятами, которые приезжают к нему в любое время из разных краев России и из-за границы.*

(2) *Негромко лязнул хорошо смазанный засов, и из-за двери вышел Михаил.*

В остальных случаях *из-за* передает информацию о перемещении из тыльного региона локализуемого объекта:

(3) *Внезапно из-за дерева вынырнул здоровенный детина и, схватившись за ствол ружья, качнул его вниз и влево, выдернул у Игоря из рук.*

(4) *И вот тут из-за шкафа выходит моя девочка.*

Что касается предлога *из* как производящей базы, в составе производного предлога наблюдается модификация его семантики: в семантике производного предлога сохраняется признак ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>ИСТОЧНИК</sub> и нейтрализуется признак ВКЛЮЧЕНИЕ<sub>В ПРОШЛОМ</sub> (см. анализ семантики предлога *из* в [5]). Данный вывод позволяет сделать сравнение дистрибуции предлогов *из* и *из-за*: если предлог *из* употребляется с наименованиями объектов, обладающих внутренним пространством, то *из-за* с релятивами такого рода практически не употребляется (сравни *выйти из комнаты* – *выйти из-за комнаты*).

Подобно предлогу *из-за* предлог *из-под* в большей степени наследует семантику дименционального предлога *под* (см. подробный анализ семантики предлога *под* в [2, с. 131–148], также в [7]). В толковом словаре значение предлога *из-под* определяется как «означает направленность действия, движения из какого-нибудь места, находящегося под чем-нибудь (*вылезти из-под стола*); обозначает направленность действия, появление из какого-нибудь места, находящегося около чего-нибудь (*приехал из-под Тулы*)» [5, с. 242]. Таким образом, в семантике данного предлога можно выделить признак ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>ИСТОЧНИК</sub>, дименциональный признак НИЗ (нижний регион) и топологический признак БЛИЗКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ<sub>В ПРОШЛОМ</sub>.

Семантический анализ показал, что при употреблении данного предлога с наименованиями городов актуализируется признак БЛИЗКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ<sub>В ПРОШЛОМ</sub>. Так, в примере (5) при помощи конструкции с предлогом *из-под* описывается участок пространства, расположенный вблизи релятума *Троицк*.

(5) *Корм для скота привозят из-под Троицка: там, в глухих оврагах, устроена свалка некондиционного " Сникерса ", который производится где-то поблизости, но ввиду технологических осечек в нем слишком мало орехов, отчего американское ОТК товар бракует, зато подмосковные свиньи сыты и довольны.*

Употребляясь с именами, обозначающими объекты с доступным нижним регионом, *из-под* указывает на перемещение ЛО из региона, задаваемого нижней стороной локализирующего объекта (примеры (6), (7)).

(6) *Подлый кот, воспользовавшись понятой сумятицей, которую вызвало появление матери, успел выскочить из-под дивана и куда-то перепрятаться.*

(7) *В заводинках крутились голяны, иногда проплывали, словно простреливали воду, мелкие хариусы, а в одном месте из-под камня высунулся широкоротый пятнистый налимовик.*

Знания о доступности нижнего региона накладывают ограничения на сочетаемость предлога *из-под* с релятумами типа *рубеж, улица, дорога* и т.п. (??? *из-под рубежа, ??? из-под улицы*).

Таким образом, в результате исследования выявлены особенности пространственной семантики предлогов *из-за* и *из-под*. Установлено, что от предлога *из* они унаследовали только признак ДИРЕКЦИОНАЛ<sub>ИСТОЧНИК</sub>, а от предлогов *за* и *под* – дименциональные признаки, уточняющие внешний регион локализирующего объекта, из которого начинает движение локализуемый объект (тыльный vs нижний). Кроме этого, в семантическую структуру предлога *из-под* входит топологический признак БЛИЗКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ. Семантической особенностью предлога *из-за* является ориентация в пространстве относительно наблюдателя.

#### Список использованных источников

1. Тарасевич, Л.А. Пространственное значение предлогов как комплексная сущность / Л. А. Тарасевич // Вес. БДПУ. Сер.1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2022. – № 4. – С. 66–70.

2. Тарасевич, Л.А. Пространственные предлоги в немецком и русском языках: семантика и функционирование: дис. ... док. филол. наук: 10.02.20 / Л. А. Тарасевич. – Минск, 2016. – 284 с.

3. Толкачёва, О.В. О типах отношений в семантике дирекционального предлога (на материале немецкого и русского языков) / О.В. Толкачёва // Синергия языков и культур: междисциплинарные исследования. Сборник статей / под ред. С.Ю. Рубцовой (отв.ред.), Е.К. Рохлиной. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2021. – С. 341–346.

4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/>. – Дата доступа: 01.03.2024

5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : А ТЕМП, 2006. – 944 с.

6. Толкачёва, О.В. Репрезентация начала перемещения в семантике предлогов (на материале немецкого и русского языков) / О.В. Толкачёва // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2020. – № 1. – С. 143–151.

7. Плунгян, В.А. По поводу локалистской концепции значения: предлог под / В.А. Плунгян, Е. В. Рахилина // Исследования по семантике предлогов : сб. ст. / отв. ред.: Д. Пайар, О.Н. Селиверстова. – М., 2000. – С. 115–133.

## ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО г. ГЕЙДЕЛЬБЕРГ

**Н.Г. Точило**

магистр пед. наук, преподаватель кафедры иностранных языков  
и МПИЯ УО МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

**О.Н. Хаками**

кафедра филологических наук, учитель Курпфальц-школы  
(г. Гейдельберг, Германия)

Изучение таких ономастических единиц, как урбанонимы, дримонимы, оронимы, дромонимы, агроонимы, годонимы и другие, актуально в наше время, так как названия этого типа помогают узнать историю, традиции и обычаи народов, проживавших в определённых регионах в те или иные времена.

На протяжении многих лет исследованием онимов занимались такие известные ученые, как Н. Богомольникова, И. Гапоненко, В. Жучкевич, И. Королева, А. Мезенко, Н. Подольская, А. Суперанская, В. Шур и представители его ономастической школы.

По мнению А. Суперанской онимы живо реагируют на все явления, происходящие в окружающей человека среде, в результате чего становятся невольными регистраторами явлений природы, событий, имевших место в общественной жизни [1, с. 36].

А. Мезенко отмечает, что номинации городских объектов имеют семантику, которая характеризует объект по особенностям местоположения, возрастной характеристике, социальному или топографическому объекту [1, с. 30].

Исследования динамики и статистики городского современного ономастикона являются актуальными во все времена, поскольку представляют собой отдельную область урбанонимного пространства, включающего в себя функционирующие агоронимы, эклезионимы, виконимы, годонимы, ойкодомонимы, хоронимы и т. д., которые нуждаются в комплексном описании, в связи тем что они отражают стереотипные представления групп людей в разные эпохи. Стереотипные ассоциации непосредственно связаны с процессами возникновения, исчезновения или переименования тех или иных объектов.

Целью исследования является рассмотрение семантических особенностей ономастических единиц, функционирующих в языковом пространстве г. Гейдельберг, и выявление наиболее распространённых принципов номинации внутригородских объектов.

Отобранные нами единицы разделены на следующие ономастические группы и подгруппы, сформированные по признакам отношения объектов к другим объектам, к людям или качествам, к значимым местам и т.д.

По этим признакам можно определить связь оного класса с другим, например среди зафиксированных в ономастическом пространстве г. Гейдельберг единиц можно выявить следующие номинации:

1) **урбанонимы** – имена собственнфе любого внутригородского топографического объекта: магазины, рестораны, точки общественного питания [2, с. 139]. Онимы, которые мотивированы наименованиями:

– товаров – сахар “*Der Heidelberger Zuckerladen*”; конфеты “*Die Bonbon Manufaktur*”;

– принцип наименования по свойству или качеству – “*Schmelzpunkt*” – магазин шоколада и мороженого, ‘*Schmelzpunkt*’ – с нем. ‘температура плавления, точка плавления’; “*Zum Roten Ochsen*” – название ‘*Красный Бык*’, вероятно, восходит к строительному материалу – красному обожженному кирпичу и порфиру, красноватому полевому камню – и использованию повозок с волами для перевозки строительных материалов и заключённых по пути от вокзала к тюрьме [4]; “*Schnookeloch*” – название ресторана произошло от ‘*Schnooke*’, что с курпфальцского диалекта означает ‘шутки’ – ранжируются интересные исторические события [5];

– номерные названия урбанонимов “*Heidelberg 4 you*”; “959”; “*Die Chocolaterie St. Anna No. 1*”;

– связь с владельцем заведения “*Vierling*” – берёт название от: 2) **антропонима** – любого совственного имени [2, с. 31], в данном случае фамилии – Gudrun Vierling; “*Mary Jane*”; “*Joe Molese – The Fresh Deli*” от фамилии и имени владельца-американца, “*Deli*” – это сокращение от ‘*delicatessen*’, что делает его немецким заимствованным словом в американском языке; “*Maharaja Heidelberg*” – отантропонимная номинация ресторана “*Maharaja*” – в переводе с хинди ‘*великий царь, великий раджа – индийский князь*’; “*Bursali Döner Haus*” – имя турка Bursali, который открыл заведение.

Зафиксированы некоторые 3) **годонимы** (одонимы) – названия улиц, дорог, образованные от антропонимов [2, с. 52]: “*Sofienstraße*”, “*die charmante St. Anna Gasse*”; 4) **дромонимы** – путь, дорога, проход как собственное имя любого пути сообщения [2, с. 57]: “*Der Philosophenweg*”; “*Der Prophetenweg*” – раньше здесь бродили учёные в жёстких сюртуках вверх и вниз, уже тогда наслаждались прекрасным видом со склона горы на г. Гейдельберг [6];

– номинации по отношению к другому значимому объекту: *die Brückenstraße* – в переводе с нем. ‘*die Brücke – мост*’, “*die Untere Straße*”, “*die Hauptstraße*” – положение улиц. 5) **гидронима** – подводному объекту [2, с. 48] – реке *Nekar*;

6) **агоронимы** – названия площадей [2, с. 27]: “*Die Alte Brücke*” – название площади по отношению к другому значимому объекту, дромониму “*Die Alte Brücke*”: “*Der Marktplatz*” – по отношению к объекту – рынку;

– номинации по принципу свойства или качества: “*die Neugasse*” от ‘*neu*’ – с нем. ‘*новый*’; “*Heidelberger Steingasse*” от ‘*der Stein*’ – ‘*камень*’.

Происхождение некоторых онимов сложно отнести к какому-либо одному принципу номинации, так, например, годоним “*die Haspelgasse*” может происходить как от антропонима, имени жителя *Клауса Хаспела*, упомянутого в 1406 году, так и от устройства под названием ‘*Хаспел*’, которое использовалось, например, для вытаскивания лодок из реки Неккар на берег или бочек из подвала [4]; “*die Plöck*” – центральная улица, где *die Plöck* с нем. ‘*Ackerstück*’ ‘*участок земли*’ первоначальное использование района, окружавшего улицу, где в средние века велось трёхпольное хозяйство. Первое документальное свидетельство о Плёке датируется 14-м годом [7].

Согласно Н. Подольской, такой вид онимов называется:

1) **аллонимом** – вариантное наименование объекта [2, с. 29];

2) **оронимы** – собственное название любого объекта рельефа земной поверхности [2, с. 100]. “*Der Königstuhl*” – гора высотой 567,8 метров, из замка крутая лестница (её называют небесной лестницей) ведёт к Королевскому престолу.

Анализ единиц показал, что номинации объектов попадают в определённые группы по следующим признакам: номинации объектов по отношению к другим значимым объектам; по отношению к людям или качествам; к абстрактным понятиям.

Проанализированные внутригородские единицы обладают спецификой номинации. Например, некоторые названия напрямую связаны с названием товара, вероятно для того, чтобы реализовать прямую рекламную функцию: “*Der Heidelberger Zuckerladen*”, “*Die Bonbon Manufaktur*”: другие же номинации связаны со свойством и качеством: “*Schnookeloch*”, “*Zum Roten Ochsen*”: один из распространенных принципов номинаций – антропонимный: “*Mary Jane*”, “*Vierling*”, “*Sofienstraße*” и др.

#### Список использованных источников

1. Мезенко, А.М. Имя внутригородского объекта в истории / А.М. Мезенко // Минск : Издательство «Вышэйшая школа», 2003.
2. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии: науч. изд. / Н.В. Подольская. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 179 с.
3. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская – М.: Наука, 1973. – 165 с.
4. Hans-Martin, Mumm Das Haus Zimmern und seine Gäste / Mumm H.M. // Die Haspelgasse 12 von 1795-1881, in: Heidelberg. Jahrbuch zur Geschichte der Stadt, herausgegeben vom Heidelberger Geschichtsverein, Nr. II/1997
5. Sperk, Alexander / Die MfS-Untersuchungshaftanstalt «Roter Ochse» // Alexander Sperk [Elektronische Ressource]. – Art des Zugriffs: <https://gedenkstaette-halle.sachsen-anhalt.de/geschichte> – Zugriffsdatum: 15.04.2024.
6. Hagemann, N. / Heidelberg – Sehenswürdigkeiten // Nicol Hagemann [Elektronische Ressource]. – Art des Zugriffs: <https://kommwirmachendaseinfach.de/staedtetrip-heidelberg-tipps-highlights> – Zugriffsdatum: 09.04.2024.
7. Nabil, Al Jumur / Schnookeloch-Heidelberg // Al Jumur Nabil [Elektronische Ressource]. – Art des Zugriffs: <https://www.schnookeloch-heidelberg.de> – Zugriffsdatum: 10.04.2024.
8. Mucha, Bastian / Digitale Zeitung «Ruprecht.de» // Bastian Mucha [Elektronische Ressource]. – Art des Zugriffs: <https://www.ruprecht.de/2014/07/16/mythos-ploeck>. – Zugriffsdatum: 18.04.2024.

## І ў ВЕРАБ’Я СВАЯ СЯМ’Я: ЛІНГВАСЭНСАРНЫ АНАЛІЗ ЮНАЦТВА ЯК УЗРОСТАВАЙ СТУПЕНІ ЧАЛАВЕКА (НА ПРЫКЛАДЗЕ БЕЛАРУСКІХ ПРЫКАЗАК)

**В.І. Марцынкевіч**

аспірант кафедры беларускай і рускай філалогіі

УА “Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна”

(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Тэрмін “лінгвасэнсорыка” прапанавала расійскі мовазнаўца В.К. Харчанка ў 2012 г. для абазначэння галіны “лінгвістычнага пазнання, якая займаецца мовай перцэпцыі, вербальнай рэпрэзентацыі паказчыкаў пяці органаў пачуццяў: зроку, слыху, тактыльнасці, смаку і паху” [1, с. 6].

Як адзначае А.В. Нагорная, слыхавое ўспрыманне стала аб'ектам навуковай увагі параўнальна нядаўна. “Гукавы пераварот” у гуманітарных навуках у большасці прадывкаваны жаданнем збалансаваць даследаванні сэнсору, сфакусіраваныя пераважна на зроку, і рэабілітаваць іншыя перцептыўныя модусы як паўнацэнныя інструменты пазнання і аб'екты навуковага даследавання [2, с. 34].

У артыкуле мы ставім мэту даследаваць сродкі вербальнай рэпрэзентацыі ўзроставай ступені юнацтва на ўзроўні слыхавога ўспрымання. Акрэслім **задачы** даследавання: вызначыць вербалізатары перцептыўнай лексікі слыху і абзначыць іх функцыі. Даследаванне выканана з выкарыстаннем комплексу **метадаў**: аналіз слоўнікавых дэфініцый, кантэкстуальны аналіз, інтэрпрэтацыя і апісанне.

У адпаведнасці з традыцыямі і народным поглядам юнацтва – гэта перыяд жыцця паміж дзяцінствам і сталасцю. Яно пачынаецца з фізічных праяў паловай спеласці і доўжыцца да набыцця чалавекам самастойнасці. Як толькі хлопцы жаніліся, а дзяўчаты выходзілі замуж, яны пераходзілі ў разрад дарослых [3, с. 15].

Паколькі юнацтва разглядаецца як падрыхтоўка да дарослага жыцця, асноўная задача гэтага этапу – пошук шлюбнага партнёра. У кантэкстах *І галубок гукае, як пары шукае* [4, с. 8]; **Шчабеча** дзяўчына, *шчабеча: відна, замуж хоча* [4, с. 15]; *Пробу крычу – замуж хачу* [4, с. 15]; *Праходзіць Пакрова – раве дзеўка бы карова* [5, с. 149]; ўжываюцца “дзеясловы гучання” [1, с. 33], якія абазначаюць розныя па гучнасці (ціхія і громкія) гукі, пры гэтым **гучнасць** разглядаецца як **кампанент значэння** слова. Звернемся да слоўнікавых дэфініцый: *гукаць* – ‘клікаць, зваць’ [6, т. 2, с. 94]; *шчабятцаць* – ‘хутка, бесперастанку гаварыць (звычайна пра дзяцей, жанчын)’ [6, т. 5, к. 2, с. 415]; *крычаць* – ‘голасна гаварыць, гучна, крыкліва выказвацца’ [6, т. 2, с. 744]; *раўці* ‘ўтвараць **моцныя, працяглыя** гукі, падобныя на роў жывёл’ [6, т. 4, с. 705]. Так, ціхі гук вербалізуецца ЛСВ *гукаць*, громкі, інтэнсіўны – *крычаць, раўці*, а адсутнасць гуку – *маўчаць* ‘нічога не гаварыць, не падаваць голасу’ [6, т. 3, с. 124]. Параўнаем: **Маўчу, дык пэўне замуж хачу** [4, с. 31].

Дзеясловы гучання ўтвараюць сінанімічны рад з ярка выражанай градацыяй сілы гука, якая характарызуецца паступовым узростаннем: *гукаць, шчабятцаць, крычаць, раўці*. Адносна ЛСВ *маўчаць*, які абазначае адсутнасць гука, кожная адзінка сінанімічнага рада з праяўленнем рознай сілы гука – гэта антонім: **маўчаць** – *гукаць, шчабятцаць, крычаць, раўці*. Так, у прааналізаваных кантэкстах адзначаем усталяванне сінанімічных і антанімічных адносін паміж ЛСВ дзеясловаў гучання.

Уздзеянне гукаў рознай сілы на органы слыху вербалізуецца моўнымі адзінкамі з рознымі канатацыйнымі значэннямі: ад нейтральнага *гукаць* да эмацыянальна афарбаванага *шчабятцаць* і адмоўнага *крычаць, раўці*. Мяркуем, што метафарычныя вобразы дзяўчыны і юнака ствараюцца пасродкам ўжывання заоніма *карова* і арнітоніма *галубок*: роў каровы больш гучны і рэзкі ў параўнанні з гуканнем галубка. Таму ў пошуках шлюбнага партнёра маладыя людзі па-рознаму выражаюць уласныя эмоцыі: дзяўчына моцна раве, а юнак стрымана гукае.

Розныя эмацыянальныя рэакцыі, на наш погляд, абумоўлены традыцыйным светапоглядам на ўзроставыя абмежаванні прадстаўнікоў двух паловаў. Прыказкі ўтрымліваюць указанне на пэўны ўзрост маладых людзей, спрыяльны для заключэння імі шлюбу. Параўнаем пра юнака: *Да дваццаці няці хлопец сам жэніцца, з дваццаці няці да трыццаці – людзі, а пасля сам чорт не ажэніць* ‘звычайна кажуць пра хлопца, які занадта доўга халасцякуе’ [7, с. 152]. Параўнаем пра дзяўчыну: *Як дваццаць тры, дык замуж пры, а як дваццаць пяць, дык дома сядзь* [4, с. 17]. Аб'ектыўная неабходнасць самой дзяўчыне прыспешыцца, каб не ўпусціць апошнюю магчымасць стаць замужняй, вербалізавана экспрэсіўным ЛСВ дзеяслова *пры* і дадаткова

падтрымліваецца бінарнай апазіцыяй *пры – сядзь*. Разам з тым, пазіцыянуецца думка, што вялікая розніца ў гадах не з’яўляецца перашкодай у шлюбным жыцці: *Хлопіц на кані едзя, а дзяўчына родзіцца й яму згодзіцца* [8, с. 107]; *Хлопец на каня сядзе, а дзеўка родзіцца і паспявае яму* [4, с. 17].

Услед за С. С. Земічавай адзначым, што пры ўтварэнні **фізіялагічных гукаў** “цела чалавека з’яўляецца ўласна крыніцай гукаў” [9, с. 72]. Аналіз фактычнага матэрыялу сведчыць, што такія гукі могуць узнікаць на аснове параўнання як з фізіялагічным станам чалавека (*Каханьня і кашлю не схаваеш* [4, с. 7], але і з ўнутраным эмацыянальным станам (*Цяжкае ўздыханне – далёка каханне* [4, с. 8]; *Хоць вох, ды ўдвох* [10, с. 145]. Параўнаем таксама: *Глянеш – хоць пацалуй, а прыступішся – плюнеш*. У кантэксце ЛСВ *плюнуць* ужываецца для абазначэння ўнутранага адчування суб’екта (расчараванне, незадаволенасць, няспраўджаны надзеі, неапраўданы вынік чакання) пры сустрэчы з аб’ектам. Звернем увагу на спалучэнне адразу трох тыпаў успрымання, што на функцыянальным узроўні вербалізуецца дзеяслоўнымі лексэмамі *глянеш* (зрок) + *пацалуй* (тактыльнасць) + *плюнеш* (слых). Дзеяслоў *плюнуць* “апісвае суправаджаемы гукам спецыфічны жэст, значэнне якога становіцца зразумелым з умоў камунікацыі” [9, с. 76]. Так, у кантэксце выражаецца **невэрбальная** (праз плявок) **ацэнка** аб’екта, на які накіравана дзеянне.

Мяркуем, што да фізіялагічных гукаў можна аднесці таксама ЛСВ *тупаць* (*топаць*), зафіксаваны ў некалькіх кантэкстах з канатацыяй неадабрэння: *Не тупай нагою: не лягу з табою; Не топай нагою: не сяду з табою* [4, с. 10] (*тупаць* – ‘стукаць, біць нагой (нагамі) аб зямлю, падлогу і пад.’ [6, т. 5, кн. 1, с. 552]. Так, адбываецца пранікненне слыхавой прыметы ў эмацыянальна-ацэначную сферу, даводзіцца думка, што *Сілаю не заставіш быць мілаю, Насільна міль не будзеш* [4, с. 11].

Пры даследаванні эмоцыі **плачу** ў беларускіх парэміях адзначана, што “часцей за ўсё плач у чалавека бывае выкліканы сітуацыяй няшчасця або гора, якое заўсёды нечакана ўрываецца ў жыццё людзей, і суправаджаецца слязьмі” [11, с. 31]. Для нас выклікае цікавасць слоўнікавая дэфініцыя з пазіцыяй слыхавога ўспрымання: *плач* – дзеянне паводле дзеясл. плакаць, а таксама *гукі*, якія суправаджаюць гэтае дзеянне [6, т. 4, с. 271]. Параўнаем: *Здагадайся, хлапчына, чаго плача дзяўчына; Як да каханага ішла – то ўсё скачучы, а як да хаты – усё плачучы* [10, с. 148]; *Нежанаты свішча, скача, а жанаты ў кулак плача* [12, с. 122]; *Жэняцца – скачучы, разводзяцца – плачучы* [10, с. 132].

Разам з тым, прыказкі ілюструюць матыў так званага “абрадавага плачу нявесты, калі яна развіталася з бесклапотным жыццём у бацькоўскай хаце” [13, с. 47]: *Калі не плачаш за сталом, будзеш плакаць за хлявом* [12, с. 120]; *Калі дзеўка ідзе к вянцу і не плача, пэўна і замужам не паскача* [12, с. 120].

Паколькі плач мае гукавую абалонку (перарывістыя гукі), наяўнасць якой дазваляе пачуць яго, успрыняць вухам, мяркуем, што іменна на гэтай падставе яго можна разглядаць як **невэрбальны сродак** слыхавога ўспрымання.

Такім чынам, абазначэнні фізіялагічных гукаў прадстаўлены ЛСВ *кашаль*, *уздыханне*. Невэрбальныя сродкі ўспрымаюцца як асаблівыя псіхалагічныя характарыстыкі дзяўчыны і юнака – ад гучання голасу (*вох*, *плакаць*) да жэстаў (*плюнуць*) і рухаў цела (*тупаць*).

Прыказкі ўтрымліваюць у сабе і гендарны кампанент, праз які адлюстраваны сфарміраваныя ў нацыянальнай культуры ўяўленні пра асаблівасці характару і паводзін мужчын і жанчын. Народная мудрасць сцвярджае: *Ажэніцца куды лягчэй, чым выйсці замуж* [4, с. 25]; *Я за свайго Кузьму каго захачу вазьму, а ты сваю Арынку павазі па рынку* [12, с. 126]; *Не па рэпачцы націнка, не па дзевачцы дзяцінка* [4, с. 20].



Фактычны матэрыял сведчыць, што хлопцу належыць дамінаючая роля ў выбары шлюбнага партнёра, дзяўчыне ж даводзілася заручацца падтрымкай іншых суб'ектаў, часцей маці і свахі, якія маюць на мэце *аддаць* дзяўчыну (*Дзеўку аддавай, калі людзі трапляюцца*). Параўнаем: *Матка дачку хваліла, пакуль з рук зваліла* [5, с. 134]; *Як сваха хваліць – цаны няма, як жаніх убачыць – цаны няма* [10, с. 149]. З пазіцыі лінгвістычнай сэнсорыкі дзеяслоў гучання *хваліць* – 'выказваць адабрэнне, пахвалу каму-, чаму-н.' [6, т. 5, кн. 2, с. 186] з'яўляецца вербалізатарам перцэптыўнай лексікі слыху.

Да слыхаваго ўспрымання далучаецца зрокавае ўспрыманне суб'ектам аб'екта выбару, што вербалізавана дзеясловамі *убачыць, глядзець*. Параўнаем: *Як сваха хваліць – цаны няма, як жаніх убачыць – цаны няма; Сем раз глядзі, а назад не вядзі* [4, с. 26]. Па меркаванні лінгвістаў (Н.К. Рабцава), сітуацыя зрокавага ўспрымання ахоплівае 15 фізічных з'яў, сярод якіх ідэнтыфікацыя, параўнанне і адрозненне саміх фізічных прадметаў, дзеянняў і з'яў. Паколькі жаніх мае на мэце *ўзяць* дзяўчыну за сябе (*Лыка дзяры, пакуль дзяруць, дзяўчыну аддавай, пакуль бяруць*), у прыказках функцыю распазнавання і ідэнтыфікацыі набываюць дзеяслоўныя лексемы *выбіраць, шукаць*. Параўнаем: *Бачылі вочы, што выбіралі, то цяпер хай не плачуць* [12, с. 122]; *Жонку выбірай і вачыма, і вушыма* [4, с. 27]; *Не выбірай дзеўку ў карагодзе, а шукай у агародзе; Шукай жонку не на йгрышчы, а на ржышчы* [4, с. 27].

Значэнне дзеяслоўнай лексемы *выбіраць* 'параўноўваючы наяўнае, аддаваць перавагу каму-, чаму-н.' [6, т. 1, с. 520] дадаткова падтрымліваецца саматычнымі кампанентамі *вочы, вушы*. Так, у спалучэнні з саматызмам *вочы* дзеяслоў набывае значэнне *глядзець* – 'накіроўваць позірк куды-н., звычайна, каб убачыць, разгледзець каго-, што-н.' [6, т. 2, с. 60] і выконвае функцыю **аб'ектыўнай** ацэнкі: *выбіраць вачыма* – самому ўспрымаць з дапамогай органа зроку аб'ект выбару, а ў спалучэнні з саматызмам *вушы* набывае значэнне *слухаць* – 'накіроўваць увагу на якія-н. гукі, намагацца пачуць што-н.' [6, т. 5, кн. 1, с. 210] і выконвае функцыю **суб'ектыўнай** ацэнкі: *выбіраць вушыма* – успрымаць з дапамогай органа слыху тое, што іншыя людзі гавораць пра аб'ект выбару.

Суб'ектыўная і аб'ектыўная ацэнкі могуць не супадаць, у першую чаргу, па прычыне рознай мэтанакіраванасці суб'ектаў. Параўнаем: *Як сваха хваліць – цаны няма, як жаніх убачыць – цаны няма*. Выкажам меркаванне, што ў кантэксце ўстойлівым спалучэннем *цаны няма* 'што-н. ці што-н. заслугоўвае самай высокай ацэнкі, неацэнены па сваіх якасцях, вартасцях' [14, т. 2, с. 120] выражаны розныя канатацыйныя адценні – адабрэння і ацэнкі дзяўчыны.

У выніку даследавання ўстаноўлена, што моўнымі сродкамі выражэння слыху выступаюць дзеясловы гучання з рознымі канатацыйнымі адценнямі, намінацыі фізіялагічных гукаў чалавека. Саматычны кампанент *вушы* ў спалучэнні з дзеяслоўнымі лексемамі выконвае функцыю размежавання і ідэнтыфікацыі аб'екта. Лексічныя адзінкі з'яўляюцца сродкам вербальнай характарыстыкі юнака і дзяўчыны як прадстаўнікоў узроставай ступені юнацтва. Невербальныя сродкі ў складзе парэмій таксама перадаюць перцэптыўную інфармацыю разам з вербальнымі сродкамі.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Харченко, В.К. Лингвосенсорика : фундаментальные и прикладные аспекты / В.К. Харченко. – М. : Либроком, 2012. – 216 с.
2. Нагорная, А.В. Лингвосенсорика как перспективное направление современных лингвистических исследований : аналит. обзор / А.В. Нагорная. – М. : ИНИОН РАН, 2017. – 86 с.
3. Ракава, Л.В. Традицыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы / Л. В. Ракава. – Мінск : Ураджай, 2000. – 111 с.



4. Прыказкі і прымаўкі: у 2 кн. / Акадэмія навук Беларускай ССР, Інстытут мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – Кн. 2. – 615, [1] с.
5. Касько, У.К. Палескі дзівасіл : беларус. нар. прыказкі, прымаўкі, выслоўі : са скарбніцы А.К. Сержпутоўскага / У.К. Касько. – Мінск : Выш. шк., 2005. – 383 с.
6. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – 5 т.
7. Лепешаў, І.Я. Тлумачальны слоўнік прыказак / І.Я. Лепешаў, М.А. Якалцэвіч. – Гродна : ГрДУ, 2011. – 695 с.
8. Аксамітаў, Анатоль. Прыказкі і прымаўкі: Тлумачальны слоўнік беларускіх прыказак і прымавак з архіваў, кафедральных збораў, рэдкіх выданняў XIX і XX стст. / А. Аксамітаў. – 2-е выд., дапрац. – Мінск: Беларус. навука, 2002. – 320 с.
9. Земичева, С.С. Обозначения неголосовых звуков человека и их функционирование в текстах носителя народно-речевой культуры / С.С. Земичева // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2018. – № 52. – С. 71–82.
10. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склад. Ф. Янкоўскі; прадм. Д.Я. Бугаёва. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 494 с.
11. Дзядова, А.С. Чалавек у люстэрку беларускай фразеалогіі і парэміялогіі / А.С. Дзядова. – Віцебск : ВДУ імя П. М. Машэрава, 2013. – 161 с.
12. Анталогія беларускай народнай прыказкі, прымаўкі і выслоўя / [уклад., аўт. прадм. А.С. Фядосік]. – Мінск : Ураджай, 2002. – 298 с.
13. Садоўская, Анжаліка. Вяселле і шлюб у моўнай карціне свету беларусаў і італьянцаў / Анжаліка Садоўская, Ганна Садоўская // Роднае слова. – 2020. – № 7. – С. 47–49.
14. Лепешаў, І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы : у 2 т. / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – 2 т.

## ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ АББРЕВИАТУР В ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ

**Т.А. Зубрицкая**

студентка 3 курса филологического факультета

УО МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

Научный руководитель – О.В. Сергушкова, канд. филол. наук, доцент

Актуальность изучения аббревиации в современном русском языке очевидна, так как анализ языковых единиц играет важнейшую роль для исследования многих проблем в области словообразования, стилистики, лексикографии. При стремительном расширении информационного пространства очевидной является проблема объёма газетнопублицистического текста, его способность соответствовать общеязыковому закону экономии речевых усилий. Газетный текст, как правило, ограничен во времени и пространстве и находится в условиях жесткой конкуренции за внимание адресата. Именно поэтому для авторов таких текстов одним из главных умений и навыков является языковая компрессия. Аббревиатуры активно применяются в современной коммуникации, преимущественно в онлайн-средах, способствуя более эффективному восприятию текстов и облегчая взаимодействие между коммуникантами.

Цель данного исследования – проанализировать особенности употребления аббревиатур в современных газетно-публицистических текстах.

Материалом для исследования послужили тексты белорусских газет: «СБ – Беларусь сегодня», «АиФ – Аргументы и факты в Белоруссии», «Жыццё Палесся» и др. Картотека для анализа составляет 250 единиц.

Сложносокращенные слова возникли в результате слияния начальных частей слов. Их использование имело место еще в Древней Греции и Риме. А в русском языке сложносокращенные слова начали появляться во второй половине XIX века. Необходимость использования таких слов была обусловлена стремлением к экономии ресурсов письменности.

Традиционно в современной науке выделяют 6 основных типов аббревиатур: 1) инициальный (первые буквы и звуки): *РБ, ЗАГС и др.*; 2) слоговый (сокращения начальных частей лексем): *профком, завхоз и др.*; 3) смешанный (первый со вторым): *БелАЗ, ЗакС и др.*; 4) первая часть слова + целое слово: *Сбербанк, роддом и др.*; 5) первая часть слова + косвенный падеж целого слова: *завкафедрой, комроты и др.*; 6) начало первого слова + начало и конец (или только конец) второго: *военкомат, мопед и др.*

Аббревиатуры в современном русском языке выполняют несколько важных функций:

1. Позволяют экономить место и время при написании текстов, делая их более компактными;

2. В различных областях науки, техники, медицины и других сферах жизни помогают установить единый язык и упростить общение между специалистами;

3. Использование аббревиатур делает текст более легким для восприятия, особенно при повторяющихся терминах.

Аббревиатуры одновременно являются и сложными словами, состоящими из нескольких основ и имеющими специфическую семантическую структуру, которая в настоящее время мало изучена, и сокращенными лексемами, так как употребленные в них основы даны в усеченном виде. Но это сокращение касается только фонетического и графического облика рассматриваемых единиц и не редуцирует в них семантики, отражающей главное в содержании той или иной реалии. Её сложность и многоаспектность часто выражается именно благодаря аббревиации. Н-р: УП **Минском-мунтеплосеть** (СБ. – 2023. – 8 июля), спортивная команда «**МАЗ–СПОРТавто**», (СБ. – 2024. – 3 февраля), лаборатория РСУП «**Гомельгосплемпредприятие**» (СБ. – 2024. – 31 января), Московский Государственный театр «**Ленком**» (Беларусь сегодня. – 2024. – 22 марта), Гомельский **облдрамтеатр** (Беларусь сегодня. – 2024. – 22 марта).

В современных газетах и журналах аббревиатуры используются для сокращения длинных названий организаций, различных терминов, географических названий и др. Это помогает экономить место на странице, делая текст более компактным, а также упрощает чтение и понимание информации. Например, приведенные ниже аббревиатуры заменяют длинное название, что делает текст более лаконичным. **РОО** (СБ. – 2024. – 16 марта) – Региональная Общественная Организация, **МИД** (СБ. – 2024. – 21 марта) – Министерство иностранных дел, **МЧС** (СБ. – 2024. – 22 марта) – Министерство по чрезвычайным ситуациям, **ПСЖ** (АиФ в Белоруссии. – 2024. – № 3) – Французский футбольный клуб.

На основе проанализированного материала можно выделить несколько наиболее распространенных лексико-тематических групп, включающих характерные аббревиатуры:

**1. Информационные технологии.** **VPN** (СБ. – 2024. – 21 марта) – Виртуальная частная сеть; **ДРА** (СБ. – 2024. – 21 марта) – Крупнейшее немецкое информационное агентство; **SMS** (АиФ в Белоруссии. – 2023. – № 33) – служба коротких сообщений.

**2. Медицина.** **МНПЦ** (СБ. – 2024. – 31 января) – Минский научно-практический центр хирургии; **РНПЦ** (СБ. – 2024. – 31 января) – Республиканский научно-практический центр радиационной медицины и экологии человека.

**3. Политика и экономика.** ЦИК (СБ. – 2024. – 21 марта) – Центральная избирательная комиссия; СНГ (Беларусь сегодня. – 2024. – 31 января) – Содружество Независимых Государств; СВР (СБ. – 2024. – 21 марта) – Служба внешней разведки; СК (СБ. – 2024. – 21 марта) – Следственный комитет.

**4. Спорт.** МОК (АиФ в Белоруссии. – 2024. – № 3) – Международный олимпийский комитет; УЕФА (АиФ в Белоруссии. – 2024. – № 3) – Союз европейских футбольных ассоциаций; НХЛ (АиФ в Белоруссии. – 2024. – №10) – Национальная хоккейная лига; **Australian open** – ("Австралийский Оупен") (АиФ в Белоруссии. – 2024. – №10) – Открытый чемпионат Австралии по теннису; ФИФА (АиФ в Белоруссии. – 2024. – №10) – Международная федерация футбола.

**5. Реклама.** МТРК (СБ. – 2024. – 22 марта) – Межгосударственная телерадиокомпания; СМИ (СБ. – 2024. – 12 марта) – средства массовой информации; **Пресс-служба** (СБ. – 2024. – 12 марта) – подразделение организации, государственного учреждения или органа власти, осуществляющее взаимодействие данной структуры с прессой и прочими СМИ.

**6. Наука и искусство.** БГУ (Беларусь сегодня. – 2024. – 22 марта) – Белорусский государственный университет; БГЭУ (Беларусь сегодня. – 2024. – 22 марта) – Белорусский государственный экономический университет; БНТУ (Беларусь сегодня. – 2024. – 22 марта) – Белорусский национальный технический университет; БИСИ (СБ. – 2024. – 21 марта) – Белорусский институт стратегических исследований; **Фестиваль-лаборатория** (СБ. – 2024. – 22 марта) – творческая площадка для встречи и диалога между наукой и искусством.

Следует отметить референциально-денотативную роль этих единиц, то есть отражение в названии объектов внеязыковой действительности. Это в полной мере соответствует специфике современной газетной коммуникации.

В современном русском языке наблюдается широкое распространение сложносокращенных слов, что обусловлено их способностью упрощать и ускорять процесс коммуникации, особенно в условиях быстрого обмена информацией, как, например, в сети Интернет и мессенджерах аббревиатуры стали неотъемлемой частью общения. Сокращения типа «**lol**» (laughing out loud) – *смеюсь вслух* или «**btw**» (by the way) – *кстати* широко используются для быстрого обмена сообщениями. Они помогают сделать текст более кратким, ускоряют общение и подчеркивают индивидуальность автора.

Помимо этого, от сложносокращенных слов следует отличать сокращения, которые активно используются в разговорной речи [1] для экономии времени и символов. Например, *привет* может быть сокращено до *прив*, *спасибо* – до *спс*, *спокойной ночи* – до *спок*, *пожалуйста* – до *пжс*, *встреча* – до *встр*, *магазин* – до *магаз*, *в смысле* – до *всм*, *может быть* – до *мб*, *лучшая подруга* – до *лп*, *личные сообщения* – до *лс*, *день рождения* – до *др*, *новый год* – до *нг*, *очень* – до *оч*, *сейчас* – до *щас* и др. Такие языковые единицы активно проникают и в газетно-публицистический дискурс, становятся неотъемлемой частью коммуникативной задачи автора и употребляются в качестве яркого стилистического приёма, имитируя разговорную речь и создавая эффект непринужденности общения.

Необходимо отметить, что использование сложносокращенных слов может привести к недопониманию, особенно если сокращение не является широко распространенным или устоявшимся. Поэтому важно учитывать контекст и аудиторию при использовании сокращенных слов.

В настоящее время в русском языке применение аббревиатур широко распространено, однако требуется соблюдать определённые нормы и указания:

1. При использовании аббревиатур необходимо ориентироваться на их широкое употребление и понимание целевой аудиторией. В случае необходимости предпочтительнее использовать полные слова.

2. При включении аббревиатур в текст следует указывать их расшифровку при первом упоминании. Например, **Организация Объединенных Наций (ООН)**.

3. Рекомендуется избегать избыточного использования аббревиатур в тексте, особенно если это может затруднить понимание содержания.

4. При написании аббревиатур важно строго соблюдать соответствующие правила. Необходимо помнить, что в русском языке существуют различные стандарты для написания аббревиатур (например, ГОСТ 7.12-93 устанавливает общие требования и правила сокращения слов и словосочетаний на русском языке, а также особые случаи сокращения слов, часто встречающихся в библиографической записи). Соблюдение правил и рекомендаций при употреблении аббревиатур способствует повышению ясности и понятности текста для читателей.

Таким образом, собранный и проанализированный языковой материал позволяет сделать вывод о причинах широкого распространения аббревиатур в газетно-публицистических текстах: во-первых, употребление этих слов отражает важнейший принцип экономии языковых усилий, является средством смысловой компрессии; во-вторых, зачастую аббревиатуры выполняют не только номинативную, но и прагматическую функцию, используются авторами как стилистическое средство для передачи различных коннотативных значений.

#### **Список использованных источников**

1. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 328 с.

# СУЧАСНЫЯ МАДЭЛІ І МЕТАДЫ ВЫКЛАДАННЯ МОЎ І ЛІТАРАТУР

## КУЛЬТУРА ЧЫТАННЯ ВУЧНЯЎ ЯК ПРЫЯРЫТЭТНЫ НАКІРУНАК СУЧАСНАЙ ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ

**Л.С. Васюковіч**

дацэнт кафедры правазнаўства і сацыяльна-гуманітарных дысцыплін  
Віцебскага філіяла Міжнароднага ўніверсітэта “МІТСО”, доктар педагагічных навук  
(г. Віцебск, Рэспубліка Беларусь)

Праблема чытання і разумення тэксту застаецца адной з самых актуальных у школьным навучанні, што пацвярджаецца шматлікімі навукова-метадычнымі напрацоўкамі вучоных і педагогаў-практыкаў. Вывады адносна маніторынгу чытацкай пісьменнасці беларускіх навучэнцаў у міжнародных даследаваннях PISA характарызуюць узровень культуры чытання як прымальны: “Большасць вучняў (76,6 %) паказалі вынік чытацкай пісьменнасці, які перавышае парогавы ўзровень. Пры гэтым найбольш шматлікая група ўдзельнікаў тэсціравання (56,6 %) прадэманстравала навыкі, адпаведныя другому і трэцяму ўзроўням чытацкай пісьменнасці. Гэта даказвае, што больш за палову вучняў здольны выявіць і абгульніць інфармацыю ў адпаведнасці з шэрагам крытэрыяў, вызначыць асноўную ідэю тэксту, параўнаць інфармацыю з улікам аднаго або некалькіх паказчыкаў (у тым ліку і супярэчліваю інфармацыю), устанавіць сувязі ўнутры тэксту і з жыццёвымі ведамі” [1, с. 59]. Нягледзячы на суцэсальныя меркаванні, культура чытання вучняў – аб’ект клопатаў метадыстаў, занепакоеных невысокім узроўнем чытання і разумення тэкстаў школьнікамі па розных вучэбных прадметах. *Мэта артыкула* – асэнсаваць культуру чытання вучняў як умову дасягнення стратэгічных вынікаў сучаснай адукацыі.

Развіццё культуры чытання знаходзіцца ў крузе прыярытэтных накірункаў, замацаваных у зацверджаных стандартах агульнай сярэдняй адукацыі. У дакуменце выразна прапісана, што пры вывучэнні ўсіх прадметаў школьнай праграмы арганізуецца праца па фарміраванні і развіцці чытацкай пісьменнасці. Агульная місія чытання акрэсліваецца як сродак дасягнення прадметных і метапрадметных кампетэнцый вучняў [2]. З улікам запатрабаванасці праблема чытання навучэнцаў знаходзіцца ў зоне павышанай увагі настаўнікаў, бібліятэкараў, грамадскасці. Дыяпазон пазіцый, ацэнак вар’іруецца ад дэпрэсіўнай канстатацыі глыбокага крызісу чытацкай культуры да неабходнасці сцвярджэння новай мадэлі чытання ва ўмовах інфармацыйнага грамадства.

Любы вопыт, у рэчышчы якога чытанне становіцца сродкам уваходжання чалавека ў культуру, важкім фактарам яго асабістых поспехаў у разнастайных сферах жыццядзейнасці, варты пераймання. Трэба зазначыць, што праблема фарміравання свядомага чытача набыла міжнародны рэзананс. Падзенне прэстыжу чытання разглядаецца як глабальная тэндэнцыя, не абумоўленая этнічнымі асаблівасцямі развіцця. Як правіла, міжнародная супольнасць аднолькава зацікаўлена рэагуе на праблему, прымаючы нацыянальныя праграмы, скіраваныя на падтрымку і развіццё практык дзіцячага/маладзеванага чытання, на пошукі рацыянальных падыходаў, метадаў і метадык па выхаванні чытачоў “лічбавага пакалення”, іх камфортнага існавання ў кніжным свеце. Выхаванне свядомага чытача мае глабальны, цывілізацыйны характар, культура чытання не залежная ад расавых, нацыянальных, эканамічных, палітычных і іншых асаблівасцей развіцця краіны.

Вопыт далучэння да чытання мае багатыя традыцыі і рэалізуецца ў разнастайных формах, якія ўключаюць ініцыятывы дзяржаўнага, прафесійнага і грамадскага ўзроўню. Пры ўсёй розніцы фармулёвак, канцэптуальных падыходаў да чытання

інтэграваным момантам з'яўляецца новае бачанне шляхоў выхавання сучаснага чытача. Гэта выяўляецца ў агульных пазітыўных тэндэнцыях: арыентацыя на актыўныя формы навучання, увага да матывацыйна-каштоўнасных устаноў, змяненне стылю зваротаў складальнікаў падручнікаў да чытачоў – з аўтарытарна-павучальнага на сяброўска-добрабычлівы, апора на калектыўнае абмеркаванне ідэй, думак, меркаванняў, абнаўленне круга чытання і інш.

Ідэя далучэння школьнікаў да чытання знаходзіць увасабленне ў дзейнасці бібліятэк, музеяў, СМІ, у пошуках арыгінальных шляхоў прапаганды чытацкай цікавасці ў рэгіёнах. Новым крокам у гэтым напрамку з'яўляюцца бібліяграфічныя электронныя фарматы інфармацыі пра літаратурныя выданні з паралельным відэарадам, рэкамендацыйныя спісы (і доступ да кніг).

У рэчышчы сучасных падыходаў фарміруюцца класічна-традыцыйныя адносіны да чытання як спосабу духоўна-маральнага развіцця асобы, асэнсаванне культуры чытання як неабходнай умовы дасягнення адукацыйных і сацыяльных мэт. У агульным кантэксце вырашэння праблемы актуалізуецца ідэя кансалідацыі намаганняў настаўнікаў, бібліятэчных супрацоўнікаў, выкладчыкаў, прадстаўнікоў грамадскіх арганізацый, дзяржаўных органаў. Мажліва, на сённяшні дзень недаацэньваецца патэнцыял міжпрадметнай інтэграцыі, аб'яднання магчымасцей вучэбна-выхаваўчай дзейнасці школьных устаноў, дадатковай адукацыі. Надзвычай важна, каб арыгінальныя, нестандартныя формы працы ў гэтым накірунку пазбаўляліся лакальнасці, эпізодычнасці і набывалі маштабны характар, аўтарытэт і прызнанне не толькі саміх устаноў адукацыі, культуры, але і валанцёраў чытання, дзіцячых і моладзевых ініцыятыў. Трэба, каб кожны свядомы грамадзянін пранікся пачуццём адказнасці перад сабой, уласнымі і чужымі дзецьмі за ўзровень чытання і развіццё кніжнай культуры сваёй краіны.

Запатрабаванае выкарыстанне сучасных інфармацыйных рэсурсаў для фарміравання новага, прываблівага іміджу Homo legens – чалавека, які чытае. Неабходна “галасаваць сэрцам” за чытанне кніг не толькі праз ўступныя артыкулы да падручнікаў на тэму “Любіце чытаць”, не толькі праз выказванні класікаў літаратуры, але і на прыкладзе сучаснікаў – маладых і паспяховых людзей, якія самі шукалі і знайшлі спосабы любові і пакланення Слову. Ствараючы ўласныя тэксты пра чытанне і чытачоў, яны бачаць у кнізе галоўнага героя, сябра, мудрага і аўтарытэтнага суразмоўцу:

*Маё дзяцінства прайшло на народных казках – беларускіх і замежных, творах Купалы, Коласа, Пушкіна і Лермантава. Казкі з прыгожых зборнікаў чытала мама, а паэзію – рускую і беларускую XIX–XX стагоддзяў дэкламаваў на памяць бацька. Старэйшыя класы і каледж прайшлі ў паэзіі Янкі Купалы (са мной у Мінск паехаў зборнік вершаў, паэўна, 1988 года, з залацістай аздобай на вокладцы, – там мой улюбёны верш ever – “І прыйдзе”) Максіма Багдановіча (“Вянок”) і паэтаў рускага Сярэбранага веку, проза Змітрака Бядулі (апавяданні і абразкі), Васіля Быкава (асабліва ўразіла “Ваўчыная яма”)... Філфак адкрыў для мяне дзівосны новы свет беларускай і замежнай літаратуры (Марына Верабей, літаратуразнаўца, паэтка).*

У аснове падобных выказванняў – асабістыя эмацыйныя адносіны да твораў, пра якія расказваюць маладыя кніжнікі, бо менавіта ў гэтых кнігах яны знайшлі адказы на пытанні, што задае кожны свядомы чалавек на пачатку свайго станаўлення. У эсэістычных разважаннях – зварот да самакаштоўнага, уласнага чытацкага вопыту. Гэтыя апавяданні-адкрыцці матывуюць на своечасовае прачытанне кніг з “залатой паліцы”, паколькі “ёсць кнігі, якія абавязкова трэба прачытаць своечасова... Потым іх можна перачытваць, але прачытаць трэба ў час, інакш штосьці незаменнае будзе страчана назаўсёды” [3, с. 88]. Што да “залатой паліцы”, то на ёй павінны “жыць” кнігі, якія “з'яўляюцца для чалавека базавымі і вызначаюць яго адносіны да іншых тэкстаў”

[4, с. 81]. Сучасная школа заклікана фарміраваць устойлівы інтарэс да чытання, рыхтаваць кампетэнтнаснага чытача, які валодае наборам кагнітыўных, творчых, рэфлексійных, метадалагічных навыкаў. Гэтыя “метакагнітыўныя якасці вызначаюць узровень сфарміраванасці чытацкай дзейнасці, закліканай забяспечыць пазнанне і творчасць” [5, с. 12].

Чытанне як праца з інфармацыяй – прынцыпова новая місія школы. Ажыццяўленне гэтай місіі можа адбывацца ў кантэксце фарміравання навыкаў і кампетэнцый XXI стагоддзя, да якіх, апроч чытання, аднесены камунікацыя, супрацоўніцтва, крытычнае мысленне. Гэтая звышзадача можа быць выканана праз выпрацоўку комплексу ўменняў:

- вылучэнне неабходнай інфармацыі, засваенне метадаў інфармацыйнага пошуку;
- адэкватнае ўспрыманне і разуменне спецыфікі інфармацыі з тэкстаў навуковага, мастацкага, публіцыстычнага, афіцыйна-дзелавога стыляў;
- выбар неабходнай інфармацыі з рознафарматных, разнажанравых тэкстаў;
- адэкватная пабудова выказванняў у вуснай і пісьмовай формах на аснове прачытанага ў адпаведнасці з мэтай (падрабязна, сцісла, выбарачна, разгорнута) і нормамі пабудовы тэксту (захаванне тэмы, жанру, стылю, запанаванага фармату і інш.);
- фарміраванне і развіццё ўменняў інтэграваць, ацэньваць інфармацыю, атрыманую з розных крыніц;
- выпрацоўка ўменняў працаваць з тэкстам у камандзе і індывідуальна.

Сучасная рэальнасць спараджае новую тэндэнцыю: для часткі вучняў ужо ў школе чытанне перастае быць культурнай патрэбнасцю, неабходнасцю і не ўспрымаецца як крыніца асобнага росту, эстэтычнага і духоўнага развіцця. Чытанне выступае ў якасці дадатку да вучобы. Да ўспрымання сур’ёзнай (у тым ліку і вучэбнай) літаратуры, якая патрабуе інтэлектуальных і эмацыянальных намаганняў, падлеткі часта не падрыхтаваны. Як сцвярджаюць сацыёлагі, найбольш запатрабаванымі аказваюцца жанры фантастыкі і вострасюжэтнай літаратуры (фэнтэзі, трылеры, дэтэктывы, коміксы і інш.). Чытанне сённяшніх маладых людзей часта мае выпадковы характар і нярэдка вызначаецца “модай” на тую або іншую кнігу сярод аднакласнікаў, бліжняга круга. Гэтыя факты варта ўспрымаць як сур’ёзную праблему страты ў традыцыях чытання ўзораў кніжнай культуры, літаратурнай класікі, што складала прадмет увагі некалькіх пакаленняў. Нівеліруецца само паняцце *якасць чытання* – такія яго характарыстыкі, як наяўнасць сфарміраванага інтарэсу да чытання як унутранай патрэбнасці, пашырэнне круга чытання за кошт літаратуры розных відаў і жанраў, здольнасць да ўспрымання аб’ёмных тэкстаў і інш.

Што да методыкі, то варта сцвердзіцца ў немагчымасці зводзіць мнагастайнасць спосабаў спасціжэння тэксту (асабліва мастацкага) праз адназначныя, жорсткія алгарытмы чытання. Ёсць сэнс прыслухацца да прызнаных аўтарытэтаў: “Розныя кнігі трэба ўмець чытаць па-рознаму. З гэтай прычыны ўрок чытання павінны адказваць на мноства неабходных жыццёвых пытанняў... Мастацкі твор – не задача па фізіцы або матэматыцы: у ім мноства “ўваходаў” і “выхадаў” для яго асэнсавання” [6, с. 14]. Праблеме фарміравання навыкаў культуры чытання прысвечана немалая колькасць метадычных і псіхалагічных прац, якія рознааспектна прадстаўляюць складаны прадмет даследавання. Нягледзячы на мноства распрацаваных канцэпцый, праграм, падручнікаў, вучэбна-метадычных дапаможнікаў, дадатковых матэрыялаў, на сённяшні дзень школьная практыка дэманструе дастаткова сціплыя поспехі. Прычыны гэтага бачацца наступныя:

- фарміраванне навыку асэнсаванага чытання – працэс неаднародны, нелінейны, ён не павінен згортвацца, мінімізавацца;

– сучасныя падручнікі, утрымліваючы вялікую колькасць заданняў *прачытайце тэкст*, не вучаць чытанню як навыку здабываць і асэнсоўваць інфармацыю;

– механізм чытання не раскрываецца перад вучнямі, умовы заданняў не суправаджаюцца інструкцыямі, зводзяцца да шматпаўтаральных патрабаванняў: *прачытайце тэкст выразна, растлумачце назву тэксту, выпішыце ключавыя словы і інш.* Такія заданні разлічаны або на вусныя каментарыі настаўніка, або на моўную інтуіцыю навучэнца. Гэта азначае, што чытацкія ўменні з улікам вопыту складальнікаў падручнікаў згортваюцца, арыенціровачная аснова чытання як сістэма дзеянняў пераводзіцца ў аўтаматызаваны аспект;

– перабольшванне магчымасцей Інтэрнэту, адназначнай перакананасці вучняў у тым, што інфармацыя, змешчаная ў традыцыйных кніжных крыніцах, з’яўляецца незапатрабаванай;

– скарачэнне часу на чытанне, яго падмена спажываннем аблегчанай інфармацыі з сацыяльных сетак. Пры гэтым чытанне набывае прагматычны характар, не ўспрымаецца як духоўна-інтэлектуальная практыка;

– дастаткова фармалізаваная падача навуковых тэкстаў, якія не суправаджаюцца каментарыямі пра значэнне працы з імі: выкарыстанне тэрмінаў, азначэнняў, спецыяльнай лексікі робіць чытанне складаным працэсам, аднак вучыць паглыбленаму разуменню, запамінанню і засваенню прачытанага, рыхтуе да працы з прафесійнай інфармацыяй;

– навучэнцы павінны зразумець: вучэбная, спецыяльная літаратура – істотны кампанент пазнавальнай дзейнасці. Аднак адна навуковыя тэксты павінны чытацца асэнсавана, няспешліва, паколькі тэрэтычныя веды як набытак навуковага стылю немагчыма перадаць мовай паўсядзённых зносін. З гэтай прычыны прысутнасць тэрмінаў у навуковых тэкстах не выпадковая: яны фіксуюць вынікі даследчых пошукаў, працы многіх пакаленняў вучоных.

Адной з форм далучэння да чытання з улікам сённяшніх магчымасцей можна лічыць медыятэкі, што сістэматызуюць медыярэсурсы на лічбавых носбітах. Першыя вопыты даказваюць: часта інфармацыя, атрыманая з Інтэрнэту, становіцца падставай для звароту да беларускамоўнай кнігі або да творчасці пісьменніка. Інтэрнэт-рэсурсы варта выкарыстоўваць у якасці ўнікальнай магчымасці для станаўлення і выхавання чытача: сетка інтэрнэт-магазінаў, чаты для абмеркавання класікі і кніжных навінак, бясплатныя электронныя бібліятэкі, інтэрнэт-апытванні – сучасны рэсурс у праектаванні беларускамоўнага адукацыйнага асяроддзя, матываваных патрэбнасцей у чытанні (праекты, дыскусіі, выставы, віртуальныя экскурсіі і г. д.). Так, цікавы вопыт працы з рознымі відамі і жанрамі медыятэкстаў прапанаваны пры вывучэнні гісторыі і грамадазнаўства [7].

Немалаважную ролю, на нашу думку, адыгрываюць дэманстраванне педагогамі любімых кніг, асабістых густаў у чытанні, захопленасць словам, культурай. Чытанне павінна пазіцыянавацца як норма жыцця не толькі класікамі (гэтага ніхто не адмаўляе), але і паспяховымі маладымі людзьмі. Падобныя прызнанні, разважанні не з’яўляюцца прывілеяй выкладчыкаў гуманітарных дысцыплін. Наадварот, тэксты-прысвячэнні кніжнай культуры з вуснаў прадстаўнікоў матэматычных, прыродазнаўчых дысцыплін дапамагаюць пашырыць чытацкае поле культуры, пабачыць праз слова розныя грані дзейнасці творчага чалавека. Камунікаванне, узаемаабмен інфармацыяй, каштоўнасцямі, эмоцыямі, грамадзянскімі пазіцыямі стварае жыццёвы дыялог у кантэксце павагі да слова, кнігі, культуры. Ганаровую місію свядомых чытачоў маглі б выконваць не толькі прадстаўнікі адукацыі, бібліятэчныя рупліўцы, але і прадстаўнікі выдавецкага, кніжна-гандлёвага бізнесу.



Стратэгіяй сучаснага навучання становіцца чытанне – вучэбнае, навуковае, агульна-культурнае, – што развівае навыкі самастойнай працы, выступае асновай пісьма, гаварэння, слухання, фарміруе светапоглядныя ўстаноўкі, устойлівую цікавасць да кнігі. Чытанне павінна праецыравацца як рэальны камунікатыўны працэс, апасродкаваны тэкстам. Атрыманая інфармацыя пры чытанні служыць камунікатыўным задачам – зразумець, прааналізаваць, абмеркаваць змест, афарміць уласнае меркаванне, выкарыстаць тэкст як аснову для пісьмовай камунікацыі – праз складанне анатацый, канспектаў, тэзісаў. Чытанне набудзе сваю духоўную сутнасць, калі ў ім будуць бачыць не толькі сродак інфармацыі, папаўнення ведаў, але і ўсведамляць яго як працэс выхавання і развіцця асобы, што фарміруе жыццёвыя каштоўнасці.

### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. Позняк, А.В. PISA – 2018 в Республике Беларусь. Читательская грамотность / А.В. Позняк; под науч. ред. Г.С. Ковалевой. – Минск : МедиаСонт, 2021. – 65 с.
2. Образовательные стандарты общего среднего образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 17.03.2024.
3. Чудакова, М.О. Литература в школе: читаем или проходим: кн. для учителя / М.О. Чудакова. – М. : Время, 2013. – 148 с.
4. Байяр, П. Искусство рассуждать о книгах, которых вы не читали / П. Байяр; перевод с франц. А. Поповой. – М. : Текст, 2012. – 185 с.
5. Сметанникова, Н.Н. Чтение и грамотность в современном мире / Н.Н. Сметанникова // Вестник Челябинской академии культуры и искусств. – 2019. – № 4. – С. 10 – 18.
6. Генис, А.А. Уроки чтения: камасутра книжника / А.А. Генис. – М. : АСТ, 2013. – 347 с.
7. Палейка, А.А. Медыятэксты ў навучанні гісторыі і грамадазнаўству: дапаможнік для настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі / А.А. Палейка. – Мінск : Выдавецкі цэнтр БДУ, 2018. – 96 с.

## **НОВЫЕ ФОРМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Э.О. Гаврикова**

доцент кафедры языкознания и литературоведения  
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»  
(г. Тюмень, Россия)

Современная высшая школа переживает трансформацию, которая сопровождается увеличением роли международного сотрудничества и интернационализации – объективным процессом устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающих потребностям мирового сообщества и отражающих прогрессивные тенденции нового столетия [1, с. 50]. Каждый год увеличивается количество студентов, желающих получить профессию и качественное высшее образование в России. Сегодня РФ занимает 4 место в списке стран, популярных для въезда мигрантов. Количество иностранных студентов в российских вузах за последние 20 лет возросло в пять раз [2, с. 147]. Россия занимает 6 место по количеству академических мигрантов. Сейчас в стране обучается более 355 тысяч иностранных студентов, что составляет 7,6 %

от общего числа всех студентов в наших вузах. В основном это представители Азии – около 300 000, Африки – 35 000, Европы – 30 000 и около 5 000 из Латинской Америки. Федеральным проектом «Россия – привлекательная для учёбы и работы страна» была установлена необходимость достичь 450 тысяч иностранных обучающихся к 2030 году. Квота на бесплатное обучение в вузах для иностранцев увеличивается. Университеты открывают новые программы на разных языках, проводят олимпиады для иностранных студентов.

Но академическая мобильность сопровождается рядом проблем, в число которых входят иные климатические условия, языковая среда, социокультурные отличия, организация учебного процесса, новые требования к знаниям и их контролю, что отражается на эффективности образовательного процесса в целом и личных достижениях обучающегося в частности. В процесс адаптации иностранных студентов вовлечены тьюторы, кураторы, преподаватели, сотрудники вуза, одноклассники, бадди – студенты старших курсов, выступающие наставниками вновь прибывших обучающихся, новые друзья. Однако адаптация к образовательному процессу, под которой понимается процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в образовательной организации, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им специальности в ходе учебно-воспитательного процесса [3, с. 11]. Затягивается на длительное время и не всегда бывает успешной, что негативно сказывается как на результате профессиональной подготовки, так и на формировании доброжелательного отношения к России, её системе высшего образования.

Проблемы адаптации нашли отражения как в работах зарубежных авторов: Бар Р.Б., Таг Дж. [2005], А. Науэрт, У. Валькенхорст, Р. фон Дер Хайден [2006], Фридлиндер Л.Дж., Рид Г. Дж., Шупак Н., Крибби Р. [2007], Готфредсон Л. [1997], так и отечественных специалистов: Браун Т.П. [2007], Ключникова Е.В. [2018], Третьяченко Д.С. [2020], Антоновский А.В., Балакшина Е.В., Филиппченкова С.И. [2020].

Назрела необходимость выработки единых подходов к процессу адаптации иностранных студентов, приобщения к русской культуре и формированию у обучающихся российских духовно-нравственных ценностей.

Тюменский государственный университет на протяжении десяти лет, помимо образовательных услуг и помощи в оформлении документов, реализует программу адаптации иностранных студентов, гармонично сочетающую мировой опыт вузов и свои инновационные формы поддержки иностранных обучающихся. В вузе действует программа ориентационного и адаптационного сопровождения иностранных студентов «Бадди», в рамках которой студенты старших курсов встречают образовательного мигранта в аэропорту, оказывают помощь в заселении в общежитие, бытовых вопросах, проводят экскурсии по кампусу и городу, знакомят с образовательной средой вуза, поддерживают эмоционально, что помогает успешной социализации и адаптации к культурной среде университета и города.

Социокультурной адаптации способствует и Русский клуб, организованный магистрантами-филологами для иностранных студентов, интересующихся русским языком, культурой и традициями народов России. С одной стороны, магистранты получают коммуникативные практики взаимодействия с этнически неоднородной образовательной средой, осваивают методику преподавания, с другой стороны, обучающиеся имеют возможность повысить уровень владения русским языком, лучше узнать современную Россию, найти друзей и единомышленников.

Обязательным мероприятием для иностранных студентов является правовой лекторий, проводимый сотрудниками УФМС и правоохранительных органов, где сту-

дентам в доступной форме объясняют правила миграционного учёта, которые также отражены в раздаточном информационном материале, предупреждают о преступлениях против личности, общественной безопасности и порядка, способах защиты себя.

Появление в вузе большого количества студентов из стран СНГ, Таджикистана и Туркменистана, не проявляющих активность во внеучебных мероприятиях, чувствующих защищённость понятной им среде-диаспоре, побудило апробировать новую форму социализации инофонов – появившийся в расписании факультатив «Привет, Россия!», нацеленный на передачу знаний об истории страны, русской культуре, нормах поведения и общения, повышение уровня владения русским языком, преодоление коммуникативного зажима, интеграцию обучающихся в студенческую среду, формирование траектории профессионального становления, создание эмоционального благополучия. Темы встреч – «Россия – страна возможностей», «Традиции и обычаи россиян», «Культура России», «Гастрономические пристрастия россиян», «Россия – родина великих людей», «Забавы россиян», «Тюмень – лучший город Земли», «Прогулки по улицам города», «Тюмень культурная», «Промышленность Тюменской области», «Они прославили регион», «Праздники россиян». Формами проведения занятий выступили экскурсии в музей, прогулки по городу, набережной, посещение театра, гастрономический фестиваль, мастер-классы «Новогодняя открытка», «Новогодняя игрушка», настольные и подвижные игры, короткометражные и мультипликационные фильмы, викторины, песни, квесты, презентации, дискуссия. Занятия были подготовлены и проведены студентами 4 курса, направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык; русская литература, очной формы обучения под руководством преподавателей-методистов. В первом семестре состоялось 12 встреч.

Орфоэпические минутки, словарная работа, усвоение русских идиом и подбор их эквивалентов в родном языке, закрепление сложных грамматических тем в форме викторин, кроссвордов, загадок, шарад, классификаций, тестов, интерактивных и творческих заданий (подписывание открыток, составление письма Деду Морозу, солдату победителю, подготовка поста для социальных сетей), размещение объектов на шкале времени, чтение отрывков из произведений классической литературы и современной прозы с комментированием, подбор иллюстраций к ним, просмотр короткометражных фильмов с обсуждением увиденного, разучивание песен задействовали и когнитивные, и эмоциональные, и поведенческие механизмы, позволяющие студенту приспособиться к новой социокультурной среде посредством познавательной деятельности, саморефлексии, выбора и анализа определённой модели поведения и деятельности. Гармоничное сочетание личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных видов заданий, словесных, наглядных, практических методов и игровой методики способствовали преодолению культурного и коммуникативного барьеров.

В процессе прохождения курса иностранные студенты смогли улучшить навыки общения на русском языке, узнали о менталитете русских, картине мира сибиряков, особенностях современной России, освоили правила поведения, ценности и нормы россиян, повысили осведомленность об истории и культуре принимающей страны и региона в частности, преодолели культурный барьер, приобрели новое этнокультурное окружение, наблюдали в непосредственном контакте за поведением носителей культуры, нашли новых друзей из числа студентов старших курсов.

По мнению С.И. Самыгина, Л.Д. Столяренко, этапами адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде выступают вхождение в студенческую среду; усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собствен-

ного стиля поведения; формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия, что позволяет констатировать эффективность внедрения нового факультатива в образовательное пространство академических мигрантов.

Социокультурная адаптация, с точки зрения современных подходов, считается успешной, если инофон включился в новое сообщество, освоил его нормы, ценности, стиль поведения, при этом сохранил собственную этническую идентичность. Показателем выступает адекватное новой социокультурной среде поведение академического мигранта.

По мнению И.В. Ширяевой, «адаптация студентов-иностранцев – это формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [12, с. 181].

Выводы. Применённый в преподавании метод обучения «равный – равному» позволил проводить занятия в неформальной обстановке, способствовал созданию атмосферы психологического комфорта, живого общения, применению разнообразных форм обучения, что отразилось на активности обучающихся, их заинтересованности материалом, успехах в усвоении новых знаний, формировании межкультурной компетенции, умении выстраивать конструктивные взаимоотношения с представителями разных культур, позволило преодолеть коммуникативный барьер, расширило горизонты общения, стимулировало выход иностранных студентов из этнических сообществ, вхождение в многонациональную студенческую среду, повысило мотивацию к самостоятельной адаптации и получению профессии, привлекательность России в глазах иностранцев.

#### Список использованных источников

1. Шабалин, Ю.Е. Вахрушева, Е. М. Интернационализация российской системы высшего образования: трансграничное и международное университетское образование // Совет ректоров. – 2015. – № 1. – С. 50–59.
2. Россия в цифрах. 2020: Крат. стат. сб./ Росстат. – М., 2020. – 550 с.
3. Смирнов, А.А., Живаев, Н.Г. Адаптация студентов и образ ВУЗа: монография. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 168 с.
4. Бар, Р.Б., Таг Дж. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования // Дидактика высшей школы. – Минск : Изд-во БГУ, 2005. – С. 3–33.
5. Nauerth, A. Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen zu Studienbeginn [Electronic resource] / A.Nauerth, U. Walkenhorst, R. von Der Heiden // Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Mode of access: [http://www.bwpat.de/content/uploads/media/nauerth\\_etal\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/content/uploads/media/nauerth_etal_bwpat19.pdf). – Date of access: 28.03.2024.
6. Friedlander L. J., Reid G. J., Shupak N., Cribbie R. Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates? *Journal of College Student Development*. 2007;48 (3):259–274. doi: 10.1353/csd.2007.0024.
7. Gottfredson L.G. Why g matters: The complexity of everyday life // *Intelligence*, 1997,24(1), 79–132.
8. Браун, Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – № 3. – С. 20-26.
9. Ключникова, Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов с России // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". – 2018. – № 1. – С. 133–140.

10. Третьяченко, Д.С. Проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов в высшем учебном заведении // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – №2.

11. Антоновский, А.В., Балакшина, Е.В., Филиппченкова, С.И. Психологические особенности протекания адаптационного процесса у студентов первого курса, обучающихся в вузе // Психология. Психофизиология. – 2020. – №1.

12. Столяренко, Л.Д. Самыгин, С.И. Социальная психология. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 476 с.

13. Ширяева, И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. – Ленинград, 1980. – 176 с.

## **СЛОВО И ЦИФРА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ (ПРОБЛЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА)**

**Е.В. Валеева**

доцент кафедры русского языка и литературы Арзамасского филиала ННГУ,  
кандидат филологических наук, доцент  
(г. Арзамас, Россия)

Проблема, с которой сталкивается школа и вуз, связана с тем, что молодое поколение не читает. Это вызов. Ответ мы видим в широком применении методов визуализации на уроках словесности. И речь идёт не об использовании презентаций.

Суть происходящего на наших глазах «визуального поворота» состоит не только в насыщении коммуникативного пространства визуальными формами, но и в изменении под их влиянием вектора развития культуры – в трансформации культурных кодов. Визуальные образы долгое время связывали исключительно с массовой культурой, сегодня они проникают в элитарную культуру, оказывая влияние на репрезентацию культурной классики и художественного творчества в целом. В настоящее время визуализация уже не связана с примитивизацией мышления [1, с. 195]. Вдумчивое чтение исчезает не из-за напора визуальных образов.

Из опыта работы можно сказать, что упрощение восприятия имеет место быть не только в работе с художественными текстами, но и с самими визуальными продуктами. И хотя в них сохраняется основа книжного повествования – развёртывание сюжета, здесь имеет место не просто замена системы знаков (вербальных на визуальные), транслирующих содержание, но выстраивание самостоятельной эстетической задачи, стремление вызвать особые интеллектуальные и эмоциональные состояния [2, с. 205].

Сегодня прямой путь к художественному тексту, к обращению к книге идёт от визуального образа. Многие студенты и школьники начинают читать текст именно в процессе его визуального воплощения. Пластичность, богатство символического наполнения и многослойность визуальных образов свидетельствуют об их познавательной ценности и об их эвристическом потенциале. Результатами такой работы стали интерактивные фотовыставки, которые проводятся на кафедре русского языка и литературы уже четыре года.

Такая актуализация классики предполагает работу с художественным образом. Между тем литература – самый образный из всех видов искусства. Поэтому важен не столько исторический подход к изучению литературного текста, сколько образный параллелизм, образные аналогии и совпадения. Потoki ассоциаций от художественного образа могут пересекаться, соотноситься и акцентировать собственные смыслы

в сознании молодого человека. Методика «погружения в текст» представляется весьма продуктивной, поскольку позволяет увидеть там себя. Такое «погружение» в литературу осуществляется студентами Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского в рамках проекта «*В тренде: литературный навигатор*», ориентированного на привлечение молодёжи к чтению.

1. Начать следует со знакомства с образной системой произведения: каждый учащийся выбирает для себя понравившегося героя. Учитель должен уметь прорекламирровать произведение, указав на его практическую и художественную ценность.

2. Более глубокое понимание характера понравившегося героя требует чтения произведения. Чтобы найти нечто общее между собой и героем, оставляем таблицу схожих и разных черт.

3. Студент визуализирует образ героя: подбирает себе макияж и грим, изучает пластику персонажа.

4. Фотосессия – это уже коллективная корректировка образа.

Итогом стали интерактивные фотовыставки «Гофман: сказки на ночь», «Байрон: излом времени», «С днём рождения, Уильям Шекспир!», «Чудо – совсем рядом (по сказке Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес»», «Уроки Мольера», «Верлен: осенняя песня», «Кафка: превращение», «Реми де Гурмон: книга масок».

Успех фотовыставок вдохновил студентов на создание видеороликов, в которых классические герои «заговорили». Так от работы с образом студенты пришли к работе с образным языком, потому что 1) *учатся писать сценарий*, 2) *говорить от лица своего героя*, 3) *передавать интонации персонажа*.

Для создания видеоролика, посвящённого отдельному произведению или творчеству того или иного автора, требуются иного рода работы. Студенты выбирают того, кто способен быть режиссером. Режиссер определяет группу сценаристов. Он вправе заменить кого-либо из творческой группы, если видит, что тот не справляется с заданием. Для успешной реализации замысла режиссер должен обладать не только творческой фантазией и чувством формы и стиля, но и быть способным мобилизовать всю творческую группу на его реализацию. С художником и оператором он разрабатывает визуальный, пластический образ видеоролика. Работая с актёрами, режиссер должен ощущать и учитывать индивидуальность каждого. Со звукооператором определяется звуковой образ. С монтажёром режиссёр проводит окончательную работу по соединению отснятых кадров в единое целое. В отличие от театральной площадки условия съёмки видеоролика меняются, поэтому режиссеру и всей творческой группе приходится менять методы работы, иногда корректировать сценарий, находить разное пространственное и пластическое решение кадра или эпизода [3, с. 7–8].

Самое сложное для студентов оказалось научиться делать монтаж. Монтаж в искусстве экрана стал самостоятельным языком культуры, основным средством материализации (визуализации) авторского замысла (замысла писателя и режиссера). Именно «монтаж является основным способом человеческого зрения и мышления» [3, с. 16].

Такая работа дополняет историографию литературного текста его концептографией, технографией и образологией, что помогает процессу восстановления утрачиваемой духовности, избегая при этом догматических приёмов интерпретации классического наследия.

Предложенная методика направлена на поиск не философии в тексте, а на философию текста; не на отражение культуры в тексте, а на культуру текста, где соединены история истории и история искусств; генерализация и индивидуализация; обобщение

и предельная конкретика; сопряженность культурных явлений, отличных друг от друга по времени и стилю. Суть такой культурологической интерпретации – это объединение конкретного литературного текста с текстом культуры в широком смысле слова. Многие студенты уже сами стали применять такую методику на педагогической практике в школе и выходят с предложениями её широкого распространения, участвуя в творческих конкурсах и молодёжных проектах. Студенты Арзамасского филиала заняли первое место в 2017 году во Всероссийском творческом конкурсе «Звезда удачи» за видеоролик «С днём рождения, Уильям Шекспир!»

Надо сказать, что между интерпретацией литературного и визуального текстов есть сходство. И при просмотре визуальной продукции, и при повторном чтении книги первичная интерпретация остаётся неизменной, поскольку читатель или зритель наблюдает уже свершившееся событие, ставшее фактом. Однако читатель или зритель может по-разному толковать факт прочитанного или увиденного, замечая новые детали, открывая иные смыслы. Это сотворчество [4, с. 97].

К юбилею педагогического образования в университете создана фотовыставка «Реми де Гурмон: книга масок». Студенты, следуя за методикой создания Гурмоном жанра импрессионистического литературного портрета, что было отражено в его знаковом произведении «Книга масок», представили себя в образах известных зарубежных писателей XX века (А. Камю, Э.М. Ремарка, Э. Хэмингуэй, Ф. Фицджеральда, Д. Джойса, О. Хаксли, Х. Кортасара, Ф. Саган, С. Беккета, М. Дюрас, М. Уэльбека, М. Каннингема, М. Паж, Ч. Поланика и др.).

Гурмон отводил особую роль в процессе литературного творчества «непосредственному ощущению и считал, как и все импрессионисты, такой вид познания выше рационального. «Книга масок» представляет собой сборник импрессионистических литературных портретов, калейдоскоп ощущений, непосредственных впечатлений, возникающих образов. Задача выставки – зафиксировать и развить единое лирическое переживание, обозначить палитру чувств, эмоций» [5], вызываемых у студентов творчеством известных зарубежных авторов XX века.

Важную роль в понимании замысла Гурмона и идеи фотовыставки играет название книги. «Маска не должна скрывать пустоту. Такой заголовок предупреждает: автор прячется за одной или несколькими масками, а читатель только предлагает свою версию маски писателя. Возможно, нужно идти дальше и увидеть в писателе даже маску его письма – тогда и письмо лишится идентичности. Подобное название акцентирует установку на медитативное созерцание, на раскрытие того, что скрывается за видимостью» [5].

Работа с эстетикой зрения и языком визуального искусства формирует сложный комплекс представлений о мире, природе и человеке. Визуальный образ открывает в современном школьнике и студенте художника и инженера одновременно, снимая аппозицию естественного и гуманитарного образования.

Более того, визуальный язык отвечает потребности преодоления скрытых стереотипов литературного языка и способствует нелинейному характеру новых человеческих опытов, поскольку видимый образ всем «интуитивно ясен» и способен выявлять дополнительные оттенки смысла.

Надо сказать, что отсутствие интереса к чтению в студенческой среде, на наш взгляд, в большей мере обусловлено отсутствием ситуации, призванной поддерживать и обеспечивать эту деятельность. Образовательная практика подсказала значимость личного интереса.

Сила визуального образа в том, что он способен пробудить эмоции и может сплотить коллектив, занятый решением одной общей проблемы, например, созданием

видеоролика по собственному сценарию, написанному по мотивам классического произведения. Компьютер в этом смысле не отвлекает, а только стимулирует интерес к произведению, позволяя использовать методы увеличения или уменьшения изображения, дорисовывать недостающее содержание, умножать видимое и т. д.

Бесспорно, диктат визуальных форм в современном искусстве – явление антикультуры. Однако подлинная визуальная культура «словесна», она не вытесняет текст, а удваивает его.

#### **Список использованных источников**

1. Стризов, А.Л. Вербальное и визуальное в культуре: иерархия или дополнительность / А.Л. Стризов, В.А. Храпова // Вопросы философии 2008. № 6. – С. 194–199.
2. Маклюэн, М. Галактика Гуттенберга: становление человека печатающего / М. Маклюэн. – М. : Академический проект: Фонд «Мир», 2005. – 495 с.
3. Анашкина, Н.А. Режиссура телевизионной рекламы / Н.А. Анашкина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 208 с.
4. Краснаярова, Д.К. Реклама vs театр. Теория и практика взаимодействия / Д.К. Краснаярова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 192 с.
5. Фенко, С.А. (2018) Импрессионистический литературный портрет в «Книге масок» Реми де Гурмона / С.А. Фенко, // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. – № 11(89). Ч. 1. С. 51–56.]

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**О.В. Никифорова**

доцент Арзамасского филиала ННГУ,  
кандидат филологических наук  
(г. Арзамас, Россия)

Важной составляющей процесса обучения студентов-иностранцев русскому языку является расширение знаний о культуре страны изучаемого языка. Обучение проходит наиболее эффективно, если знания о русских словах преподаются параллельно со знанием русской истории, культуры и литературы. Изучение языка должно сопровождаться одновременным знакомством с культурой и обычаями общества, в котором этот язык функционирует и существует. Введение в жизнь и культуру общества даёт студентам, изучающим русский язык как иностранный, фоновые знания, без которых они не могут правильно и точно понять содержание оригинального текста, хотя все слова в тексте знакомы и грамматические связи определены. Часто бывает, что каждое слово того или иного текста понятно учащимся, но общий смысл текста ими не воспринимается. Причиной неполного восприятия текста является в таких случаях не недостаток языковых знаний, а недостаток культурных и фоновых знаний. Таким образом, лингвострановедческие и страноведческие знания необходимы для изучения русского языка иностранными студентами.

Многим словам для полного понимания их смысла необходимы следующие этапы работы: составление лексикографического портрета слова; анализ разнообразных текстов – художественных, публицистических, научно-популярных и др., содержащих культуроведческую информацию, которая обусловлена объектом исследования; работа с искусствоведческими источниками: произведениями живописи, музыкальными произведениями и др., связанными с объектом исследования. Решать эту задачу



помогает организация проектной деятельности, которая способствует обогащению речи иностранных студентов, учит их видеть текст как компонент культурологического пространства, расширяет кругозор обучающихся в процессе знакомства с произведениями разных видов искусства и т. д.

В основу метода проектов положена идея о нацеленности учебно-познавательной деятельности обучающихся на конкретный результат, который необходимо получить при решении поставленной перед ними преподавателем учебной, в том числе исследовательской, задачи. Проектно-исследовательская деятельность создаёт все условия для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Деятельностный подход является условием реализации новых образовательных стандартов. Принцип деятельности заключается в том, что студент, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы учебной деятельности, понимает и принимает систему её норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений. Метод проектов обеспечивает перевод обучения на субъектсубъектную основу, гарантирует студенту развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Другими словами, научит его добывать необходимые знания самостоятельно и использовать их по назначению. Эта черта личности поможет молодому человеку стать компетентным во всех отношениях, а значит, легко самореализоваться.

Т.Ф. Новикова разработала модель (структуру и содержание) проектной деятельности под названием «Урок одного слова» [1, с.10–11]. Это одна из инновационных форм обучения, которая позволяет выходить не только на понятийный, но и на смысловой и ценностный уровни слова, учитывать историю и культуру народа, выявлять «вертикальные» и «горизонтальные» связи слова, взятого в качестве объекта исследования [1, с. 10]. Такая проектная деятельность относится к числу современных инновационных форм образовательно-воспитательного процесса, позволяющая изучать и анализировать не только понятийное содержание слова, но и его смысловые и ценностные характеристики, учитывать культуру и историю народа. Взяв за основу модель «Урока одного слова», предложенную Т.Ф.Новиковой, расширив и обогатив её новыми элементами, мы разработали лингвокультурологический проект на тему «Тимуровец». В разработке проекта, который осуществлялся под руководством преподавателя вуза, принимали участие иностранные студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профили «Русский язык и Литература».

Разработка лингвокультурологического проекта на тему «Тимуровец» начинается с использования метаязыкового мема как креативного лингводидактического материала для студентов поколения Z. Обыгрываемые в мемах языковые факты, на наш взгляд, способствуют запоминанию нужной информации с помощью визуального, аудиального или кинестетического представления языковых фактов. Студентам предлагается метаязыковой комикс мем: «Если видите Тимура – значит рядом есть ещё негры Тимуровцы в кустах». Дается несколько минут на обсуждение, после этого студенты называют тему занятия. Обучающихся привлекают слова *Тимур* и *тимуровцы*. Таким образом, мемы служат средством создания интереса иностранцев к словам русского языка, содержат намёк на новую тему занятия. Имя собственное *Тимур*, содержащееся в меме, известно туркменским студентам. Работая со словарями, студенты получают информацию об имени собственном: Тимур рус. нов. [из монг., тюрк. *tümür* / *demir* железо; ср. Тимур – имя монг. хана, известного в Европе под им. Тамерлан, т. е. Тимур Хромой; ср. болг. Демир]; рус. сокр. Тима, Мура. [2, с. 211].

Производное от онима Тимур слово *тимуровец* вызывает интерес, поэтому предлагается разработать проект на тему «Тимуровец», который включает несколько страниц: лексическую, этимологическую, словообразовательную, культурологическую, литературную, песенно-музыкальную, искусствоведческую, ассоциативную, историческую, творческую и др.

Одной из задач лингвокультурологического проектирования является составление лексикографического портрета слова. Лексикографический портрет – это «такое описание слова, при котором исследуются семантика, сочетаемость, фразеологические, стилистические, прагматические, коммуникативные и другие свойства каждого лексического значения данного слова» [3, с. 9]. Составление лексикографического портрета слова предполагает следующие учебные действия студентов: на материале толковых словарей русского языка определить семантику слова *тимуровец* (лексическая страница); на материале этимологических словарей установить происхождение этого слова (этимологическая страница); на материале словообразовательных словарей определить состав словообразовательных гнезд существительного *тимуровец* (словообразовательная страница).

В практике преподавания русского языка иностранным студентам целесообразно привлекать созданный в 2003 году и регулярно пополняемый и обновляемый электронный Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [4], который предоставляет неограниченную исследовательскую и обучающую базу не только для специалистов в области русского как иностранного, но и для всех изучающих русский. Материалы НКРЯ из художественного и публицистического дискурса демонстрируют употребление слова *тимуровец* в разных значениях. Приведём примеры.

1. Тимуровец – понятие, обозначающее образцового пионера, безвозмездно совершающего хорошие поступки на благо социалистического общества. В советское время: участник детского общественного движения по оказанию помощи семьям воинов, инвалидам, больным [по имени Тимура, героя повести А. Гайдара «Тимур и его команда»].

*Тут приоткрылась дверь, но едва-едва, и в щелочку выглянул мужчина, лысоватый, в очках, почти таких же золотых, как у нашего Чушки. – Ах, тимуровцы! – воскликнул он облегчённо. – Но мы все уже отдали! [Анатолий Приставкин. Кукушата или жалобная песнь для успокоения сердца (1992)]* Здесь и далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка ([ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru)).

*[Мальчик (муж)] Я ещё в пионерах тимуровцем был, помогали женам офицеров. [М. М. Рошин. Ремонт (1971)]*

*Как ты думаешь, кто это был? – Я думаю – тимуровцы! Помогают бедным евреям. [Аркадий Хайт. Монологи, миниатюры, воспоминания (1991–2000)]*

*А позже того же Гайдара упрекали в том, что его тимуровцы слишком самостоятельны – действуют без оглядки на взрослых... [В.О. Авченко. Фадеев (2017)]*

*Мы, мальчишки-тимуровцы, тогда брали под защиту эвакуированных, помогали, если нужна была физическая помощь – в частности, пилили это самое бревно. [Митрополит Питирим (Нечаев). Русь уходящая (1993–2003)]*

*Пожалуй, единственными настоящими волонтерами можно было называть лишь тимуровцев – детишек от 12 до 14 лет, эпизодически помогавших по разнарядке райкома ВЛКСМ одиноким старикам, до тех пор, пока и тем и, кстати, другим это не надоело. [Борис Руденко. Волонтеры // «Наука и жизнь», 2009]*

2. Тимуровец – человек, бескорыстно помогающий другим.

*Тимуровцами называли бойцов частного охранного подразделения, отвечавшего за безопасность на рынке. [Максим Милованов. Рынок тщеславия (2000)]*

3. Тимуровец – литературный персонаж, с которым связано образование детского патриотического движения по оказанию помощи семьям воинов, инвалидам, старикам, и наименование участников этого движения «тимуровцами» (в СССР в период Великой Отечественной войны и сразу после неё).

*В моей периферийной душе колобродила невообразимая мешанина из книжных героев всех времён и народов – гладиаторов и молодогвардейцев, карбонариев и народовольцев, мушкетёров и тимуровцев, куртизанок и партизанок. [Давид Карапетян. Владимир Высоцкий. Воспоминания (2000–2002)]*

*Когда у бесов появляется серьёзный противник в том же Верховном Совете (парламенте, а в переводе с итальянского – говорильне), то бесы его обливают сиропом, для начала, говоря непрерывно в лицо во всех перерывах и между ними: «Вы потрясли эту сонную атмосферу, вы – настоящий боец, только такие, как Вы, спасут Россию, я всем говорю, что именно Вы могли бы возглавить правительство, а не эти потомки тимуровцев», – и тому подобное. [Владимир Кручин. Как только, так сразу (1992)]*

Согласно НКРЯ, в настоящее время слово *тимуровец* имеет нулевой индекс употребительности. График частотности употребления слова *тимуровец* показывает резко отрицательную динамику за период с 1933 г. до 2022 г.: до 1933 г. словоупотреблений не зафиксировано, с 1941 г. по 1949 гг. фиксируется рост с индексом 0,4, затем до 1977 г. спад до 0,1, далее подъёмы сменяются спадами: в 1975 г. индекс употребительности 0,5, в 1989 г. – 0,2, в 1992 г. – 0,5, в 1996 г. – 0,2, в 2001 г. – 0,3, в 2003 г. – 0,7, в 2006 г. – 0,8, в 2010 г. – 0,3, в 2012 г. – 0,4, в 2014 г. – 0,7, в 2017 г. – 0,9, в 2019 г. – 0,3, в 2022 г. – 0.

Словообразовательная страница знакомит студентов с суффиксальным способом. Слово *тимуровец* образовано с помощью суффикса *-овец-*, это словообразовательная единица, образующая имена существительные, которые являются названиями лиц, характеризующихся отношением к организации, учреждению, партии или иной политической группировке, газете, журналу, спортивному обществу и т. п., названным мотивирующим именем существительным: *вузовец, гестаповец, детдомовец, искровец, исполкомовец, кружковец, мхатовец, рабфаковец, ээсовец и др.*

Дальнейшая работа по лингвокультурологическому проектированию предполагает анализ текстов разной жанровой направленности. Обучающимся предлагается выявить произведения художественной литературы, сделать подборку стихотворений и песен, в которых присутствует образ тимуровца (литературная и песенно-музыкальная страницы). Хотя лексема *тимуровец* не употребляется в повести А.П. Гайдара «Тимур и его команда» (1939–1940), само слово *тимуровец* происходит от имени героя, который организовал отряд ребят, тайно помогавших семьям фронтовиков, женщинам, пожилым и больным людям. В повести писатель поднимает проблему патриотизма – любовью к Родине проникнуто произведение; проблему неравнодушного и бережного отношения к другим – команда Тимура помогает людям, защищает от беды; проблему дружбы – Тимур имеет команду, они соединились в целое, вместе ребята сильны и храбры; проблему взаимоотношений поколений – конфликт между взрослыми и детьми, построенный на непонимании деятельности ребят, сначала кажется невозможным для разрешения, однако в ходе повествования поколения понимают друг друга и строят новые, уже дружеские, отношения; проблему доброты – бескорыстное и доброе отношение друг к другу показывают Тимур и его команда.

На поэтических сайтах интернета обучающиеся знакомятся с творчеством Тамары Краевской, в частности со стихотворением «Тимуровцы, вперёд!»

Подбирая песенные тексты, студенты-иностранцы выяснят, что тимуровскому движению посвящены песни, например, «Песня тимуровцев», 1942 г. (музыка –

М. Блантер, слова – Я. Тайц), «Четвёрка дружная ребят», 1941 г. (музыка – Д. Кабалевский, слова – С. Маршак); «Как высоко над нами наше небо», 1941 г. (музыка – И. Ковнер, слова – С. Михалков); «Гайдар шагает впереди», 1962 г. (музыка – А. Пахмутова, слова – Н. Добронравов); «Песня красных следопытов», 1962 г. (музыка – А. Пахмутова, слова – Н. Добронравов и С. Гребенников); «Орлята учатся летать», 1965 г. (музыка – А. Пахмутова, слова – Н. Добронравов и С. Гребенников); «Тимуровцы», 1975 г. (музыка – Ю. Чичков, слова – К. Ибряев).

Один из этапов работы по созданию лингвокультурологического проекта предполагает следующие учебные действия обучающихся:

- найти произведения искусства (живописи, кинематографии, балета), в которых присутствует образ тимуровца (искусствоведческая страница);
- охарактеризовать отношение к тимуровцам, сформировавшееся в русской культуре (культурологическая страница);
- проанализировать осмысление образа тимуровца в тексте города (ономастическая страница);
- узнать историю тимуровского движения (историческая страница).

В результате поисковой работы обучающиеся выясняют, что образы тимуровцев присутствуют в произведениях искусства. Так, художник Николай Николаевич Баскаков, создавший более 50 работ, написал картину «Тимуровцы». В декабре 1940 года на экраны Советского Союза вышел фильм о тимуровцах «Тимур и его команда», киносценарий был написан самим А.П. Гайдара в апреле 1940 года. Второй фильм в СССР по произведению Гайдара был снят в 1976 году. Кроме этого, была одноимённая венгерская экранизация «Timur és csapata» 1960 года, телефильм, режиссёр Lajos Pauló. В 1986 г. прошла премьера спектакля Большого театра СССР и Московского хореографического училища «Тимур и его команда» – балета в двух действиях по мотивам повести.

Собирая материал для ономастической страницы, студенты узнают, что наименования улиц (годонимы) отражают эпоху, политические и общественные процессы, происходящие в стране, то есть являются своеобразными хранителями истории. Так, в честь гайдаровских персонажей в Тюмени в 1958 году одна из улиц названа улицей Тимуровцев. Тимуровская улица – это название улиц в различных населённых пунктах России (Москва, Барнаул, Брянск, Архангельск, Санкт-Петербург). Улица в Омске носит название Тимуровский проезд.

Исторический материал для лингвокультурологического проекта содержит информацию о том, что тимуровцы появились в 1940 году после того, как написана повесть Аркадия Петровича Гайдара «Тимур и его команда». Всё, что связано с именем и творчеством А.П. Гайдара, вызывает интерес у иностранных студентов, поскольку они обучаются в г. Арзамасе, традиционно считающимся городом Гайдара [5]. Повесть была закончена 27 августа, уже через неделю отрывок вышел в печать, затем начались трансляции по радио, через год повесть вышла большим тиражом, его тут же раскупили, переиздали несколько раз. До конца 1970-х годов «Тимур и его команда» – одно из самых значимых и любимых произведений детской литературы. Сразу после выхода первого тиража книги в городах СССР появляются отряды тимуровцев, зарождается неформальное тимуровское движение. Тимуровцы – часть советской идеологической системы. Первая тимуровская команда появилась в школе №2 города Клин Московской области, где А.П. Гайдар и написал произведение, в 1940 году и состояла из 6 тимуровцев. В годы Великой Отечественной войны 1941–1945 г.г. тимуровские отряды насчитывали уже свыше 2 миллионов человек, действовали в школах, детских домах, при дворцах и домах пионеров, шефствовали

над госпиталями, семьями солдат и офицеров Советской Армии, помогали собирать урожай, работали для фонда обороны. В годы войны тимуровское движение приобрело массовый характер, в него включились и взрослые люди. В послевоенный период тимуровцы продолжили помогать фронтовикам, инвалидам, престарелым, ухаживали за могилами погибших воинов. Они оказывали помощь инвалидам и ветеранам войны и труда, престарелым, ухаживали за могилами погибших воинов. В 50–70-е годы тимуровцы представляли собой именно движение по всем его признакам, возникшее внутри пионерской организации. Но постепенно энтузиазм добровольцев начал угасать, однако в период оттепели – в 1960-х – годах тимуровское движение возобновилось и приобрело статус всесоюзного. Дети и взрослые стремились помочь друг другу, и государство стало отмечать их заслуги – лучшим вручали награды. Воодушевлённые тимуровцы помимо обычной помощи занялись поисками пропавших без вести на войне, вели поисковую работу по изучению жизни Гайдара, в результате были открыты мемориальные музеи писателя в Арзамасе, Льгове. На средства, собранные тимуровцами, в Каневе организована библиотека-музей им. А. Гайдара. В 70-е годы при редакции журнала «Пионер» был сформирован всесоюзный штаб Тимура, в 1973 году в лагере «Артек» состоялся первый всесоюзный слет, была принята программа тимуровского движения. Более того, оно вышло за пределы СССР – тимуровские команды и отряды создавались в Германии, Болгарии, Польше, Венгрии, Вьетнаме, Чехословакии. При этом слово *тимуровец* звучало по-русски. После распада Советского Союза тимуровское движение было ликвидировано, однако желание помогать невозможно искоренить – спустя несколько лет добровольчество постепенно начинает возрождаться. В современной России тимуровское движение сохранилось в ряде регионов, а с 2009 года было инициировано новое Всероссийское детско-юношеское и молодежное тимуровское (добровольческое) движение по направлению «Тимуровцы информационного общества», призванное способствовать развитию волонтерского движения в помощь социально незащищённым группам граждан в информационном обществе. Традиции тимуровского движения нашли своё выражение и развитие в добровольном участии детей и подростков в благоустройстве городов и сёл, охране природы, помощи коллективам взрослых и в другом.

С целью выявления ассоциативного поля студентам было предложено перечислить ассоциации, которые вызывают у них слово *тимуровец* (ассоциативная страница). Анализ результатов анкетирования показал, что у иностранных студентов со словом *тимуровец* ассоциируются понятия, связанные с Родиной, с пионерами и комсомольцами, с взаимопомощью, с добротой.

Заключительный этап работы включает задания: сочинить стихотворение о тимуровцах, написать эссе о тимуровцах и т. п. (творческая страница).

#### **Список использованных источников**

1. Новикова, Т.Ф. Урок одного слова: путь от значения к смыслу / Т.Ф. Новикова // Русский язык в школе. – 2012. – № 1. – С. 10–15.
2. Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание / А.В. Суперанская. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
3. Устьянцева, Е.В. Лингвокультурологический портрет слова «хлеб» / Е.В. Устьянцева // Русский язык. – 2008. – № 14. – С. 9–17.
4. Национальный корпус русского языка <https://ruscorpora.ru/> (эл. Рес. 5 апреля)
5. Никифорова, О.В. «Жизнь пошумит, пошумит, а правда останется» (тексты А. П. Гайдара на уроках русского языка) / О.В. Никифорова // Русский язык в школе и дома. – 2022. – Т. 22. – № 1. – С. 14–17.

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г.Р. Фефелова

преподаватель кафедры русского языка и литературы НГПИ  
(г. Навои, Республика Узбекистан)

Современное общество стремительно развивается и претерпевает значительные изменения. Система образования также не стоит на месте и, пытаясь соответствовать требованиям общества, вносит свои значительные коррективы. Эти преобразования сказываются на деятельности педагога. Современные методы обучения занимают особое место в работе педагога. Внедрение и изучение современных технологий обучения является обязательным условием успешного процесса обучения.

Традиционные методы преподавания до сих пор являются значимым компонентом системы образования. Объяснения учителя, работа с учебником, наблюдение за языковым и речевым материалом – все это составляет основу традиционного обучения русского языка. Однако, как показывает практика, эти методы теряют свою актуальность в связи со стремительным развитием информационных технологий. Учащиеся все реже обращаются за информацией к справочникам и в целом к книгам. Учитывая эти факторы, преподаватель ищет дополнительные методы и средства в обучении, чтобы увлечь и заинтересовать учащихся. Технологические возможности мультимедийных средств велики, т. к. они позволяют организовать разнообразную учебную деятельность учащихся, значительно повышают эффективность и мотивацию обучения.

Особенность предмета “русский язык” состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете, т. е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция). Язык есть культура, его культурные знания передаются в процессе обучения языку через аутентичный языковой материал. Учащиеся все чаще встречаются в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Метод активного обучения направлен на организацию развития и саморазвития личности. Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания русского языка, так как опирается на активную мыслительную деятельность [1, с. 83].

Если к традиционным методам обучения можно отнести слово учителя, вопросно-ответные беседы, работу с учебником и наглядным пособием, метод наблюдения над речевым и письменным материалом, то современные методы включают в себя: эвристический, дифференцированный, игровой, модульный, информационно-коммуникативный методы обучения. Современная система образования делает упор на творческом развитии интеллекта учащегося. Одним из наиболее распространенных и часто применяемых методов является эвристический метод. Цель его заключается в самостоятельной работе учащегося, развитии способности мыслить и находить ответы на различные вопросы. Метод проектов, «мозговой штурм», метод сравнения, самостоятельное оценивание своей работы – это лишь некоторые способы, которые составляют суть эвристического метода. Формы и методы эвристического обучения – это те, основной задачей которых является создание учащимися новых образовательных результатов: идей, сочинений, исследований, поделок, конкурсов, художественных произведений и др. К эвристическим формам занятий относятся: эвристические уроки, олимпиады, деловые игры, интерактивные формы обучения, творческие проекты [2, с. 33]. Применение эвристических методов развивает у учащихся самостоятельность, творческое мышление, способность к саморазвитию.

Дифференцирующий метод обучения на сегодняшний день актуален как никогда. Понятие “дифференцированное обучение” в переводе с латинского “different” означает разделение, разложение целого на различные части, формы, ступени. В основе этого метода заложен принцип разделения учеников на различные группы в соответствии с их уровнем восприятия информации и способом мышления. Задания при дифференцирующем методе обучения составляются в соответствии с уровнем творчества ученика, по степени сложности задания, по объему учебного материала, по степени самостоятельности обучающихся, а также дифференциация работы по характеру помощи учителя.

Игровой метод обучения занял прочное место в современной технологии обучения. Примечательно, что этот метод чаще используется в младшей и средней школе. В старших же классах метод игры возможен в форме викторин, конкурсов, соревнований. Игра не уводит детей от усвоения трудных вопросов учебного материала, а делает это усвоение прочным и доступным. Нельзя забывать о том, что игра – естественная потребность для детей среднего школьного возраста [3, с. 87].

Термин «модуль» является ещё совсем молодым понятием в современном образовании. Часто модулем называют часть программы курса по конкретной дисциплине, комплекс предметов или программу учебного курса. Главным отличием модульной формы обучения от других методов является самостоятельная работа учащегося. Школьник изучает предмет, а преподаватель координирует и контролирует его деятельность, организовывая учебный процесс, консультируя и мотивируя ученика. Новая информация преподаётся в виде блоков, при изучении которых и достигается конкретная педагогическая цель. Форма общения между преподавателем и учеником тоже отличается от традиционной формы обучения: школьник имеет индивидуальную траекторию обучения.

Активная компьютеризация и информатизация образовательных учреждений, позволяет широко использовать информационные технологии на уроках. Информационно-коммуникативное обучение – организованный педагогом процесс совместной с обучающимися деятельности по передаче и усвоению знаний, формированию умений, развитию навыков с использованием информационно-коммуникационных технологий в условиях их постоянного взаимодействия и сотрудничества, установления эффективной коммуникации, результатом которого служит личностное и интеллектуальное развитие обучающихся. В качестве технологий применяются показ презентаций, видеофильмов, различные задания с использованием информационных технологий.

Использование современных методов обучения повышают эффективность образовательного процесса, повышают интерес ученика к изучаемому предмету, позволяют раскрыть потенциал учащегося и сформировать индивидуальный подход к личности ученика.

#### **Список использованных источников**

1. Кирилина, Л.И. Современные технологии обучения русскому языку как средство повышения качества образования в условиях модернизации и профессиональная компетентность учителя / Л.И. Кириллина // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 6. – С. 82–88.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии// Учебное пособие. М., Народное образование. – 1998. – С. 256.
3. Мельникова, Е.Л. Урок в начальной школе, или как открывать знания вместе с детьми / Е.Л. Мельникова // Пособие для учителя – М. : Начальная школа. – 2002. – С. 168.

## **МЫ ЭТОЙ ПАМЯТИ ВЕРНЫ: ИЗ ОПЫТА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

**Т.Н. Чечко**

заведующий кафедрой белорусской и русской филологии  
УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

**И.Л. Судибор**

старший преподаватель кафедры белорусской и русской филологии  
УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Инновационный путь развития Республики Беларусь предполагает решение учреждениями высшего образования важной задачи по подготовке компетентного специалиста в том числе и путем актуализации их гражданской активности в различных сферах общественно значимой деятельности [1, с. 11].

В данной статье предпринята попытка проанализировать педагогический опыт преподавателей филологического факультета УО МГПУ им. И.П. Шамякина в аспекте организации гражданско-патриотического воспитания будущего учителя.

Важное направление работы всех структур филологического факультета – формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической культуры студентов; углубление знаний обучающихся в области мировоззренческих основ идеологии белорусского государства; привитие основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности; активизация и расширение информационной и политической культуры студентов.

На филологическом факультете данная работа осуществляется как в процессе реализации содержания образовательных программ по ведущим дисциплинам кафедр, так и в рамках клубных объединений: поэтического клуба «Слово», клуба военно-исторической реконструкции «Доблесть». Каждое из объединений решает как частные педагогические задачи, так и моделирует общие гражданско-патриотические программы, образовательные проекты. Так, в Год исторической памяти лидеры клубных объединений приняли участие в гражданско-патриотической акции «За Беларусь!», в рамках которой был презентован образовательный проект «Я пишу Кодекс учительского сердца». Студентами первого курса проведена культурно-просветительская акция «Spadchyna», включающая учебно-исследовательский проект «Народные традиции в современной праздничной культуре Беларуси», семинар-практикум «Мой путь к успеху» и поэтический этюд «Соловьи». Реализация комплексной образовательной акции активизировала поисково-исследовательскую работу студентов, а также обеспечила включение в учебную деятельность элементов этнографической экскурсии, виртуального путешествия, интервьюирования представителей белорусского народного ремесленничества, режиссирования и монтажа учебных видеороликов.

Год исторической памяти – это, прежде всего, время пристального внимания к истории родного края. Студенты филологического факультета поработав с архивными документами, книгой «Память», поэтическими текстами и воспоминаниями участников Великой Отечественной войны, послевоенной художественной прозой, подготовили проект «Мы этой памяти верны», посвященный трагедии сожженных белорусских деревень. Проект был презентован в формате городского митинга-реквиема на кургане Славы г. Мозыря в День памяти и может быть



использован в образовательной практике как учреждений высшего образования, так и средних школ г. Мозыря и Мозырского района.

**Сценарий митинга-реквиема «Мы этой памяти верны!»**

Звучит песня В. Мулявина «Хатынь» и звон колоколов Хатыни.

**Ведущий 1.** 22 марта 2022 года белорусы отмечают 79-ю годовщину страшной трагедии Хатыни.

**Ведущий 2.** 22 марта 1943 года белорусской деревни Хатынь не стало.

**Ведущий 1.** Не стало солнца в ярких стеклах окон, скрипучих калиток, белых рушников в углах... Не стало 149 хатынцев, 75 из них были детьми.

**Ведущий 2.** Озверевшие фашисты ворвались в деревню и окружили ее. Люди еще не знали, но им уже был вынесен смертный приговор.

**Ведущий 1.** Жителей деревни от мала до велика – стариков, женщин, детей – выгоняли из домов и гнали в колхозный сарай. Прикладами автоматов поднимали с постели больных, стариков, не щадили женщин с маленькими детьми. Почти все были сожжены заживо.

**Ведущий 2.** Каратели думали, что в огне сгорели не только хозяева и летописцы Хатыни, но и ее будущее.

**Ведущий 1.** Нацистские головорезы смотрели, как тлеи на земле последние угли, думали, что ничто уже не взойдет здесь – ни колос, ни цветок, ни песня... Верили, что никто не вспомянет ни Каминских, ни Желобковичей, ни Яскевичей и других хатынских семей, прах которых они пеплом развеяли на холодном ветру.

**Ведущий 2.** Но она не умерла, испепеленная и расстрелянная Хатынь – символ великой трагедии, мужества, непобедимого духа и народной памяти всех поколений белорусов.

**Ведущий 1.** Мы этой памяти верны!

**Чтец 1.** А. Дементьев «Колокола Хатыни».

Вновь иней на деревьях стынет

По синеве, по тишине

Звонят колокола Хатыни...

И этот звон болит во мне

Перед симфонией печали

Молчу и плачу в этот миг.

Как дети в пламени кричали!

И до сих пор не смолк их крик.

Над белой тишиной Хатыни

Колокола — как голоса

Тех, что ушли в огне и дыме

За небеса.

«Я — Анна, Анна, Анна!» — издалека...

«О где ты, мама, мама?» — издалека...

Старик с ребёнком через страх идёт навстречу.

Босой.

На бронзовых ногах.

Увековечен.

Один с ребёнком на руках.

Но жив старик.

Среди невзгод,

Как потерявшийся прохожий.

Который год, который год

Из дня того уйти не может.  
Ему сюда всю жизнь ходить.  
И до последних дней  
149 душ хранить  
В душе своей.  
Теперь Хатынь — вся из гранита —  
Печально трубы подняла...  
Скрипят деревья, как калитка, —  
Когда ещё здесь жизнь была.  
Вновь иней на деревьях стынет.  
По синеве, по тишине  
Звонят колокола Хатыни.  
И этот звон болит во мне...

**Ведущий 2.** Мы этой памяти верны!

Уважаемые мозыряне, почтим память погибших героев войны, жителей огненных деревень минутой молчания.

**МИНУТА МОЛЧАНИЯ (МЕТРОНОМ).**

Звучит звон колоколов Хатыни.

**Ведущий 1.** Звонят колокола Хатыни... Звонят над сожженными хатами, над судьбами людей, над братскими могилами. Звонят в наших сердцах и сегодня. Судьбу Хатыни разделили сотни белорусских деревень.

**Ведущий 2.** 9 093 населенных пункта нашей родной Беларуси были уничтожены фашистами (по данным Национального архива Беларуси на 16.03.2021). 186 белорусских деревень были сожжены вместе с жителями и уже не воскресли. Горстями песка и золы легли они в урны единственного в мире Кладбища деревень в Хатынском мемориале.

**ЗВУЧИТ ВСЕБЕЛОРУССКАЯ МОЛИТВА О МИРЕ**

**Ведущий 1.** На всю оставшуюся жизнь  
Нам хватит горя и печали.  
Где те, которых потеряли  
На всю оставшуюся жизнь?

Звучит песня “Баллада о красках“ в исполнении студентки 1 группы 4 курса Алины Инковцовой.

**Ведущий 2.** За время гитлеровской оккупации на территории Мозырского района были сожжены 45 населенных пунктов, убито более двух тысяч жителей, наших земляков, уничтожено три с половиной тысячи семейных подворьев [2, с. 35].

**Ведущий 1.** Балажевичы, Жаховичи, Осовец, Глиница, Кастюковичи, Махновичи, Мелешковичи, Малые Зимовищи, Скрыгалов и еще 35 деревень были полностью или частично уничтожены и восстановлены после Великой Отечественной войны.

**Ведущий 2.** Деревня Спримачев Осовецкого сельского совета и поселок на 27-ом километре железной дороги Ельск-Лельчицы – деревня Заболотье так и не восстановились после войны.

Мы этой памяти верны!

**РЕКВИЕМ ЛИЧНЫХ ТРАГЕДИЙ**

**И ОГНЕННЫХ ДЕРЕВЕНЬ МОЗЫРЩИНЫ: ЛАМПАДЫ ПАМЯТИ**

Звучит «Реквием» И. Моцарта.

*Спримачев*

**Чтец 1.** «5 июня 1943 г. карательный отряд захватил 150 человек местного населения из соседних деревень, которые прятались в лесу от немецких оккупантов. Эту группу беззащитных людей пригнали в деревню Спримачев Осовецкого сельсовета, загнали в один дом. Наглухо заколотили и подожгли. Все люди заживо сгорели в этом доме...»

**Чтец 2.** «Бяроза, дубок ды тры сасонкі... Гэта ўсё, што засталася ад вёскі Спрымачоў Асавецкага сельсавета, якая загінула ў агні ў 1943-м разам з большасцю яе жыхароў...Прыгожыя тут мясціны... Паляны, густыя лясы і цяжкапраходныя балоты. Па лясных дарогах іншы раз цяжка было не тое што праехаць, але і прайсці. А навокал раздолле... А цяпер толькі бяроза, дубок ды тры сасонкі...»

*Заболотье*

**Чтец 3.** «28 июля 1943г. в деревне Заболотье Махновичского сельсовета карателями было расстреляно 33 человека. В этот же день сюда пригнали 35 человек со Старо-Высоковского сельсовета, которых заживо бросили в колодец и засыпали...»

**Чтец 4.** Отрывок из повести «Каратели» А. Адамовича.

«Ты только не пугайся, Гришенька. Я что-то скажу, а ты не пугайся. Прошу тебя! Ты не испугаешься? Я...я умерла. Я, Гришенька, умерла. Но ты же видишь, не страшно, я с тобой разговариваю. Но все равно так грустно и плакать хочется. Если бы ты знал, как нехорошо мне здесь. Ну вот, прошло, видишь, я уже смеюсь!.. Моё лицо в мамином зеркале, смотрю на вспухшие, нацелованные губы, а за спиной у меня Гриша, тоже улыбается. Только мне жалко Гришу, такая смешная и трогательная эта юношеская упрямая шея и это по-солдатски остриженная голова. Нет, зачем он так, наголо? Его схватят, загонят в лагерь! Зачем он это сделал? Забрать, спрятать всего в себя и носить, и слушать, как ему тепло, безопасно и какой он смешно нетерпеливый, мой мальчик...»

*Мелешковичи*

**Чтец 5.** «24 июля 1943г. немецкие войска приехали в деревню Мелешковичи, цепью охватили всю деревню, открыли ружейно-пулеметный огонь зажигательными пулями. Подожгли деревню. Сгорело 370 домов со всеми холодными постройками. В тот день было поймано на улицах и расстреляно 10 человек, пытавшихся бежать в лес. 58 человек были расстреляны в лесу...»

**Чтец 6.** Матей Бор «Чего эти черные люди хотят?»

«Чего эти чёрные люди хотят?

Зачем они, мама, так злобно глядят?»

«Чего хотят эти люди, мама?

Зачем разбудили нас?» –

Спросил, перепуганно, мальчик кудрявый,

И хлынули слёзы из глаз.

Рассвет наступил неожиданно рано.

Без солнца и пенья птиц.

«Чего же хотят эти люди, мама?

Мне страшно от этих лиц!»

Приклад автомата, разбитые губы,

Сапог и нагайка в ход.

«Мама, чего же хотят эти люди?»

Шептал окровавленный рот...

За час все в деревне дома опустели.

Умолкли все крики вокруг.

И только деревья листвою шумели...

И бешенный сердца стук...  
Собаки затихли и замерли люди  
У старых амбарных дверей...  
«Скажи мне, мамуля, а что теперь будет?  
Зачем здесь собрали людей?»  
Рванулись собаки под крики и стоны,  
И дрогнула тишина!  
В тот миг, когда щелкнули сухо затворы,  
И пасть распахнула война!  
Закрылась со скрипом амбарная ляда  
И горько запахла полынь...  
И дрогнули в ужасе бесы из ада –  
Горела Моя Хатынь!!!

*Казимировка*

**Чтец 7.** «22 сакавіка 1943 г. на світанні карнікі акружылі вёску Казіміраўка, расстралялі жыхароў у іх дамах і дварах. Вёску падпалілі. Было знішчана 358 жыхароў».

**Чтец 8.** «Моя родственница Демиденко Елена Семёновна имела 9 детей. каратели пришли к ней в дом, мать расстреляли на пороге, детям scomандовали «Ложись!». Все полегли на пол ... ребёнок двух-трех лет, будучи крайним, заполз под кровать. Фашисты перестреляв автоматными очередями всех детей, вытащили за ножку из-под кровати маленького и вынесли его на двор. один зверюка-немец подбрoсил ребенка вверх, другой подставил штык, на котором и повисло дитя».

**Чтец 9.** «Люди добрые, помните: мы любили жизнь, и Родину нашу, и вас, дорогие. Мы сгорели живыми в огне. Наша просьба ко всем: пусть скорбь и печаль обернутся в мужество и силу, чтобы смогли вы увековечить мир и покой на земле, чтобы нигде и никогда жизнь не умирала!» [2, с. 53]

**Чтец 10.** К. Симонов «Горят города по пути этих полчищ».

**Ведущий 1.** Хатынь и огненные белорусские деревни заставляют нас сегодня задуматься и оглянуться на исторический опыт человечества.

**Ведущий 2.** Трагедия сожженных белорусских деревень болью отзывается в наших сердцах, напоминая о священном долге – беречь мир на родной земле.

Мы этой памяти верны!

**Ведущий 1.** Уважаемые участники митинга-реквиема приглашаем вас возложить цветы к мемориалу Памяти.

Возложение цветов под музыку В. Мулявина «Хатынь».

Кафедры факультета, руководители клубных объединений «Слово» и «Доблесть», органы студенческого самоуправления проводят целенаправленную работу по воспитанию студентов, эффективность которой достигается при выполнении следующих условий: применение системного подхода в организации воспитательного процесса посредством моделирования и построения воспитательных программ, объединения отдельных воспитательных дел и мероприятий в более «крупные блоки воспитания» (ключевые дела, тематические программы, социально-педагогические проекты); применение личностноориентированного подхода, усиление индивидуальной работы, направленной на самопознание, саморазвитие и самореализацию каждого обучающегося; взаимодействие в процессе воспитательной работы с общественными организациями, семьей и другими социально-воспитательными институтами; соблюдение в процессе воспитания традиций коллектива; развитие коммуникативной культуры (тренинги

общения, коммуникативные игры, часы общения и развития, кружки и клубы коммуникативной культуры и др.); мониторинг воспитательной деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Гутковская, М.С. Роль идеологической работы в гражданской социализации молодёжи Республики Беларусь / М.С. Гутковская // Сацыяльна-педагагічная работа. – Серыя «У дапамогу педагогу». – 2010. – № 9. – С. 10-12.

2. Нікіціна, Т.А. Мазыршчына ў гады Вялікай Айчыннай вайны / Т.А. Нікіціна, А.Р. Бобр, С.А. Напрэенка. – Мазыр : Калор, 2015. – 72 с.

## **ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЕГО ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**И.Н. Гуцко**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики преподавания иностранных языков УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»

(г. Мозырь, Республика Беларусь)

**М.В. Кристойть**

учитель английского языка I категории

ГУО «Бобровицкая средняя школа Ивьевского района  
(аг. Лаздуны 1, Республика Беларусь)

В современном образовании формирование толерантных личностей, способных эффективно взаимодействовать в разнообразном и глобализированном мире, играет ключевую роль. Толерантность формируется под влиянием социокультурного опыта людей и проявляется в различных формах и границах. Одним из важных аспектов является работа над этнокультурной толерантностью на уроках иностранного языка, этот процесс не только способствует обучению языку, но и развивает понимание и уважение культур других народов. Принимая во внимание все принципы и правила воспитания толерантности старших школьников, можно организовать определенную модель образовательной среды и добиться высоких результатов.

А.Г. Асмолов подчеркивает важность необходимости выработки парадигмы толерантности в современных образовательных условиях формирования личности. Об этом свидетельствует то, что образование характеризуется как институт социализации личности, который опирается на положения двух культуроведческих методологий – это, во-первых, психология жизни, то есть «культура достоинства», во-вторых, психология выживания, что означает «культуру полезности». Вместе с тем А.Г. Асмолов считает, что только лишь «культура достоинства» включает в себя ценностное отношение к развитию индивидуальности, свободе и саморазвитию личности [2].

Следует отметить, что термин «толерантность» является относительно новым понятием в отечественных и западных научных теориях, возникшим в 80-х годах XX-го столетия. Но идеи человеколюбия, непринятия насилия, гуманности достаточно близки к понятию «толерантность» и встречаются в различных педагогических, психологических, философских учениях.

В основе феномена толерантности как универсальной ценности лежит аксиология – философское учение об общечеловеческих ценностях. Путём анализа взаимосвязанных ценностей, таких, как «свобода», «равенство», «ненасилие», «человечность» даётся ключ к пониманию этого феномена.

Проблемы непринятия насилия, толерантности поднимались в учениях различных религиозных концепций, психологических, этических, педагогических и философских научных трудах. Так, теоретической обоснованностью феномена толерантности занимались Аристотель, Ф. Вольтер, И. Кант, М.Л. Кинг, Дж. Локк, У. Оккам, Платон, Ж-Ж. Руссо, Сократ, Л.Н. Толстой и др.

Различные точки зрения, представленные в их исследованиях, можно обобщить по четырём основным направлениям анализа феномена толерантности: моральные принципы человеческого взаимодействия, способ социальной и политической борьбы, взгляд и отношение к окружающему миру, ко всему живому, методы решения глобальных вопросов мирового сообщества. Современное понятие «толерантность» исходит из учений психологов, философов, которые считают, что самым важным достижением является признание того, что терпимость, гуманность являются универсальной ценностью и фундаментальным элементом мира и гармонии между различными группами социума. Феномен толерантности определяет внутреннее ощущение свободы самого человека, который позволяет ему самостоятельно обуславливать собственную позицию в области взаимоотношений с другими людьми, противостоять восприятию «непохожести» как способу ухода от предрассудков и норм.

Стоит подчеркнуть, что представление о толерантности создавалось в разных культурных сферах на протяжении многих столетий, поэтому имеет разные коннотации. Понятие «толерантность» происходит от латинского глагола “tolego”, который обозначает «терпеть», «переносить», «удерживать». Вместе с тем, широкую популярность термин «толерантность» приобрёл в английской интерпретации “tolerance”, в которую была добавлена интерпретация «допускать».

Поскольку в современном научном сообществе нет универсального единого подхода к определению толерантности, то А.Г. Асмолов предложил рассматривать толерантность в политическом, философском, психологическом, социальном, биосоциальном, медицинском, эволюционно-биологическом и этическом контекстах [1].

Современные научные подходы к рассматриваемому вопросу феномена толерантности обнаруживают такие авторские трактовки: толерантность – это личностная составляющая человека, настроенность на понимание, принятие других, оказание помощи, высказывание доверия, понимание многообразности культурологических сообществ, осознание их уникальной ценности; сопряжённое с другими общностями диалогическое общение, которое влияет на личностное восприятие «непохожих» людей, расширяя при этом рамки собственного сознания [6; 8]; прерогатива независимых, сильных, интеллектуально свободных личностей в процессе познания истины через диалог и многообразие мнений [1]; принятие других культур, другого мышления, другого вероисповедания [3; 5; 7; 9].

Обусловленность формирования толерантности у учеников старших классов предопределена процессами, которые происходят в современном социокультурном пространстве: повышение агрессии, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций, изменения в жизни молодого поколения, рост экстремизма и т. д. Особенно сильно эти социальные явления влияют на молодое поколение, которому, в силу возрастных особенностей, свойственен максимализм, поиск простых и быстрых решений в сложных общественных ситуациях.

Существенное значение в образовательном процессе, с точки зрения толерантного взаимодействия, играет обучение иностранным языкам, в том числе и английскому. Это обучение является прекрасной возможностью создать условия для культурного и личностного развития учащихся старших классов. Исходя из концептуальных положений о коммуникативном обучении иностранной культуре Е.И. Пассова, воспитание толерантности у старших школьников должно сопровождать весь образовательный

процесс. Изучение дисциплины «Иностранный язык» обеспечивает формирование личности в плане мировоззрения человека, общей культуры и культуры речи, мышления, чувств, воли, целеустремленности, креативности и толерантности. Толерантность – это достойное отношение к другим людям, выражающееся в признании, принятии и понимании представителей различных культур.

Для того чтобы сформировать у старшеклассников толерантное отношение к другим социокультурным сообществам, необходимы квалифицированные учителя, обладающие большим количеством сведений, знаний и информации о культурных традициях страны изучаемого языка, о жителях, их традициях, обычаях, правилах поведения. Значительную роль в процессе обучения иностранному языку в контексте формирования толерантности занимает подбор учебной литературы и пособий.

Особое значение в воспитании толерантности учащихся старших классов имеет выбор организационной формы учебной деятельности: обучение в малых группах, в коллективах, в парах, при индивидуальной работе, в чередующихся группах и т. д. Обучение в групповой форме направлено на выработку необходимых навыков для решения сложных ситуаций в области межличностного взаимодействия, приобретение знаний о себе и других людях, выработку и углубление эмоциональных навыков, личностный и групповой самоанализ, коррекцию и стабилизацию уровня притворства и самооценки, повышение уровня социально-психологической адаптации, то есть к взаимодействию [4]. Независимо от организации любой коммуникативной деятельности важно создать оптимальную психологическую среду для достижения когнитивных целей, в то время как, с другой стороны, важно соблюдать в ходе выполнения задания определенную культуру общения, методы коммуникации и способы взаимопомощи.

Для решения вопроса формирования толерантности старших школьников средствами английского языка используются различные методы: социально-когнитивные, ситуационные, импровизационные, имитационные, ролевые игры, социально-драматические, поведенческие, когнитивные, экспрессивные методы, упражнения с обратной связью и эмоциональным обменом, техники присоединения, формирующие навыки активного диалога и умение слушать собеседника, техники фиксации состояния «здесь и сейчас» и т. д. В начале урока важно создать позитивный настрой для совместного обучения и общения. Не всегда принято называть друг друга по имени, и особенно важно выражать нежные слова и комплименты. Во время перерыва в классе можно использовать звучание английской музыки.

Эффект от учебной деятельности в формировании толерантности средствами иностранного языка у учеников старших классов, результативность достижений учащихся во многом зависят от личных и профессиональных качеств преподавателя, умения давать четкие инструкции в упражнениях, умения учитывать личностные и возрастные особенности каждого старшеклассника и всей группы, умения подбирать учебные материалы, возможность вовлечь в работу всех участников образовательного процесса, создать комфортные деловые условия для взаимодействия, поддерживать интерес к предмету.

Организация рефлексивного анализа играет особую роль в деятельности педагогов по толерантному воспитанию. Рефлексия – это формирование осознанной и устойчивой системы отношения учащихся старших классов к проблемам и заданиям, которые важны для них, которая, как понимается, проявляется в правильном поведении. Продуктивность этой деятельности определяется такими критериями, как сокращение случаев агрессивного отношения к одноклассникам и знакомым, высокая степень комфортности учащихся в коллективе, формирование позитивных ценностей и высокая степень готовности стать толерантной личностью, свобода детей в выборе методов и средств культурной жизнедеятельности [6].

Чтобы сформировать толерантные установки и модели поведения, необходимо создать условия для того, чтобы учащиеся могли оглянуться назад на произошедшие с ними изменения и проанализировать новые взаимоотношения в группах, семьях и обществе.

Таким образом, принимая во внимание все принципы и правила воспитания толерантности старших школьников, можно организовать определённую модель образовательной среды и добиться высоких результатов. Важнейшим достижением толерантного воспитания старших школьников является социальная адаптация, которая происходит в процессе социализации. Социализация связана с приобретением социокультурного опыта, формированием нравственных установок и убеждений, способностей, необходимых для личностного и профессионального самоопределения, выбора ценностей, ценностных ориентиров и ценностно-смысловых ориентиров [7]. Успешная социализация обусловлена сотрудничеством, диалогом, такими факторами, как желания и намерения изменения поведения в отношении других, готовностью к взаимопониманию, взаимоподдержке, что положительно влияет на формирование толерантности у учащихся старших классов.

#### Список использованных источников

1. Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «Толерантность» // А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: науч.-публицист. вестн. – М. : МГУ, 2001. – С. 8–18.
2. Бархота, М.П. Мотивы толерантности или идея человеколюбия / М. П. Бархота // Нач. школа. – 2003. – № 1. – С. 124–126.
3. Бондырева, С.К. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика науч.-метод. статей) : учеб. пособие / С. К. Бондырева. – М. : Изд. МПСИ. – 2003. – 368 с.
4. Бразговка, Л.П. Жить вместе с другими. Разработка этического диалога в 6-м кл. / Л.П. Бразговка // Этич. воспитание. – 2003. – №1. – С. 41–42.
5. Вольтер, Ф. Трактат о терпимости / Вольтер Ф ; под ред. Л. Юсупова. – М. : Эксмо-Пресс, 2020. – 128 с.
6. Галызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н.Ф. Галызина. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
7. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.
8. Локк Дж. Письма терпимости: в 3 Т. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – Т 3.
9. Марцинковская, Т.Д. «Круглый стол» по проблеме толерантности / Т. Д. Марцинковская // Вопр. психологии. – 2003. – № 1. – С. 150–153.

### КАМПЕТЭНТНАСНА АРЬЕНТАВАНЫЯ ЗАДАННІ – ІНСТРУМЕНТ СУЧАСНАГА ЁРОКА ЛІТАРАТУРЫ ПА РАЗВІЦЦІ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫ

**Я.В. Есіс**

настаўнік беларускай мовы і літаратуры кваліфікацыйнай катэгорыі  
“настаўнік-метадыст” ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Мазыра”  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі беларуская літаратура – вучэбны прадмет, які фарміруе (I ступень), развівае (II) і ўдасканальвае (III) навыкі вуснага і пісьмовага маўленняў, публічнага выступлення, прэзентацыі вынікаў уласнай



дзеінасці, прадуктыўнай групавой дзейнасці, выканання разнастайных сацыяльных роляў. Гэтыя складнікі ўваходзяць у сферу камунікатыўнай кампетэнцыі, якая фарміруецца праз рэалізацыю камунікатыўна-дзеіснага падыходу на ўроках беларускай літаратуры і скіроўвае змест навучання на “набыццё вопыту камунікатыўнай дзейнасці праз ажыццяўленне дыялогу з тэкстам мастацкага твора, яго аўтарам, іншымі чытачамі, адзінкавым тэкстам і мноствам кантэкстаў” [1, с. 4].

Для развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі на ўроках беларускай літаратуры на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі актуальным з’яўляецца выкарыстанне кампетэнтнасна арыентаваных заданняў (далей – КАЗ), пад якімі разумеецца “заданне, якое патрабуе выкарыстання ведаў ва ўмовах невызначальнасці, за межамі вучэбнай сітуацыі, арганізуе дзейнасць вучня, а не патрабуе ўзнаўлення ім інфармацыі або асобных дзеянняў” [2, с. 10]. Пры дапамозе такіх заданняў ствараецца сітуацыя эфектыўных зносін, прадугледжваецца ўцягванне вучня ў адукацыйны працэс у якасці асноўнага суб’екта навучання.

У аснову выкарыстання КАЗ пакладзена класіфікацыя А.В. Пашкевіча, які выдзяляе заданні класічнага, сітуацыйнага і практычнага тыпаў [2, с. 10].

Падчас вывучэння літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі вырашаюцца разнастайныя адукацыйныя і развіццёвыя задачы, сярод якіх камунікатыўная – адна з самых важных, надзвычай істотных [3]. На думку А.І. Бельскага, “задача фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі і выхавання моўнай культуры асобы сёння прыкметна актуалізавалася і набывае нават прыярытэтнае значэнне. Гэта абумоўлена тым, што кантактаванне дзяцей і вучняў з мастацкім словам, на жаль, звужаецца, а веданне імі беларускай мовы, валоданне ёю змушае жадаць лепшага. Настаўнік пры мадэляванні ўрока павінен клапаціцца пра яго камунікатыўную накіраванасць” [4, с. 3]. Так, Л.А. Сомова сцвярджае, што трэба ствараць “моўнае поле ўрока”, якое “вакол моўнага поля пісьменніка фарміруе моўнае поле вучня” [5].

У прапанаваным арткуле засяроджваецца ўвага на тэхналагічнай карце майстар-класа па выкарыстанні КАЗ на прыкладзе верша “Слуцкія ткачыхі” Максіма Багдановіча (VIII клас) [6].

#### Тэхналагічная карта майстар-класа

Мэта: арганізацыя засваення ўдзельнікамі майстар-класа існасці і спосабаў выкарыстання КАЗ на ўроках беларускай літаратуры для развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі.

Задачы: забяспечыць засваенне ўдзельнікамі майстар-класа паняцця і структуры КАЗ па беларускай літаратуры; матываваць удзельнікаў майстар-класа на выкарыстанне КАЗ ва ўласнай педагагічнай дзейнасці; стварыць умовы для актыўнага ўзаемадзеяння вядучага і ўдзельнікаў майстар-класа.

Абсталяванне: мультымедычная прэзентацыя; аўдыёзапіс песні “Слуцкія ткачыхі” (сл. М.Багдановіча, муз. У.Мулявіна) у выкананні В. Дайнекі; відэазапіс верша “Слуцкія ткачыхі” вядучых АТН; раздатчны матэрыял.

Мэтавая аўдыторыя: настаўнікі беларускай мовы і літаратуры, студэнты філагічных факультэтаў.

Працягласць: астранамічная гадзіна.

Этапы майстар-класа	Змест этапа	Дзейнасць майстра	Дзейнасць удзельнікаў
Арыентацыйна-матывацыйны	Задача: забяспечэнне матывацыі ўдзельнікаў майстар-класа		
	Вітанне, уступнае слова майстра, накіраванае на матывацыю ўдзельнікаў на сумесную дзейнасць,	Знаёміцца з удзельнікамі, наладжвае дыялог, мабілізуе на працу,	Знаёміцца з майстрам, з удзельнікамі ў групах, уступаюць у дыялог, мабілізуюцца на работу,

	арганізацыя работы ў групах, першасны выбар (прыём “Лесвіца ведаў”)	прапануе зрабіць выбар	робяць выбар (першасны)
Актуалізацыя суб’ектнага вопыту ўдзельнікаў	Задача: забеспячэнне актыўнасці ўдзельнікаў у дзейнасці, якая плануе адбыцца		
	Вызначэнне ўзроўню падрыхтоўкі ўдзельнікаў да ўспрымання вопыту майстра, актуальнасці яго даследавання (прыёмы “Асацыяцыя”, “Хэштэг”, “Раптоўны выбар”)	Наладжвае актыўныя зносіны, накіраваныя на дыягностыку патрабаванняў і ўзроўню падрыхтоўкі ўдзельнікаў да ўспрыняцця новага вопыту, задае актуальныя пытанні, робіць высновы і падагульненні	Удзельнічаюць у гутарцы, адказваюць на пытанні майстра, выконваюць заданні, выкананне якіх абмяркоўваюць у групах
Мэтавызначэнне	Задача: пастаноўка мэтай удзельнікамі, выяўленне іх чаканняў		
	Акрэсліванне тэмы і мэты майстар-класа, уцягванне ўдзельнікаў у мэтавызначэнне (прыём “Чаканне”)	Агучвае пералік прапаноў-чаканняў ад майстар-класа	Удзельнічаюць у вызначэнні асобна значнай мэты майстар-класа, слухаюць майстра, пазначаюць свае меркаванні ў адпаведных бланках
Інфармацыйна-дзейнасны	Задача: знаёмства з паняццем КАЗ, стварэнне атмасферы калектыўнага супрацоўніцтва па фарміраванні пэўных уменняў; забеспячэнне практычнай дзейнасці ўдзельнікаў па стварэнні КАЗ		
	Знаёмства з паняццем “кампетэнтнасна арыентаванае заданне”, яго структурай, асаблівасцямі выкарыстання КАЗ у адукацыйным працэсе (прыём “Чытанне з алоўкам”, “Пазлы”)	Знаёміць са структурай КАЗ, каменціруе іх	Слухаюць майстра, знаёмяцца з тэарэтычным матэрыялам, асвойваюць яго ў практычнай дзейнасці
	Выкарыстанне на практыцы атрыманых ведаў: стварэнне КАЗ (прыём “Вузкая спецыялізацыя”)	Выконвае ролю кансультанта, арганізуе самастойную дзейнасць удзельнікаў, кіруе ёю	Выконваюць самастойную работу па стварэнні КАЗ
		Арганізуе сумеснае абмеркаванне распрацаваных КАЗ, абмен меркаванняў удзельнікаў, дае ацэнку таму, што адбываецца	Абмяркоўваюць КАЗ, створаныя ў групах
Рэфлексійны	Задача: ацэнка эфектыўнасці ўзаемадзейння майстра і ўдзельнікаў; вызначэнне значнасці атрыманых ведаў і ўменняў для выкарыстання ў далейшай дзейнасці		
	Праводзіцца гутарка па выніках сумеснай дзейнасці майстра і ўдзельнікаў (прыём “Лесвіца ведаў”)	Арганізуе зносіны	Робяць высновы аб актуальнасці атрыманых ведаў і выніковасці дасягнення мэтай, ацэньваюць атрыманы вопыт і магчымасць выкарыстання ў далейшым, робяць выбар (другасны)

Развіццё камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў праз мэтанакіраванае выкарыстанне КАЗ на ўроках беларускай літаратуры на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі дазваляе вучням “уклучыцца ў сілавое поле мастацкага твора праз асэнсаванне нацыянальнага і агульначалавечага, спазнанне культурна-духоўнага зместу быцця народа, яго ментальных рыс і асаблівасцей, паўнаwartаснае ўспрыманне і засваенне эмацыянай, мастацкай, эстэтычнай інфармацыі” [4, с. 5].

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Пінголь, І.А. Беларуская літаратура: 9 клас: дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы : дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / І.А. Пінголь. – Мінск : Сэр-Віт, 2020. – 44 с.
2. Пашкевич, А.В. Оцениваем метапредметные результаты. Стратегии и методы оценивания. Проектирование заданий, тестов, задач / А.В. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2015. – 135 с.
3. Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л.А. Колмогорова. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 205 с.
4. Бельскі, А.І. Навучанне літаратуры: камунікатыўны аспект / А.І. Бельскі // Беларус. мова і літ. – 2019. – № 11. – С. 3–5.
5. Сомова, Л.А. Коммуникативные основы моделирования уроков лите-ратуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Сомова [Электронный ресурс]. – Рэжым доступу: <https://www.dissercat.com/content/ko-mmunikativnye-osnovy-modelirovaniya-urokov-literatury>. – Дата доступу: 29.03.2024.
6. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-sre-dnee-obrazovanie-2022-2023/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2022-2023/3802-belaruskaya-l-taratura.html>. – Дата доступу: 20.05.2023.

## ВЫКАРЫСТАННЕ ТВОРЧЫХ ЗАДАННЯЎ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ

**Т.Л. Яраш**

настаўнік беларускай мовы і літаратуры, катэгорыя “настаўнік-метадыст”  
ДУА “Сярэдняя школа № 16 г. Мазыра”  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Сучаснаму грамадству неабходны высокаадукаваныя, высокакультурныя моўныя асобы. Менавіта вучэбны прадмет “Беларуская мова” ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі Рэспублікі Беларусь прадугледжвае “фарміраванне сапраўднага грамадзяніна, удумлівага чытача, адукаванага суразмоўніка, спагадлівага, высакароднага чалавека”, які валодае “мовай як сістэмай захавання і перадачы каштоўнасцей культуры, як сродкам спасціжэння айчыннай і сусветнай культуры” [1].

Працэс развіцця асобы вучня пры навучанні беларускай мове павінен садзейнічаць рэалізацыі лінгвакультуралагічнага напрамку.

Практыка паказвае, што значная частка вучняў не разумее значэння беларускіх слоў, сэнсу сімвалаў нацыянальнай культуры, не ведае самабытных фразеалагізмаў, не можа растлумачыць сэнс прыказак і прымавак, не арыентуецца ў беларускіх народных абрадах і традыцыях, не ўмее падбіраць да рускамоўных словазлучэнняў, этыкетных формул беларускія адпаведнікі. Вышэй сказанае сведчыць пра тое, што неабходна фарміраваць лінгвакультуралагічную кампетэнцыю. Одним з эфектыўных

сродкаў у гэтым накірунку лічым выкарыстанне творчых заданняў на ўроках беларускай мовы на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Лінгвакультуралогія як навука ўзнікла ў канцы XX стагоддзя і ўяўляе сабой вобласць лінгвістыкі і культуралогіі, якая вывучае мову як феномен культуры таго ці іншага народа [2].

В.У. Зелянко адзначае, што лінгвакультуралагічная кампетэнцыя – “усведамленне вучнямі мовы як феномена культуры, у якім знайшлі адбітак яе праяўленні, умение карыстацца культуразнаўчымі звесткамі з мэтай забеспячэння паўнацэннай камунікацыі” [1, с. 6].

Змест лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі складаецца з сукупнасці наступных культурна афарбаваных моўных сродкаў: нацыянальна маркіраваныя адзінкі зместу фарміравання моўнага кампанента; моўныя адзінкі зместу фарміравання

Р кампанента [1, с. 9–10].

Вядома, што кампетэнцыя, у прыватнасці, лінгвакультуралагічная кампетэнцыя, фарміруецца і праяўляецца ў дзейнасці. Дзейнасць, у сваю чаргу, уключае ў сябе асобныя дзеянні, якія выражаюцца ў форме задання.

Аднак недастаткова прапанаваць вучням заданне, патрэбна паклапаціцца пра тое, каб яно было асобасна афарбавана, мела адносіны да інтарэсаў, праблем, патрэбаў вучняў [4, с. 221].

Адным з дзейных сродкаў, які падахвочвае да дзейнасці, з’яўляецца патрэба ў творчасці.

У сучаснай псіхалогіі і педагогіцы пад творчасцю вучняў разумеюць дзейнасць, у працэсе якой адкрываецца ці ствараецца нешта новае для іх саміх. Важна адзначыць, што адметнай прыкметай творчай дзейнасці вучняў з’яўляецца суб’ектыўная навізна прадукта дзейнасці [5, с. 80–82].

Прадукт дзейнасці мае два складнікі: знешні (матэрыялізаваны прадукт) і ўнутраны (асобасныя якасці). Знешняму матэрыялізаванаму прадукту вучняў адпавядаюць унутраныя прадукты [4, с. 130].

Пры адборы творчых заданняў кіруемся прынцыпамі навізны, адпаведнасці зместу вучэбнага матэрыялу, нагляднасці і займальнасці.

Нашы быў распрацаваны комплекс творчых заданняў, які ўключае заданні моўнага, нацыянальна-культурнага і міжкультурнага кампанентаў лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі.

У прапанаваным артыкуле засяроджваецца ўвага на тэхналагічнай карце майстар-класа па выкарыстанні творчых заданняў на прыкладзе тэмы “Беларуская нацыянальная кухня”.

#### Тэхналагічная карта майстар-класа

Мэта: арганізацыя актыўнага педагогічнага ўзаемадзеяння для прэзентацыі і засваення комплексу творчых заданняў, накіраванага на фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі.

Задачы: стварыць умовы для фарміравання матывацыйнай гатоўнасці ўдзельнікаў майстар-класа для азнаямлення з комплексам творчых заданняў; пазнаёміць з комплексам творчых заданняў, які садзейнічае фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі; правесці практычную дэманстрацыю разнастайных творчых заданняў; садзейнічаць стварэнню прадуктаў творчай дзейнасці на аснове практычнага супрацоўніцтва ўдзельнікаў майстар-класа; спрыяць павышэнню прафесійнага ўзроўню ўдзельнікаў майстар-класа, усведамленню імі практычнай значнасці атрыманага вопыту.

Абсталяванне: камп’ютар, мультымедычны праектар і экран, сігнальныя карткі, раздатчны матэрыял, фламастары, пясочны гадзіннік.

Мэтавая аўдыторыя: настаўнікі беларускай мовы і літаратуры.

Працягласць: астранамічная гадзіна.

Этапы майстар-класа	Змест этапа	Дзейнасць майстра	Дзейнасць удзельнікаў
Арыентацыйна-матывацыйны	Задача: забеспячэнне матывацыі ўдзельнікаў майстар-класа		
	Вітанне, уступнае слова майстра, падзел на групы, вызначэнне ролевых пазіцый, матывацыя ўдзельнікаў на сумесную дзейнасць. Знаёмства праз прыём “Візітка”	Знаёміцца з удзельнікамі, каардынуе падзел на групы, наладжвае дыялог, мабілізуе на працу	Псіхалагічна настройваюцца на працу. Аб’ядноўваюцца ў групы і арганізуюць знаёмства. Запісваюць на візітцы сваё імя, лагатып-сімвал. Уключаюцца ў дыялог
Актуалізацыя суб’ектнага вопыту ўдзельнікаў	Задача: падвядзенне ўдзельнікаў да вызначэння праблемнага поля майстар-класа		
	Вызначэнне ўзроўню падрыхтоўкі ўдзельнікаў да ўспрымання вопыту майстра, актуальнасці яго даследаванняў. Правядзенне эксперыменту “Заданне на засыпку”, агучванне праблемы	Вядзе пошукавую гутарку, накіраваную на дыягностыку ўзроўню гатоўнасці ўдзельнікаў да ўспрыняцця новага вопыту. Падводзіць да пастаноўкі праблемы	Удзельнічаюць у гутарцы, дзеляцца асабістым вопытам па вырашэнні педагагічнай праблемы. Уключаюцца ў абмеркаванне праблемнага пытання
Мэтавызначэнне	Задача: пастаноўка мэтай удзельнікамі, выяўленне іх чаканняў		
	Акрэсліванне тэмы і мэты майстар-класа, уцягванне ўдзельнікаў у мэтавызначэнне (прыём “Карта-прагноз”)	Уцягвае ўдзельнікаў у гутарку для актывізацыі наступнай дзейнасці, прапануе запоўніць карту-прагноз. Пабуджае да пастаноўкі мэты.	Запаўняюць карту-прагноз. Удзельнічаюць у вызначэнні асобасна значнай мэты майстар-класа. Вызначаюць члена групы, які агучвае меркаванне групы
Інфармацыйна-дзейнасны	Задача: вызначэнне адрозных прымет творчага задання, паняцця “лінгвакультуралагічная кампетэнцыя”, знаёмства з комплексам творчых заданняў; засваенне прапанаваных заданняў, стварэнне сітуацыі ўзаемадзеяння		
	Вызначэнне адрозных прымет творчага задання. Знаёмства з паняццямі “лінгвакультуралагічная кампетэнцыя”, з комплексам творчых заданняў (прыёмы “Зебра”, “Выбар”, “Заданне з пропускамі”)	Арганізуе работу ўдзельнікаў майстар-класа	Слухаюць майстра, знаёмяцца з тэрэтычным матэрыялам, асвойваюць яго ў практычнай дзейнасці
	Стварэнне ўласнага метадычнага прадукта: з моўным ці нацыянальна-культурным кампанентам; нацыянальна-культурным ці міжкультурным кампанентам	Выконвае ролю кансультанта. Дэманструе разнастайныя творчыя заданні: “Тексы”, “Творчая лабараторыя”, “Мікрадаследаванне”, “Пластылін”, “Аловак”. Арганізуе самастойную дзейнасць удзельнікаў, кіруе ёю	Праз пазнавальную дзейнасць аналізуюць і засвойваюць прапанаваныя заданні. Працуюць у групах.
		Прапануе стварыць творчае заданне	Абмяркоўваюць творчыя заданні, створаныя ў групах

Рэфлексійны	Задача: ацэнка эфектыўнасці дзейнасці ўдзельнікаў і асэнсавання імі значнасці атрыманых ведаў для выкарыстання ў далейшай педагагічнай дзейнасці		
	Праводзіцца гутарка па выніках сумеснай дзейнасці майстра і ўдзельнікаў (прыёмы “Пяць пальцаў”, “Карта-прагноз”). Усведамленне ўдзельнікамі практычнай значнасці атрыманага вопыту	Арганізуе зносіны. Пакідае рэкамендацыі па выкарыстанні творчых заданняў	Ацэньваюць вопыт і магчымасць яго прымянення, выніковасць дасягнення мэты праз зварот да “Карты-прагноза”

Такім чынам, сістэматычнае і мэтанакіраванае ўжыванне творчых заданняў садзейнічае паступоваму фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Розныя прыёмы арганізацыі дзейнасці дазваляюць рэалізоўваць сучасную канцэпцыю навучання роднай мове.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская мова” для VIII класаў ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]: утв. постановленіем М-ва асветлення Рэспублікі Беларусь, 27 июля 2017 г., № 91// Нацыянальны асветельны портал. – Режим доступа: <https://www.calameo.com/books/00536861335cf3f088fc4> – Дата доступа: 09.03.2024.

2. Абабурка, М.В. Лінгвакультуралогія [Электронны рэсурс]: вучэбна-метадычныя матэрыялы: у 2 ч. Ч. 1 / М.В. Абабурка. – Электрон. даныя. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2017. – 139 с.

3. Зелянко, В.У. Методыка навучання беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу (10–11 класы): аўтарэф. дыс. ... кан. пед. навук : 13.00.02 [Электронны рэсурс]/ В.У. Зелянко; НМУ “Нацыянальны інстытут адукацыі”. – Мінск, 2010.– Режим доступа: [http://elib.bspu.by/bitstream/doc/12469/1/k\\_Zelenko.pdf](http://elib.bspu.by/bitstream/doc/12469/1/k_Zelenko.pdf) – Дата доступа: 07.03.2024.

4. Хуторской, А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2019. – 608 с.: ил. – (Серия “Учебник для вузов”).

5. Рабочие материалы к Круглому столу «Воспитание, обучение, развитие в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского» // Словарь Л.С. Выготского. Под ред. А.А. Леонтьева / Е.Н. Высоцкая [и др.]. – Гомель, 2016. – 99 с.

## РАЗВІЦЦЁ ЧЫТАЦКАЙ ПІСЬМЕННАСЦІ ВУЧНЯЎ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ І ў ПАЗАўРОЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

**В.А. Дамасевіч**

настаўнік беларускай мовы і літаратуры вышэйшай катэгорыі  
ДУА “Сярэдняя школа №16 г. Мазыра” (г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Чытанне сёння перастае быць безумоўнай каштоўнасцю. А паралельна ідуць непажаданыя перамены ў вобразе і стылі жыцця, ва ўяўленнях аб жыццёвых стандартах і перавагах. Скарачэнне колькасці тых, хто чытае, – гэта сапраўдная трагедыя для грамадства, якое, забываючы пра кнігі, пачынае губляць сябе.

У сучаснай адукацыі, калі знізілася цікавасць да літаратуры і мастацкай кнігі, неабходна навучыць дзяцей чытаць удумліва і асэнсавана, а гэта значыць, развіваць і ўдасканалваць іх чытацкую пісьменнасць.

Па вызначэнні міжнародных даследаванняў PISA, чытацкая пісьменнасць – здольнасць чалавека разумець і выкарыстоўваць пісьмовыя тэксты, разважаць і чытаць дзеля таго, каб дасягаць сваіх мэтах, пашыраць свае веды і магчымасці, удзельнічаць у сацыяльным жыцці. На першы план у адукацыі выходзіць фарміраванне функцыянальнай пісьменнасці – здольнасці выкарыстоўваць набытыя веды, уменні і навыкі для рашэння жыццёвых задач у розных сферах дзейнасці і сацыяльных узаемаадносін [1].

Фарміраванне і развіццё чытацкай пісьменнасці вучняў адбываецца праз матывацыю да чытання. Развіты чытач не толькі ўмее чытаць, але і шануе чытанне, актыўна выкарыстоўвае яго пры вырашэнні самых розных задач.

Фарміраванне чытацкай пісьменнасці прадугледжвае развіццё ў вучняў наступных уменняў і навыкаў:

- знаходзіць і адбіраць інфармацыю;
- асэнсоўваць і інтэрпрэтаваць тэкст;
- ацэньваць змест і форму тэксту;
- аналізаваць змест і праблематыку тэксту;
- даваць каментары да праблемы, выкладзенай у тэксце, і тлумачыць аўтарскую пазіцыю;
- паслядоўна і лагічна выказваць свае думкі, выкарыстоўваючы лексічнае багацце мовы і разнастайныя граматычныя формы;
- афармляць уласнае выказванне ў адпаведнасці з арфаграфічнымі, пунктуацыйнымі, лексічнымі і граматычнымі нормамі сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

На ўроках мовы асноўная ўвага надаецца працы з тэкстам. Гэта дапамагае вучням не толькі свядома засвоіць лінгвістычныя веды, якія вызначаны школьнай праграмай, але і навучыцца карыстацца родным словам, авалодаць маўленчай этыкай і культурай, у адпаведнасці з літаратурнымі нормамі ствараць і афармляць свае вусныя і пісьмовыя выказванні, выбіраючы з багатага запасу моўных сродкаў самыя трапныя, выразныя і дакладныя [2].

Падбіраюцца тэксты і заданні, накіраваныя на развіццё лінгвістычнага мыслення вучняў, аналітыка-сінтэтычных моўных уменняў і навыкаў, удасканалення вуснага і пісьмовага маўлення. Яны павінны адпавядаць мэтам навучання і ўзросту вучняў, зместу праграмы і вучэбнага дапаможніка, зместу вывучанага матэрыялу. Таксама тэксты павінны быць цікавымі, змястоўнымі, надзённымі і інфарматыўнымі. А пытанні і заданні да тэкстаў выразна і дакладна сфармуляванымі, аднасэнсоўнымі.

Працуючы з тэкстам, вучні маюць магчымасць не толькі засвоіць сістэмны характар беларускай мовы, папоўніць свой слоўнікавы запас, але і пазнаць гісторыю беларускага народа, навакольнае жыццё. Такая падача матэрыялу на ўроках мовы дае магчымасць ажыццявіць комплексную працу з тэкстам, што дапамагае вучням здабыць інфармацыю з тэксту, пераасэнсаванне яе і выкарыстаць для вырашэння вучэбных і вучэбна-практычных задач. А гэта спатрэбіцца ім у самастойным жыцці.

На ўроках беларускай літаратуры вучням прапануюцца заданні, якія прызначаны для выяўлення ўмення ўсвядомлена ўспрымаць і разумець прачытаны тэкст, разважаць пра яго змест, выказваць уласную думку, суадносіць ідэі і характары з уласным жыццёвым вопытам, аргументаваць сваю ацэнку герояў і падзей, выяўляць аўтарскую пазіцыю, мэтазгоднасць выкарыстання сродкаў вобразнасці.

Пры выкананні заданняў вучням неабходна ажыццявіць дзейнасць рознага віду: пазнавальную, камунікатыўную, пошукавую, творчую. Заданні патрабуюць не столькі аднаўлення інфармацыі ці асобных дзеянняў, колькі дзейнасці вучня па асэнсаванні

літаратурных твораў і з'яў з пазіцыі сваёй асобы. Асновай задання з'яўляецца тэкст літаратурнага твора ці літаратурна-крытычнага артыкула.

Калі на ўроках мовы і літаратуры закладваюцца асновы працы з тэкстам, то ў пазаўрочнай дзейнасці ўвага надаецца тэксту як карыснай інфармацыі [3].

Рухаючай сілай пазаўрочнай дзейнасці выступае цікавасць. Пазаўрочная работа імпануе школьніку добраахвотнасцю ўдзелу, свабодай індывідуальнага выбару лінгвістычнага матэрыялу, формаў зносін з мастацтвам слова, спосабаў творчага самавыражэння – магчымасцю рабіць тое, што хочаш і можаш: паспрабаваць сябе ў ролі карэспандэнта, аратара.

Чытацкая пісьменнасць дапамагае вучням дасягаць сваіх мэт, пашыраць свае веды і магчымасці, забяспечваючы, напрыклад, магчымасць скончыць навучальную ўстанову або знайсці працу, а таксама задаволіць менш канкрэтныя і блізкія жаданні – пашыраць і ўзбагаціць асабістае жыццё.

#### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. PISA [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.oecd.org/pisa//>. – Дата доступу: 10.02.2024.

2. Орлова, Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения : пособие для работников образов. учреждений / Э.А. Орлова. – М. : МЦБС, 2008. – 72 с.

3. Рахачэўскі, Ст.Р. Майстэрства навучання беларускаму слову ў школе : вуч.-метад. дапам. / Ст. Р. Рахачэўскі. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2019. – 148 с.

## **ВЫКАРЫСТАННЕ ПРЫЁМАЎ ПРАБЛЕМНАГА НАВУЧАННЯ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ДЛЯ АКTYBІЗАЦЫ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ВУЧНЯЎ**

**В.Ф. Бялецкая**

настаўнік беларускай мовы і літаратуры вышэйшай кваліфікацыйнай катэгорыі  
ДУА «Сярэдняй школа №16 г. Мазыра»  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

На сучасным этапе развіцця грамадству неабходны высокаадукаваныя, высокакультурныя моўныя асобы. Менавіта вучэбны прадмет “Беларуская мова” ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі Рэспублікі Беларусь прадугледжвае такую падрыхтоўку вучняў, якая дазволіць карыстацца словам ва ўсіх сферах жыццядзейнасці.

Адной з асноўных мэт навучання з'яўляецца фарміраванне асобы, здольнай успрымаць на роднай мове змест прачытанага і пачутага, абменьвацца інфармацыяй, ствараць вусныя і пісьмовыя выказванні ў залежнасці ад мэт і задач камунікацыі.

Практычны вопыт выкладання беларускай мовы дазволіў выявіць наступныя праблемы:

- дыспрапорцыя патрабаванняў вучэбнай праграмы па беларускай мове і ўзроўню навучання вучняў;
- значнасць выкарыстання беларускай мовы ў паўсядзённым жыцці для многіх вучняў невысокая;
- арыентацыя вучняў на фармальныя паказчыкі паспяховасці навучання (бягучыя і выніковыя адзнакі);
- павышэнне пачуцця трывожнасці, звязанага з пераходам з I ступені на II ступень агульнай сярэдняй адукацыі;



– розныя матывацыйныя тэндэнцыі ў вучняў (адны кіруюцца матывам дасягнення поспеху, а другія – матывам пазбягання няўдач).

Вырашэнне гэтых праблем магчыма за кошт актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў.

У ліку важнейшых рэзерваў актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вылучаем прыёмы праблемнага навучання. Прымяненне гэтых прыёмаў актуальна, бо яны ўяўляюць сабой арганізацыю суб’ект-суб’ектнага ўзаемадзеяння настаўніка і вучняў з улікам індывідуальных асаблівасцяў вучняў і прынцыпаў ажыццяўлення імі пазнавальнай дзейнасці.

Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў была і застаецца адной з вечных праблем педагогікі.

У псіхалага-педагагічных крыніцах можна сустрэць вялікую колькасць работ па пазнавальнай дзейнасці. Велізарны ўклад у тэорыю пазнавальнай дзейнасці ўнеслі Б.Р. Ананьеў, А.М. Лявонцьеў, Н.Ф. Талызіна, А.Р. Лурья, Г.І. Шчукіна, Б.Д. Эльканін і інш.

Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў – мэтанакіраваная педагагічная дзейнасць настаўніка па павышэнні ўзроўню вучэбнай актыўнасці вучняў. Ёсць два шляхі актывізацыі пазнавальнай дзейнасці: эктэнсіўны і інтэнсіўны. Эктэнсіўны шлях рэалізуецца праз павелічэнне колькасці навучальных дысцыплін, ці, іншымі словамі, павелічэнне аб’ёму ведаў, якія прапануюцца вучням. Інтэнсіўны шлях – змена самой структуры навучальных праграм і інтэнсіфікацыя метадаў навучання.

Такім чынам, актывізацыя – гэта такая арганізацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў, пры якой вучэбны матэрыял становіцца прадметам актыўных разумовых і практычных дзеянняў кожнага вучня.

Прынцыпы актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў: прынцып праблемнасці, прынцып забеспячэння максімальна магчымай адэкватнасці вучэбна-пазнавальнай дзейнасці практычных задач, прынцып узаеманавучання, прынцып даследавання вывучаемых праблем, прынцып індывідуалізацыі, прынцып саманавучання, прынцып матывацыі [3].

Фактары, якія прымушаюць вучняў да актыўнасці: прафесійны інтарэс, творчы характар вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, спаборніцтва, гульнявы характар дзейнасці [3].

Улічваючы вышэйпададзенае, актывізаваць пазнавальную дзейнасць магчыма за кошт выкарыстання сучасных адукацыйных тэхналогій.

Адным з асноўных спосабаў актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў з’яўляецца выкарыстанне прыёмаў праблемнага навучання, важная асаблівасць якіх – арганізацыя самастойнай пазнавальнай дзейнасці вучняў на аснове стварэння праблемных сітуацый [2].

Вядома, што да ўзнікнення праблемнай сітуацыі падштурхоўвае супярэчнасць. Супярэчнасць можа быць звязана альбо са здзіўленнем, альбо з узнікшай цяжкасцю, таму праблемныя сітуацыі бываюць двух тыпаў:

– са здзіўленнем (супастаўленне новага з раней вядомым, незадаволенасць наяўнымі ведамі);

– з цяжкасцю (трэба выканаць заданне, але гэта немагчыма адразу ажыццявіць) [1].

У праблемнай сітуацыі са здзіўленнем прапануем вучням адначасова супярэчлівыя факты, пункты гледжання, розныя меркаванні, даем практычнае заданне ці задаем пытанне, каб выявіць памылковае ўяўленне. Для гэтага ў сваёй практыцы выкарыстоўваем такія прыёмы праблемнага навучання, як “Аўкцыён ведаў”, “Крок за крокам”, “Заданне са скрынкі”, “Мазгавы штурм”, “Знаўца”, “Кошык ідэй”, “Аўтар”, “Ведаю – Хачу даведацца – Даведаўся”.

Праблемныя сітуацыі з цяжкасцю ўтрымліваюць у сабе пазнавальную цяжкасць і бачныя межы вядомага і невядомага. Дадзеныя сітуацыі прапануем вучням праз наступныя прыёмы: “Свая апора”, “Мой план”, “Кластар”, “Складзі памятку”, “Тэма ў

пытаннях”, “Карэктар”, “Альтэрнатыўны тэст”, “Арфаграфічнае лато”, “Чацвёртае лішняе”, “Лінгвістычны дыктант”, “Свой выбар” [4, с. 27].

У залежнасці ад пастаўленых вучэбна-выхаваўчых задач на розных этапах урока выкарыстоўваем розныя прыёмы праблемнага навучання.

Этапы ўрока	Прыёмы	Прагназуемыя вынікі
Арыенціровачна-матывацыйны	“Мазгавы штурм”	Імкненне да больш глыбокага пазнання прадмета, стымуляванне разумовай і пазнавальнай дзейнасці
	“Кошык ідэй”	
	“Аўтар”	
	“Аўкцыён ведаў”	
	“Крок за крокам”	
	“Ведаю – Хачу даведацца – Даведаўся”	
Аперацыйна-пазнавальны	“Свая апора”	Фарміраванне ўмення ўсталяваць сувязі паміж аб’ектамі, прадстаўляць інфармацыю ў “згорнутым выглядзе”
	“Мой план”	
	“Кластар”	
	“Карэктар”	
	“Складзі памятку”	
Замцаванне ведаў	“Арфаграфічнае лато”	Уменне параўноўваць, рабіць высновы, выбар новых слоў
	“Чацвёртае лішняе”	
Кантрольна-карэктыйны	“Лінгвістычны дыктант”	Уменне самастойна вызначыць ступень засваення вучэбнага матэрыялу і выканання пастаўленых у пачатку ўрока задач
	“Заданне са скрынкі”	
	“Свой выбар”	
Рэфлексійны	“Тэма ў пытаннях”	Фарміраванне ўмення задаваць пытанні, выяўляць, наколькі глыбока засвоена тэма
	“Знаўца”	

І ў заключэнні важна адзначыць, што:

- былі вызначаны асаблівасці актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў;
- падабраны і сістэматызаваны прыёмы праблемнага навучання для актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў на ўроках беларускай мовы выкарыстаны на практыцы;
- аналіз вынікаў сведчыць аб эфектыўнасці выкарыстання прыёмаў праблемнага навучання для актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў на ўроках беларускай мовы.

Такім чынам, сістэматычнае выкарыстанне прыёмаў праблемнага навучання на ўроках беларускай мовы садзейнічае актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Вергелес, Г.И. Технологии обучения. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения/ Г.И. Вергелес, А.А. Денисова. – СПб. : Питер, 2019. – 256с.

2. Жэўнерава, А.М. Пазнавальная дзейнасць вучняў: праектаванне і кіраванне / А.М. Жэўнерава // Народная асвета. – 2017. – № 8. – С. 27–30.

3. Куриленко, Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов [Электронный ресурс] / Л.В. Куриленко// Самара: Изд-во «Самарский университет».– Режим доступа: <http://repo.ssau.ru/bitstream/Uchebnye-izdaniya/Aktivizaciya-poznavatelnoi-deyatelnosti-shkolnikov-v-usloviyah-innovacionnyh-obrazovatelnyh-processov-Elektronnyi-resurs-ucheb->

[posobie\\_76845/1/Курилен\\_ко%20Л.В.%20Активизация%20познавательной%201998.pdf](#). – Дата доступа: 25.03.2024.

4. Профессионально-педагогическая культура современного педагога: материалы науч.-практ. конф. (26 марта 2014 г., г. Осиповичи) / Редкол. : Н.Д. Алексеев [и др.]. – Могилев : УО «МГОИРО», 2014. – 400 с.

## **РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ**

**Е.В. Кротова**

учитель русского языка и литературы  
ГУО «Средняя школа № 2 г. Калинковичи»  
(г. Калинковичи, Республика Беларусь)

Воспитание нравственности на уроках русской литературы на современном этапе является одной из ведущих проблем образовательного процесса. Литература оказывает многообразное влияние на личность читателя, развивая и духовно обогащая его. Изучая художественное произведение, постигая его смысл, учащиеся совершенствуют не только читательские, аналитические умения, но и развивают свои ценностные ориентации, повышают уровень воспитанности, ответственности и чуткости.

В условиях совершенствования школьного образования учитель языка и литературы должен заниматься не только формированием знаний, умений и навыков по предмету, но и развитием ценностных ориентаций школьников. Приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям (милосердию, дружбе, товариществу), формирование норм поведения (вежливость, тактичность, человеческое достоинство, уважение старших) – вопросы духовно-нравственного воспитания, актуальные сегодня, как никогда.

Основными составляющими ценностных ориентаций (по методике Милтона Рокича) являются группа терминальных ценностей (активная жизнь, счастье, здоровье, свобода, творчество, уверенность в себе и др.) и инструментальных ценностей (чуткость, честность, терпимость, воспитанность, аккуратность, исполнительность, ответственность).

Уроки русской литературы – это совместное творчество учителя и ученика, в ходе которого школьник имеет возможность высказывать свою точку зрения, осмысливать прочитанное и давать ценностную характеристику поступкам героев, выполнять творческие задания. Нравственная тема прослеживается на каждом уроке литературы.

Так, при работе с текстом художественных произведений мы используем приёмы «Анализ текста по предложенной схеме», «Реставрация текста», «Сложение текста из частей». Они направлены на развитие навыков анализа текста, определение ключевых понятий, восстановление деформированного текста, последовательное расположение его частей.

Эффективными на уроках литературы являются также приёмы «беседа», «интервью», «коллаж», «комментированное чтение», задания по тексту художественных произведений и критическим статьям. В них происходит выявление ценностных качеств героев и самих учеников.

Так, например, в 5–6 классах работаем над воспитанием у учащихся чувства дружбы, честности, уважения, ответственности. Для этого, помимо вышперечисленных приёмов, используем приём «Письмо с дырками (пробелами)». Учащимся предлагается восстановить текст с помощью добавления смысловых фрагментов. Для заданий используются портретные и поведенческие характеристики героев, пословицы, высказывания известных людей. Полное представление о какой-либо ценности помогает раскрыть приём «Синквейн».

Программа по литературе в 5 классе включает в себя стихотворения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета и др., рассказ А.П. Чехова «Мальчики», В.Г. Короленко «Дети подземелья», И.С. Тургенева «Муму» и др.

В ходе анализа рассказа А.П. Чехова «Мальчики» обращаем внимание на значение понятий «романтический мир детства», «любопытность», «увлеченность мечтой». Работа по развитию ценностных ориентаций осуществляется в группах, каждая из которых имеет собственное задание и в зависимости от этого название. Группа «Литературоведы» определяет, почему так назван рассказ и предлагает свое название произведению, характеризует дружеские отношения детей. «Корректоры» анализируют письма, поступившие в редакцию, выявляют их актуальность и высказывают собственное суждение о том, стоит ли совершать ребятам побег из дома, думают об ответственности героев. «Критики», используя атлас и текст рассказа, занимаются изучением пути побега мальчиков в Америку, дают свою оценку происходящему, обращают внимание на понятия «ответственность», «способность действовать самостоятельно, решительно».

Мы убеждены, что такой вид работы позволяет настроить учащихся на активную деятельность на уроке, помогает перестроить привычную обстановку, раскрепощает школьников, способствует развитию собственной оценки явлений окружающей действительности. Выполняя разноплановые задания, учащиеся не только работают с текстом, но и выполняют задания творческого характера. Подводя итоги урока, обязательно уточняем, с какими ценностями произошло знакомство на уроке, что для себя вынес каждый, как поступил бы в подобной ситуации, чему научился.

В программу по литературе 5 класса в список произведений для дополнительного чтения включена «Библия для детей». Наша школа работает в рамках инновационного республиканского проекта «Внедрение модели формирования культуры межличностного общения детей дошкольного и школьного возраста на православных традициях и ценностях белорусского народа в условиях государственного двуязычия».

Наряду с изучением «Притчи о блудном сыне» в 5 классе мы знакомим ребят с другими притчами, которые отражают внутренний мир человека и способствуют воспитанию чувства ответственности, терпимости, уважения, честности и дружбы.

Притча – старая форма воспитания, она близка к басне, но отличается от неё широтой обобщения, значимостью идеи. Действующие лица притчи не имеют ни внешних черт, ни «характера». Также в притче нет указаний на место и время действия. На уроках внеклассного чтения учителя объясняют детям, что притча пришла вместе с христианством, первыми переводами текстов Священного Писания.

В 6 классе изучаются такие произведения, как рассказ В.Г. Распутина «Уроки французского», повести А.С. Пушкина «Дубровский», «Повести Белкина», В.О. Богомолова «Иван» и др. К числу ценностных ориентаций школьника добавляются понятия «уважение», «благородство», «чувство собственного достоинства».

Так, при изучении рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» мы обращаем внимание школьников на трудности военного времени, нравственную стойкость героя,

качества, которыми должен обладать настоящий учитель. Работа проводится в группах. «Теоретики» работают над определением значения слов «доброта», «совесть», «поступок», «нравственность», «урок», подготавливают раздаточный материал с понятиями для всего класса. Учащиеся группы «Исследователи» обращают внимание на взаимоотношения учительницы и мальчика, определяют значение слова «прототип», объясняют свое понимание фразы «Почему мы так же, как и перед родителями, всякий раз чувствуем свою вину перед учителями? Нет, вовсе не за то, что было с нами в школе, – нет! А за то, что случилось с нами после». Группа «Моралисты» выполняет задания по составлению характеристики Лидии Михайловны, используя известные ценности, составляет синквейн. В конце урока показываются фрагменты видеофильма по произведению, уточняется, так ли себе ребята представляли персонажей. Так, на протяжении всего урока ребята, даже не замечая этого, говорят о нравственности, о личностных качествах героев, учатся сопереживать, понимать их поступки.

Подводя итоги урока, обязательно уточняем, с какими ценностями произошло знакомство на уроке, что для себя вынес каждый, как поступил бы в подобной ситуации, чему научился.

В 7 классе деятельность по развитию ценностных ориентаций усложняется. Работа проводится по воспитанию способности к сопереживанию, взаимовыручке, бескорыстию, искренности. Для определения понятий «счастье», «дружба», «смысл жизни» используется приём «Кластер».

Так, например, при изучении сказки «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери мы обращаем внимание на понятия «аккуратность», «ответственность», «исполнительность», «лиризм», «философская глубина», «ирония». В ходе работы групп «Теоретики» занимаются толкованием значения слов, встречающихся в тексте («ценности», «честолюбец», «тщеславие», «афоризм», «приручить»), составляют глоссарий понятий. «Литературоведы» выписывают из текста афоризмы, определяют значение символических образов (Змея – символ мудрости или бессмертия, Цветок – символ красоты, Лис – символ мудрости и знания жизни), определяют смысл фразы «Мы в ответе за тех, кого приручили». Группа «Аналитиков» рассуждает, какие ценностные ориентации описывает автор в произведении, готовит устное выступление «Ценности, которыми обладаю я». В конце урока каждая из групп составляет формулы верной дружбы, истинного счастья, смысла жизни.

В ходе анализа произведений происходит влияние на интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности, формируется система норм отношения к миру, людям, себе.

Работа по развитию ценностных ориентаций осуществляется также и на уроках русского языка. Для этого мы подбираем тексты нравственного содержания и на основании этих текстов используем приём «Лови ошибку». В ходе работы с текстом учащиеся получают задания выявить и исправить допущенные в предложениях орфографические, пунктуационные и речевые ошибки.

На уроках русского языка стал традиционным такой вид учебной деятельности, как написание сочинений на тему «Вера в моей жизни», «Красота мира», эссе «Что такое ценности?» В своих работах ребята, как правило, раскрывают собственное понимание проблемы человеческого выбора, ответственности, толерантности, сочувствия, заботы. Основные нравственные правила, к которым должны прийти учащиеся в ходе такой работы: любить Отечество, быть честными и трудолюбивыми, жить в мире и гармонии.

Таким образом, уроки литературы помогают воспитывать представления о таких ценностных категориях человеческого взаимоотношения, как добро – зло, честность –

лживость, справедливость – произвол, помогают добывать знания. Мы убеждены, в том, что знания должны быть не ради знаний, а ради человека...

#### Список использованных источников

1. Концепция учебного предмета «Русская литература» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://school20-orsha.by/index.php?option=com\\_content&view=article&id=521&Itemid=166&ysclid=lutokyfuxs92448253](http://school20-orsha.by/index.php?option=com_content&view=article&id=521&Itemid=166&ysclid=lutokyfuxs92448253). – Дата доступа: 30.03.2024.

2. Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/files>. – Дата доступа: 30.03.2024.

## НЕВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПЕРСОНАЖА (ПО РОМАНУ М. А. ШОЛОХОВА “ПОДНЯТАЯ ЦЕЛИНА”)

**В.И. Горбачук**

учитель русского языка и литературы высшей категории  
ГУО «Средняя школа №9 г. Мозыря»  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Наряду со звуковой речью важнейшим средством успешной коммуникации являются невербальные проявления общения. Данный вопрос недостаточно разработан психологами и лингвистами. В процессе общения большое значение имеют специфические свойства и субъективные особенности коммуникантов, выражающиеся через жесты, мимику, позы, другие проявления душевных переживаний.

Невербальные (неязыковые) средства, включенные в речевое сообщение и передающие вместе с вербальными средствами смысловую информацию, изучаются в специальном разделе языкознания – паралингвистике. Согласно словарю социологических терминов, в узком понимании паралингвистика – совокупность невербальных средств, участвующих в речевой коммуникации [1, с. 156].

Лингвистические исследования в рамках изучения характеристики человека, включающие в себя аспекты портретирования в разных жанрах, важно проводить, акцентируя внимание на участии в нем невербальных элементов речи и поведения, которые принимаются как особенности характеристики объекта (психологические характеристики, культура, происхождение, интеллектуальная характеристика, потребности и другие особенности героя). «Невербальный» («несловесный») язык объединяет не только движения тела человека и особенности звучания его голоса, но и другие явления: элементы окружающей среды, внешние «оформления» героя, гендерные особенности и др.

Итак, мы попробуем доказать актуальность использования автором невербальных средств языка на примере раскрытия характера героя романа М. А. Шолохова «Поднятая целина» деда Щукаря. Известно, что персонаж этот комический. Какие же виды невербальной информации использовал автор для придания комичности своему герою?

В первую очередь, стоит обратить внимание на голос – объект *паралингвистики*, предметом изучения которой является параязык, представляющий собой дополнительные языковые коды, передающие смысловую информацию. Особое внимание здесь стоит уделить скорости речи, тембру голоса, громкости, артикуляции, то есть ясному и четкому произношению слов, высоте голоса, а также неречевым звукам, исходящим из речевой и носовой полости. В тексте встречается довольно много примеров использования средств паралингвистики. Так, автор не единожды акцентирует внимание на сюсюканье, фырканье, бормотании деда:

– Некогда было... некогда, потому и ушел-то... – забормотал дед Щукарь, боком отодвигаясь от Давыдова [2, с. 29].

– Такой чертан сседлает – не вырвешься, – бормотал дед Щукарь, опасливо косясь и на всякий случай держась поближе к плетню. [2, с. 30]

– Как в архирейском соборе! – сюсюкая от полноты чувства, благоговейно прошептал Щукарь [2, с. 228].

Щукарь фыркнул, как рассерженный кот:

– Попрворнее! Скажет тоже! [2, с. 318]

Кроме того, в тексте встречаются неречевые звуки:

Дед Щукарь утробно икнул, облегченно, часто задышал, без труда сорвал банки. [2, с. 78]

Автор делает акцент на изменении тембра голоса:

– Стррррра-даю! Жжжжжи-вотом!.. – в два приема с трудом выговорил дед Щукарь. И тотчас же тоненьким голосом заголосил, заскулил по-щенячьи: – С-сыми махотку! [2, с. 78]

В необходимые моменты голос деда меняет свою громкость от шепота до крика:

– Куда вы?.. – испуганно зашептал дед Щукарь [2, с. 166].

Горловым голосом заорал ободрившийся дед Щукарь [2, с. 37].

Далее остановимся на кинесике, то есть науке о языке тела и его частей, а проще говоря – науке о жестах, которые могут дублировать произносимую информацию, противоречить речевому высказыванию, замещать какую-либо фразу и др. В тексте множество примеров, указывающих на жестикуляцию и телодвижения Щукаря, но есть один пример, который объединил в себе целый ряд:

Кто мимо Щукаревой полуразваленной хатенки ходил в те дни, видел: торчит, бывало, дедов малахай на огороде, среди подсолнечных будыльев, торчит, не шелохнется; потом и сам дед Щукарь из подсолнухов вдруг окажется, заковыляет к хате, не глядя на проулок, на ходу поддерживая руками незастегнутые штаны. Измученной походкой, еле волоча ноги, дойдет до воротцев и вдруг, будто вспомнив что-то неотложное, повернется, дробной рысью ударится опять в подсолнухи [2, с. 69].

Как мы видим из примера, благодаря невербальным языковым средствам усиливается комический эффект в создании образа героя.

Окулесика включает в себя различные виды взглядов, которые представляют собой коммуникативные функции глаз, а именно: когнитивная, т. е. передающая информацию; эмотивная, передающая эмоции; контролирующая, проверяющая восприятие сделанного или сказанного; регулятивная, выражающая реакцию на переданное сообщение. В изображении деда Щукаря чаще всего используется когнитивная, то есть передающая эмоции, функция:

– Дай мне ливольверт, Макар!.. – выгнув глаза, горловым голосом заорал ободрившийся дед Щукарь [2, с. 37].

Автор с помощью средств окулесики изображает целую гамму эмоций и чувств своего героя. Так, глаза Щукаря выдают страх:

Они уже почти дошли до правления, когда Щукарь, испуганно вытаращив глаза, схватил Макара за рукав гимнастерки:

– Макарушка, могут зарезать! [2, с. 225]

Сощурившиеся глаза деда Щукаря могут выражать подозрительность, задумчивость, ехидство:

Дед Щукарь ехидно сощурил глаз:

– Будто ты сам не знаешь? [2, с. 357]

Дед Щукарь подозрительно сощурил глаз:

– Брешешь ты, чертов Грач! [2, с. 362]

Дед Щукарь задумчиво сощурился и уже вслух проговорил:

– *Грехи наши тяжкие с такой неустроенной жизнью!* [2, с. 328]

Средства окулесики дополняются другими средствами невербальной характеристики персонажа:

*Щукарь грустно взглянул на него, безнадежно махнул рукой* [2, с. 314].

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что средства окулесики преобладают в создании невербального портрета героя.

Всем людям свойственно иметь личную территорию, в которую он кого-то допускает, а кого-то нет. Проксемика – это наука, изучающая коммуникативное пространство и человека в нем. Итак, разное личностное пространство используется для отношений с любимыми и друзьями, малознакомыми и незнакомыми людьми. Отсюда следует положение человека в пространстве: статическое или динамическое, поза во время диалога и т. д.

Используя средства проксемики, М.А. Шолохов акцентирует внимание на комичности персонажа:

*Дед Щукарь проворно выхватил левую ногу из воды и остался стоять на правой, как журавль среди болота* [2, с. 331].

У большинства комических персонажей наблюдается быстрая смена поз. Это характерно и для деда Щукаря:

*Едва лишь Щукаревы ноги оттолкнулись от земли, а сам он повис на кобыле, лежа поперек ее спины и пытаясь усесться верхом, как кобыла закачалась, в нутре «ее что-то заурчало, и она, как стояла, так и рухнула на дорогу, откинув хвост. Щукарь, вытянув руки, перелетел через дорогу, распластался на запыленном придорожке»* [2, с. 142].

Отсутствие движений, смены поз свидетельствуют о напряженном психическом состоянии Щукаря, например, страхе:

*Пуля, оказывается, отколола у оконного наличника щепку, она отлетела и воткнулась Щукарю в лоб, пробила кожу, а он сдуру представил, что это пуля, ну и грянулся об землю* [2, с. 267].

Успокоившись, дед Щукарь снова начинает двигаться:

*Гляжу, повеселел мой дед Щукарь, но встать при мне что-то стесняется, ерзает по полу, а не встает...* [2, с. 267]

С помощью средств невербальной характеристики М.А. Шолохов акцентирует внимание на естественности своего героя, его близости к природе, непосредственности, простоте, естественности:

*С лилового языка его мелкими капельками сбегала на бородавку светлая слюна* [2, с. 225].

*Дед Щукарь смотрит, забыв все на свете. На кончике его носа зябко дрожит сопля, но он не замечает* [2, с. 90].

В моменты наивысшего эмоционального напряжения героя мы можем наблюдать сочетания различных невербальных средств характеристики персонажа:

*Дед Щукарь изогнулся вопросительным знаком, протянул вперед руку и, поводя грязным указательным пальцем, тяжело дыша, с трудом просипел:*

– *Боже тебя упаси!..* [2, с. 226]

Итак, мы можем сделать вывод, что невербальная семиотика представляет собой особый языковой пласт, посредством которого автор произведения реализует свои мысли, тщательно вырисовывая портретную характеристику деда Щукаря, создавая комический образ.

Можно проанализировать невербальный портрет любого литературного персонажа. Для этого необходимо следовать алгоритму:



1. Выписать все средства невербальной коммуникации, которые использовал автор при создании художественного образа.
2. Выявить наиболее частотные средства невербальной коммуникации;
3. Проанализировать средства паралингвистики;
4. Проанализировать средства окулесики;
5. Проанализировать средства кинесики;
6. Проанализировать средства проксемики;
7. Проанализировать средства гаптики;
8. Сделать вывод о роли средств невербальной коммуникации в создании художественного образа.

#### **Список использованных источников**

1. Словарь социолингвистических терминов. – М. : Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: В.Ю. Михальченко. 2006. – 312 с.
2. Шолохов, М.А. Поднятая целина: Роман. в 2-х кн. / М.А. Шолохов – М. : «Художественная литература», 1984. – 415 с.

## **ПАВЫШЭННЕ ЁЗРОЎНЮ ПАТРЫЯТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ Ё ВУЧНЯЎ ПРАЗ ВЫВУЧЭННЕ ГІСТОРЫІ ПАХОДЖАННЯ І ЗНАЧЭННЯ ПРОЗВІШЧАЎ СЯМЕЙНАГА РОДУ НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

**В.Ю. Маркевіч**

настаўнік беларускай мовы і літаратуры  
ДУА “Сярэдняя школа №11 г. Мазыра”  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Галоўная мэта сістэмы адукацыі любой краіны – фарміраванне грамадзяніна-патрыёта. Без гэтага немагчыма існаванне самой дзяржавы. Нашай дзяржаве вельмі патрэбны не толькі спецыялісты, якія адпавядаюць сучаснай падрыхтоўцы, але і патрыёты сваёй Радзімы, свядомыя грамадзяне. Галоўная мэта сапраўднага патрыятычнага выхавання – фарміраванне асобы, якая будзе імкнуцца да самарэалізацыі і паляпшэння свайго дабрабыту як асноўнай часткі дабрабыту сваёй Бацькаўшчыны.

Гісторыя роду, біяграфія членаў сям’і, апавяданні сталых сваякоў аб мінулым даюць магчымасць зацікавіць вучняў сабраць усю даступную інфармацыю, каб потым перадаць сваім нашчадкам у будучым. Атрымліваецца своеасаблівы ланцуг. І чым ён даўжэйшы, тым больш старажытны род, тым цікавей яго вывучаць. Пры гэтым можна наткнуцца на важныя факты. Напрыклад, калі нейкая прафесія (лекара, кавала, пекара, музыкі) перадаецца з пакалення ў пакаленне, перадаюцца майстэрства і талент, закладзеныя ў генах, то можна гаварыць аб сямейнай справе або цэлай дынастыі. Ці нехта з продкаў мог прымаць удзел у важнай гістарычнай падзеі, напрыклад, змагацца за Радзіму ў гады Вялікай Айчыннай вайны. Такімі продкамі трэба не проста ганарыцца, але і шанаваць святую памяць пра іх. Самая трывалая сувязь на доўгія гады, пастаянная падтрымка і бескарыслівая дапамога – сямейныя сувязі на працягу ўсіх стагоддзяў лічыліся надзейным і гуманым пачаткам чалавечых адносін. Ды і ў наш час сям’я мае вельмі вялікае значэнне для кожнага з нас. Каштоўныя яе асновы, узаемная любоў і павага. Аднак не менш важныя і традыцыі, якія складваюцца і падтрымліваюцца на працягу жыцця. Дзякуючы менавіта традыцыям, якія існуюць у сем’ях,

кожны вучыцца любіць, паважаць адзін аднаго, давяраць, дапамагаць адзін аднаму, цаніць каштоўныя хвіліны зносін з роднымі людзьмі, а гэта самае галоўнае ў жыцці.

У кожнай сям’і існуюць свае традыцыі. Яны, як правіла, перадаюцца з пакалення ў пакаленне і аб’ядноўваюць сваякоў.

Даследчая дзейнасць па вывучэнні гісторыі паходжання і значэння прозвішчаў сямейнага роду дазваляе шырэй спасцігнуць паходжання прозвішчаў, традыцый сямейнага роду.

Ва ўмовах агульнай сярэдняй установы разам з вучнямі мы пачынаем з смага зразумелага – збіраем найбольш каштоўны матэрыял аб гісторыі паходжання сямейнага роду, прозвішчаў, традыцый. Вучні павінны пазнаеміцца з радаводам сям’і; пазнаць сямейныя і родавыя традыцыі; даведацца аб паходжанні свайго прозвішча; скласці сямейнае дрэва.

Праца выконваецца па напрамках у выглядзе задач даследавання. Інфармацыя збіраецца спосабам пошуку ў кнігах, Інтэрнэце, гутарак з бабулямі, дзядулямі і іншымі сваякамі, звароту да сямейнага архіва (сямейны фотаальбом); працы з дакументамі.

Як вядома, прозвішча – гэта спадчыннае сямейнае найменне, якое ўжываецца разам з асабістым імем. Яно перадаецца з пакалення ў пакаленне, ад старэйшых членаў сям’і – малодшым. Аднак, каб даведацца у чым складаецца значэнне і таямніца прозвішча, трэба звярнуцца да яго вытокаў. Прозвішча – вельмі каштоўны матэрыял для даследавання ў розных галінах ведаў.

Навука, якая вывучае прозвішчы, антрапаніміка – гэта раздзел анамастыкі, які вывучае імёны людзей і іх асобныя даныя (асабістыя імёны, імёны па бацьку, прозвішчы, мянушкі), іх паходжанне, заканамернасці і функцыянаванні.

Сумесна з вучнямі 6 класаў мы даведаліся пра паходжанне іх прозвішчаў. Так, прозвішча Цяслюк належыць да ліку найстаражытных сямейных найменняў і ўяўляе сабой унікальны помнік славянскага імя слоў.

Радавое імя Цяслюк адносіцца да найцікавейшай групы прозвішчаў, якія ўтвараліся ад «мірскіх» імёнаў, паказвалі на сферу прафесійнай дзейнасці продка. Падобныя «прафесійныя» найменні існавалі на Русі са спрадвечных часоў. У паўсядзённым ужытку і нават у афіцыйных дакументах найменні па родзе дзейнасці дапамагалі вылучыць канкрэтнага чалавека ў масе людзей, якія насілі такое ж хрысціянскае імя.

Доследнае прозвішча было ўтворана ад асабістага наймення родапачынальніка Цеслы. Дадзеная мянушка ўзыходзіць да старадаўняга слова «цеслы», якое ў лексіцы розных старажытнарускіх гаворак ўжывалася ў значэнні «столяр», «цясляр» або тлумачылася ў больш шырокім сэнсе «древодел». Ва ўмовах, калі асноўная частка гаспадарак на Русі мела «натуральны» характар, названія рамеснікі выразна вылучаліся з агульнай масы сялян, бо ў тых часы з дрэва будавалі хаты, гарадскія сцены і вежы, масты, ладзі, калёсы, што выраблялі хатнюю мэблю і гаспадарчае начынне, таксама бярэнамі брукавалі вуліцы і плошчы.

Прынцыпы цяслярскага майстэрства захоўваліся ў строгім сакрэце і перадаваліся па спадчыне з пакалення ў пакаленне.

Асабістая мянушка Цеслы даволі часта сустракаецца ў архіўных дакументах. Так, да прыкладу, у Архіве Паўднёва-Заходняй Расіі значацца мешчанін у Луцкім павеце Цімашэнцы Цеслы (1598 год) і Луцкі Шпітальнікаў Васка Цеслы (1621 год).

Сямейнае імя Цяслюк было створана з дапамогай тыпова палескага фамільнага суфікса -юк-, што дае дакладнае ўказанне на месца пражывання першых носьбітаў прозвішча. Такім чынам, продка роду Цяслюк з’яўляўся выхадцам з Палесся – рэгіёна на поўначы Украіны і поўдні Беларусі, размешчанага на тэрыторыі Палескай нізіны.

Разам з тым, суфікс -юк- часцяком дадаваўся не толькі да прозвішча нашчадка пэўнага майстра, але і да мянушкі для яго вучня або чалавечка.

Так, прозвішча Сігай паходзіць ад аналагічнай мянушкі. Сігаем (а таксама сігуном або сігалай) даўней называлі скакуна. Верагодна, чалавек, які атрымаў гэтую мянушку, адрозніваўся бойкімі характарам і жвавасцю, з часам атрымаў прозвішча Сігай.

Прозвішча Бічан адносіцца да ліку слабараспаўсюджаных у рэгіёнах Расіі і суседніх краін. У наяўных значных вельмі старых дакументах носыбіты прозвішча адносіліся да вышэйшага грамадства з славянскага Мурамскага духавенства ў 17–18 ст., якія мелі добрую "государеву" прывілею.

Старажытныя сведчанні прозвішча можна знайсці ў перапісе Старажытнай Русі ў час праўлення Іаана Грознага. У цара захоўваўся спецыяльны спіс паважаных і "прыятнозвучаючых" прозвішчаў, якія ўручаліся набліжаным у выпадку асаблівага размяшчэння або заахвочвання.



Элементы даследчай дзейнасці вучняў мы выкарыстоўваем на ўроках беларускай мовы. Напрыклад, з дапамогаю прыёмаў "Праца з картай прозвішчаў" вывучаем правапіс прозвішчаў на -оў, -еў, -ін, -ын. На ўроку вучні даведваюцца, што гэтыя прозвішчы ўласцівы пераважна паўночнаму ўсходу Беларусі (Віцебшчына, Магілёўшчына, усходнія раёны Гомельшчыны). Гэта відаць на прыкладзе прозвішчаў беларускіх пісьменнікаў, вядомых дзеячаў навукі, культуры, уладжэнцаў гэтых абласцей Беларусі: М. Лынькоў, В. Быкаў, А. Куляшоў, І. Чыгрынаў, А. Ушакоў, В. Матэвушаў, П. Пруднікаў, І. Шамякін, Р. Барадулін,

А. Вялюгін, Г. Бураўкін, А. Грачанікаў, Я. Сіпакоў і інш. Так, Леў Успенскі адзначаў: тыя, хто носіць прозвішчы на -оў, -аў, найчасцей павінны быць велікарусамі, уладжэнцамі спрадвечна рускіх абласцей. Прозвішчы з суфіксамі -овіч, -евіч, -іч, -ыч бытуюць ва ўсіх кутках Беларусі, але найбольш тыповыя яны для цэнтральнай часткі і Гродзеншчыны. Параўнаем таксама: К.М. Міцкевіч (Я. Колас), І.Д. Луцэвіч (Я. Купала), Ф. Багушэвіч, В. Дунін-Марцінкевіч, Н. Гілевіч, Я. Непачаловіч, У. Юрэвіч, М. Ермаловіч, А. Марціновіч, Г. Далідовіч, М. Багдановіч і інш. [1].

Такім чынам, даследчая праца дапамагла вучням пазнаёміцца з узнікненнем іх прозвішчаў, традыцыі, скласці дрэва свайго радаводу, пашырыць слоўнікавы запас, а значыць, раскрыла вучню прыгажосць, мілагучнасць роднага слова, абудзіла цікавасць да багатай моўнай спадчыны, спрыяе выхаванню пачуцця павагі і любові да сям'і, Радзімы.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Дабравольская, І.В. Скланенне прозвішчаў і назваў населеных пунктаў на -оў, -еў, -аў, -еў, -ын, -ін [Электронны ресурс] / Учыцеля. Сом. Учыцельскі портал. – М., 2024. – Режим доступа: <https://uchitelya.com/russkiy-yazyk/158308-konspekt-uroka-sklanenne-prozvyshcha-nazva-naselenyh-punkta-na-o-e-a-e-yn-n-6-klass.html>. – Дата доступа: 25.02.2024.

# РОЛЯ САЦЫЯЛЬНА-ГУМАНІТАРНЫХ ДЫСЦЫПЛІН У ФАРМІРАВАННІ МАРАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛАДОГА ПАКАЛЕННЯ

## ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

**Л.Б. Гурьянова**

старший преподаватель кафедры

«Русский язык и методика преподавания русского языка»

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

(г. Пенза, Россия)

В Российской Федерации общепринятым является мнение о том, что специалист в любой сфере деятельности обязан владеть русским литературным языком, уметь правильно и ясно выражать свои мысли и грамотно использовать средства родного языка в различных коммуникативных ситуациях. Он должен уметь взаимодействовать с другими людьми, налаживать контакты, доносить свое мнение до собеседников. Подготовка будущего профессионала в вузе должна происходить с учетом современных требований, так как «обществу нужны специалисты, способные достигать высоких результатов в сложных ситуациях, умеющие как самостоятельно, так и в сотрудничестве с другими решать нестандартные задачи» [1, с. 128–129].

Курс «Русский язык и культура речи» в вузе способствует повышению уровня речевой культуры будущего специалиста. Целями освоения дисциплины являются:

– формирование у студентов универсальных и профессиональных компетенций в области речевого общения;

– систематизация и углубление знаний о русском языке как системе, его основных единицах и нормах литературного языка;

– формирование умений выбирать в процессе речевой деятельности нормативные варианты в соответствии со сферой и ситуацией общения, использовать словари русского языка, справочную литературу и т. п.

Особая роль отводится данной дисциплине в педагогическом вузе. Ведь, по мнению О.И. Соколовой, «речь педагога учащиеся воспринимают как образцовую, эталонную, поэтому неотъемлемой частью образовательных программ для студентов педагогических специальностей является общая языковая подготовка. Правильная, логичная, интонационно богатая, выразительная речь учителя на уроке и вне его – в общении со школьниками, их родителями и коллегами – позволяет реализовать все стоящие перед учителем педагогические задачи» [2, с. 3]. Можно только сожалеть о том, что данный курс, как правило, преподается в вузе всего один семестр, именно поэтому многие вопросы изучаются фрагментарно.

Нельзя не согласиться с С.А. Прохоцкой, что «на изучение раздела «Ораторское искусство» или «Риторика» отводится мало времени» [3, с. 116]. Следует заметить, что нынешние студенты – это поколение ЕГЭ, которое в школе было нацелено на выполнение тестовых заданий, поэтому к их навыкам разговорной речи у преподавателей имеются вполне оправданные претензии.

Цель нашей статьи – рассказать об использовании педагогической технологии «дебаты» на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Именно исполь-

зование этой педагогической технологии способствует повышению коммуникативной компетенции студентов.

Известно, что дебаты – современная педагогическая технология, представляющая собой форму дискуссии, которая проводится по определенным правилам. В то же время дебаты – целенаправленный и упорядоченный, структурированный обмен идеями, суждениями, мнениями.

Использование данной технологии способствует развитию ораторских способностей участников, расширению общекультурного кругозора, развитию интеллектуальных способностей, исследовательских и организаторских навыков, развитию творческих навыков студентов. Несмотря на то, что дебаты – это игровая технология, в основе которой лежит определенный уровень состязательности, в вузовской образовательной практике она «предназначена для обучения и развития студентов, их социализации, а не для состязания между студентами или преподавателями и студентами» [4, с. 113].

По мнению разработчиков данной технологии, «темы “дебатов” должны затрагивать значимые проблемы в политике, образовании, социуме, культуре и т. д. Дискуссия должна представлять интерес, быть актуальной, быть пригодной для спора» [5, с. 93]. Прежде всего студенты делятся на малые группы, что позволяет им приобрести навыки сотрудничества, помогает научиться разрешать возникающие между ними разногласия.

Задача студентов – с помощью аргументов доказать верность своей точки зрения, убедить нейтральную сторону в том, что их аргументы лучше, чем аргументы оппонентов.

Одна из актуальных тем, которые следует обсудить на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи», – это современное состояние русского языка. Как правило, на одном занятии можно обсудить 12 вопросов, касающихся данной проблемы: положение русского языка в стране и мире, заимствованная лексика, пласты национального языка (например, жаргонная и ненормативная лексика), роль словарей русского языка в формировании грамотной личности и т. д.

Приведем пример одного из вопросов: «Когда-то И.С. Тургенев сказал: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» Считаете ли Вы, что русский язык и сейчас «великий, могучий, правдивый и свободный»?

Студенты должны не просто подготовить ответы на вопросы, они, используя аргументы, отстаивают ту позицию, которая была заранее определена для данной команды, например, **Первая команда:** «Да, мы согласны с И.С. Тургеневым». **Вторая команда:** «Нет, этого сказать о русском языке сегодня нельзя».

Данная педагогическая технология позволяет задействовать всех студентов группы в течение одного практического занятия, они становятся не пассивными слушателями, а спикерами, таймкиперами, судьями, в процессе занятия меняясь ролями.

Как у любой педагогической технологии, у дебатов есть свои плюсы и минусы. К плюсам можно отнести следующие положения:

1. Каждый из студентов демонстрирует свои ораторские навыки.
2. Работа в малых группах ведется как во время подготовки к дебатам, так и на самих дебатах, что помогает студентам научиться совместно работать в малых группах.
3. Студенты, наблюдая, как сторонники той или иной точки зрения аргументируют ее, формируют свое отношение к проблеме.
4. На одном занятии все студенты могут получить необходимые баллы, которые учитываются при получении зачета по дисциплине.

Но у этой технологии есть и минусы:

1. Некоторые студенты трудно вовлекаются в дискуссию, поэтому им следует на занятиях, предшествующих дебатам, попробовать каждому выступить перед группой по одной из изучаемых тем.

2. Ход дискуссии трудно прогнозировать, поэтому необходима заблаговременная подготовка студентов, чтобы у них был определенный запас знаний для живого делового диалога.

3. В группе могут быть студенты, которые слишком активно участвуют в дискуссии, поэтому следует наблюдать, чтобы каждый имел возможность высказаться.

Таким образом, использование новой педагогической технологии «дебаты» будет способствовать повышению у студентов уровня теоретических знаний, развитию практических навыков работы в малых группах, формированию способности к самопознанию и самообучению. По мнению исследователей, «использование данной технологии предполагает обеспечение диалогового обучения не только между студентами и педагогом, но и между обучающимися в процессе изучения новых знаний; активное включение самого студента в поисковую, учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации. Также дебаты основываются на совместной деятельности партнерских отношений студентов и педагогов» [6, с. 52].

Кроме того, участие в дебатах способствует развитию навыков ведения дискуссии, обмену мнениями, идеями, расширяет кругозор студентов, учит их подбирать аргументы и контраргументы, следить за культурой речи в публичном споре.

#### **Список использованных источников**

1. Майрамукаева, Ф.А. Педагогический потенциал дисциплины «Русский язык и культура речи» в адаптации студентов-первокурсников Ф.А. Майрамукаева // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2. – С. 127–134. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.11>.

2. Соколова, О.И. Культура речи современного педагога : учеб. пособие / О.И. Соколова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 164 с.

3. Прохоцкая, С.А. Формирование языковой культуры обучающихся высших, учебных заведений (на примере преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи») С.А. Прохоцкая // Вестник Поволжского института управления. – 2017. – Т. 17. – №6. – С. 113–118.

4. Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов : под ред. Н.В. Бордовской. 2-изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.

5. Турик, Л.А. Педагогические технологии в теории и практике : учебное пособие. Л.А. Турик – Ростов н/д : Феникс, 2009. – 281 с.

6. Лапшова, А.В. Технология дебатов как условие эффективного обучения студентов / А.В. Лапшова, И.Р. Воронина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – №2 (44). – С. 50–55.

## **ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ КОЧЕВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ НАРОДОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ**

**А.Е. Есимова**

ЮКУ имени Ауезова

(г. Шымкент, Республика Казахстан)

Как известно, понятие «Центральная Азия» было впервые введено А. Гумбольдтом в середине XIX в. В своей трехтомной монографии, которая носит это название (1843 г.), он относит к региону все азиатские территории с пустынными ландшафтами, удаленные от океанов и огражденные от их влияния горами. Народы

среднеазиатского региона и Казахстана есть результат трех глобальных этногенезов: индоарийского, тюркского и монгольского, что является единством эпической традиции.

Центральная Азия сегодня цельный географический континуум, основой и сутью которого являются необходимое единство, региональное содружество и важность тюркской интеграции. Она прошла очень долгий путь, который мы называем дорогой единства Центральной Азии. Одно из направлений – это возвеличивание кочевого образа жизни и ее ценностей. Культ предков, почитание Тенгри, суд биев, поэтические айтысы и мудрое слово шешена. На сближение между народами центральноазиатского региона может оказать большое влияние и номадический пласт тюркской культуры, который мало разработан в современной исследовательской науке. Осмысление проблем тюркской культуры в контексте номадизма есть плодотворное направление в современной тюркологии.

Как известно, кочевые цивилизации номадов евразийского ареала на протяжении более двух тысяч лет являлись доминирующей военно-политической силой на мировой исторической арене, с которой должны были считаться даже могущественные оседлые цивилизации. В качестве подтверждения данного тезиса можно привести такие исторические события, как «Великое переселение народов» под натиском гуннов-номадов Аттилы в V веке нашей эры или монгольские завоевания XIII века, вызвавшие страх и переполох во многих европейских странах того времени.

Появление огнестрельного оружия стало переломным этапом в историческом развитии кочевой цивилизации, заставив ее уступить доминирующие позиции нарождающейся индустриальной цивилизации Запада. Закат кочевой цивилизации продолжался вплоть до тридцатых годов XX века, когда классическая, по определению некоторых исследователей, конно-кочевая цивилизация казахов-номадов перестала существовать в физическом измерении.

Но это не означает, что кочевая цивилизация исчезла бесследно. Мудрость жизнеустройства номадов еще длительное время будет оказывать влияние на нас в духовно-ментальном измерении посредством опыта, которым должен быть усвоен современным человечеством для своего самосохранения.

Спецификой антропоцентризма является его ярко выраженная экзистенциальность, обусловленная кочевым образом жизни. Ведь главной особенностью кочевого номадного общества является специфический миграционный образ жизни в экстремальных условиях природного и социального окружения.

Во-первых, климатические условия месторазвития номадов с резким перепадом летних и зимних температур, большой засушливостью, непредсказуемыми экстремальными событиями ставили номадов буквально на грань выживания. В исторических источниках зафиксированы резкие убыли численности номадов в годы таких неблагоприятных климатических условий.

Во-вторых, в жизни номадов в силу различных обстоятельств значительное место занимали военные походы – оборонительные, завоевательные и т. д.

Фактор кочевого скотоводства как ведущей сферы материального производства нашло свое отражение в их сознании и в их духовной культуре. Например, сами казахи-кочевники, как известно, время измеряют отрезком, необходимым для приготовления пищи, или движением овец, или движением солнца, так говоря: «Нужно столько времени, сколько варится мясо в казане». Основным продуктом материального производства у центрально-азиатских кочевников был скот, произведенный от скота (малдан мал). Образ жизни кочевника был неизменно связан с его разведением и употреблением домашних животных в пищу. В честь аруахов, покровителей рода и племени, кочевники приносили в жертву животных и, поклоняясь на могиле предков, просили их о чем-нибудь, например, бездетные просили детей. В романе-эпосе «Путь

Абая» есть замечательный эпизод, когда старейшины-вожди собираются на могиле Кенгирбая, общего предка племени, и произносят на закате солнца (проклятие) (каргыс) Абаю.

Таким образом, задолго до возникновения экзистенциализма как течения западной философской мысли в реалиях кочевой цивилизации сформировалась мудрость кочевников, в которой центральное место занимали проблемы человеческого бытия. Еще Ч.Ч. Валиханов, говоря о роли аруахов в жизни казахского племени, сделал важное уточнение о том, что до Тамерлана казахи поклонялись духу предков – аруаху, огню как очистительной силе, луне, солнцу, земле и животным, составляющими их богатства. Обогащая каждую породу в индивидуальном лице, они верили, что магией и пожертвованием можно добиться расположения духа предков, пользоваться их покровительством, призвать его в битву, стать богатым и счастливым. Поэтому казахи говорят: «Кто угощает живых, тот станет бием, а кто угощает умерших, тот станет баем» («Тіріні сыйлыған би болады, өлімі сыйлаған бай болады»).

В устной литературе, в пословицах, поговорках, в древних обрядах также много места уделено такому жизненно важному элементу, как молоко (символ священности). Жители Центральной Азии – казахи, узбеки, каракалпаки и другие – считали, что ни молоко, ни кумыс, ни творог нельзя лить или ронять на землю. Но молоко не только обожествлялось, ему придавалась могущественная сила в минуту благопожеланий или проклятий. Так существует проклятие «чтобы постигла кара молока (белого)»! («Ақ ұрсын, ақтың киесіне ұшыра!»). С другой стороны, такая хозяйственная деятельность кочевников Центральной Азии определяла их духовный облик, формировала их мораль. Богатый фольклор народа, благоволения и проклятия, пословицы, поговорки, народные песни и эпос составляют основное содержание духовной культуры и предстают наиболее полным самовыражением общественного сознания народа в прошлом. Устное народное творчество стало для кочевников неписанным кодексом правил хозяйственной деятельности, обычного права, войны и мира, морали и быта.

В реалиях кочевой цивилизации складывается экоцентристский тип экологического сознания, «для которого характерны: ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов-партнеров по взаимодействию с человеком, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой» [7, с. 39-40]. Способ бытияномада в мире основывался на глубоком, нерасторжимом единении его с природой. Она являлась не только средой обитания, источником его материального благополучия, но представляла дляномада нечто большее. Восприятие природы как величайшей ценности и обусловило отношениеномада к ней.

Исходным принципом такого отношения к природе было ее одухотворение, сакрализация, обожествление. В основе стратегии природопользованияномада лежало бережное, щадящее использование природных ресурсов: умеренный выпас скота, выбор сезонных маршрутов кочевания, обувь, минимально негативно воздействующая на травяной и почвенный покровы земли, запреты, ставившие заслон осквернению различных природных объектов и т. д. *Люби, не преобразуй, сохрани, не навреди* – таковыми были императивы экологического сознания кочевников. Более того, такое отношение к природе наводит на мысль о ноосферных идеях в кочевой цивилизации. Хотя ноосферные идеи содержатся еще в древних философских учениях даосизма и греческой натурфилософии, только в XX веке в связи с обострением экологического кризиса, они стали предметом глубокого осмысления со стороны философии.

Как пишет С. Семенова: «Когда же автора начинает волновать загадка человека, сущность его особой природы, ее прошлого и будущего, то испытующий взор нередко обращается и в сторону тех единственных, кроме нас, живых существ планеты,



с которыми наши связи и отношения не так просты и однозначны...» [2, с. 181]. На сегодняшний день, в современных условиях, когда нарастающий угрожающими темпами экологический кризис ставит человечество перед дилеммой «быть или не быть», идея гармонизации отношений между обществом и природой находит свое воплощение и в художественной форме. В произведениях ноосферные идеи, философски осмысливаются с помощью образов животных, олицетворяющих Мать-Природу.

Таким образом, экологическое наследие кочевой цивилизации номадов важен для стран Центральноазиатского региона в силу следующих причин:

1. Необходимость преодоления трагических последствий варварского обращения с природой, приведших к возникновению зон экологического бедствия.

2. На территории современного Казахстана к ним относятся ареал высыхающей жемчужины Центральной Азии – уникального Аральского моря, регион, примыкающий к озеру Балхаш, где с 1949 по 1989 годы проводились испытания ядерного оружия.

3. Необходимость создания на пространстве Центральноазиатского союза здоровой экологической среды для будущих поколений. Прежде всего, это восстановление разрушенных человеческой деятельностью экосистем (Аральского моря, озера Балхаш и других территорий). Из-за необходимости рационального использования водных ресурсов, острая нехватка которых в Центральной Азии может породить напряженность в отношениях между государствами региона. Дело в том, что почти все крупные реки Центральной Азии являются трансграничными, т. е. их истоки находятся на территории одних стран, а среднее течение или устье расположены в пределах других стран.

Опыт и уроки кочевой цивилизации, усвоение которых станет действенным подспорьем дальнейшего единения Центральноазиатских народов и тюркского духовного единства. Об этом говорилось на тюркском саммите 11 ноября 2022 года, проходившем в Самарканде. С 2009 года объединение тюркских стран имело статус совета, с ноября 2021 года он был преобразован в организацию тюркских государств. Совместно противостоять угрозам, вместе решать все возникающие проблемы, всячески наращивать сотрудничество и главное – громко заявить о себе миру, чтобы на планете знали, что такое тюркский союз. В эпоху, когда перестраивается миропорядок, появляются новые силы и связи и политические, и экономические, на все стоит взглянуть по-другому, ведь сегодня, все привычное обретает особый смысл. И посаженные деревья на площади Регистан в Самарканде, являются символом укрепления единства тюркского мира. Ведь дерево есть символ, который заключает в себе глубокие и самые разнообразные знания и истины, символизирует центральную ось мира, соединяющую Небо и Землю. Человека и его путь к духовным высотам, циклы жизни, смерти и возрождения, Вселенную и ее процессы вечного обновления; сокровенную Мудрость и таинственные законы бытия.

Думается, что у каждого современного казаха, узбека, туркмена, кыргыза, каралкапа как потомков номадов, на архетипическом уровне до сих пор сохраняется тот самый креативный потенциал, который ждет своего часа, и возрожденный тюркский мир еще даст человечеству немало гениев!

#### **Список использованных источников**

1. Гумбольдт А.Ф. Центральная Азия / А.Ф. Гумбольдт [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrigo.ru/safe-view/123456789/212295/1/MDAyX1IucGRm>. – Дата доступа: 10.04.2024.

2. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.Я. Две модели экологии // Человек. – 1988. – №1. – С. 34–40.

3. Буданова, В.П. Варварский мир эпохи Великого переселения народов. М., 2000, – 33 с.
4. Семенова, В.С. Восходящее движение: ноосферные идеи в литературе. – Октябрь. – 1989. – №2. – С. 181–191.
5. Ауезов, М. Путь Абая. Роман. Т. 1. – Алма Ата : Жазушы, 1982. – 68 с.

## **СЧАСТЛИВАЯ СЕМЬЯ – ВЕЛИКОЕ ДОСТИЖЕНИЕ, ОСНОВАННОЕ НА ТРУДЕ И ВЫБОРЕ**

**М.Ш. Рахматова**

преподаватель кафедры филологии и преподавания языков  
Навоийского университета инноваций  
(г. Навои, Республика Узбекистан)

Семья с первых мгновений жизни рядом с каждым из нас. Семья – это дом, родители, близкие люди. Это общие заботы, радости и дела. Это любовь и счастье. Семья – это мощный тыл и фундамент, на котором строится вся жизнь. Человек рождается в семье, а вырастая, создает свою собственную. Так устроен человек, так устроен мир.

Семьи бывают разные: веселые и счастливые, строгие и консервативные, несчастные и неполные. Разные семьи имеют разные характеры, как люди. Если человек как личность определяет свою жизнь, исходя из своих жизненных приоритетов, то и семья как комплекс, состоящий из отдельных личностей, взаимосвязанных между собой родственными и эмоциональными отношениями, строит свое настоящее и будущее, основываясь на собственных ценностях.

Семья и семейные ценности – это важнейший фундамент, на котором строится жизнь любого человека. Формирование личности начинается именно в семье: семейные ценности прививают нужные навыки для гармоничного развития целостной натуры [1].

Что важнее всего в семье? Очень трудно однозначно ответить на этот вопрос. Любовь? Взаимопонимание? Забота и участие? А может быть самоотверженность и трудолюбие? Или строгое соблюдение семейных традиций?

Семья и семейные ценности неразрывно связаны между собой и друг без друга не существуют. Если семья отсутствует, то семейные ценности автоматически теряют свое значение. Ни одни законные отношения между мужчиной и женщиной не существуют и никогда не существовали без основополагающих принципов. Именно благодаря им, на протяжении многих лет супругам удается сохранить духовное здоровье, единство и целостность. На заботе и любви строятся традиционные семейные ценности.

Изменение и развитие общества, новые взгляды соответственно формируют и новое понимание семейных ценностей. Сегодня нравственные приоритеты родителей и детей значительно разнятся. У детей отношение к данному понятию обладает более прогрессивным, но жестким характером. Такая тенденция наблюдается ввиду того, что каждое последующее молодое поколение берет от предыдущего только самое необходимое, привносит в него собственные, актуальные в настоящее время, семейные обычаи и традиции. Безусловно, такие понятия, как доверие, любовь, взаимопомощь, уважение и доброта, остаются основополагающими и для человека 21-го века. Но, как ни печально, они подвергаются давлению со стороны самых разных факторов, которые обусловлены проблемами общества.

Согласно результатам социологических опросов, семейные национальные традиции и обычаи у молодежи стоят не на первом и даже не на втором местах.

Их обогнали образование, карьера, взаимоотношения с друзьями, пристрастия. Чтобы сохранились традиционные семейные ценности, примеры для подрастающего поколения в первую очередь должны приводиться из личного жизненного опыта. И даже если кто-то вырос далеко не в такой благополучной среде и не смог впитать с воспитанием истинное любящее родственное отношение, необходимо постараться уже в осознанном возрасте наверстать упущенное и через отношение к ближнему постараться сделать этот мир лучше и светлее. Это под силу каждому.

Как воспитываются семейные ценности? Сегодня взаимодействия между близкими людьми могут условно подразделяться на современные и традиционные, и они иногда конфликтуют между собой. У каждого человека есть свое индивидуальное понятие о том, как сохранить отношения и брак. Чему-то в этом вопросе научили родители, что-то удалось уяснить из собственного жизненного опыта. Когда только сформировалась молодая семья, супруги не всегда задумываются о том, что значит чтить мнение партнера, считаться с его личным пространством. Нередко они сразу начинают ожидать друг от друга только хорошего и считают, что это хорошее должен создавать именно партнер. На этом этапе следует понять, что ответственность за гармоничный союз лежит как на мужчине, так и на женщине в равной степени. Здесь каждый, занимая свою позицию, согласно половой принадлежности, должен оберегать и культивировать все то, что в силах сделать брак удачным, а будущих детей – счастливыми. Идеалом можно не быть, но стараться нужно. В любой период взаимоотношений (неважно, это пара, прожившая в браке много лет, или молодая семья) необходимо заниматься самовоспитанием, работать над собой. Любые проблемы можно научиться решать мирно, что и станет началом пути к взаимному счастью. В результате в скором времени у супругов жизнь преобразится в лучшую сторону, наладится или трансформируется общение. Именно так, преодолевая сложности, и формируется настоящая семья, и семейные традиции становятся священными и уважаемыми среди всех сородичей [2].

Дети – цветы жизни. Ни в коем случае не стоит забывать и о самых маленьких. Детям в первую очередь нужен в семье мир и благополучие, ведь они являются самым незащищенным и уязвимым родовым звеном. К ним необходимо проявлять благосклонность и на собственном примере показывать, как важна семья, разъяснять, почему необходимо чтить традиции. Такое морально-нравственное воспитание не будет напрасным.

Из-за информационного дефицита и из-за навязываемых обществом новых ценностей денег и статуса, дети отодвинули самые дорогие и необходимые составляющие своей нормальной жизни на второй план. Формирование у детей правильного понятия о жизни, об этических нормах станет залогом их счастливой семейной жизни в будущем. Разобраться малышам и подросткам в данной теме также помогают и школьные учреждения. В последнее время все чаще стал проводиться классный час, на котором семейные ценности являются главной темой для бесед. Это большой шаг вперед, так как правильное развитие самосознания ребенка поможет ему найти и свое место в жизни.

К основным семейным ценностям относятся следующие.

1. Для любой семьи перечень семейных ценностей будет содержать бесконечное количество пунктов. Но каждый из нас должен иметь четкое представление о тех семейных ценностях, которые способствуют укреплению фундамента для создания крепкой и дружной семьи. Знание моральных и нравственных устоев играет важную роль в укреплении доверия и повышения уверенности к каждому члену семьи.

2. Чувство значимости и необходимости. Важно, чтобы каждый член семьи знал, что его любят, ценят, в нем нуждаются. Даже будучи сплоченной семьей, каждому члену семьи должно быть выделено пространство и предоставлена свобода для деятельности. Семья – это то место, где можно собираться без «особых» случаев,

праздников, это безопасное место, в которое можно вернуться, когда что-то не получилось, вас примут, выслушают, поддержат, помогут.

3. Гибкость в решении семейных проблем – путь к счастью и ощущению комфорта. В каждой семье устанавливается свой порядок, режим дня, структура, правила. Но слишком много правил и порядка может привести к ухудшению отношений и появлению обид.

4. Честность образует глубокую связь между членами семьи. Поощряйте честность, практикуя понимание, уважение любых поступков, которые совершают ваши близкие. Если вы будете сердиться на то, что произошло, вероятнее всего, в следующий раз от вас скроют информацию, чтоб избежать неуважения к своей личности.

5. Необходимо научиться прощать людей, которые вас обидели. Все делают ошибки. Жизнь слишком коротка, чтобы тратить ее на обиды. От обидчика вам стоит получить ответы на все волнующие вас вопросы и сделать выбор – принять, простить, отпустить и идти дальше.

6. Учитесь быть щедрыми на внимание, любовь, время, общение, даже на некоторые ваши материальные владения.

7. Общение – отдельное искусство. Передача информации, чувств – важный элемент становления семейных отношений. Когда люди чувствуют, что легко и открыто могут выражать свои мечты, надежды, страхи, успехи, неудачи, то это способствует только укреплению брачных уз. Отсутствие общения приводит к тому, что малые вопросы перерастают в более крупные, которые заканчиваются ссорами, избеганием, разводом.

8. Ответственность. Все мы хотим казаться для других ответственными людьми. Некоторые из нас более ответственные, другие – менее ответственные. Чувство ответственности не требует много «подталкиваний», чтобы выполнить работу вовремя и правильно.

9. Традиции – это то, что делает семью уникальной, они сплачивают всех членов семьи.

10. Будьте примером для подражания. Взрослые выступают примером для своих детей. Они передают им свои навыки решения проблем, совместной работы, общения и др.

11. Оцените свой вклад в развитие и укрепление ваших семейных уз. Хотя семейные отношения основаны на сильных кровных связях, все же в большой семье с течением времени чувства близости ослабевают, поэтому необходимо дополнительно прилагать усилия и уделять время для сохранения крепких семейных уз. Время от времени вы должны напоминать себе о важности семьи в вашей жизни [3].

Семья – это первая школа жизни для нового, только что появившегося на свет человека, это среда, в которой он учится использовать свои способности, чтобы понять внешний мир и справиться с его непредсказуемыми подарками. Все, что вы узнали из вашей семьи, становится вашей системой ценностей, на основе которых формируются ваши действия. Счастливая, радостная семейная жизнь – не случайность, а великое достижение, основанное на труде и выборе. Создание семьи – ответственный поступок, который потребует много времени, затрат, сил, энергии. Но это достойное дело, это наше главное дело жизни. Хочется, чтобы наши поступки были достойны уважения.

#### **Список использованных источников**

1. Кондаков, М.И. Семейное воспитание / М.И. Кондаков. – М. : Педагогика, 1972.
2. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко ; сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
3. Гребенников, И.В. Этика и психология семейной жизни / И.В. Гребенников // М. : Просвещение, 1984.

## РОМАНТИЧЕСКИЙ ПЕЙЗАЖ В ЛИРИКО-ФИЛОСОФСКИХ ЭТЮДАХ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ БРЯНЧАНИНОВА

Н.Е. Титкова

доцент кафедры русского языка и литературы  
АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского (г. Арзамас, Россия)

Святитель Игнатий Брянчанинов – выдающийся русский духовный писатель и проповедник первой половины XIX века, учитель веры и подвижник благочестия, целостно и самоотверженно осуществивший личный подвиг духовного самосовершенствования, широкую общественную, педагогическую и литературную деятельность, направленную на религиозно-нравственное просвещение и личностное развитие человека. Свои богословские, антропологические, эстетические, педагогические идеи он умел излагать ясно, точно, и в то же время выразительно, ярко и образно, придавая богословским дефинициям и тезисам отточенную, совершенную литературную форму.

Произведения святителя Игнатия Брянчанинова, выдающегося церковного проповедника XIX века, образуют малоисследованное поле для современных литературоведов. Между тем высокие художественные достоинства его текстов, их идейное наполнение, композиционная, уравновешенность, богатый арсенал изобразительно-выразительных средств, стиливая отточенность – все это позволяет отнести его творчество к вершинам русской литературы.

Юный Брянчанинов вышел на литературную арену в 20-х годах XIX века, когда четко обозначился романтический вектор развития русской литературы. Романтическая поэтика была усвоена им не только из чтения литературных новинок, но и из прямого общения с поэтами и писателями, а также через попытки самостоятельного творчества в этом русле. Он не стал ни писателем, ни поэтом, но уроки изящной словесности, усвоенные им в юности, определили особенности его почерка как духовного писателя и проповедника.

Избрав монашеский путь, разорвав внешние связи со светом и светской культурой, послушник Димитрий Брянчанинов перевел свой литературный, эстетический опыт в иную систему координат и поставил арсенал средств художественной выразительности на службу Слову Божию, соединил поэтическое слово с пафосом проповедника, а богословскую мысль – с экспрессией художественного слова. В его творчестве словесность церковная и светская органично слились в нерасторжимом единстве, и явление такого типа синтеза в русской культуре было закономерным. Исследователь творчества Игнатия Брянчанинова И.В. Воронин пишет об этом так: «Перед русской духовной литературой стояла задача освоить эстетику светского искусства, подчинить ее высшим задачам и соединить чистое целомудренное созерцание божественных тайн с живым поэтическим словом, отражающим опытное постижение небесных реальностей. Именно такую задачу решает в своем литературном творчестве святитель Игнатий Брянчанинов; решает, конечно, подсознательно, невольно, своим происхождением, воспитанием и дарованием подготовленной к осуществлению синтеза современной ему романтической традиции и церковной словесности» [1, с. 13].

Перу Игнатия Брянчанинова принадлежат не только тексты проповедей, богословские статьи, но и произведения, в которых художественное начало настолько ярко выражено, что их можно назвать стихотворениями в прозе, лирико-философскими этюдами. К их числу относятся «Сад среди зимы», «Дума на берегу моря», «Кладбище», «Роса», «Житейское море», «Блажен муж» и другие. В этих философско-поэтических

миниатюрах наиболее ярко раскрывается связь стиля писателя с романтической поэтикой. Образным «ядром» в большинстве из этих произведений является пейзаж.

Картины природы в лирико-философских этюдах Игнатия Брянчанинова построены по законам поэтики романтического пейзажа. Он изображает реальную природу, но представляет ее именно как художник-романтик – в исключительных особенностях. К арсеналу романтической образности принадлежат его образы морской стихии («Дума на берегу моря»), заснеженного сада («Сад среди зимы»), сельского кладбища, («Кладбище»).

Первые этюды, включающие в себя романтический пейзаж, были написаны будущим святителем во время прохождения им послушнического искуса в Площанской пустыни, куда он переселился в 1829 году из Александро-Свирского монастыря вместе со старцем Леонидом и его духовными чадами. Вспоминая об этом периоде своей жизни, святитель в лирико-философском этюде под названием «Сад во время зимы» описывал его с особенной теплотой как о времени тихих созерцаний и духовных озарений: «В 1829 г. проводил я зиму в Площанской пустыни. И поныне там, в саду, стоит уединенная деревянная келлия, в которой я жил с моим товарищем. В тихую погоду, в солнечные ясные дни, выходил я на крыльцо, садился на скамейку, смотрел на обширный сад. Нагота его покрывалась снежным покрывалом; кругом все тихо. Какой-то мертвый и величественный покой. Это зрелище начало мне нравиться: задумчивые взоры невольно устремлялись, приковывались к нему, как бы высматривая в нем тайну. Однажды сидел я и глядел пристально на сад. Внезапно упала завеса с очей души моей: пред ними открылась Книга природы. Это Книга, данная для чтения первозданному Адаму, Книга, содержащая в себе слова Духа, подобно Божественному Писанию. Какое же учение прочитал я в саду? – Учение о воскресении мертвых, учение сильное, учение изображением действия, подобного воскресению» [2, с. 165].

Пейзажная зарисовка в этом этюде создана несколькими штрихами. Автор изображает здесь реальную природу – привычную картину, открывающуюся ему на пороге кельи. Но картина эта отмечена печатью загадочного, таинственного. Метафора «снежное покрывало» прочитывается в контексте всего описания как обозначение погребального савана, этот смысл уточняется эпитетами «мертвый» и «величественный». Отсвет нездешнего, потустороннего делает этот пейзаж романтическим, он отсылает читателя к образному строю элегий и баллад Жуковского, в которых можно обнаружить сплетение мотивов природы и смерти («Сельское кладбище», «Вечер», «Людмила», «Светлана» и др.). Способность автора созерцать эту картину, «высматривая в ней тайну», характеризует его как носителя романтического сознания. С этим типом сознания связана примечательная особенность стиля Брянчанинова, проявившаяся в данном тексте – восприятие окружающего мира в глубоко личном плане, с опорой на субъективное впечатление, способность достраивать и развертывать его в своем воображении.

В этюде «Сад во время зимы» с особенной ясностью открывается нам одна из важнейших черт творческой личности будущего святителя, которая проявилась в его писательско-проповедническом даре: способность, созерцая картины природы, видеть в них образы Божественного Откровения. Созвучные темы и настроения святитель Игнатий находил в стихотворениях святого Григория Богослова, которые именно в годы, когда он был послушником, вошли в круг его любимых произведений для чтения. Григорий Богослов был подлинным тайнозрителем природы: «Все воспеваает Бога и славит бессловесными гласами, – писал он о природе, и чрез меня за все приносится благодарение Богу. Таким образом, хвалебная их песнь делается моею, от них и я беру повод к песнословию» [3, с. 161]. Может быть, именно в это время формируется одна из важных

стилевых черт Брянчанинова-писателя и проповедника – его стремление описывать сложные духовные процессы и состояния, прибегая к аналогиям из мира природы. В данном же произведении – «Сад во время зимы» – впервые в русской духовной литературе появилось поэтическое описание природы, впечатления от которой становятся одним из слагаемых поиска Живаго Бога.

В этюде «Дума на берегу моря» идея подлинно христианской жизни, терпеливого перенесения земных скорбей воплощается в пейзаже, о котором можно с уверенностью сказать, что он принадлежит кисти поэта-романтика: «Кому подобен христианин, переносящий скорби земной жизни с истинным духовным разумом? Его можно уподобить страннику, который стоит на берегу, ударившись о песок, рассыпаются у ног его в мелкие брызги. Море, препираясь с вихрем, ревет, становится волны, как горы, кипит, клокочет. Волны рожают и снедают одна другую; главы их увенчаны белоснежной пеною; море, покрытое ими, представляет одну необъятную пасть страшного чудовища, унизанную зубами. На это грозное зрелище с спокойною думою смотрит таинственный странник. Одни глаза его на море, а где мысль его, где сердце? Мысль его – во вратах смерти; сердце – на суде Христовом» [2, с. 168].

Этот пейзажный фрагмент построен по законам романтического пейзажа. К романтической поэтике относится сам предмет изображения – морская бездна. Образ предельно динамичен, движение водной стихии передается при помощи цепочки глаголов «ревет», «кипит», «клокочет». В картину разбушевавшейся стихии введен традиционно романтический образ вихря – море, «препираясь с вихрем, ревет». Масштабность живописного полотна, границы изображаемого раздвигаются также за счет сравнения «становят волны, как горы».

В «бурном» пейзаже акцентированы черты чудесного, фантастического, связанные с категорией ужасного. Обращает на себя особое внимание фантастический образ чудовища, который присутствует в изображении водной стихии сначала имплицитно: в олицетворении «волны рожают и снедают одна другую», прочитывается параллель «волна – чудовище», она уточняется в метафорическом микрообразе «главы их увенчаны белоснежной пеною» параллелью «гребни волн» — «гребни чудовищ». Завершается описание морского пейзажа прямым традиционно-фантастическим сравнением: «море, покрытое ими, представляет одну необъятную пасть страшного чудовища, унизанную зубами».

С помощью картины бурного моря и Брянчанинов передает идею о земной жизни человека как о постоянной борьбе со страстями и скорбями. «Взирая из тихого монастырского пристанища на житейское море, воздвигаемое бурей страстей, благодарю тебя, Царю и Боже мой! Привел ты меня в ограду святой обители». Эта фраза отсылает нас к тексту 6-го ирмоса «Канона покаянного Господу нашему Иисусу Христу»: «Житейское море, воздвигаемое зря напастей бурей к тихому пристанищу твоему притек, вопию Ти, возведи от тли живот мой, Многомилостиве» [4, с. 39]. Таким образом, традиционно-романтический образ бурного моря под пером Брянчанинова сливается с образом «житейского моря», рожденным в области церковной словесности.

В 1846 году в Троице-Сергиевой пустыни архимандрит Игнатий написал лирико-философскую миниатюру «Роса». Пятнадцать лет прошло со времени создания им первых литературных опытов в этом роде. Автор этого произведения уже не юноша, а человек, испытавший много скорбей, духовно-зрелая личность, но для выражения богословской идеи он снова выбирает художественную форму, освоенную в юности. Он создает пейзажную зарисовку, в которой ощущается романтическая «закваска», но при этом тщательнее прописывает подробности и детали, так, как это делают писатели-реалисты:

«За оградой того монастыря, к восточной стороне, лежит обширный луг. Тогда он был покрыт густою, нежною травою, разнородными дикими цветами, которые цвели и благоухали беспечно на свободе и приволье. В тот день упала на него обильная роса. Бесчисленные ее капли виднелись на каждой цветке, на каждом стебельке и мелком листочке, а в каждой капле изображалось с отчетливостью солнце; каждая капля испускала лучи, подобные лучам солнца. Луг имел вид широкопостланного бархатного ковра, на котором по яркой густой зелени роскошная рука рассыпала бесчисленное множество разноцветных драгоценных камней с превосходным отливом, игрою, с лучами и сиянием» [2, с. 333].

Причудливость, изысканная «декоративность» картины природы в этом фрагменте характеризует автора как художника-романтика. Но точность, конкретность и детализация описания свидетельствует о том, что он освоил и основы реалистической поэтики. При этом функция пейзажа в лирико-философском этюде не изменилась – он по-прежнему служит автору-проповеднику средством выражения богооткровенной истины, в данном случае – раскрытию сущности таинства Евхаристии, в котором христиане под видом хлеба и вина принимают в себя Тело и Кровь Христову, соединяясь с Богом: «Священноиннок взглянул на небо, на солнце, на луг, на блистающие капли росы – и внезапно открылось пред очами души объяснение величайшего из таинств христианских... Как будто сказал ему кто: «Вот! Солнце всецело изображается в каждой смиренной, но чистой капле росы: так и Христос, в каждой христианской православной церкви, всецело присутствует и прилагается на священной Трапезе» [2, с. 333–334].

Таким образом, многие страницы богословских произведений Игнатия Брянчанинова наполнены красочной живописностью, но особенно ярко она реализуется в его лирико-философских этюдах. На примере этих текстов, важным структурным элементов которых является пейзаж, можно проследить изменение творческого почерка Брянчанинова-проповедника. В начале творческого пути он выступает как носитель романтической традиции. В зрелый период его стиль обогащается элементами реалистической поэтики, в целом вектор его развития как художника слова направлен от романтизма к реализму. При этом функция пейзажа в тексте остается неизменной. Пейзаж у святителя Игнатия – это возможность словом изобразить богословскую идею, раскрыть сущность богооткровенных истин через художественный образ, он всегда обозначает, по его выражению, «путь к духовному тайнозрению». В произведениях, содержащих пейзажные фрагменты, наиболее явно реализуется характерный для творчества Брянчанинова синтез традиции художественной литературы и церковной словесности.

#### Список использованных источников

1. Воронин, Т.Л. Взгляд святителя Игнатия Брянчанинова на природу поэзии и поэтического вдохновения в контексте русского романтизма / Т.Л. Воронин // Вестник ПСТГУ III; Филология. – 2006. – Вып. III.2. – С. 12–21.
2. Святитель Игнатий Брянчанинов. Полное собрание творений. В 8 томах. – Т. 1. – М.: Паломник. – 2001. – 623 с.
3. Св. Григорий Богослов. Творения. Т. 1. Б/г. Репринт. – М., 1994. – 334 с.
4. Молитвослов. СПб., Общ-во свт. Василия Великого, 1998. – 556 с.



## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

**С.Н. Щур**

проректор по воспитательной работе УО МГПУ им. И.П. Шамякина,  
кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Воспитание подрастающего поколения в учреждениях образования является одной из приоритетных задач национальной системы образования. В настоящее время для развития государства уже недостаточно, чтобы молодой специалист получил образование по определённой специальности. Немаловажным фактором становится желание этого специалиста работать и всячески способствовать развитию своей страны. Как отмечал Президент Республики Беларусь Александр Григорьевич Лукашенко на V Всебелорусском народном собрании, «Мотивированная, образованная, активная молодежь – это, по сути, стратегический ресурс развития любой страны. Ведь от того, какую смену мы воспитаем, насколько подготовим к самостоятельной жизни, зависит будущее государства, прогресс или деградация общества» [1].

Воспитание, как определено в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании», – это целенаправленный процесс формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося [2, с. 4].

Важнейшее место в структуре профессиональной подготовки, организации воспитательного процесса будущего специалиста, а в особенности учителя, должно занимать патриотическое воспитание. Адресуя свой посыл белорусской общественности, Глава государства Республики Беларусь отмечает: «Главное, чтобы молодежь воспитывалась настоящими патриотами и защитниками родной земли, хранила традиции и историческую память» [3].

Целью воспитательного процесса в учебном заведении университетского типа, на наш взгляд, является формирование социально, духовно и морально устойчивой личности будущего учителя, носителя профессиональных знаний, культуры и традиций своего Отечества, готового делиться своими знаниями и внутренним мироощущением со своими учениками, понимающего ценности, идеи белорусской государственности и участвующего в построении суверенного государства на основе гражданской и личностной позиции.

Воспитательный процесс, организуемый в университете, может быть нацелен на решение двух основных задач:

– реализацию воспитательного потенциала при организации учебных занятий, активизацию исследовательской деятельности при выполнении студентами курсовых и дипломных проектов, подготовке к семинарским, практическим занятиям, проведении экспериментов в научно-исследовательских лабораториях, с опорой на научные достижения и научно-исследовательские направления, проводимой Национальной Академией наук, системой образования, наработками отечественной индустрии, что является неотъемлемой частью процесса современной образовательной подготовки квалифицированного специалиста в высшем учебном заведении;

– формирование гражданина, отвечающего потребностям общества, создание условий для творческого развития и самореализации личности каждого студента.

Реализация первой задачи проводится из сообразности раскрытия воспитательного потенциала учебного материала, излагаемого преподавателями при проведении занятий, организации научно-исследовательской деятельности студентов в различных формах. При постоянном мониторинге рынка образовательных услуг университетом прорабатывается вопрос об открытии востребованных в народно-хозяйственном комплексе конкретного региона и общества специальностей.

Во внеучебной деятельности, с целью занятости молодёжи, студенты университета активно вовлекаются в научно-исследовательскую работу. С целью формирования ответственного гражданина в университете организована работа по основным направлениям, закреплённым в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 годы.

При организации работы со студенческой молодёжью по указанным направлениям руководство университета создает оптимальные условия для формирования:

- активной гражданской позиции, патриотических взглядов и убеждений студентов, будущих педагогов;
- духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи;
- социализации студентов в образовательной среде, используя возможности и компетенцию университетских структур, общественных организаций, молодежных объединений по интересам.

Важное место в достижении целей при организации воспитательного процесса в учреждениях образования занимает структура управления этим процессом. Своё видение типовой структуры системы управления в УО МГПУ имени И.П. Шамякина и наполнение содержания компонентов, включённых в эту структуру, мы изложили в своём исследовании по организации воспитательного процесса в указанном учреждении высшего образования [4, с. 66–67].

Широко используются в системе воспитания студенческой молодежи средства массовой информации (республиканские, областные и региональные печатные издания, радио- и телевидение).

Особое внимание уделяется содержательному наполнению и развитию информационно-медийного пространства в социальных сетях, с целью освещения различных вопросов и их оперативного распространения среди наибольшего числа студентов («ВКонтакте», Telegram; Инстаграм, YouTube). Работа в Интернете не ограничивается наличием сайтов, блогов и страниц в социальных сетях, создаются группы в таких популярных мессенджерах, как Viber, WhatsApp и др. Использование данных программ позволяет кураторам учебных групп, педагогам-психологам, педагогам социальным, воспитателям общежитий и другим заинтересованным сотрудникам, организующим воспитательный процесс, постоянно быть на связи со студентами и оперативно решать различные задачи.

В целом, проводимая в университете информационно-просветительская работа, способствующая организации воспитательного процесса, имеет разветвлённую и действенную систему, которая направлена на своевременное информирование студентов по вопросам социально-экономических преобразований в стране, реализации внешней и внутренней государственной политики, молодёжной политики в Республике Беларусь.

Опыт системы воспитания студенческой молодежи обобщается на семинарах, конференциях, выставках, проводимых в университете.

При организации воспитательного процесса в вузе особое значение уделяется вопросам формирования уважительного отношения студенческой молодежи к государственным символам Республики Беларусь – гербу, флагу, гимну. Значимым при организации гражданско-патриотического воспитания студентов является вовлечение в эту работу перспективного кадрового резерва из числа студентов.

С целью создания условий для творческого развития и самореализации личности каждого студента в университете организуется рациональный досуг студенческой молодежи. Создана система объединений по интересам различной направленности, проводятся традиционные и популярные в студенческой среде мероприятия, которые позволяют задать достаточно высокий культурный и творческий уровень выступления студентов.

Таким образом, можно констатировать, что при создании должных условий и комплексного подхода к организации воспитательного процесса в вузе появляется возможность формирования интегративного качества личности будущего педагога, сочетающего профессиональную компетентность по избранной специальности, активную гражданскую позицию, ценностные ориентиры по соблюдению норм и правил поведения на основе государственной идеологии; а также вовлеченности студенческой молодежи в общественную и культурную жизнь университета.

#### **Список использованных источников**

1. Сила в движении: вступительное слово и доклад Президента «Вместе – за сильную и процветающую Беларусь!» на пятом Всебелорусском народном собрании [стенограмма: Минск. Дворец Республики. 22 июня 2016] // Беларусь сегодня. – 2016. – 23 июня. – С. 1–9.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сентября 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 510 с.
3. Главное, чтобы молодёжь воспитывалась настоящими патриотами и защитниками: [Президент Беларуси Александр Лукашенко поздравил школьников, студентов, аспирантов, учителей и педагогов с началом учебного года] [Электронный ресурс] // Sputnik Беларусь. – Режим доступа: <https://sputnik.by/20230901/lukashenko-glavnoe-chto-by-molodezh-vospityvalas-patriotami-i-zaschitnikami-1079041286.html>. – Дата доступа: 04.04.2024.
4. Щур, С.Н. Из опыта организации воспитательной работы в педагогическом университете / С.Н. Щур // Высшая школа. – 2004. – С. 64–68.

## **РУССКАЯ ПОЭЗИЯ КАК ИСТОЧНИК ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА**

**С.П. Дербенева**

учитель русского языка и литературы  
ГУО «Средняя школа №11 г. Мозырь»  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Во все времена развития нашего государства воспитание патриотизма являлось и является приоритетной задачей. К.Д. Ушинский утверждал: «Как нет человека без самолюбия – так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь даёт воспитанию верный ключ к сердцу человека...» [1].

Патриотизм – краеугольный камень духовно-нравственного, профессионально-деятельностного, психологического, историко-государственного фундамента нашей Родины. Патриотизм – это, прежде всего, любовь к родному дому, к языку, на котором ты сказал первое слово, к земле, по которой ты ходишь, интерес к историческому прошлому, достижениям народа, готовность своей деятельностью преумножать достояние своего Отечества, защищать его, если придётся.

Одним из глубочайших источников формирования патриотизма является русская литература, в частности – поэзия. Русская поэзия была патриотичной испокон веков. Пример тому – устное народное творчество. Призыв любить и защищать Родину звучит во всех фольклорных жанрах. «Человек без Родины, что соловей без песни. В бою за Родину и смерть красна. Кто за своё дерётся, тому и сила двойная даётся» – учат пословицы и поговорки, загадки. Особенно ярко патриотизм русского народа представлен в былинах. Правильное прочтение былин позволяет прививать учащимся любовь к Отечеству, к его историческому прошлому, помогает увидеть красоту и музыкальность речи, воспитывать чувство гражданина, которое проявляется

в готовности служить Родине, защищать её. Традиции патриотического воспитания посредством поэзии продолжили русские писатели и поэты, начиная с Дмитрия Кантемира, Василия Тредиаковского, Михаила Ломоносова и заканчивая творцами XXI века – Екатериной Писаревой, Дмитрием Быковым, Александром Кушнером и другими. Никого не может оставить равнодушным призыв М. Ломоносова развивать отечественные науки подобно Елизавете Петровне, мудрой, просвещённой монархине, призыв укреплять мир и покой в стране, рачительно использовать природные богатства, осваивать недра на благо Родины. «Писатель – инженер человеческих душ», – утверждал Юрий Олеша. Патриотами не рождаются-патриотами становятся, если правильно подойти к формированию этого качества. Любовью к Родине пронизана лирика русских поэтов XIX века. Одарённые, талантливые личности, они являлись носителями лучших черт своего народа, продолжателями гражданской тематики М. Ломоносова и Г. Державина. Поэты начала XIX века, многие из которых стали декабристами, клялись именем Суворова, отдавали дань памяти героям войны 1812 года. Гордостью и восхищением наполнена лермонтовское «Бородино»: «Изведал враг в тот день немало, что значит русский бой удалый, наш рукопашный бой!..» Лермонтов преклоняется перед героическим духом русских солдат, перед их готовностью «завтра бой затеять новый и до конца стоять».

Лейтмотивом проходит тема патриотизма в творчестве А.С. Пушкина. Это и его ранние стихи, и сказки, раскрывающие «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой», о которой он говорит с большой любовью. Сам поэт был истинным патриотом своей Родины. А его послание «Клеветникам России» сегодня звучит особенно актуально.

Иль нам с Европой спорить ново?  
Иль русский от побед отвык?  
Иль мало нас? Или от Перми до Тавриды,  
От финских хладных скал до пламенной Колхиды,  
От потрясённого Кремля до стен недвижного Китая,  
Стальной щетиною сверкая,  
Не встанет русская земля.

Обращаясь к современникам, поэт призывает: «Мой друг! Отчизне посвятим души прекрасные порывы». «Люблю Отчизну я!» – вторит ему Лермонтов. Как ни ломала действительность судьбы русских поэтов, неизменным оставалось одно – любовь к своему Отечеству, служение ему. Их стихи и песни учат добру, зовут к свету, помогают познавать и любить окружающий мир.

Тема Родины наибольшего расцвета достигла в лирике поэтов Серебряного века. «Моя лирика жива одной большой любовью – любовью к родине. Чувство Родины – основное в моём творчестве», писал Сергей Есенин. Тема Родины овладела Есениным безраздельно с самого раннего периода его творчества. Он болел за судьбу России, страдал вместе с ней, остро переживал все политические перипетии, верил, что когда-нибудь «... во всей планете пройдёт вражда племён, исчезнет ложь и грусть». Верил в будущее России И. Северянин, уважал её и любил: «Родиться: русским – слишком мало, им надо быть, им надо стать». Любовь к Родине пронесли через всю жизнь В. Маяковский, А. Ахматова, М. Цветаева, А. Блок, который до конца дней продолжал верить в исключительную роль России в истории человечества.

Трагическое испытание советского народа во времена Великой Отечественной войны отразилось в поэзии этого периода, в ней глубокая вера в то, что фашизм нужно победить любой ценой. Гневное поэтическое слово зазвучало и в тылу, и на фронте. Многие поэты стали бойцами, военными корреспондентами. Среди них А. Твардовский, К. Симонов, М. Исаковский, Ю. Друнина, Б. Окуджава, М. Джалиль,

Н. Тихонов и другие. Их произведения объединяет глубокий патриотизм и стремление передать правду о войне, какой бы она ни была страшной и трагической. А главное – война испытывала людей на человечность, на право выбора стать воином-освободителем или предателем Родины. «Многие из нас будут сражаться с оружием в руках, а многие будут сражаться пером», – писал А. Фадеев.

Поэзия военных и послевоенных лет – глубочайший источник патриотического воспитания. «О войне необходимо знать всё. Надо знать и чем она была, с какой безмерной душевной тяжестью были связаны для нас дни отступления и поражений, и каким безмерным счастьем для нас была Победа. Надо знать, какие разрушения она принесла, оставив раны и в душах людей, и на теле земли, каких жертв нам стоила война», – писал К. Симонов.

«Лирический взрыв» произошёл в поэзии послевоенных лет. Р. Рождественский, Б. Ахмадулина, Е. Евтушенко, А. Вознесенский и другие считались представителями «эстрадной» поэзии; Н. Рубцов, В. Соколов, Я. Смеляков – «тихой»; Б. Окуджава, В. Высоцкий, А. Галич, Ю. Визбор – «авторской» песни.

К сожалению, современная русская поэзия представлена в школьной программе не так широко, но она «жила, живёт и будет жить вечно». И Отчизна остаётся центральной темой в ней.

Из вышесказанного следует, что русская поэзия – неиссякаемый источник нравственно-духовного, патриотического воспитания юношества, ибо уроки литературы – это не часы отдыха и развлечения, а часы «воодушевления, эмоционального подъёма, нравственного прозрения».

Сыны России – чародеи.  
Спасибо им за светлый труд.  
Его коварные злодеи  
В славянских душах не сотрут.  
Как страстно Лермонтов, Есенин,  
Тальков, сам Пушкин и Рубцов  
Нас будят, словно день весенний.  
Услышим их небесный зов.

#### Список использованных источников

1. Фрагмент работы Ушинского К.Д. «О народности в общественном воспитании» (1857) [Электронный ресурс] / Российская словесность – Москва, 2024. – Режим доступа: <https://philol.teacher.msu.ru/ushinky-fragment-3> – Дата доступа: 25.01.2024.

## РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ИДЕАЛОВ, ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

**О.Ю. Василенко**

учитель высшей категории русского языка и литературы  
ГУО «Средняя школа №11 г. Мозырь»  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Французский писатель и общественный деятель конца 19 – начала 20 веков Анри Барбюс утверждал: «Школа – это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепко держать её в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее» [1].

Воспитательный процесс в современной школе затруднён тем, что дети «воспитываются» средой Интернета. Последние исследования среди подростков, проведённые учёными разных стран, показали, что необходимо обратить внимание на формирование чувства долга, бескорыстия и эмпатии, совести и чести, патриотизма, уважения к старшим, уважения к родителям и к интересам окружающих людей.

Читающий человек очень отличается от нечитающего, так как именно чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека. Чтение рассматривается некоторыми социологами как надёжный, эмоционально-чуткий и даже универсальный индикатор состояния общества. Литература – искусство слова, которое наполнено духовным и нравственным смыслом, передать его своему ученику – главная задача учителя. Очень точно сказал о роли литературы известный писатель Ю. Бондарев: «Это великое переселение из мира внешнего в мир внутренний, что ей дано проводить всеобщую ревизию совести, порицать мировой порок безразличия друг к другу, жестокость, алчность, варварское соперничество с самой природой. Словом начинались ненависть, войны, вражда, национализм, разрушались стыдливость, чистота, мораль, целые культуры, но словом увеличивались и любовь, и раскаяние, начинались великие революции, новые эпохи, прекрасные книги, благословенная тишина мира» [2].

Формирование ценностей – внутренняя работа души детей, которую мы можем ... Целенаправленно задать? ... Нет, подготовить, запустить, сопровождать, поддерживать и – иногда – даже провоцировать. В целом – создавать условия для формирования ценностей.

Наблюдая за образами произведения (как положительными, так и отрицательными), учащиеся имеют возможность пережить всю палитру чувств – от негодования и отвращения ко всему лживому, непристойному, грубому, до глубокого восхищения, преклонения перед истинно честным, благородным, мужественным. На уроке литературы мало просто ознакомить с содержанием художественного произведения, надо попытаться проникнуть в тайны замысла, знать предысторию создания произведения. Так, например, изучение былин позволяет эффективно решать задачи патриотического воспитания. Героические сюжеты будоражат воображение детей и восхищают их.

При изучении творчества К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина воспитывается любовь к природе, формируется бережное отношение ко всему окружающему.

Положительные герои произведений вызывают уважение, отрицательные заставляют воздержаться от ошибочных шагов и неверных поступков.

В «Капитанской дочке» мы находим ответ на вопрос, как жить в мире с самим собой, ориентироваться на законы добра и милосердия. На примере героев Андрея Болконского и Пьера Безухова из произведения Л. Толстого мы учимся задумываться о смысле жизни. Изучая «Грозу» Островского, знакомим с понятием деспотизма в семье и его последствиями. На уроках, посвященных Достоевскому, предметом обсуждения становится вопрос: «Что толкнуло Раскольникова на преступление и каковы его последствия?». Булгаковский роман «Мастер и Маргарита» побуждает задуматься о наказании за грехи, зло, отказ от добра, истины. Особенно ярко это показано на примере Понтия Пилата, обречённого на муки совести за трусость. Верности учит Пушкин на примере Татьяны Лариной и Маши Троекуровой.

Система работы, которая помогает учителю-филологу выявить знания, умения и навыки детей, научить их творчески мыслить и углублять полученные знания, включает в себя: уроки-презентации, проектные уроки, групповую и парную работы, многообразные формы внеклассной работы, индивидуальную работу с одарёнными детьми, самостоятельную работу учащихся, итоговую диагностику, коррекцию своей деятельности. Задача учителя на уроках – сформировать у учащихся потребность

размышлять над жизненными вопросами, донести до сознания детей мысль, что русская литература может быть помощницей в осмыслении многих вопросов духовного порядка. Современный урок – это свободный урок, который порождает стремления гуманизировать действительность, признать человека как наивысшую ценность, предоставляет учащемуся максимум свободы для индивидуального самовыражения, утверждает в повседневной реальности ценности достойной жизни.

Выделяют следующие условия, направленные на участие учителя во взаимодействии с учеником в процессе формирования ценностей: личностное влияние; интерактивный диалог; погружение в ценностную среду; создание ситуаций ценностного выбора для проживания и осознания.

А чтобы урок не превратился в учебное шоу, достаточно соблюдать правило преломления событий через призму истины: идем на урок постигать истину; рассматриваем истину; оцениваем социальное значение и смысл истины; оценка деятельности проистекает из меры овладения истиной; развиваемся, становимся добрее, потому что постигаем истинные ценности жизни. На уроках литературы важно дать возможность детям высказать своё мнение, обосновать его, вступить в дискуссию с одноклассниками и с учителем. Приближение художественных образов и всего произведения к реалиям сегодняшнего дня поможет учащимся осознать значимость и актуальность проблем, затронутых автором [3].

Рефлексия как финал урока определяет ценностную сторону проведения занятия, что включает познание мира, труд, обретение свободы, благодаря найденной истине. Я выполнил поставленные задачи, и мне ... Я чувствую себя..., потому что... Одна из идей показалась мне очень важной... Я сделал для себя небольшое открытие...

Примеров того, как уроки русской литературы помогают решать задачи воспитания молодёжи, множество. Задача учителя-словесника – помочь учащимся посмотреть на современную жизнь со стороны, глазами писателя, произвести переоценку ценностей или, наоборот, укрепить уверенность в своих взглядах.

Таким образом, образовательный процесс на уроках русской литературы в учреждении образования должен представлять собой процесс разработки ценностного направления системы образования. Если в ситуации установления взаимоотношений педагога и учащегося не обеспечивается возможность самостоятельного выбора и реализации своей индивидуальности, то подросток будет искать основу для самостоятельной деятельности в социальных группах за пределами школы, поскольку только смена социальной позиции является тем эффективным средством, с помощью которого осуществляются формирование и утверждение личностных смыслов и мотивов личности, ценностей.

#### **Список использованной литературы**

1. Педагогика в афоризмах и изречениях / Репозиторий БГПУ. – Минск, 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/.pdf>. – Дата доступа: 05.01.2024.

2. Карагишева, А.А. Доклад «Роль художественной литературы в воспитании школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-rol-hudozhestvennoy-literaturi-v-vozpitaniiishkolnikov-2429998.html> – Дата доступа: 05.01.2024.

3. Роль педагога в формировании личности школьника / БУ «Сургутский колледж русской культуры им. А.С. Знаменского». – Ханты-Мансийский автономный округ, 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/Aфоризмы>. – Дата доступа: 05.01.2024.

**РАЗВІЦЦЁ ЎНІВЕРСАЛЬНА-ЛАГІЧНАЙ  
КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ  
ПРАЗ ВІЗУАЛІЗАЦЫЮ ВУЧЭБНАЙ ІНФАРМАЦЫІ  
НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ**

**І.М. Ус**

настаўнік беларускай мовы і літаратуры  
ДУА “Сярэдняя школа №11 г. Мазыра”  
(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

Кандыдат педагагічных навук, дацэнт Е.А. Гулецкая ў сваім артыкуле “Навыкі чалавека XXI стагоддзя ў школьнай адукацыі” дае пералік якасцей, якімі павінен валодаць сучасны выпускнік:

- быць падрыхтаваным да адукацыі на працягу ўсяго жыцця;
- валодаць чытацкай кампетэнцыяй, рознымі відамі вербальных і невербальных зносін;
- быць крэатыўным, мысліць крытычна;
- эфектыўна ўзаемадзейнічаць з іншымі людзьмі;
- умець свядома рызыкаваць;
- умець адаптавацца да ўмоў, якія хутка мяняюцца;
- быць матываваным да навучання, рашэння цяжкіх комплексных задач, лідарства [1, с. 24].

Сфарміраваць у вучняў вышэйпералічаныя ўменні і навыкі магчыма праз развіццё метапрадметных кампетэнцый, у тым ліку ўніверсальна-лагічнай [2, с. 58].

На ўроках беларускай літаратуры для вырашэння пастаўленай задачы карыстаемся прыёмамі візуалізацыі вучэбнай інфармацыі. Яшчэ Я.А. Каменскі сфармуляваў “залатое правіла дыдактыкі”: “Усё, што толькі можна, падаваць для ўспрымання пачуццямі, а менавіта: бачнае – для ўспрымання зрокам, чутнае – слыхам, пахі – нюхам, якое падлягае густу – густам, даступнае дотыку – шляхам дотыку...” [3, с. 5].

Візуалізаваць вучэбны матэрыял можна не толькі пры дапамозе малюнкаў, але і пры дапамозе “схем, кластараў, інтэлект-карт, кросансаў, карт асацыяцый, выяў, на аснове якіх вучні супастаўляюць факты, аналізуюць іх, шукаюць прычынна-выніковыя сувязі, робяць высновы” [4, с. 1].

Працуючы з кросансамі на ўроках беларускай літаратуры, задаем вучням наступныя заданні:

- знайдзіце сувязь паміж ілюстрацыямі і назавіце тэму ўрока;
- дапоўніце кросанс;
- знайдзіце памылкі;
- вызначце праблему твора;
- з прапанаваных ілюстрацый складзіце кросанс і прачытайце яго.

Каб узнавіць паслядоўнасць падзей у апавяданні М. Лынькава “Васількі”, прапануем пяцікласнікам кросанс з выявамі, якія размешчаны ў хаатычным парадку. Задача вучняў – размясціць іх у такой паслядоўнасці, у якой яны сустракаюцца ў творы і пераказаць твор.





Карты асацыяцый выкарыстоўваем тады, калі вучням цяжка зразумець змест твора, яго праблематыку, характары герояў. Напрыклад, у 7 класе вывучаецца апавяданне І. Навуменкі «Настаўнік чарчэння». Для лепшага разумення вобразаў прапануем вучням карты асацыяцый, на якіх размешчаны выявы і пытанні да іх. На першай – цыркуль – асацыяцыя да вобраза настаўніка Апалінарыя Феакціставіча. Вучні тлумачаць, што Цыркуль – гэта прызванне настаўніка чарчэння не толькі таму, што гэта прылада для чарчэння, але і па знешнім падабенстве: «Высокі, тонкі, у чорным, яшчэ царскіх часоў, сурдуце, Апалінарыі Феакціставіч знешне на самай справе апраўдваў дадзенае яму прызванне». На другой – партрэт Авідзія. Вучні адразу ўспамінаюць словы настаўніка: «Авідзій любіў сваю зямлю так, як можа любіць яе вялікі сын сваёй Айчыны» і робяць вывад, што настаўнік Апалінарыі Феакціставіч любіў свой народ так, як любіў яго Авідзій, бо аддаў сваё жыццё, заступаючыся за яго. На трэцяй – арол і гіена. Вучні спрабуюць адказаць на пытанне: хто ў гэксце арол, а хто гіена? Цяпер вучням становіцца зразумелай фраза настаўніка чарчэння: «У вашых салдат на шапках арлы, але яны падобныя да злых гіен».



Гэтыя прыклады паказваюць, што выкарыстанне карт асацыяцый дапамагае вучням успрыняць твор, зразумець глыбіню падзей і вобразаў мастацкага твора.

Развіваць універсальна-лагічную кампетэнцыю можна і праз прыём «Што б гэта значыла?», які таксама грунтуецца на прынцыпе візуалізацыі. Пры вывучэнні ў 11 класе апавядання Міхася Стральцова «Сена на асфальце» прапануем вучням ілюстрацыі: падаконнік гарадской кватэры, на якім гаспадары вырошчваюць цыбулю; вясковая хата, унутры якой цэлы горад. Задаю пытанне: што гэта значыць? Вучні, разважаючы, прыходзяць да вываду, што ілюстрацыі ўказваюць на вясковага чалавека ў горадзе. Мэтавызначэнне адбылося.

Заканчваем гэты ўрок пытаннем: што агульнага паміж двума малюнкамі (рака Сена на фоне Эйфелевай вежы і стог сена на лузе). Пакуль што адказу няма. Так пытанне пераходзіць у дамашняе заданне: прачытаць апавяданне, знайсці агульнае паміж малюнкамі і твораў. У пачатку наступнага ўрока вучні скажуць, што на малюнках рака Сена і стог сена і што чалавеку аднолькава патрэбны і Парыж, і вёска.

Такім чынам, прымяненне прыёмаў візуалізацыі на ўроках беларускай літаратуры дапамагае навучэнцам засвоіць змест прачытанага тэксту, прадставіць вобразы твора і зразумець яго праблематыку, а таксама сфарміраваць метапрадметныя кампетэнцыі, у тым ліку і ўніверсальна-лагічную.

#### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. Гулецкая, А.Е. Навыкі чалавека XXI века в школьном образовании [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: [https://pshkola.by/upload/medialibrary/153/2020\\_P\\_SH\\_04.pdf](https://pshkola.by/upload/medialibrary/153/2020_P_SH_04.pdf). – Дата доступу: 05.01.2024.
2. Гелясіна, Е.В. Метопредметные компетенции педагога: сущность и структура [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: [http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf\\_works\\_ISU/Prof\\_Soderzhanie/Prof-21.pdf](http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/Prof_Soderzhanie/Prof-21.pdf). – Дата доступу: 05.01.2024.
3. Чудоквасова, Г.А. Идея наглядности в дидактике Яна Амоса Коменского и в современном образовании [Электронны рэсурс] Рэжым доступу: <https://multiurok.ru/index.php/files/doklad-ideia-nagliadnosti-v-didaktike-iana-amosa-1.html>. – Дата доступу: 07.01.2024.
4. Адашкевич, Т. Использование приёмов визуализации на уроках русского языка и литературного чтения [Электронны рэсурс] Рэжым доступу: <https://ngpress.by/2022/03/09/ispolzovanie-priemov-vizualizatsii-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literaturnogo-chteniya/>. – Дата доступу: 04.01.2024.

## **РОЛЯ МОВЫ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў ФАРМІРАВАННІ СВЕТАПОГЛЯДУ ГРАМАДЗЯН КРАІНЫ**

**К.М. Матусевіч**

аспірант кафедры беларускай і рускай філалогіі

УА “Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна”

(г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь)

У нашай краіне на светапогляд грамадзян і характар думак уплываюць гістарычныя асаблівасці падзей і двухмоўе, якое дапамагае ўспрымаць асяроддзе шырэй. У папярэдніх даследаваннях устаноўлена, што лінгвістычна найбольш прадстаўлены розныя рэгіёны і падзеі на рускай мове, калі ўвесь каларыт і асаблівасць асяроддзя мы можам перадаць толькі на беларускай мове. На сённяшні дзень не складалася адназначнага разумення лінгвістычнага аналізу мастацтва, культуры, гісторыі, выхавання, эканомікі.

Мэта артыкула – вызначыць і абгрунтаваць з лінгвістычнага пункту гледжання мастацкую літаратуру як сродак кіравання пачуццямі і светапоглядам грамадзян краіны. Фактычным матэрыялам даследавання паслужылі мастацкія творы беларускіх класікаў і турыстычны матэрыял, зроблены на рускай мове, пра радзіму гэтых жа аўтараў.

З першых дзён свайго жыцця індывідуум пачынае авалодваць грамадска-гістарычным вопытам чалавецтва ў той канкрэтнай форме, якую забяспечвае яму

першая – родная мова. Няцяжка зразумець і глыбокую павагу людзей да калыханкі, народных казкі і песні, да ўсяго таго, што стварае першаснае моўнае асяроддзе, якое не можа не быць нацыянальным і якое становіцца для дзіцяці родным.

Моўны код беларусаў асабісты – білінгвізм з нараджэння – двухмоўе ў асяроддзі. Такім чынам, аналіз артыкула закранае творчасць класікаў як на рускай, так і на беларускай мовах. Але адразу неабходна адзначыць наяўнасць адрознівання сэнсу, мова – гэта не толькі сродак наяўны, але і намінальны – словы надзелены сэнсам, які ўключае ў сябе кавалак асяроддзя. Так, наш “Мой родны кут” могуць зразумець толькі беларусы. У лаканічнай любові Якуба Коласа да Радзімы ўвесь складаны сэнс гэтага слова. Радзіма, коласаўскі куток, грэе кожнага з нас на працягу ўсяго жыцця. Як і “Зямля пад белымі крыламі” ці “Земля под белыми крыльями” – гэта толькі наша пачуццё, гэта толькі нашыя буслы і наша агульная з імі Бацькаўшчына.

Іншы сэнс набывае пры перакладзе і паэма **Уладзіміра Караткевіча “Партызанская балада”** – пачуцці, глыбіня абставін можа быць напісана толькі арыгінальным тэкстам:

*...На нашай любай і чыстай, на нашай сіняй зямлі  
Зяберам і асотам зараслі пустыя палі,  
Зяберам і асотам, горкай пустой травой,  
Бязрозгаю і ваўчкамі, і павітухай тугой.  
Вяжуць жанчын да танкаў, дзяцей з аўтаматаў б'юць...*

Неабходна таксама адзначыць, што ў нашым жыцці родная мова не толькі захоўвае для чалавека і аддае яму неацэнныя духоўныя багацці, яна і сама патрабуе аховы людзей і адданасці ёй. Варта адрозніваць два бакі адносін чалавека да роднай мовы: веданне мовы і веды аб мове, або, як гавораць вучоныя, моўную кампетэнцыю і лінгвістычны круггляд.

Улічваючы сказанае вышэй, напрошваецца формула шчаслівага чалавека: Радзіма-мова-чалавек. Лягчэй успрымаць асяроддзе, калі чалавек фактычна і фізічна знаходзіцца дома, а не калі абставіны дыктуюць інакш. Выпадак з Максімам Багдановічам – прамое таму пацвярджэнне. Усё жыццё, (а яно ў яго было кароткае) Максім Багдановіч пражыў далёка ад Радзімы (калі не ўлічваць маленства, пакуль не памерла маці, і некалькі год перед пераездам да мора). Але ўся яго творчаць “загадвыюць” кожнаму з нас любіць Радзіму і яе культуру, і “загадваюць” творы на прыгожай беларускай мове. Нават складана ўявіць, што ён жыў далёка ад роднай старонкі, а як пісаў. Творчасць **Максіма Багдановіча** – цудоўны прыклад адданай любові да Радзімы, цудоўны прыклад магутнасці слова.

**Максім Багдановіч** пісаў: “*Нашто ж на зямлі /Сваркі і звадкі,/ боль і горыч, /Калі ўсе мы разам ляцім/ Да зор?*”.

Беларуская культура і беларуская мова ў пэўныя перыяды аказвалі значны ўплыў на духоўнае жыццё рускага народа. Такі ўплыў не знік і сёння, і толькі ад беларусаў, ад развіцця іх культуры, мастацтва, мовы, самасвядомасці залежыць лёс гэтага ўплыву [1, с. 3–6]. Разам з тым варта адзначыць, што цікавасць да беларускага народа, беларускай культуры і мовы з боку лепшых прадстаўнікоў рускай культуры ніколі не слабела [4].

Адзінства духоўнай культуры ўсходніх славян, генетычная і структурная блізкасць усходнеславянскіх моў адбіліся і на адзінстве кніжнай мовы, якой карысталіся продкі рускага і беларускага народаў. Адноснае адзінства кніжнай мовы ўсходніх славян працягваецца аж да 18 ст. Пра гэта сведчыць тое, што “Граматыка” Мелеція Смятрыцкага на працягу амаль 2 стагоддзяў усведамлялася як граматыка роднай кніжнай мовы і рускімі, і беларусамі, і ўкраінцамі [5].

Такім чынам, старабеларуская мова з'яўляецца адной з крыніц лексічнага ўзбагачэння рускай мовы ў межах працяглай эпохі. У 18 і 19 стст. гэта функцыя беларускай мовы згасае [6]. Існуе і грамадская патрэбнасць у агульналінгвістычнай адукаванасці чалавека. Моўная адукаванасць асобы і грамадства набываюць ўсё большае значэнне ў развіцці сацыяльных адносін, мастацтва, тэхнікі і вытворчасці, у пазнанні прыроды, паглыбленні навуковых ведаў, аналізе грамадскіх з'яў [7]. І гэта не можа не ўплываць на наш светапогляд.

Дзякуючы беларускай мове з'явіліся ў рускай мове такія словы, як Орловщина, Тамбовщина, нават Туреччина. Значны матэрыял для вывучэння беларускага лексічнага ўплыву на рускую мову дае аналіз рускамоўнай мастацкай літаратуры Беларусі.

Аб пранікненні лексікі з моў народаў нашай краіны ў рускую мову праз творы мастацкай літаратуры гаварыў вядомы славіст Л.М. Булахоўскі. Ужыванне “чужога” слова ў мастацкім маўленні можа быць толькі першым крокам да яго замацавання ў мове або прывесці да змянення яго семантычнага аб'ёму і стылістычных функцый, да актывізацыі той ці іншай словаўтваральнай мадэлі ў мове, якая запазычвае. Н.Г. Міхалоўская прыйшла да вываду, што лексічныя беларусізмы ў рускамоўным мастацкім творы, як правіла, не ўваходзяць у сістэму рускай мовы або застаюцца на яе перыферыі. Беларускія адзінкі маюць свае фанетычныя, граматычныя і словаўтваральныя асаблівасці: хлопец, бацька, голуб, сыны, сонейка, слухаць, шлях.

Беларускае слова ў рускамоўным мастацкім тэксце можа набываць своеасаблівую эстэтычную вартасць. Менавіта такой з'яўляецца лексема бусел. Бусел – сімвал палескага краю, з якім звязана мноства легенд і паданняў. Бусел – сімвал адзінства жыцця прыроды з сялянскім жыццём.

Нярэдка беларускае слова ўключаецца ў рускі тэкст з тае прычыны, што яно не мае рускага аднаслоўнага эквіваленту: маладзік, пярун, покут, чыгунка, зажынкi. Частка беларусізмаў – гэты лексемы, вядомыя і рускай мове, але ў беларускай мове яны маюць або могуць набываць і іншае значэнне: шлях, пекла.

Рыгор Бакланаў: «Жизнь всегда полней любого своего отражения», «Истинная литература несет в себе и вечные вопросы, и поиск ответа на них, и нравственные искания, и философское осмысление жизни, а это все не скоротечно. Иначе мы бы сейчас просто не понимали великих романистов прошлого, с улыбкой взрослого читали бы Толстого, Достоевского» [8, с. 12].

Галоўнае дасягненне сучаснай тэксталагіі магчыма сфармуляваць так: тэкст мастацкага твора з'яўляецца фактам нацыянальнай культуры. Але такім чынам тэкст лічыцца не толькі аўтарскім, але належыць усяму народу. Вынік: ахова сэнсу тэксту – грамадская мэта [9, с. 3].

М.М. Бахцін пісаў: «Текст является непосредственной действительностью мысли и переживания. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [10, с. 3].

Прыкладам выдатнай перадачы глыбокіх думак на рускай мове лічыцца творчасць Ізяслава Катлярова, які ў сваіх твораў пісаў пра знакаваць для нацыі памяці пра ахвяры гадоў Айчыннай вайны, ён дзесяцігоддзямі хадзіў па лесе на месцы знішчэння амаль 2000 людзей, пісаў аб гэтым, каб больш людзей разумелі каштоўнасць свайго жыцця.

**Из поэмы «АЛА»**

*...Живых и мертвых слышу голоса,  
но повторить, но высказать нельзя.  
«В три года я сожжён или убит», –  
Вновь тихо Пётр Говор говорит.  
«А я – в четыре, – Люся продолжает, –*

*А брат мой Коля – пять не насчитает.*

*И Витя – семь...*

*И лишь двенадцать – Валя...*

*Семья у нас и впрямь была большая.*

*Мы только-только начинали жить...*

*Неужто можно ни за что убить?...»* **Изяслав Котляров.**

Такім чынам, існуе некалькі формаў перадачы пачуццяў, ведаў, павагі да герояў, любові да беларускай зямлі:

1. Тэксты, напісаныя на беларускай мове беларусамі на беларускай зямлі (Уладзімір Караткевіч);

2. Тэксты, напісаныя на рускай мове на беларускай зямлі (Уладзімір Мулявін, Ломцеў Цімафей);

3. Напісаныя беларусамі на беларускай мове, калі яны былі далёка ад дома (Максім Багдановіч);

4. Тэкст, напісаны на рускай мове беларускімі аўтарамі (Ізяслаў Котляроў).

Пералічаныя тыпы напісання тэксту пацвярджаюць думкі важнасці беларускага слова – на беларускай зямлі, у беларускім асяроддзі або ў беларускім сэрцы. Толькі сапраўдная любоў да краіны можа дапамагчы так яскрава перадаць пачуцці. Толькі арыгінал тэксту мае магчымасць перадачы сапраўднага тэксту – ці на беларускай, ці на рускай мове, але пра беларускія падзеі і людзей.

У.У. Вінаградаў лічыў, што паэтычная мова – сродак ажыццяўлення паэтычнай функцыі мовы. Р. Якабсон таксама так лічыў, але ён пагаджаўся, што паэтычная мова мае паэтычную функцыю, але пад функцыяй разумеў накіраванасць. В.П. Грыгор’еў піша, што “метагалактыка” паэтычнай мовы ўдзяляе сабой складаную сістэму вядомых нацыянальных падсістэм”. Існуе праблема суадносін сэнса ў мове слоў. Такім чынам, на ўзроўні асобнага індывіда сэнс незаўсёды супадае са слоўнікам, таму што само слова мае карані ўжо індывідуальнага разумення і сэнсу [11, с. 29].

Мастацкая літаратура адыгрывае вялікую ролю ў жыцці грамадства. Яна з’яўляецца вельмі важнай галіной культуры кожнага народа, формай грамадскай свядомасці, у якой адлюстоўваюцца інтарэсы, імкненні, ідэалы людзей. Чалавек не можа жыць без мастацтва, без паэзіі. З часам людзі стварылі найвялікшую справу свайго розуму і сэрца – сусветную культуру, у якую састаўной часткай уваходзіць і мастацкая літаратура, прадстаўленая такімі імёнамі, як Гамер, Шэкспір, Бальзак, Пушкін, Шаўчэнка, Міцкевіч, Купала, Колас [13, с. 5].

У наш час многія традыцыйныя народныя творы, сугучныя пачуццям і настрою сучаснага чалавека, задавальняюць яго эстэтычныя запатрабаванні, таму і сёння яны з’яўляюцца важнай часткай духоўнай культуры народа [14, с. 510].

Класічны літаратурны скарб нясе ў сабе вялікае духоўнае багацце. Негледзячы на розны стыль, рознае ўспрыманне гэтага свету, усіх рускіх пісьменнікаў аб’ядноўвала думка грамадскай сумленнасці за краіну, будучае яе народа. Ідэі патрыятызму, высокага пачуцця грамадскага доўга, грамадскай актыўнасці, гуманізму і чалавечай годнасці [22].

Зразумець глыбіню думак класікаў праз творы дапамогуць вандроўкі на радзіму пісьменнікаў.

Адносіны літаратуры і жыцця вельмі складаныя і цікавыя. Літаратура звязана з грамадскім жыццём чалавека. Яна не толькі адлюстроўвае асяроддзе, але з’яўляецца формай спазнання. Такім чынам літаратура прыносіць у жыццё новы змест, які дабыла сваімі сродкамі.

На доўгі час застаецца ў памяці чалавека вобраз родных мясцін. Яны жывуць у сэрцы кожнага, не гублючы з часам прывабнасці. Гісторыя і культура пакідаюць след у жыцці кожнага з дзяцінства. Вобраз знаёмых мясцін, які адлюстраваны ў пачуццях

дзіцяці, заўсёды вяртае яго на Радзіму, калі ён становіцца дарослым [24, с. 3]. Менавіта гэсты мастацкіх твораў класікаў і ёсць выдатны прывабны матэрыял для складання турыстычнага матэрыялу.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Міхневіч, А.Я. Вазьмі маё слова / А.Я. Міхневіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 88 с.
2. Юрчанка, Г.Ф. Народнае мудраслоўе / Г.Ф. Юрчанка. – Мінск : Беларуская навука, 2002. – 317 с.
3. Каламінскі, Я.Я. Чалавек-Псіхалогія / Я.Я. Каламінскі. – Мінск : Універсітэцкае, 1998. – 285 с.
4. Бахтин, В. От былины до считалки / В. Бахтин. – Детская литература, 1988.
5. Беларусь: страницы истории. – Минск: Беларуская навука, 2011. – 407 с.
6. Милонов, Н.А. Литературное краеведение / Н.А. Милонов. – М. : Просвещение, 1985. – 189 с.
7. Поляков, М.В. Мире идей и образов / М. Поляков. – Советский писатель, 1983. – 363 с.
8. Писатель и жизнь – Советский писатель, 1981. – 301 с.
9. Рейсер, С.А. Основы текстологии / С.А. Рейсер. – Ленинград: Просвещение, 1978. – 175 с.
10. Николина, Н.А. Филологический анализ текста / Н.А. Николина. – М. : Академия, 2003. – 253 с.
11. Юрэвіч, У. Слова. Жывое, роднае, гаворкае / У. Юрэвіч. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1998. – 281 с.
12. Худ. Н.Р. Сказки народов Азии. – Минск : Юнацтва, 1994. – 383 с.
13. Лазарук, М.А. Уводзіны ў літаратуразнаўства / М.А. Лазарук. – Мінск : Вышэйшая школа, 1982. – 277 с.
14. Кабашнікаў, К.П. Беларуская вусна-паэтычная творчасць. – Мінск : Лексіс, 2000. – 512с.
15. Кабашнікаў, К.П. Беларускі фальклор. Хрэстаматэя : вучэб. дапам для філал. фак. ВНУ / К.П. Кабашнікаў. – Мінск : Вышэйшая школа, 1996. – 856 с.
16. Жураўскі, А.І. Мова нашых продкаў / А.І. Жураўскі. – Мінск : Народная асвета, 1983. – 63 с.
17. Анічэнка, У.В. Мовы ўсходніх славян / У.В. Анічэнка. – Мінск : Універсітэцкае, 1989. – 313 с.
18. Шаров, А. Волшебники приходят к людям / А. Шаров. – М. : Детская литература, 1974. – 303 с.
19. Жураўскі, А.І. Мова нашых / А.І. Жураўскі. – Мінск : Народная Асвета, 1983. – 63 с.
20. Бондарчик, Н.И. Рожденные жизнью. – Минск : Беларусь, 1988. – 140 с.
21. Полозова, Т.Д. Художественная литература. Школа жизни / Т.Д. Полозова. – Москва : Просвещение, 1966.
22. Нравственное воздействие литературы. – Минск: Народная асвета, 1981. – 237 с.
23. Черноуцан, И. Живая сила ленинских идей / И. Черноуцан. – М. : Советский пиатель, 1982. – 250 с.
24. Николина, Н.А. Филологический анализ текста / А.Н. Николина. – М. : Академа, 2003. – 255 с.

## АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТРАКТОВКИ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ»

Хэ Цзянфэн

аспирант кафедры педагогики УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Вопросы нравственности общества волновали мыслителей во все времена. Сегодня нам, представителям XXI века, важно обратиться к специфике понятий «нравственное сознание» и «нравственное воспитание», чтобы понять, что есть цель, путь и результат?

«Мораль» – это не просто набор правил, а путь, который основан на «шкале» доброты, искренности и духовной красоты. Она отражает не только личный моральный характер, но и широкое гуманистическое мировоззрение. Понимание мира с точки зрения морали многогранно и основано на синтезе искренности, доброты и духовной красоты. Это мировоззрение, которое формирует «шкалу» моральных ценностей.

Категория «нравственное сознание» отличается от «нравственного воспитания», которое больше фокусируется на практическом применении моральных принципов. Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс передачи моральных норм от общества к человеку, который формирует у него способность к нравственному выбору и развивает его моральные качества. Нравственное воспитание играет важную роль в формировании правильных моральных идеалов и представлений о морали, повышении нравственного уровня общества и создании благоприятного общественного нравственного климата.

В современном мире нравственное воспитание должно быть переосмыслено и включать новое содержание и формы. Важно интегрировать процесс нравственного воспитания с такими учебными дисциплинами, как литература и экология, чтобы максимально улучшить понимание людьми самих себя, помочь им осознать свою собственную экзистенциальную ценность.

Китайская нация обладает богатой историей нравственного мышления и является одним из первых народов, где нравственное воспитание стало важной частью жизни. Еще в эпоху императора Яо, как свидетельствует древняя «Книга Шан», были предприняты первые шаги в этой области. Диалог между императором Дияо и его чиновником Ци, ответственным за образование, показывает, что уже тогда была понята необходимость нравственного воспитания: «Да, отношения между людьми и этика в обществе не гармоничны. Вы должны серьезно внедрять образование, чтобы заставить их постепенно становиться лучше.» [1].

Благодаря нравственному воспитанию варварские обычаи постепенно уступили место более цивилизованному поведению, а конфликты между людьми уменьшились. Поэтому император Яо был известен как мудрый правитель, который заложил основы благородных нравственных традиций китайской нации.

Суммируя разные определения морали, можно сказать, что она является социальным феноменом, который формируется и развивается в процессе общественной жизни. Мораль – это совокупность представлений о добрах и зле, правильном и неправильном, которые опираются на общественное мнение и внутренние убеждения и служат для регулирования отношений между людьми. Нормы поведения – это особая форма социальной регуляции и важная часть общечеловеческих ценностей [1].

Таким образом, моральные качества можно определить как любовь к Родине, понимание преданности делу, понимание этикета и правил, добросердечие и любовь к труду, щедрость и прямолинейность, а также самосовершенствование и самодисциплина в качестве основной самоцели. Высокий уровень сформированности моральных качеств может способствовать всестороннему развитию людей, что, в свою очередь, может создать моральный социальный образ и способствовать дальнейшему укреплению социальной справедливости, повышению социальной нравственной культуры, всестороннему социальному прогрессу. Этот путь нравственного воспитания к нравственному сознанию может помочь осуществить великое омоложение китайской нации.

Нравственное сознание – это внутренняя моральная позиция человека. Это устойчивая склонность к нравственному поведению, которое делает общественную мораль действительно эффективной. Нравственное качество – результат нравственного воспитания – это конкретное проявление моральных принципов и норм в мыслях и действиях человека. Это устойчивые психологические и поведенческие характеристики, которые проявляются в его повседневных поступках. На протяжении истории нравственные качества всегда высоко ценились. Одним из ярких примеров являются конфуцианские ценности, такие как благожелательность, праведность, вежливость, мудрость, вера, мягкость, доброта, уважение, бережливость, уступчивость и т. д.

Развивающее образование является эффективным способом формирования нравственного сознания. Оно включает в себя не только воспитание поведенческих привычек, но и языковых привычек и даже привычек мышления. Развивающее образование – это не только нравственное воспитание, но также интеллектуальное, физическое, эстетическое и трудовое воспитание. Его цель – сформировать у человека хорошие моральные, учебные, физические, эстетические и трудовые привычки. «Культивирование» отличается от «обучения». «Культивирование» – это долгосрочный, плановый и целенаправленный процесс воспитания, который происходит в повседневной учебе, работе и жизни. Цель «культивирования» – сформировать у человека сознательное соблюдение этических норм и сделать их частью его характера. Развивающее образование делает акцент на «воспитании», а не на «обучении». Это означает, что оно фокусируется на формировании моральных норм и самоконтроле в мелочах повседневной жизни. Конечная цель развивающего образования – создать благоприятную атмосферу в школе, семье и обществе, чтобы вместе воспитать человека с систематическим набором нравственных качеств и сформировать превосходную личность.

В соответствии с законом развития индивидуальных моральных качеств, образование моральных качеств индивидов фокусируется на «развитии», то есть на выработке правильного морального поведения путем многократного обучения поведению, чтобы сформировать устойчивые привычки, чтобы у индивида был сильный дух моральной самодисциплины. В конечном счете, нужно формировать стабильные моральные качества, чтобы в конечном итоге создать образцовый моральный стиль, сформировать уже моральное сознание сначала личности, потом – общества в целом.

Моя страна всегда придавала большое значение воспитанию нравственных качеств. Это процесс долгосрочный, основанный не только на теоретическом образовании, но и на накоплении практического опыта. Генеральный секретарь Си Цзиньпин подчеркнул: «Важно стимулировать людей к формированию доброй моральной воли, моральные эмоции развивают правильное моральное суждение и моральную ответственность, а также улучшают способность к моральной практике, особенно способность к сознательной практике» [2].



Нравственное воспитание является важным элементом идеологического и политического образования в колледжах и университетах, а также необходимостью для формирования гармоничного и цивилизованного общества.

По взглядам Бандуры, нравственное воспитание включает в себя три важных компонента: моральное суждение, моральное поведение и саморегуляцию. Моральное суждение – это способность различать добро и зло, правильное и неправильное. Моральное поведение – это действия, основанные на моральном суждении, выбор между добром и злом, правильным и неправильным. Моральная саморегуляция – это способность анализировать свои поступки, принимать решения и контролировать свое поведение в соответствии с моральными принципами. Бандура считает, что моральное суждение и нравственное поведение формируются через наблюдение и обучение [3]. Наблюдение может быть случайным или целенаправленным, а обучение может происходить через наблюдение за действиями других людей или через словесные инструкции. В современном мире словесные инструкции становятся все более важным инструментом нравственного воспитания благодаря своей эффективности и доступности.

Таким образом, важно отметить, что цель идеологической воспитательной работы со студентами – сформировать у них правильные моральные суждения и выработать хорошие нравственные привычки с помощью саморегуляции [4]. В качестве личного примера пройти путь нравственного воспитания к становлению нравственного сознания конкретной личности, учебной группы, трудового коллектива, чтобы внести тем самым серьезный вклад в формирование нравственного сознания общества.

#### Список использованных источников

1. 苏振芳. 道德教育论 / 苏振芳 // 北京 – 社会科学出版社. – 2006. – 第305. = Су Чжэньфан. Теория нравственного воспитания / Су Чжэньфан // Пекин : Пресса по общественным наукам. – 2006. – 305 с.
2. 中共中央文献研究室. 《习近平关于社会主义文化建设论述摘编》 / 中共中央文献研究室 // 北京 – 中央文献出版社. – 2017. – 第 137–138. = Бюро литературных исследований Центрального комитета Коммунистической партии Китая. «Выдержки из выступления Си Цзиньпина о построении социалистической культуры» / Бюро литературных исследований Центрального комитета Коммунистической партии Китая // Пекин : Центральное литературное издательство. – 2017. – С. 137–138.
3. 冯文全, 徐东. 论班杜拉社会学习道德教育思想 / 冯文全, 徐东 // 长沙-湖南师范大学社会科学学报. – 2006. – №9. – 第126. = Фэн Вэньцюань, Сюй Дон. О мысли о нравственном воспитании в социальном обучении Бандуры / Фэн Вэньцюань, Сюй Дон // Чанша. Журнал социальных наук Хунаньского педагогического университета. – 2006. – №9. – С.126.
4. [美] 班杜拉, 郭占基, 周国韬译. 社会学习心理学 / [美] 班杜拉, 郭占基, 周国韬译 // 长春 – 吉林教育出版社. – 1988. – 第39. = [Соединенные Штаты] Бандура. Го Чжаньцзи, Чжоу Готао (перевод). Психология социального обучения / [Соединенные Штаты] Бандура. Го Чжаньцзи, Чжоу Готао (перевод) // Чанчунь : Издательство по образованию в Цзилине. – 1988. – С. 39.

## ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК И ЛЕГЕНД

Хэ Цзянфэн

аспирант кафедры педагогики УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Профессор Лю Шоухуа в книге «Народная литература и китайская грамотность» отметил, что «количество народной литературы в китайских учебниках время от времени увеличивается и уменьшается, но это неотъемлемая часть преподавания китайского языка, в этом нет никаких сомнений» [1, с. 4]. Фактически, редакционная коллегия журнала «Китайские учебники» также все больше осознает важность народных сказок, мифов и легенд для китайского образования школьников. Главное существенное различие между учебником по китайскому языку и учебниками по другим предметам заключается в том, что «он в основном состоит из самостоятельных информационных блоков, не упорядоченных в соответствии с систематическими знаниями китайского языка» [2, с. 18]. В «Комментарии к национальной культуре и образованию» господин Се Вулян преодолел «линейную» процедуру компоновки материала, которая была чисто в хронологическом порядке, принимая во внимание последовательность времен и глубину текста, и попытался разделить тексты по стилю, создав прецедент для китайских учебников в нашей стране систематизировать материал по текстовым единицам. С тех пор реформа учебников с целью организации отбора текстов по тематическим направлениям, текстовым единицам продолжалась [3, с. 2]. В настоящее время издание китайских учебников для начальной школы *people's Education* обычно делит текст каждого семестра на восемь блоков в соответствии с темой. Каждый блок содержит набор текстов, тесно связанных с темой. Интенсивное чтение текста сочетается с беглым просмотром текста. «Две древние поэмы», «Леопард Симэнь» и «Нува, латающий небо» – тексты для интенсивного чтения, а «Куафу в погоне за солнцем» – беглый текст. Кроме того, «В дополнение к трем знам» в выделенном тексте можно использовать для сопроводительного чтения. Там, где есть условия, учащиеся также могут обратиться к соответствующим статьям в пособии – «синхронное чтение» [4, с. 2].

В книге «Классификация образовательных целей Блума» указывается, что сосредоточение внимания на модульном обучении более выгодно, чем на ежедневном обучении [5, с. 5]. Брунер отметил: «Если нет полной структуры, которая связывала бы это воедино, это своего рода знания, которые в основном будут забыты, а серия бессвязных аргументов имеет лишь прискорбно короткий срок службы в памяти» [6, с. 7]. Используя теорию «целое больше, чем сумма частей» мы обнаружим, что предметные знания не должны быть простым накоплением различных частей знаний, но должны представлять собой органическое целое. «Введение в китайскую педагогику» специально рассказывает о том, что процесс преподавания китайского языка основан на укрупненных дидактических единицах как базовой структуре. Она органично объединяет различные аспекты обучения китайскому языку, включая базовые знания слов и абзацев, понимание статей и обучение письму и т. д., чтобы активизировать мышление обучающихся, расширить их кругозор и развить умение пользоваться китайским языком [7, с. 9].

Недостаточное изучение студентами – будущими педагогами – текстов народных сказок проявляется главным образом в следующих аспектах. Как известно, колыбелью учителей китайского языка и литературы является специальность «Китайский язык и литература» в обычных колледжах. Обязательные курсы по этой

специальности включают древнюю литературу, иностранную литературу, современную литературу, теорию литературы, современный китайский язык и т. д. И здесь нет фольклора, народной литературы, народных сказок и других жанров народной педагогики, что приводит к слабому знанию народной литературы студентами. Вторая причина заключается в том, что учителям не хватает осведомленности о разработке учебных программ по народным сказкам, мифам и легендам. В «Исследовании преподавания народных сказок как культурного ресурса учебной программы» Чэнь Линь, отмечает, что, исходя из полноты и практичности китайской учебной программы, учителя должны быть в этой сфере достаточно осведомленными для разработки ресурсов китайской учебной программы и повышения ценности народных сказок.

Народные сказки, мифы и легенды – это огромная сокровищница. Они являются не только накоплением национальной культуры, но и воплощением национальной психологии, источником национальной мудрости и великолепным воспроизведением национального воображения. Их влияние на школьников очень важно. Но для того, чтобы яркий свет народных сказок, мифов и легенд расцвел в классе китайского языка и увлек детей в волшебное великолепие народного текста, должно полагаться на грамотность учителя в области народной литературы и культуры. После длительного периода наблюдения за преподавателями первой линии, значительная часть учителей не задумывалась о концепции преподавания раздела «народные сказки, мифы и легенды» при подготовке к уроку. Они рассматривали народные сказки, мифы и легенды как общие повествования и сосредоточили свое внимание на накоплении слов, определении словосочетаний центрального значения, разделении абзацев и понимании предложений. Конечно, в дополнение к недостаточному вниманию, уделяемому собственно учителем, первопричинами такого явления выступают профессиональная подготовка учителей, дизайн и расстановка информационных блоков учебников.

В детстве «слушание», «говорение», «чтение» и «письмо» всегда были четырьмя основными формами изучения китайского языка. Ссылка на пересказ сочетает в себе обучение «слушанию», «говорению» и «чтению». В преподавании народных сказок, мифов и легенд текстовое обучение дополняет «пересказ». Хотя обучение письму также является важной частью преподавания китайского языка в современных начальных школах, оно часто отделяется от обучения чтению в процессе реального преподавания. Это еще одна причина, по которой нынешние учащиеся начальной и средней школы ненавидят сочинение и отмечают, что им сложно формулировать собственное аргументированное мнение.

Таким образом, активное включение текстов народных сказок, мифов и легенд в процесс обучения письму и мышлению на всех уровнях развития школьника соответствует особенностям их психологического развития и развития коммуникативных способностей, способствует развитию письменных интересов, хобби учащихся. Активное включение в образовательный процесс элементов народной педагогики способствует личностной и национальной самоидентификации учащихся, формированию стабильного интереса к народной культуре.

#### Список использованных источников

1. 曹春华. 一节课, 能走多远—试析周益民新课《巧女故事》的课程论价值/曹春华 // 南京—江苏教育研究. – 2011. – 第4. = Цао Чуньхуа. Один урок «Как далеко вы можете зайти» – пробный анализ ценности учебного плана нового курса Чжоу Иминя «История умной девочки» / Цао Чуньхуа // Нанкин : Исследование образования Цзянсу. – 2011. – С. 4.
2. 林春燕. 乘教材之舟 扬写话之帆 – 小学写话教学策略探究 / 林春燕//武汉 – 语文教学与研究. – 2017. – 第18. = Линь Чуньянь. Возьмите лодку с учебными материалами и поднимите паруса письменной речи – Исследование стратегии преподавания письменной речи в начальных школах / Линь Чуньянь // Ухань : Преподавание и научные исследования китайского языка. – 2017. – С. 18.

3. 孙韬. 从儿童视角探究语文教科书寓言改编策略/孙韬//武汉 – 成才探幽. – 2014. – 第2. = Сунь Дао. Исследуйте стратегию адаптации басен в китайских учебниках с точки зрения детей / Сунь Дао // Ухань-Чэнцай Тянью. – 2014. – С.2.
4. 黄丽兰. 发现-童话教学的金钥匙/黄丽兰//黑河 – 黑河教育. – 2016. – 第2. = Хуан Лилан. Открытие – золотой ключ к обучению сказкам / Хуан Лилан // Хэйхэ : Образование в Хэйхэ. – 2016. – С. 2.
5. 孙璐璐. 童话, 绽放语文美的瞬间 / 孙璐璐 // 太原-语文教学. – 2016. – 第5. = Сунь Лулу. Сказки, момент расцвета красоты / Сунь Лулу // Тайюань : Преподавание китайского языка. – 2016. – С. 5.
6. 张明礼. 试论小学语文教学中《随文练笔》的实践应用 / 张明礼//呼和浩特 – 课程教育研究. – 2017. – 第7. = Чжан Минли. Экспериментальная дискуссия о практическом применении «практики написания эссе» в преподавании китайского языка в начальной школе / Чжан Минли // Хух-Хото : Исследование учебной программы в области образования. – 2017. – С. 7.
7. 朱燕芬. 语文教学中民间故事多角度阅读的创新路径-以《牛郎织女》为例/朱燕芬 // 北京-语文建设. – 2016. – 第9. = Чжу Яньфэнь. Инновационный способ многогранного прочтения народных сказок в обучении китайскому языку – на примере «Пастушка и ткачихи» / Чжу Яньфэнь // Пекин : Построение языка. – 2016. – С. 9.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОГО КЛАССА С ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

**Е.И. Камай**

магистрант 1 курса факультета дошкольного и начального образования  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина  
(г. Мозырь, Беларусь)

Современное образование стремится к созданию условий для развития учащихся не только как носителей знаний, но и как граждан мирового сообщества. В этом контексте межкультурный подход приобретает особую важность, особенно в контексте формирования коммуникативной компетенции учащихся профильного класса с изучением иностранного языка. Данная статья предлагает рассмотреть образовательный потенциал межкультурного подхода и его влияние на процесс обучения и развития учащихся в данной области.

На данный момент развитие общества осуществляется в рамках межкультурного взаимодействия в стремительно изменяющемся мире, ввиду чего повышается необходимость в многообразных культурных связях с другими странами, все больше осознается необходимость развития диалога культур. Спрос на иностранный язык в целях межнациональной коммуникации повысился, и потребности людей, изучающих иностранный язык, детерминируют необходимость переосмысления методики преподавания иностранного языка.

Исходя из этого, межкультурная коммуникативная компетенция обозначается как фактор формирования универсальных качеств личности, немаловажных для жизни в современном поликультурном мире, что проявляется в таких качествах, как эвристичность мышления, когнитивная и коммуникативная гибкость, умение работать с информацией, понимание закономерностей человеческого общения, обогащение личности через другие культуры [1, с. 34]. Целью обучения должно стать «достижение такого

качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы родной культуры, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности» [2, с. 245]. Именно для достижения этой цели обучения используется межкультурный подход.

Научных трудов, связанных с изучением межкультурного подхода как самостоятельного направления в иноязычном обучении, насчитывается не так много (Г.А. Масликова 1998, Н.В. Филиппова 2002, Н.И. Алмазова 2003, Л.А. Гусейнова 2004, И.Л. Плужник 2004, Г.В. Елизарова 2005, И.В. Третьякова 2005, Чэнь Шуан 2007, Е.Г. Тарева 2009, 2011, А.В. Анненкова 2010, Е.С. Дикова 2010, Н.А. Кафтайлова 2010, Е.С. Орлова 2011, Л.Б. Якушина 2001). Анализ работ продемонстрировал, что все исследования были выполнены в последние десятилетия.

Изучение концепций исследователей даёт нам возможность сделать вывод, что при определении межкультурного подхода учёные придерживаются различных взглядов. Первое направление в изучении данного подхода связано с акцентированием внимания в основном на важности познания иной культуры, картины мира, особенностей (ценностных, социальных, поведенческих, стереотипных) представителей языка. Учёные, работающие в данном направлении (Г.А. Масликова, Е.С. Орлова, Л.А. Гусейнова, Н.В. Языкова, И.Л. Плужник), выносят на первый план страноведческие, лингвокультурологические и социокультурные знания, немаловажные для успешного общения учащихся с носителями изучаемого языка. Это благоприятствует расширению рамок концептуальной картины мира вторичной языковой личности, речевого и неречевого поведения носителей иноязычной коммуникативной культуры при сопоставлении со своей, овладению системой «инокультурных» понятий и реалий для оперирования иноязычным материалом в определённой практической деятельности [3, с. 159].

Второе направление в исследовании межкультурного подхода связано с подчёркиванием главенствования влияния родной культуры при овладении языком и иноязычной культурой. Представителями данного подхода являются в большинстве зарубежные учёные. Так, исследователи-методисты из Германии Е. Kiel, В. Sandhaas, I. Zacharaki, обнаруживая тенденции культурного неравенства в иноязычном обучении в естественном языковом пространстве, рассуждают о приверженности учащихся нормам и ценностям родной культуры. Такой этноцентризм, по их мнению, является неминуемым, и его следует принимать во внимание в процессе овладения иноязычной культурой. Первый контакт с абсолютно неизвестной культурой часто приводит к полному непониманию, протесту, отклонению чужих культурных норм, что идентифицируется исследователями как «культурный шок» [4, с. 27]. Ввиду этого появляется необходимость ликвидации предрассудков, свободного от стереотипов взаимодействия между культурами.

Третье, обнаруженное в процессе анализа, направление в изучении межкультурного подхода в иноязычном обучении связано с концепцией равноправного присутствия двух культур – чужой и родной – в процессе обучения иноязычной коммуникации. Приверженцами данного направления является группа исследователей (Е.С. Дикова, Е.Г. Тарева, Н.А. Кафтайлова, А.В. Анненкова, Чэнь Шуан), рассматривающих межкультурный подход как неотъемлемый фактор при иноязычном обучении. Межкультурный подход, согласно Е.Г. Таревой, формирует фундамент для диалогичности сознания вторичной языковой личности и предоставляет возможность вторичной социализации в процессе межкультурного контакта [5, с. 241].

Согласно З. Члопек, активное межкультурное обучение является методом развития толерантности, уважения и понимания к иным культурам. Оно способствует появлению возможности учащихся успешно коммуницировать с носителями иных культур, а также получить новые знания в результате такой коммуникации [6, с. 15].

Такие особенности межкультурного подхода также можно встретить в иностранных школьных программах обучения иностранному языку. Например, в программе начального и среднего школьного образования по современным иностранным языкам, которую сконструировал Департамент образования Англии, обозначается, что учащиеся имеют возможность узнать о других странах и культурах благодаря изучению родной культуры и сопоставлению её с иными культурами, а также в процессе интернационального и межкультурного взаимодействия [7].

Таким образом, в ходе проделанной работы нами были выявлены и охарактеризованы три направления в изучении межкультурного подхода. В своём исследовании мы склонны отдать предпочтение третьему из них. Это следует из того, что приверженцы данного направления поддерживают равноправное отношение между двумя культурами – родной и другой, что позиционируется как актуальная тенденция в современном мире. Процесс глобализации имеет контакт с диалогом культур, развитием уважительного отношения к представителям других стран, осознанием их традиций и ценностей. Учащимся следует не только овладевать социокультурными, страноведческими и лингвокультурологическими знаниями при иноязычном обучении, но также иметь понятие о родной культуре, её месте в едином мировом пространстве. Данное направление лежит в основе авторской дидактической модели формирования коммуникативной компетенции учащихся профильных классов с иностранным языком.

#### **Список использованных источников**

1. Методика межкультурного образования / А.Л. Бердичевский [и др.]; под общ. ред. И.А. Гиниатуллина. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : Каро, 2005. – 352 с.
3. Орлова, Е.С. Методика формирования регионоведческой компетенции учащихся в элективном курсе профильной школы: английский язык, Республика Бурятия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.С. Орлова. – М., 2011. – 189 с.
4. Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.
5. Тарева, Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сб. науч. тр. / Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». – НГЛУ, 2011. – № 14 (1). – С. 237–244.
6. Chlopek, Z. The intercultural approach to EFL teaching and learning / Z. Chlopek // English teaching forum. – 2008. – No 4. – P. 10–19.
7. Department for education of the United Kingdom [Electronic resource] / Government Digital Service. – London, 2024/ - Mode of access: [http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199\\_616/mfl/programme](http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199_616/mfl/programme). – Date of access: 16.01.2023.

# СУЧАСНАЯ ИНФАРМАЦЫЙНА-АДУКАЦЫЙНАЯ ПРАСТОРА: ПСІХАЛАГІЧНЫ І ПЕДАГАГІЧНЫ АСПЕКТЫ

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Т.И. Татарина**

доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской и русской филологии Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

**Н.Ф. Перепечина**

директор государственного учреждения образования «Средняя школа №1 г. Мозыря» (г. Мозырь, Республика Беларусь)

Сегодня традиционный подход к специалисту оказывается недостаточным, поскольку социуму нужны выпускники, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Попадая в проблемную ситуацию, они выбирают рациональный способ решения, обосновав его. А это во многом зависит не от полученных знаний, умений, навыков, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятия «компетенция» и «компетентности». Одно из важных средств формирования конкурентоспособной личности – применение современных образовательных технологий, основанных на использовании активных методов обучения. Спектр данных методов достаточно разнообразен, особое же место среди них принадлежит игровым технологиям.

Профессиональная компетентность как приоритетная характеристика специалиста находится в фокусе пристального внимания педагогической науки последних десятилетий. Формированию базовой профессиональной компетенции осуществлять процессы обучения и воспитания на рефлексивной основе способствует изучение учебной дисциплины «Педагогические технологии», в рамках которой будущие педагоги не только приобретают теоретические и практические знания, умения и навыки по специальности, но и развивают свой ценностно-личностный, духовный потенциал, что способствует формированию профессиональной компетенции применения игровых технологий.

*Актуальность* исследования определяется недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью содержания понятия «компетентность» как интегративного качества педагога, модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя в применении игровых технологий.

*Объект исследования* – профессиональная компетентность как интегративное качество педагога. *Предмет* – формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в применении игровых технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

*Цель* – выявить условия и определить эффективные пути формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в применении игровых технологий в образовательном процессе. Для достижения поставленной цели нами применялись *методы*: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы; описательный метод, методы наблюдения, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, метод математической обработки полученных результатов. *Базами* исследования

послужили учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» и ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря».

Анализ исследований, посвященных профессиональной компетентности учителя, показывает, что они нацелены на разработку основ формирования его педагогической направленности (А.А. Орлов, С.Т. Каргин и др.); развитие профессиональных и личностных качеств (И.А. Колесникова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.); определение сущности истоков педагогического творчества (В.И. Андреев, М.М. Поташник и др.). Следует отметить, что ученые неоднозначно толкуют понятие «профессиональная компетентность». Так, акцентируется внимание на вопросах организации поэтапного процесса самовоспитания профессиональной компетентности будущего учителя, доказывается приоритетность совокупности профессионально значимых качеств личности учителя в составе его психолого-педагогической компетентности, обращается внимание на функциональную роль школьного психолога в ее повышении, анализируется сущность психолого-педагогической компетентности учителя, которая определяется через совокупность профессиональных качеств педагога, являющихся основой для повышения педагогической культуры. Все более очевидным становится дефицит научных знаний, раскрывающих закономерности формирования профессиональной компетентности в период прохождения студентами педагогической практики. Образовательный процесс по формированию профессиональной компетентности будущих педагогов в применении игровых технологий имеет свою специфику:

1. Внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий, направленных на повышение качества образования через снижение доли репродуктивной деятельности обучающихся и самореализацию их познавательной и творческой активности, обусловлено требованиями нового образовательного стандарта, основанного на компетентностном подходе.

2. Необходимость использования технологий в образовательной практике не вызывает сомнения, но существует проблема *готовности педагога* к их творческому применению. То есть необходима профессионально-педагогическая культура, или *компетентность*, которая является важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога и условием повышения эффективности и качества педагогической деятельности. *Технологическая компетентность (ТК)* – это комплекс умений применять педагогические технологии в учебном процессе, осуществлять проектирование педагогического процесса как целенаправленной последовательности операций, действий. Данное понятие включает идеи *эффективности, результативности и высокопроизводительности деятельности педагога*, необходимость *единства теоретической и практической подготовки учителя*. Это часть профессиональной компетентности, интегративное профессиональное качество современного педагога, которое характеризуется *знаниями о технологиях и знаниями технологий, а также методов, средств, форм их применения, организации*, в ней проявляются творческие умения и рефлексивное позиционирование по отношению к результатам своей деятельности.

Согласно исследованию Е.В. Козиной [2], существуют следующие уровни развития технологической компетентности учителя:

1. *Эмпирический уровень* сформированности ТК учителя характеризуется несистематизированностью, часто ошибочностью знаний о педтехнологиях. Действия педагога представляют отдельные операции, которые не связаны логикой целостного учебного процесса, не носят творческого характера.

2. *Теоретический уровень* сформированности компонентов ТК представлен поверхностными знаниями о педтехнологиях вообще и конкретной технологии



в частности. Педагог проявляет интерес к отдельным приемам педтехники, особенно в процессе обучения. Интерес этот носит ситуативный, неустойчивый характер. Педагог может воспроизводить ранее увиденные технологии, т. е. работать по образцу.

3. *Алгоритмический уровень* сформированности ТК характеризуется знаниями теории педагогических технологий, умения применять эти знания. Он может самостоятельно овладеть методом, технологией, применить их в педагогической деятельности, но при этом испытывает затруднения в их выборе, неуверенно реализует ее. Отличает данный уровень умение педагога творчески преобразовать алгоритм деятельности применительно к предмету, адекватно прогнозировать и оценивать результат.

4. *Креативный уровень* отличается от предыдущих качеством знаний по теории и практике технологического подхода, ценностно-смысловыми ориентациями. Учитель рассматривает ПТ как эффективное средство обучения, воспитания и развития, умеет творчески преобразовать структурные компоненты технологий, творчески применять отдельные методы и приемы, способен создать авторскую технологию, умеет анализировать и оценивать внешние и внутренние связи процесса и результата в комплексе. Прогнозирует развитие ситуации.

Уровень ТК определяется на основе следующих критериев: *целесообразность, творчество, технологичность, оптимальность выбора эффективных средств, продуктивность* (по результату). Чем выше ТК педагога, тем выше уровень его мастерства. Но компетентность имеет смысл только в *диалоге с учащимися*: проявляется в диалоге с учащимися; *зависит* от диалога с учащимися; *формируется* в диалоге с учащимися; *оценивается* по диалогу с учащимися. Таким образом, компетентность учителя и учащихся – неразрывное единство и чем выше компетентность учителя, тем выше будет качество образования.

Объектом нашего исследования является профессиональная компетентность студентов в применении игровых технологий, формируемая в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Цель эмпирического исследования заключалась в изучении сформированности игровой компетентности у студентов-будущих учителей. На этапе диагностики было проведено анкетирование 24 студентов филологического факультета (специальность «Иностранные языки. Английский язык. Немецкий язык») с целью определения понимания ими целей и возможностей использования игровых технологий, владения этими технологиями. Студентам было предложено ответить на вопросы разработанной нами анкеты. Проанализируем полученные результаты.

#### **Вопросы анкеты:**

#### **1. Какие задачи может решить учитель, используя игровые формы, методы и приемы на уроках?**

- повысить интерес школьников к изучению определённого предмета,
- создать положительную мотивацию в обучении,
- активизировать мыслительную деятельность,
- развивать высшие психические функции,
- повысить коммуникативную направленность уроков и вовлечь учеников в активную деятельность,
- предоставить возможность для самореализации каждому школьнику,
- создать условия для его развития и самосовершенствования.

#### **2. Как могут быть использованы игровые технологии на уроках английского языка?**

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеучебной работы.

**3. Основными направлениями использования игровых технологий могут стать:**

- в форме игровой задачи ставится дидактическая цель урока перед обучающимися;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

**4. Как Вы оцениваете готовность использовать игровые технологии в своей будущей профессиональной деятельности? Определите уровень владения Вами данной технологией по классификации Е.В. Козиной [2]:**

**5. Считаете ли Вы, что можете повысить уровень владения данной технологией в процессе изучения педагогических дисциплин?**

- да;
- нет.

По результатам анкетирования было установлено следующее:

1. Отвечая на 1-ый вопрос, большинство студентов (38 %) считают, что игровые технологии активизируют мыслительную деятельность; позволяют повысить интерес к изучению предмета (28 %); 24 % назвали создание положительной мотивации; 8 % студентов отметили способность игровых технологий повысить коммуникативную направленность уроков и только 2 % отметили предоставление с помощью игровых технологий возможности к самореализации, развитию и самосовершенствованию.

2. Отвечая на вопрос о возможностях использовании игровых технологий на уроках английского языка, студенты распределились следующим образом:

– как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии – 38 %; в качестве фрагмента урока (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля) – 28%; как технология внеучебной работы – 24 %; как самостоятельная технология – 8 %; 2 % студентов не дали ответа.

3. Студенты считают, что: 1) игра вносит в учебную деятельность элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую (42 %); 2) в форме игровой задачи ставится дидактическая цель урока (24 %); 3) учебная деятельность подчиняется правилам игры (12 %); 4) учебный игровой материал используется в качестве средства обучения (12 %); 5) успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом (8 %).

4. Отвечая на вопрос о готовности использовать игровые технологии в своей будущей профессиональной деятельности по классификации Е.В. Козиной [2], большинство студентов отметили у себя *теоретический* уровень сформированности компонентов ТК – 48 %; *алгоритмический* уровень – 32 %; 20 % студентов назвали *эмпирический* уровень сформированности; *креативный* уровень не отметил у себя никто из студентов.

5. На вопрос о возможности повысить уровень владения данной технологией в процессе изучения педагогических дисциплин 100 % студентов ответили положительно.

Резюмируя результаты диагностики, можно сказать, что студенты имеют весьма поверхностные знания об игровых технологиях и возможностях их эффективного

использования в образовательном процессе. Однако все они хотели бы повысить свой уровень знаний технологий и умений по их эффективному применению.

Исходя из этого, нами была разработана организационно-управленческая модель по формированию профессиональной компетентности будущих педагогов по применению игровой технологии, включающая в себя пять компонентов: *целевой, методологический* (принципы управления образовательным процессом с применением игровых технологий); *содержательный, процессуальный, результативный* (контрольно-оценочный). Модель реализовывалась в форме проекта.

Любой проект предполагает прежде всего определение его цели. *Целью* стало определение условий и путей формирования профессиональной компетентности студентов через применение игровых технологий. Выбор в пользу интерактивных образовательных технологий, в том числе игровых, объясняется направленностью на создание комфортных условий обучения, при которых ученик почувствует свою успешность, интеллектуальную самостоятельность, что будет способствовать формированию положительной мотивации в учении. Сформулировав цель, мы определили и *содержательный* компонент модели – *формирование профессиональной компетентности* будущих педагогов через применение игровых технологий в ходе изучения дисциплины «*Педагогические технологии*». После изучения дисциплины студенты представили проект «*Дидактические игры на уроках английского языка*» (*результативный* компонент модели). Основным *условием подготовки и реализации учебного проекта* было внедрение игровых технологий как способ достижения метапредметных результатов на этапах уроков английского языка разных типов. За основу будущие педагоги взяли игры на английском языке, которые можно проводить как в онлайн-режиме, так и в оффлайн-режиме для учащихся различных возрастов на всех типах урока и на всех его этапах.

Игровые технологии, занимая важное место в образовательном процессе, не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся, но и способствуют формированию общих и профессиональных компетенций, а именно: тренируют память, помогают обучающимся выработать речевые умения и навыки; учат работать в команде, коллективе, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами, в процессе выполнения заданий группового характера; учат организовывать собственную деятельность, определять методы решения игровых задач, оценивать их эффективность и качество; стимулируют умственную деятельность обучающихся, развивают внимание и познавательный интерес к будущей профессии; учат устанавливать связи между различными сферами профессиональной деятельности и параметрами, которые в конкретной деятельности в явном виде не проявляются; стимулируют к принятию решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценка эффективности принимаемых решений. Будущему учителю необходимо помнить, что игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Знание игровых приемов является важным компонентом педагогической компетентности. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий проходит по таким основным направлениям:

- Дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи.
- Учебная деятельность подчиняется правилам игры.
- Учебный материал используется в качестве ее средства.
- В учебную деятельность вводятся соревнования, которые способствуют переходу дидактических задач в разряд игровых.
- Успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

*Педагогическая суть* игровых технологий заключается в активизации мышления, повышении самостоятельности обучающихся и обеспечении творческого подхода в обучении. *Цель игры* – сформировать навыки и умения обучающегося в активном творческом поиске. В процессе игровой деятельности активизируются не только знания, но и коммуникативные навыки, что обуславливает социальную значимость игровой технологии. Игровая деятельность в обучении английскому языку может применяться как *самостоятельная технология* для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как *элементы более обширной технологии*; в качестве занятия или его части; как технология *внеклассной работы*. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Игровые технологии представляют огромный интерес, поскольку имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции обучающегося в отношении собственной деятельности, общения и самого себя. Применение игровых технологий способствует оптимизации образовательного процесса по изучению английского языка: открывает новые возможности для проектного обучения; позволяет управлять педагогическими процессами и с большей достоверностью прогнозировать их результаты, анализировать и систематизировать имеющийся практический опыт и использовать его на научной основе; комплексно решать воспитательные и социально-воспитательные задачи; обеспечивает благоприятные условия для развития учебно-воспитательного процесса обучения английскому языку.

Игры можно классифицировать следующим образом: по области деятельности (физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические); по характеру педагогического процесса (обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические); по игровой методике (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, соревновательные, игры-драматизации); по предметной области (математические, экологические, физические, искусствоведческие, музыкальные, литературные, прикладные, производственные, спортивные, народные, туристические, управленческие, экономические, педагогические, досуговые и др. Нам кажется также логичной классификация игр, основанная на тематическом принципе: фонетические игры: фонемное различие слов («убери одну фонему», «замени фонему», метаграммы, анаграммы, логогрифы и др.); коммуникативно-фонетические игры: на опознавание, различение, характеристику и воспроизведение тембра голоса; на расширение звуковысотного диапазона; на выбор адекватной громкости; на развитие силы, «полетности» голоса; на отработку правильной мелодики, умения ставить логическое ударение, выдерживать паузу, соблюдать темп речи, чувствовать ритм и др.; лексико-фразеологические игры: значения слов (кроссворды, сканворды, чайнворды), системные отношения в лексике («пропорции», «третий (четвертый) лишний», «ассоциации», «гибриды», лото, домино, карты, игры с мячом, с юлой); игры на развитие навыков устной монологической и диалогической речи, расширение словарного запаса («ищи свою половину»; «кто догадливее?»; «кто наблюдательнее?» и др.); игры, помогающие осваивать морфемiku, словообразование, орфографию, морфологию, синтаксис иностранного языка. По характеру педагогического процесса выделяются игры: обучающие, тренинговые, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические; по игровой среде –

с предметами и без предметов, настольные, комнатные и уличные, компьютерные и телевизионные и, наконец, технические, со средствами передвижения.

Итак, будущие учителя английского языка в ходе изучения дисциплины «Педагогические технологии» находили информацию по проведению уроков английского языка с помощью игровых технологий. В конце изучения дисциплины на вопрос: *почему стоит применять игры в обучении?* студенты отметили: игры позволяют учащимся самим решать трудные проблемы; позволяют «сжимать» время; психологически привлекательны для учащихся; повышают мотивацию, привлекательность учебного предмета.

За основу проекта студенты взяли игры на английском языке, которые можно проводить как в онлайн-режиме, так и в оффлайн-режиме для учащихся различных возрастов на всех типах урока и на всех его этапах. Проект был реализован в ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» и включал несколько этапов:

1. *Организационно-мотивационный*, целью которого являлось введение в атмосферу иноязычного общения. На данном этапе предлагалось сыграть в игру «Break the code». Для начала нужно разделить класс на команды, группу на пары; для индивидуальных уроков задание также подходит. Затем на электронном носителе появляется специальный шифр, каждая команда получает код, который нужно расшифровать, чтобы разгадать предложение. Команда, которая первая выполнит задание, побеждает. Также можно в качестве домашнего задания попросить учеников зашифровать собственное послание, которое на следующем уроке будут разгадывать их одноклассники.

26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

— — — — — / — — — — —  
 7 - 19 - 22 - 9 - 22 - 8 / 26 / 8 - 4 - 18 - 14 - 14 -  
 — — — — — / — — — — — / — — — — —  
 18 - 13 - 20 / 11 - 12 - 12 - 15 / 13 - 22 - 3 - 7 / 7 -  
 12 / 7 - 19 - 22 / 24 - 18 - 13 - 22 - 14 - 26

2. *Целеполагание*, то есть определение цели урока. По мнению студентов, с этой задачей справится самый классический способ – игра «Answer, please». Суть данной игры заключается в том, что учитель показывает заранее заготовленную картинку с предметами, непосредственно связанными с темой урока, и задает наводящие вопросы учащимся, а те в свою очередь отвечают на них, тем самым определяют тему предстоящего урока.

Например:

– So look at the pictures on the blackboard and answer my questions, please. What do you see in these pictures? What are they? Let’s guess “What’s the theme of our lesson?” ... – Yes, our theme is “Going by appearance” – Today we are going to work with a new grammar rule “Articles a\an\the”.

3. *Речевая разминка и проверка домашнего задания*. Для разминки хорошо подойдут игры «Roll the Dice, Make a question» и «Ask me». Для первой игры необходим игральный кубик, бросить кубик можно при помощи сервиса Kubik nurk, также он может быть как настоящим, так и сделанным из бумаги или картона. Заранее на отдельном слайде презентации или на доске записаны в столбик цифры от 1 до 6. Потом рядом с каждой

цифрой пишется вопросительное слово (Who, What, Why, Where, When, How). Затем ученик бросает кубик, составляет вопрос с помощью соответствующего вопросительного слова и выбирает того, кто на этот вопрос будет отвечать.

4. Для следующей игры также существует онлайн- и оффлайн-версии. Для этой игры на слайде презентации или на доске рисуется человечек (stick man / woman) и под ним учитель пишет свое имя. Ученикам предлагается вокруг нарисованного человечка написать ответы (только ответы!) на вопросы, которые они задумали. Вот несколько вопросов для примера:

Age: How old are you?

Hometown: Where are you from?

Pets: What pet do you have?

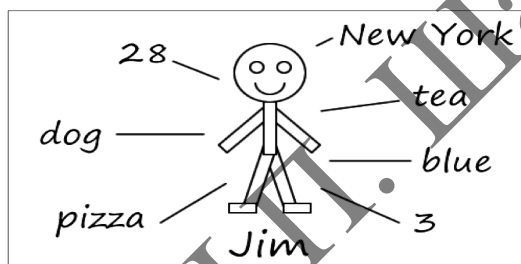
Food: What is your favorite food?

Drink: What is your favorite drink?

Color: What is your favorite color?

Brothers / Sisters: How many brothers and sisters do you have?

Задача заключается в том, чтобы ребята подобрали вопросы к каждому из ответов. В качестве примера спросим «What is your name?» и укажем на свое имя, написанное под человечком на доске.



5. Для проверки домашнего задания можно подготовить *обобщающую презентацию по домашнему заданию*, а затем *викторину «Quiz» для проверки домашнего задания*, например с помощью онлайн-сервиса Kahoot.

6. Для основного этапа урока отлично подойдет игра под названием «Puzzles», сделанная при помощи онлайн-сервиса Midjourney. На этом сайте можно составить игру «Puzzles» на любую тему.

7. Неотъемлемым элементом урока является физкультминутка, особенно в начальной и средней школе. Для этого мы предлагаем использовать различные видеоролики, но не только для разминки учащегося, а также для актуализации и изучения новых слов.

8. И в завершение урока был проведен *этап рефлексии и подведения итогов урока*. По мнению студентов, для этих двух этапов идеально подойдут следующие игры: «I Spy» и классический «Crossword» для подведения итогов урока и обобщения полученных знаний. Смысл игры «I Spy» заключается в том, чтобы, используя фразу «I spy with my little eye something beginning with», назвать букву предмета, который есть в аудитории/кабинете (для оффлайн-версии). Задание для остальных учеников – угадать слово. Угадавший первым, загадывает следующее слово. Игра отлично развивает когнитивные функции, словарный запас и навыки восприятия и понимания речи на слух у учащихся. Чтобы провести эту игру онлайн, нужно подготовить картинку, которая лучше всего подойдет под тему занятия. После этого ученик выбирает какой-нибудь предмет на картинке, а все остальные его отгадывают.

9. Одним из самых любимых учениками и самых результативным по дидактическим задачам игровым методом является *кроссворд*. Кроссворды могут быть

использованы на любом этапе урока. Например, с помощью центрального слова кроссворда можно назвать тему урока или его основную цель, определить тематическую группу лексики, с которой предстоит познакомиться на уроке. Кроссворд может быть использован на этапе повторения или обобщения изученного. Кроссворды не являются незнакомой учащимся игрой, они часто решаются в кругу семьи. Основная цель этого вида игровой деятельности – расширение словарного запаса школьников, в том числе и в области иноязычной лексики. Разгадывая «Crossword», учащиеся смогут не только повторить, но и, возможно, узнать новые слова, выражения, идиомы, а также развить грамматические навыки. Студентами было подготовлено несколько кроссвордов разной степени сложности, которые могут быть использованы в разных классах на уроках разных типов, на разных этапах урока и с разными дидактическими целями.

Подводя итоги реализации организационно-управленческой модели в форме проекта (*контрольный этап*), мы еще раз задали студентам вопрос из анкеты: «*Как Вы оцениваете свою готовность использовать игровые технологии в своей будущей профессиональной деятельности?*». По классификации Е.В. Козиной, мы получили следующие результаты:

– *теоретический* уровень своей готовности к применению технологий отметили 32 % (было 48 %); *алгоритмический* – 48 % (было 32 %); свое повышение до *креативного уровня* отметили 20 % (ранее 0 %), *эмпирический* уровень готовности отмечен не был.

Таким образом, *самооценка студентами уровня своей готовности к применению игровой технологии* значительно повысилась, что говорит о том, что цель нашего исследования реализована.

#### **Список использованных источников**

1. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2002. – 93, [2] с.
2. Козина, Е.В. Технологическая компетентность учителя. Современные исследования социальных проблем // Е.В. Козина [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru: информ.-справочный портал. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article>.
3. Левитес, Д.Г. Педагогические технологии : учебник / Д.Г. Левитес ; Российская академия образования. – М. : Инфра-М, 2017.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.В. Петров ; под ред. В.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Изд. центр Академия, 2009. – 272 с.

## **КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Т.И. Татарина**

доцент кафедры педагогики УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» (г. Мозырь, Республика Беларусь)

Актуальность данного исследования состоит в том, что осознание людьми роли и значения информации и информационных процессов в социальном прогрессе, появление новых технологий обработки информации и телекоммуникации на основе компьютерной техники с необходимостью привело к изменению заказа системе образования со стороны общества. Данный социальный заказ требует отхода от существующей парадигмы, ориентированной на усвоение некоторой суммы знаний и стереотипов поведения и замены ее гуманистической парадигмой, которая считает главной задачей развитие личности человека.

**Цель и задачи исследования.** *Цель* – определить условия, обосновать и доказать возможность оптимизации образовательного процесса с помощью информационных технологий.

*Задачи:*

1. Представить сущностные характеристики компьютерных технологий и подходы к проблеме оптимизации школьного образовательного процесса с их применением.
2. Определить цели, содержание, этапы и методы применения информационных технологий в обучении.

3. Обосновать эффективность применения информационных технологий в образовании.

*Предметом* исследования стали информационные технологии как эффективное средство оптимизации общего среднего образования.

Информационная технология (ИТ) является сложной и комплексной системой, охватывающей разнообразный круг проблем, явлений, подходов и т. п. Поэтому для раскрытия сущности и содержания ИТ необходимо учитывать принципы системного подхода. Система – взаимосвязанная совокупность элементов, преследующих общую цель. Реализация системного подхода в описании ИТ предполагает использование принципа целостности, в соответствии с которым при системном подходе выделяются следующие аспекты:

*Сущностный подход* заключается в раскрытии качественной специфики системы, присущих ей качеств.

*Функциональный* подход определяет ее внутренние и внешние функции, которые позволяют достигать цели системы.

Выделенные функции закрепляются в структурах, которые представляют собой способы взаимодействия элементов в системе. И поэтому логично выделение *структурного* подхода, который позволяет установить внутреннюю организацию системы, способы взаимосвязи всех ее элементов и компонентов.

*Коммуникативный* подход раскрывает вопросы взаимодействия системы с внешней средой путём определения материальных, энергетических и информационных связей, делая ее открытой.

*Интегративный* подход выявляет системообразующие факторы, механизмы обеспечения единства и целостности системы.

*Исторический подход* описывает процессы возникновения системы, её становления, функционирования, тенденции и перспективы развития.

Информационные технологии в настоящее время играют весьма существенную роль в организации образовательного процесса во всем мире. Внедрение технических средств в образовательную программу, совершенствование и обогащение возможностей их использования будет способствовать более эффективному развитию познавательной активности обучающихся. *Причинами* технологизации образовательного процесса можно определить недостаточный уровень результативности образовательного процесса; необходимость повышения мотивации и активизации учебно-познавательной и исследовательской деятельности обучающихся; быстрые темпы информатизации образования; обеспечение здоровьесбережения учащихся и учителей и др.

Проблемы информатизации и компьютеризации образования все больше привлекают исследователей, высказывающих порой противоположные мнения на этот счет. Ряд ученых полагает, что информационная революция является эффективным средством развития мыслительных способностей учащихся, так как открывает большие перспективы для их самостоятельного и сознательного обучения. Среди бесспорных достижений их использования называют также возможность совместной работы школьников в сети, которая дает положительный педагогический результат и реализует один из важнейших принципов инновационного обучения – принцип совместной продуктивной деятельности. В ряду бесспорных преимуществ работы с компьютером выделяют и отсутствие у обучаемого чувства неуверенности в своих силах, которое мешает ему проявить свои способности на занятиях в группе. Также сторонники применения компьютеризации в образовании указывают на неоспоримые достоинства информационных коммуникационных технологий для обучения лиц, имеющих нарушения физических функций, когда указанные средства обучения являются единственно возможным способом педагогического воздействия.

Другие ученые в использовании компьютерных технологий в процессе обучения называют и ряд довольно серьезных недостатков. С одной стороны, не отрицая достоинств применения информационных технологий, способствующих увеличению доступности образования, с другой, они считают, что компьютерные программы чаще нацелены на организацию максимально широкого доступа к обучению с весьма нечеткими требованиями к качественному аспекту и результату. Также они полагают, что существенным недостатком применения ИТ является отсутствие условий, необходимых для получения подлинно ка-



чественного образования: работа в лаборатории, общение с преподавателем и сверстниками на занятиях, семинарах, в неофициальной обстановке. Споры по поводу качества применения ИТ в обучении продолжаются.

Как было сказано выше, *образовательная технология* – это *целостная педагогическая деятельность* педагога и обучающегося, основанная на конкретной идее, принципах организации, взаимосвязи целей, содержания и методов обучения и содержащая в себе ряд функций: *индивидуально-групповую, информационно-диагностирующую, организационно развивающую, деятельностно-эвристическую, духовно-гуманитарную, мотивационно-управленческую*. Акцент следует поставить именно на *целостности педагогической деятельности*, модель которой представлена в трех аспектах: концептуальном, содержательном и процессуальном. Следовательно, в структуру образовательной технологии входят *концептуальная основа, содержательный и процессуальный компоненты*.

*Концептуальная основа* является руководящей идеей, моделью предстоящей деятельности с определением позиций обучающегося в образовательном процессе. *Содержательный компонент* – это дидактическая структура учебного материала и формы его предъявления. *Процессуальный компонент* состоит в реализации на практике спроектированной модели через практическую деятельность обучающихся, направленную на усвоение знаний и формирование умений и навыков и основанную на оптимально выбранных методах и средствах обучения.

Изучив *концептуальную основу*, педагог осмысленно использует определенную образовательную технологию, подстраивая к конкретным условиям своей педагогической деятельности. *Образовательная технология* должна соответствовать *критериям технологичности*, которые основаны на таких методологических требованиях, как *концептуальность, управляемость*, т. е. механизм, гарантированно приводящий к достижению запланированных результатов, *системность* проектирования образовательного процесса с учетом взаимосвязи всех его частей, *эффективность*, т. е. гарантия достижения запланированного результата в соответствии с оптимальными затратами в условиях конкуренции. Оптимальному образовательному процессу свойственны следующие *характеристики: целенаправленное проектирование; доступность* обучения; *оптимальное использование учебного времени, активизация* обучающихся, *развитие* личности через использование личностно ориентированных технологий, *воспроизводимость*, т. е. *возможность многократного повторения*, в том числе другими педагогами; *динамичность* эволюционного развития.

*Необходимость* использования технологий в образовательной практике не вызывает сомнения, но существует проблема *готовности педагога* к их творческому применению. То есть необходима профессионально-педагогическая культура, или *компетентность*. Технологическая компетентность учителя является важнейшей составляющей его профессиональной компетентности. Педагоги отмечают, что основной проблемой образования является не проблема технологий, а проблема человека, который входит в класс – учителя. Поэтому особое внимание в системе образования должно быть в первую очередь направлено на педагогическую подготовку преподавателей-предметников с обязательным включением образования в области информационных технологий, что позволит создать новую образовательную среду. Это требует большой методической, технологической, психологической и организационной работы.

*Технологическая компетентность* – это комплекс умений применять педагогические технологии в учебном процессе, осуществлять проектирование педагогического процесса как системы. Данное понятие до сих пор не имеет однозначной сформированности. Однако во всех определениях отмечается идея *эффективности, результативности и высокопроизводительности деятельности педагога*. Кроме того, отмечается необходимость *единства теоретической и практической подготовки учителя*. Это интегративное профессиональное качество современного педагога, которое характеризуется *знаниями о технологиях и знаниями технологий, а также методов, средств, форм их применения*.

Согласно исследованию Е.В. Козиной [2], существуют следующие уровни развития технологической компетентности (ТК) учителя:

1. *Эмпирический уровень* сформированности ТК учителя характеризуется несистематизированностью, часто ошибочностью знаний о педтехнологиях. Действия педагога пред-

ставляют отдельные операции, не связанные логикой целостного учебного процесса, не имеющие творческого характера.

2. *Теоретический уровень* сформированности компонентов ТК представлен поверхностными знаниями о педтехнологиях вообще и конкретной технологии в частности. Педагог проявляет интерес к отдельным приемам педтехники, особенно применительно к обучению, но этот интерес проявляется ситуативно, носит неустойчивый характер. Педагог способен работать только по образцу.

3. *Алгоритмический уровень* сформированности ТК характеризуется знаниями теории педагогических технологий, умением применять эти знания. Педагог способен сам овладеть методом, технологией и применить их в педдеятельности, но испытывает затруднения в выборе. Однако педагог способен творчески преобразовать алгоритм деятельности применительно к предмету, адекватно прогнозировать и оценивать результат.

4. *Креативный уровень*, существенно отличающийся от предыдущих качеством знания теории и умением практически применить технологию. Учитель считает ИТ эффективным средством обучения, воспитания и развития, умеет творчески преобразовать её структурные компоненты в соответствии с запрограммированными целями, творчески применять необходимые для их реализации методы и приемы, способен создать авторскую технологию и прогнозировать развитие ситуаций. При этом, чем выше ТК педагога, тем выше уровень его мастерства. При этом с учетом субъект-субъектных отношений в образовательном процессе следует отметить, что компетентность имеет смысл только в *диалоге* с учащимися. Таким образом, компетентность учителя и учащихся находятся в неразрывном единстве, и качество образования тем выше, чем выше компетентность учителя. Практика внедрения компьютерных средств в процесс обучения со временем выявила многочисленные просчеты в сфере создания учебной базы, которые наблюдаются в учебных заведениях.

Существуют различные точки зрения относительно активности использования современных технологий для повышения качества и доступности образования.

С целью *диагностики* уровня *практического* использования компьютерных технологий учителями-предметниками мы провели опрос 20 учителей-предметников в ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозырь», который показал, что только 6 из них (30 %) используют информационные технологии (компьютерную поддержку) на уроках регулярно, 8 (40 %) – от случая к случаю, 6 (30 %) вообще не используют информационные технологии. Среди причин этого были названы:

- отсутствие (недостаточность) необходимого оборудования;
- трудоемкость и большие временные затраты подготовки материалов.

Можно констатировать, что оптимизация обучения в учреждениях общего среднего образования средствами информационных технологий находится на относительно низком уровне.

В упрощенном, но весьма распространенном представлении кажется, что все проблемы современной школы может решить широкое внедрение информационных и телекоммуникационных технологий, однако даже самые передовые технические средства, применяемые преподавателями и обучаемыми, не смогут компенсировать личностного общения, а компьютер не должен мешать ребенку общаться со сверстниками. Кроме того, состояние информационной среды делает актуальным создание неких Интернет-фильтров, ограждающих молодежь от непристойного содержания некоторых материалов в Интернете. Это должно стать важной задачей для разработчиков школьных и вузовских программ.

Итак, формирование мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которое традиционно является основополагающим элементом педагогической культуры и непосредственно входит в компетенцию педагога, сегодня во многом переносится в сферу информационных технологий.

#### **Список использованных источников**

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

2. Козина, Е.В. Технологическая компетентность учителя. Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://miuromzevoschk.usoz.ru2>. – Дата доступа: 20.04.2024.

3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

4. Сластенин, В. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. Сластенин, И. Исаев. – М., 2007. – 460 с.

## ПОПУЛЯРНО О ВЕЧНОМ: КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКонтакте»

**А.Н. Сластухина**

блогер, автор сообщества «Как это по-русски?» (г. Ярославль, Россия)

В российской социальной сети «ВКонтакте» можно обнаружить много публичных страниц, посвящённых классической литературе в целом и отдельным писателям в частности. А. Пушкин, Н. Гоголь, Н. Лесков, Ф. Достоевский, Л. Толстой, М. Булгаков, Н. Рубцов – здесь есть тематические группы имени одного писателя на любой вкус, а также сообщества, которые ведут авторы-филологи, и блоги учителей-методистов; паблики о литературе в целом и об отдельных её явлениях, например, о «деревенской» прозе; официальные сообщества литературных музеев и библиотек и сообщества широкой культурной тематики, которые касаются, в том числе, и литературных тем.

Форматы подобных публикаций следующие: информативные лонгриды и забавные клипы, карточки и познавательные видео, стихи и цитаты. Различны уровень и качество этих сообществ. Некоторые ведутся на серьёзном научном уровне и побуждают взяться за книгу; иные восхищают виртуозностью популярной подачи, казалось бы, сугубо филологических тем. Но есть и авторы, которые в погоне за подписчиками впадают в популизм. Сравнивают, например, Илью Ильича Обломова с современным обладателем пассивного дохода, который заказывает доставку продуктов на дом; показательно, для молодёжной аудитории, нецензурно выражаются; присваивают чужие публикации; пересказывают более или менее распространённые мифы: к примеру, что Пушкин – это Александр Дюма, а «Слово о полку Игореве» написал... Иисус Христос.

К сожалению, что, как оказалось, некоторые русские писатели подвергаются в соцсетях настоящей «травле». Точнее, не сами писатели – их память. М. Цветаева – за историю с дочерью Ириной, И.С. Шмелёв – за якобы пособничество фашистам, А.И. Солженицын, Д.С. Лихачёв... Даже историк Карамзин обвиняется в том, что написал «Историю государства российского» якобы во вред государству российскому. Факты у интернет-обличителей искажаются и не соответствуют действительности.

Все эти примеры – из нашего опыта работы: с 2022 года я пишу своё просветительское сообщество «Как это по-русски?» [6] в социальной сети «ВКонтакте»; с лета 2023-го – работаю с официальным сообществом экспозиции «Слово о полку Игореве» Ярославского музея-заповедника [7] в той же социальной сети. Об этих двух группах и пойдёт дальше речь.

Сообщество «Как это по-русски?» – авторский блог, на создание которого вдохновила русская классическая литература. Здесь можно встретить и статьи о литераторах, и публикации от первого лица. Условно все рубрики блога можно поделить на две основные группы: литературную и семейную.

К литературной группе относятся рубрики:

«Литературный календарь» – рассказы о писателях, приуроченные к памятным датам, преимущественно, дням рождения. Реакции на посты показывают, что у аудитории есть свои любимчики. В нашем сообществе приз зрительских симпатий на двоих разделяют Пушкин и Есенин.

«Любимые стихи» – стихи русских поэтов в сопровождении визуального ряда.

«Цитата дня» – цитаты и афоризмы русских писателей не только о языке и литературе, но и о нравственности, иногда – о судьбе России.

«Литературные заметки» – размышления филолога о литературе и культуре. Иногда они посвящены сущностным узлам русской культуры. Так, за прошлый год у нас сложился целый цикл заметок о русской интеллигенции, где почвой для рассуждений

стали жизнь и творчество А.Н. Радищева, И.И. Дмитриева, Н.М. Гарина-Михайловского, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого и других писателей. В других случаях поводом для размышления становится отдельная фраза, например, «море смеялось» из известного рассказа Максима Горького «Мальва» [2]. А.П. Чехов считал эту метафору вычурной, неестественной [5]. Между тем её использовал ещё И.А. Гончаров во «Фрегате «Паллада» [1].

К семейной группе относятся рубрики:

«Семейные истории» – рассказы о старинных песнях, семейных традициях, об истории семьи на фоне больших событий XIX–XX веков: коллективизации, Великой Отечественной войны и т. д.

«Семейные слова» – это лексикографическая рубрика, материалы к словарю одной семьи. Само это понятие заимствовано из воспоминаний Д.С. Лихачёва – это *слова* и словечки, употребляемые в семье, своего рода семейный жаргон; своеобразный лексикон, представляющий неповторимый языковой колорит определённой семьи [4]. В наших «семейных словах» много ярославских диалектизмов, просторечных выражений, идущих от предков, крестьян, из XIX века: «псу под хвост», «в собаку бросить», но есть и книжные, например, известное некрасовское: «мужик что бык». Большинство из этих слов нам удаётся отыскать в «Ярославском областном словаре» [8] или у В.И. Даля [3], в толковых словарях русского языка, но есть и уникальные, такие, которых нигде, кроме нашей устной семейной памяти, не отыщешь.

«Семейное чтение» и «Подслушано у детей» – это рубрики, в которых мы рассказываем о своих детях, о том, какие книги мы с ними читаем и как дети оценивают прочитанное: произведения Пушкина, Гоголя, Толстого; подмечаем забавные и меткие детские высказывания, отражающие и процесс освоения языка, и процесс познания мира.

«Папины рассказы» соединяют семейную и литературную тематики, прошлое и настоящее. Материалом для этой рубрики послужили воспоминания моего отца, писателя Николая Смирнова, члена Союза российских писателей, автора нескольких книг поэзии и прозы. В конце 1960-х – начале 1970-х годов XX века он учился в Литературном институте им. Максима Горького и сохранил воспоминания о студенческих встречах с известными поэтами: Николаем Рубцовым, Борисом Слуцким, – свидетельства о рассказах преподавателей Литературного института, видных писателей и литературоведов, например, о перезахоронении праха Гоголя, о том, как решался на самом высоком уровне вопрос о возвращении в СССР И.А. Бунина.

Сообщество «Как это по-русски?» создавалось с нуля, без особых затрат на таргетированную рекламу. В определённый момент оно просто попало в алгоритмы соцсети, то есть стало высвечиваться в рекомендациях у пользователей с соответствующими интересами. Сейчас число участников уже превышает 7000 человек.

Мы часто получаем благодарности от подписчиков, которые с нетерпением ждут новых постов. В основном это люди среднего и старшего возраста, не молодые; география очень широка. Показательно то, что, когда мы пытаемся использовать новые форматы (истории, клипы, видео), с которыми, казалось бы, развитие сообщества должно ускориться, подписчики слабо реагируют на них. Очевидно, это люди, которым чуждо клиповое мышление – они любят читать.

Второе литературное сообщество, ведением которого мы занимаемся, – «Слово о полку Игореве. Музей в Ярославле». «Слово о полку Игореве» – памятник, принадлежащий равно русской и белорусской литературе. В 1985 году в Ярославле открылась экспозиция, ему посвящённая, – проект всесоюзного значения, реализованный к 800-летию «Слова». Выбор организаторов пал на Ярославский музей-заповедник, потому что здесь, где прежде находился Спасо-Преображенский монастырь, была обретена драгоценная рукопись – древний список замечательной поэмы.

Первые попытки создания сообщества Музея «Слова» были предприняты вскоре после того, как в 2000-х годах появились социальные сети. За прошедшие годы группа «Слова» «ВКонтакте» неоднократно переоформлялась, создавалась заново, меняя форматы (то группы, то публичной страницы), обретая новые названия, но каждая последующая версия стремилась собрать заново прежних подписчиков и являлась преемницей

предыдущей. Таким образом, сейчас в группе есть «старожилы» – почитатели «Слова о полку Игореве», которые состоят в ней уже больше пятнадцати лет.

Менялись и подходы к отбору информации. Сообщество то рассказывало о жизни музея, рекламировало выставки и события; то модерировало обсуждение версий, научных и из области так называемого народного слововедения, касающихся разных аспектов изучения «Слова»; то давало популярную информацию о литературе вообще; то в погоне за подписчиками уходило в игры и викторины, не всегда даже связанные с литературным памятником.

Происходило это потому, что сообществом экспозиции не занимались специально – его вели, передавая друг другу, разные сотрудники, зачастую отрывая время от своей основной работы; отсутствовала концепция, которая бы основывалась на исследовании целевой аудитории, и целью всей деятельности было расплывчатое «присутствие в Интернет-пространстве».

Сейчас основной целью официальной группы экспозиции является создание информационных поводов в соцсети с последующим желательным результатом – привлечением пользователей в музей.

С учётом опыта прошедших лет и исследования, проведённого в течение 3–4 кварталов 2023 года с помощью тестовых публикаций, нами были выделены основные группы целевой аудитории:

- специфическая группа любителей и почитателей «Слова»;
- историки и филологи, люди, интересующиеся культурой;
- любители достопримечательностей (местные жители и жители области);
- учителя, преподающие ученикам в школе «Слово о полку Игореве».

На привлечение этих групп направлены основные рубрики сообщества:

- «Штудии над Словом» – рассказы о научных исследованиях памятника;
- «Рассказывают экспонаты» – истории музейных предметов;
- «Литературный календарь» – рассказы о писателях и поэтах, обращавшихся в своём творчестве к «Слову», приуроченные к их дням рождения;
- «Ярославский любослов» – клуб любителей памятника, в котором непрофессиональные исследователи «Слова» обмениваются мнениями;
- «Запечатлевшие Слово» – особая рубрика, придуманная к 40-летию юбилею экспозиции и 160-летию Ярославского музея-заповедника в 2025 году, рассказывает о художниках и мастерах, оформлявших экспозицию, создававших для неё муляжи рукописей и копии летописных миниатюр, реконструкции вооружения и древних предметов;
- «Читаем Слово» – подкаст, в котором «Слово» звучит на древнерусском языке, и разбираются его малопонятные, так называемые «тёмные», места.

Кроме того, сообщество ведёт рассказ о жизни Музея «Слова»: об основных событиях, мероприятиях и выставках, об истории музея и сотрудниках прошлых лет, периодически проводит викторины и розыгрыши, рекламирует экскурсии и программы.

В силу заявленной цели сообщество ориентируется преимущественно на местное население – тех, кому проще, в конечном счёте, прийти в музей. Однако со счетов не сбрасываются и другие регионы, жители которых тоже могут стать или посетителями экспозиции, или участниками научной конференции, проходящей раз в четыре года в музее (Чтений по истории и культуре древней и новой России), – или просто – постоянными и активными участниками группы.

Статистика охватов – метрики, отражающие число уникальных пользователей, увидевших контент, – указывает на то, что действительно зачастую нас просматривают пользователи из Ярославля, иногда они составляют более трети общего охвата. Однако в целом география сообщества предельно широка и включает самые разные города России, ближнее и дальнее зарубежье. Интерес к «Слову» поистине не знает границ.

По возрасту аудитория сообщества – преимущественно от 35 до 45 лет, и женщин примерно в два раза больше, чем мужчин. Наибольшее число реакций вызывают рассказы о новых выставках и экспонатах, об истории музея и сотрудниках прошлых лет, подкасты, посты с фотографиями из музея; наибольшее число комментариев – публикации об исследованиях «Слова», иногда сопровождающиеся весьма пространными прениями.

Сообщество ведётся без финансовых вложений в таргетированную рекламу и развивается за счёт коллаборации с близкими по тематике сообществами литературных клубов, музеев, библиотек; комментариев и репостов подписчиков; поиска и приглашения новых подписчиков администратором.

Более чем за полгода, в течение которых проводился наш эксперимент по развитию сообщества, число подписчиков увеличилось на 87 человек и продолжает медленно, но постоянно, каждую неделю, увеличиваться. На сегодняшний день общее количество подписчиков составляет 330 человек.

В планах – привлечение новых подписчиков, создание специальной рубрики по «Слову» для учителей-словесников, участие в грантовом конкурсе «ВКонтакте» для развития сообщества, освоение формата клипов. Но уже сегодня можно сказать, что, благодаря возможностям социальной сети, древний литературный памятник живёт в современном информационном пространстве: просвещает и приглашает к размышлению, обсуждается и даже звучит на древнерусском языке.

#### **Список использованных источников**

1. Гончаров, И.А. Фрегат «Паллада» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://goncharov.lit-info.ru/goncharov/proza/fregat-pallada/fregat-pallada-1-3.htm>. – Дата доступа: 02.04.2024.
2. Горький, М. Мальва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/proza/rasskaz/malva.htm>. – Дата доступа: 02.04.2024.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/dal#>. – Дата доступа: 02.04.2024.
4. Лихачёв, Д.С. Воспоминания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://opentextmn.ru/man/lihachev-d-s-vozpominaniya/>. – Дата доступа: 02.04.2024.
5. Серебров-Тихонов А. О Чехове [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chegov-lit.ru/chegov/vozpominaniya/serebrov.htm>. – Дата доступа: 02.04.2024.
6. Сообщество «Как это по-русски?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/public217647258>. – Дата доступа: 02.04.2024.
7. Сообщество «Слово о полку Игореве | Музей в Ярославле» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/slovoopolku>. – Дата доступа: 02.04.2024.
8. Ярославский областной словарь: учебное пособие / сост. М. Н. Бородин [и др.]. – М: Ярославский государственный педагогический институт им. К.Д. Ушинского, 1981–1991. – Вып. 1–10.

## **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ РЕФОРМЫ НА УРОВНЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Цао Юньбинь**

аспирант кафедры педагогики УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
(г. Мозырь, Республика Беларусь)

Современное профессиональное образование должно отвечать требованиям времени и подготавливать высококвалифицированных специалистов. Для этого необходимо развивать мышление и цифровые навыки учащихся, а также изменять традиционные методы обучения, внедряя инновации и трансформируя модели профессионального образования. Цифровая трансформация влияет не только на учебную программу, но и на оценку успеваемости студентов. Использование технологий больших данных позволяет объективно оценивать успеваемость всех студентов и обеспечивать более точное руководство в процессе обучения.

В эпоху цифровых технологий учителя должны быть готовы к изменениям и активно использовать цифровые инструменты в своей работе. Интеграция искусственного интеллекта, больших данных и онлайн-обучения повышает уровень информатизации преподавания. Для многих учителей цифровая реформа – это и вызов, и возможность. Она открывает новые методы и инструменты обучения, которые обогащают профессиональное образование, делают его более интересным и взаимодейственным, а также позволяют более эффективно оценивать успеваемость студентов.

Цифровая реформа позволяет использовать модели больших данных для оценки успеваемости студентов, что открывает дорогу к персонализированному обучению. В условиях быстрого развития технологий профессиональные колледжи должны быть гибкими и своевременно адаптировать свои программы подготовки специалистов к меняющимся требованиям рынка труда. Это необходимо для того, чтобы подготовить квалифицированные кадры для цифровой экономики. Применение информационных технологий нового поколения, таких как большие данные, облачные вычисления и искусственный интеллект, помогает осуществлять технологические изменения в традиционных отраслях промышленности и стимулировать их цифровую трансформацию [1, с. 6].

Профессиональное образование должно уделять внимание внедрению в учебные программы содержания, связанного с цифровыми технологиями, и постоянно совершенствовать цифровые навыки будущих специалистов.

Несмотря на важность цифровых технологий, существуют некоторые проблемы в их использовании в образовании. Многие студенты не достаточно умеют использовать информационные технологии в учебном процессе. Между целями преподавания и реальными возможностями студентов существует разрыв. Некоторые студенты не достаточно мотивированы к изучению цифровых технологий. У студентов отсутствуют навыки самостоятельной организации учебного процесса.

Цифровая реформа учебных программ профессионального образования нацелена на использование информационных технологий для улучшения процесса обучения и повышения качества подготовки специалистов. Хотя многие колледжи и университеты вкладывают значительные средства в приобретение нового цифрового оборудования, его использование в образовательном процессе часто ограничено. Некоторые инновационные технологии, например, интеллектуальные классы и лаборатории виртуального моделирования, используются не в полной мере. Цифровая среда обучения не всегда отвечает требованиям современного профессионального образования. В некоторых случаях цифровая реформа сводится к простому переносу учебных программ в онлайн-формат, без глубокой интеграции с преподавательской деятельностью [2, с. 20].

Для достижения целей цифровой реформы в профессиональном образовании необходимо создать цифровую обучающую экосистему, которая будет интегрировать информационные технологии нового поколения во все сферы образования. Важно создать новую цифровую платформу для обучения, а также улучшить как аппаратное обеспечение (обновить учебное оборудование, внедрить VR и AR-технологии), так и программное обеспечение. Использование виртуальной реальности в обучении поможет студентам лучше освоить практические навыки. Также необходимо внедрять современные компьютерные технологии и оборудование для повышения уровня оснащенности профессиональных колледжей и университетов.

На этой платформе студенты смогут завершить изучение курса, скорректировать траекторию саморазвития, доработать задания практических занятий и т. д., устраняя недостатки традиционного аудиторного обучения. Профессиональные колледжи и университеты должны неуклонно увеличивать частоту использования информационно-ориентированного учебного оборудования.

Ресурсы учебных программ являются важным показателем уровня профессионального образования. Они включают в себя учебники, планы уроков, кейсы, видео, анимацию, тестовые вопросы, обучающее программное обеспечение и другие материалы. Высококачественные учебные материалы помогают преподавателям эффективно строить образовательный процесс, а также создают условия для самостоятельного обучения студентов, расширяя их возможности и удовлетворяя их индивидуальные потребности. Благодаря развитию виртуальной реальности и технологий больших данных традиционные учебные ресурсы переосмысливаются и предлагаются студентам в цифровом формате. Например, представленная технология виртуальной реальности использует свои технические характеристики «симбиоза виртуального и реального», «динамической презентации», «глобального восприятия», «виртуального опыта» и «цифрового зеркального отображения», что может не только повысить наглядность преподавания, но и изменить саму систему обучения. Цифровые ресурсы учебных

программ позволяют создать единую обучающую среду, где реальное физическое пространство (учащиеся, преподаватели, учебная среда) интегрируется с виртуальными технологическими сервисами. Поток данных и информации обеспечивает комплексную и эффективную поддержку учебного процесса, сочетая виртуальное и реальное пространство. Благодаря этому обеспечивается взаимодействие между учащимися, преподавателями и системой обучения, что способствует более глубокому усвоению знаний.

Способность учителей самостоятельно осуществлять цифровое обучение как организатора и менеджера образовательной деятельности связана с эффектом внедрения цифровой реформы учебных программ. В рамках цифровой реформы учебной программы учителя должны стремиться повысить свою цифровую грамотность и адаптироваться к требованиям реформы цифрового обучения в условиях развития информационных технологий. Профессиональные колледжи и университеты также могут принять ряд мер для развития и расширения возможностей учителей в области цифрового обучения. Например, внедрять специальные программы подготовки учителей, разрабатывать цифровые ресурсы, оказывать поддержку учителям в проведении онлайн-занятий и уделять приоритетное внимание найму новых учителей в областях, связанных с искусственным интеллектом.

Цифровая реформа учебных программ профессионального образования стала неизбежной тенденцией в развитии профессионального образования. В нынешних условиях стремительного развития информационных технологий, в рамках цифровой реформы учебных программ профессионального образования необходимо разработать концепцию цифровой реформы учебных программ, усилить создание цифровых ресурсов учебных программ, улучшить цифровую базовую поддержку колледжей и университетов, повысить уровень цифрового обучения преподавателей и обеспечение упорядоченного и эффективного проведения цифровой реформы профессионального образования.

#### **Список использованных источников**

1. 邓小华, 赵子建. 专业院校教学的数字化与质化发展/邓晓华, 赵子健//职业技术教育. – 2023. – № 23. –第. 6–12. = Дэн Сяохуа, Чжао Цзыцзянь. Цифровизация и качественное развитие преподавания в Профессиональных колледжах и университетах / Дэн Сяохуа, Чжао Цзыцзянь // Профессионально-техническое образование. – 2023. – № 23. – С. 6–12.
2. 黄春林. 数字改革刺激职业教育"提质发展技能" / 黄春林 // 中国教育信息化. – 2022. – 28号 –第20–27页. = Хуан Чуньлин. Цифровая реформа стимулирует профессиональное образование к "повышению качества и развитию мастерства" / Хуан Чуньлин // Информатизация образования в Китае. – 2022. – № 28. – С. 20–27.
3. 吴莉莉. 中国职业教育数字学习资源创建现状研究/吴莉莉 // 现代教育实践与教学研究 (电子期刊) – 2017年. – 11号 – 第731–734. = У Лили. Исследование текущей ситуации с созданием цифровых обучающих ресурсов для профессионального образования в Китае / У Лили // Современная образовательная практика и педагогические исследования (Электронный журнал) – 2017. – № 11. – С. 731–734.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРУПП**

**З.М. Рузиева**

доктор философии по филологическим наукам (PhD),  
Навоийский университет инноваций (г. Навои, Узбекистан)

Нынешнему обществу необходимы культурные, умные, инициативные, конкурентоспособные кадры, умеющие свободно принимать серьезные решения в различных обстоятельствах, предвидеть вероятные результаты; способные к совместной деятельности, отличающиеся гипермобильностью и динамизмом.

Вуз не дает человеку арсенал знаний на всю жизнь, однако может обеспечить студенту фундаментальные ориентиры основных знаний. Переход общества на новый технологический этап работы с информацией, изменения, происходящие под воздействием различных показателей в методике преподавания языков, оказали воздействие и на состояние обучения русскому языку. Длительный период образование в Узбекистане претерпевает



реформы: диапазон знаний расширяется, технология предоставления информации тоже меняется. Образовательные механизмы нового происхождения помогают продуктивно реализовать профессиональные задачи и способствуют успешному самовыражению специалиста, его активной деятельности.

Ведущая тенденция представлена гуманистической ориентированностью обучения, при которой значительная роль отведена личностным возможностям. На сегодня в фокусе внимания – обучающийся: студент, учащийся, его личность, духовный мир. Вследствие этого важной целью преподавателя является выбор нужных форм и методов организации учебной деятельности обучаемого, необходимых для достижения намеченной цели развития личности.

Формирование и развитие коммуникативной культуры студента, обучение речевому общению на русском языке – такова основная цель обучения русскому языку как иностранному.

Если в качестве главной цели изучения русского языка рассматривать развитие коммуникативной компетенции (профессиональной и общекультурной компетенций), то все другие цели (воспитательная, образовательная, развивающая) будут осуществляться в ходе достижения этой главной цели. Результативной целью является обучение самостоятельному ориентированию в русскоязычном окружении и умению разумно проявлять свое отношение в различных обстоятельствах. Функция обучающего состоит в создании для каждого студента ситуаций практического овладения языком, в выборе методов обучения, предоставляющих возможность студентам проявлять свои потенциал и креативность, в активизации их когнитивной деятельности в ходе обучения языку.

Применение современных педагогических методик – сценарно-контекстная технология, информационные технологии и Интернет-ресурсы, технология интерактивного обучения, проектная технология, обучение в сотрудничестве, игровая технология – способствуют осуществлению личностно-ориентированного подхода в обучении, который предполагает признание обучаемого в качестве субъекта учебного процесса, и обеспечить индивидуализированное и дифференцированное обучение с учетом возможностей обучающихся, их уровня подготовленности.

При использовании *сценарно-контекстной технологии*, базируемой на концепциях делового общения, создаются реальные жизненные ситуации (принцип аутентичности общения), стимулирующие изучение материала и вырабатывающие соответствующее поведение [2, с. 89]. Она предполагает включение двух важных частей: предметное содержание и общественный контекст, развивающий у обучающихся умения работать в коллективе, формирующий положительного отношения к России, её истории, культуре, её народу; мотивов изучения русского языка, взглядов, норм поведения, эмоционально-оценочного отношения к окружающему.

Разумеется, современный мир развивается и совершенствуется с постоянным обновлением техники, внедрением новых технологий: увеличивающийся поток информации предписывает введения современных педагогических технологий, информатизации и цифровизации образования, выхода на мировые коммуникационные сети.

*Информационные технологии и Интернет-ресурсы* позволяют работать с компьютерными обучающими программами на занятиях русского языка, в состав которых входят изучение лексики, отработка произношения, обучение диалогической и монологической речи, письму, грамматическому материалу [3, с. 48]. На занятии при использовании Интернет-ресурсов формируются навыки и умения чтения, стимул к изучению языка, обогащается и совершенствуется словарный запас студентов. Кроме того, возникает у студентов возможность принять участие в тестировании, предметных викторинах, конкурсах, олимпиадах, видеоконференциях, проводимых на образовательных платформах в сети Интернет.

Более того в обучении русскому языку как иностранному в нынешних условиях большие возможности предоставляют разнообразные интернет-сервисы для общения (Телеграм, Viber и пр.); в силу своей большой популярности в молодежной среде они способны выступать в качестве объединяющей языки и культуры платформы.

*Интерактивная технология обучения* – создание взаимодействия на занятии, создание реальных жизненных ситуаций, побуждающих обучающихся четко реагировать на них

с помощью русского языка. В процессе овладения языком решаются такие речевые задачи, как понимание речи на слух в темпе носителей языка, владение устной диалогической и монологической речью в пределах различных сфер общения [1], чтение вслух и про себя любой неадаптированный текст без словаря либо с минимальным применением словаря.

*Метод проектов (монопроекты, коллективные проекты, Интернет-проекты и др.)* гарантирует личностно-направленное обучение, развивающее творчество, познавательную деятельность, самостоятельность. Метод включает следующие компоненты: четкое определение цели исследования; обозначение проблемы, появляющейся в процессе работы или специально созданной проблемной ситуации; выдвижение предположения, связанного с приемами решения поставленных вопросов; формулирование конкретных задач проекта; определение механизмов сбора и обработки результатов; составление плана проекта и осуществление его практического выполнения; подготовка отчета и обсуждение результатов проекта. Он подразумевает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближение к условиям естественного общения, а именно, развивает активное свободное мышление студентов, формирует у них коммуникативные навыки, культуру общения, умение лаконично и отчетливо излагать мысли, воспитывает терпимое отношение к партнеру по общению, развивает умение самостоятельно добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий. Проектная форма работы является одной из современных форм, позволяющих обучающимся применить приобретенные знания по изучаемому языку. Словарная работа, работа со справочной литературой, компьютерными программами создает разнообразные условия для прямой связи с аутентичным языком.

Работа над проектом, являясь процессом творческим, представляет собой многоступенчатый подход, включающий все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, грамматику.

Основная функция *технологии сотрудничества* состоит в создании условий для активной совместной работы студентов в разных учебных ситуациях. Работа осуществляется в малых группах, где совместно устраняются пробелы.

На занятиях русского языка можно использовать некоторые элементы технологии критического мышления, например, учебный синквейн. Данный компонент активизирует речемыслительную деятельность нерусскоязычных студентов, которые сознательно и критически будут создавать речевые образцы, отражающие их индивидуальность, что обязательно выводит их на новый уровень осознания учебного материала. Приемы технологии критического мышления, организуя плодотворный учебный процесс, требуют работы воображения и мышления, опоры на свой жизненный опыт. Важно и то, что преподаватель на подобных занятиях может осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту, оказать необходимую помощь, проанализировать и дать адекватную оценку деятельности.

Итак, применение инноваций в обучении помогает создать мотивирующую благоприятную среду в процессе занятия, максимально адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям студентов, хотя и ставит перед дидактикой и педагогикой ряд новых задач. При вышеназванных условиях студенты открывают в себе новые способности, отказываясь от передачи готовых знаний; путем эксперимента, бесед, дискуссий переходят к их самостоятельному приобретению.

#### **Список использованных источников**

1. Ковалевская, Е.Н. Экспертиза инновационных практик: текстовая деятельность учащихся в диалоге как проявление их успешности / Е.Н. Ковалевская // Русская речевая культура и текст. – Томск, 2014. – С. 30–35.
2. Подгаецкая, И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка : пособие для учителя / И.М. Подгаецкая. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Щербинин, М.Ю. Психологические особенности компьютерных коммуникаций в обучении / М.Ю. Щербинин // Психолого-педагогическая наука в практике современного образования : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Институт психологии РАН ; редкол.: М.Г. Ковтунович (отв. ред.) [и др.]. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – Ч. 1. – 320 с.

## ЗМЕСТ

### ТВОРЧАСЦЬ І ЛІТАРАТУРНА-ГРАМАДСКАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ І. ШАМЯКІНА Ў КАНТЭКСЦЕ XX СТАГОДДЗЯ. ЛІТАРАТУРНЫЯ ГЕНЕРАЦЫІ XX–XXI СТСТ.: ЭСТЭТЫЧНА-АКСІЯЛАГІЧНЫЯ ПОШУКІ

Шамякіна Т.І. Міф зямлі і неба ў аповесцях Івана Шамякіна (на матэрыяле пенталогіі “Трывожнае шчасце”).....	3
Коваль В.И., Сун Чжотао Профессор Е Южэнь – пераходчык романа І.П. Шамякіна «Сердце на ладони».....	6
Марозава Т.А. Беларуская фальклорная творчасць канца XX стагоддзя: сацыяльныя аспекты функцыянавання .....	10
Шур В.В. Біяграфізм: прататыпы і мастацкія вобразы ў творах Івана Шамякіна .....	14
Ревуцкый О.И. О новых тенденциях в тропообразовании и синкретизме тропов.....	21
Людмила Беженару. Литературоведческая компаративистика: от деконструкции старой терминологической базы к восприятию образа «другого» .....	24
Чечко Т.Н. Нравственные приоритеты современности и литературное наследие Ивана Шамякина.....	35
Мазуркевіч Л.М., Прозарава Л.І. Фразеалагічныя адзінкі з асобнымі кампанентамі-саматызмамі ў рамане І.П. Шамякіна “Сэрца на далоні” .....	38

### ГІСТОРЫКА-КУЛЬТУРНАЯ СПАДЧЫНА БЕЛАРУСІ

Кісялёва Л.Г. Школьны літаратурны канон у Беларусі: пачатковы этап фарміравання .....	41
Буркова Г.В., Кураш С.Б. Аб некаторых лінгвакультурных ідэнтыфікатарах камунікатыўнага ландшафту Мазырска-Прыпяцкага Палесся.....	44
Соколовская О.Г., Ковалёва Е.В. Лексические особенности названий объектов коммерческой номинации Восточного Полесья.....	47
Клешчанок Р., Качук І.А. Мой вядомы продак Паўлюк Трус .....	50

### МОВА І СТЫЛЬ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Андреева И.В. Об особенностях художественной картины мира Л. Андреева ...	55
Шаршнёва В.М. Прагматычная значнасць пыталніка ў мове сучаснай мастацкай прозы.....	57
Прохоренко Л.В., Шевченко М.Н. Функции метафор в романе И. Мележа «Люди на болоте».....	61
Шаўчэнка М.М., Прахарэнка Л.В. Моўныя асаблівасці перакладу метафар аповесці Уладзіміра Караткевіча «Дзікае паляванне Караля Стаха» на аглійскую і рускую мовы.....	64
Косціна Ж.В. Актуалізацыя іроніі ў мастацкім мысленні прадстаўнікоў рамантызму .....	67
Ахраменко П.Е. Безличные синтаксические единицы как отражение языковой картины мира (на материале оригинальных и переводных произведений І.П. Шамякіна).....	70
Судибор И.Л., Таргонская А.А. Литературность романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».....	73

## АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ СУЧАСНАЙ ЛІНГВІСТЫКІ

Барноев О.Д. Односоставные предложения в трудах английских лингвистов.....	79
Крук Б.А. Словатворчасць Святланы Басуматравай.....	81
Сергушкова О.В. Белорусизмы в русскоязычных газетных текстах.....	84
Солахаў А.В., Шпакевіч Я.Я. Складанаскарочаныя неалагізмы ў мове сучаснай беларускай публіцыстыкі .....	88
Толкачэва О.В. О пространственной семантике предлогов из-за и из-под .....	92
Точило Н.Г., Хаками О.Н. Ономастическое пространство Г. Гейдельберг.....	95
Марцынкевіч В.І. І ў вераб'я свая сям'я: лінгвасэнсарны аналіз юнацтва як узроставай ступені чалавека (на прыкладзе беларускіх прыказак) .....	97
Зубрицкая Т.А. Лексико-тематические группы аббревиатур в газетных текстах .....	101

## СУЧАСНЫЯ МАДЭЛІ І МЕТАДЫ ВЫКЛАДАННЯ МОЎ І ЛІТАРАТУР

Васюковіч Л.С. Культура чытання вучняў як прыярытэтны накірунак сучаснай школьнай адукацыі .....	105
Гаврикова Э.О. Новые формы социокультурной адаптации иностранных студентов .....	109
Валеева Е.В. Слово и цифра на уроке литературы (проблемы визуализации учебного материала).....	113
Никифорова О.В. Лингвокультурологический проект как эффективная технология организации учебно-исследовательской деятельности иностранных студентов .....	116
Фефелова Г.Р. Современные методы преподавания русского языка.....	122
Чечко Т.Н., Судибор И.Л. Мы этой памяти верны: из опыта гражданско-патриотического воспитания молодежи.....	124
Гуцко И.Н., Кристойть М.В. Феномен толерантности и его значимость для современного иноязычного образования .....	129
Есіс Я.В. Кампетэнтнасна арыентаваныя заданні – інструмент сучаснага ўрока літаратуры па развіцці камунікатыўнай кампетэнцыі.....	132
Яраш Т.Л. Выкарыстанне творчых заданняў як сродак фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі .....	135
Дамасевіч В.А. Развіццё чытацкай пісьменнасці вучняў на ўроках беларускай мовы і літаратуры і ў пазаўрочнай дзейнасці .....	138
Бялецкая В.Ф. Выкарыстанне прыёмаў праблемнага навучання на ўроках беларускай мовы для актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў .....	140
Кротова Е.В. Развитие ценностных ориентаций учащихся на уроках русской литературы через использование эффективных приемов обучения.....	143
Горбачук В.И. Невербальная репрезентация персонажа (по роману М.А. Шолохова “Поднятая целина”) .....	146
Маркевіч В.Ю.Павышэнне ўзроўню патрыятычнага выхавання ў вучняў праз вывучэнне гісторыі паходжання і значэння прозвішчаў сямейнага роду на ўроках беларускай мовы .....	149

## **РОЛЯ САЦЫЯЛЬНА-ГУМАНІТАРНЫХ ДЫСЦЫПЛІН У ФАРМІРАВАННІ МАРАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛАДОГА ПАКАЛЕННЯ**

Гурьянова Л.Б. Технология «дебаты» на занятиях по дисциплине «русский язык и культура речи» .....	152
Есимова А.Е. Духовное наследие кочевой цивилизации народов центральной Азии .....	154
Рахматова М.Ш. Счастливая семья – великое достижение, основанное на труде и выборе .....	158
Титкова Н.Е. Романтический пейзаж в лирико-философских этюдах святителя Игнатия Брянчанинова .....	161
Щур С.Н. Организация процесса воспитания как основа профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе .....	165
Дербенева С.П. Русская поэзия как источник воспитания патриотизма .....	167
Василенко О.Ю. Роль художественной литературы в формировании нравственных идеалов, ценностных ориентаций и мировоззренческих представлений учащихся .....	169
Ус І.М. Развіццё ўніверсальна-лагічнай кампетэнцыі вучняў праз візуалізацыю вучэбнай інфармацыі на ўроках беларускай літаратуры .....	172
Матусевіч К.М. Роля мовы мастацкай літаратуры ў фарміраванні светапогляду грамадзян краіны .....	174
Хэ Цзянфэн. Актуальные аспекты трактовки понятия «нравственное сознание» .....	179
Хэ Цзянфэн. Предложения по изучению китайских народных сказок и легенд ..	182
Камай Е.И. Образовательный потенциал межкультурного подхода в формировании коммуникативной компетенции учащихся профильного класса с иностранным языком .....	184

## **СУЧАСНАЯ ІНФАРМАЦЫЙНА-АДУКАЦЫЙНАЯ ПРАСТОРА: ПСІХАДАГІЧНЫ І ПЕДАГАГІЧНЫ АСПЕКТЫ**

Татарина Т.И., Перепечина Н.Ф. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере применения игровых технологий .....	187
Татарина Т.И. Компьютеризация как средство оптимизации образовательного процесса .....	195
Сластухина А.Н. Популярно о вечном: классическая литература в социальной сети «ВКонтакте» .....	199
Цао Юньбинь. Особенности реализации цифровой реформы на уровне учебных программ профессионального образования .....	202
Рузиева З.М. Инновационные технологии в обучении русскому языку студентов иноязычных групп .....	204

МГПУ ИМ. И.П. ШАМЯКИНА

Навуковае выданне

**ШАМЯКІНСКІЯ ЧЫТАННІ:  
ПІСЬМЕННІК – АСОБА – ЧАС**

• Матэрыялы VIII Міжнароднай навуковай канферэнцыі  
Мазыр, 18–19 красавіка 2024 года

Карэктары *Л. М. Мазуркевіч, У. В. Кузьміч*  
Арыгінал-макет *Д. С. Маскалевіч*

Падпісана да друку 16.11.2024. Фармат 60x90 1/8. Папера афсетная.  
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 26,25. Ул.-выд. арк. 16,34.  
Тыраж 63 экз. Заказ № 27.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: установа адукацыі  
“Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна”.  
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,  
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў №1/306 ад 22 красавіка 2014 г.  
Вул. Студэнцкая, 28, 247777, Мазыр, Гомельская вобл.  
Тэл. (0236) 24-61-29.