

ISSN 2304-0033

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

Творчество



молых ' 2022

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

В трех частях

Часть 3

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2022

УДК 001:378.4 (476.2)

В сборнике, состоящем из трех частей, помещены лучшие научные работы студентов, магистрантов и аспирантов учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В третьей части освещаются проблемы филологических и исторических наук.

Сборник адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Р. В. Бородич (главный редактор), А. В. Бредихина (ответственный секретарь),
И. В. Глухова, Е. П. Кечко, А. В. Хаданович, А. А. Серeda, В. Н. Дворак,
Д. М. Толочко, В. С. Молчанов, А. С. Соколов, Ю. И. Иванова,
Н. В. Насон, Е. Л. Хазанова

Рецензенты:

кандидат филологических наук *И. Н. Пузенко*;
кандидат филологических наук *В. А. Скачкова*;
кандидат исторических наук *Т. В. Луговик*

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Творчество



молодых ' 2022

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абрамова А. В. Проблемы восприятия иностранной речи на слух при обучении аудированию	7
Анищенко О. С. Цели и задачи обучения аудированию на уроках иностранного языка в школе.....	10
Базылева В. В. Аудирование как средство и конечная цель обучения иностранному языку.....	13
Будыко Д. О. Аутентичные видеоматериалы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся средней школы.....	15
Давыдовская А. Э. Тандем-метод как технология реализации личностно ориентированного обучения иностранному языку.....	18
Дахнова М. С. Технология «обучение в сотрудничестве» на уроках иностранного языка	21
Дежкунова Т. О. Типология проектов по иностранным языкам	24
Дробышевская А. С. Методика реализации разноуровневого обучения иностранному языку в средней школе	27
Дубина Т. В. Цели и задачи чтения на разных этапах обучения иностранному языку в школе	30
Зайцева В. В. Интернет-технологии в обучении иностранному языку как средство формирования коммуникативной компетенции.....	33
Зелинская Е. Ю. Нетрадиционные формы контроля при обучении английскому языку	36
Коваль А. Н. Роль грамматических навыков в иноязычной коммуникативной компетенции.....	40
Короткий Е. В. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранному языку.....	42
Лифанова Я. В. Применение игровой технологии для реализации принципов внеклассной работы по изучению английского языка.....	45
Марсикова О. А. Формирование навыков техники чтения на английском языке у учащихся младших классов.....	48
Мельникова В. Д. Субстантивные германизмы в белорусском литературном языке	51
Мухина С. И. Ситуативная модель как один из способов перевода.....	54
Нарышкина Я. А. Структурные особенности жанров ревью и репортаж и их языковая репрезентация (на материале белорусской и британской прессы)	56
Омурова А. Б. Обучение технике письма на уроках английского языка в начальной школе.....	60

Осадчая К. Ю. Использование песен на уроке иностранного языка.....	63
Остапенко Т. И. Особенности перевода фразеологических единиц	66
Приходько А. Ф. Коммуникативный формат обучения иностранному языку	68
Романенко В. В. Использование творческих заданий в процессе обучения иностранному языку.....	71
Сопот А. П. Организация самостоятельной работы по иностранному языку	74
Суворов И. А. Развитие гибких навыков на уроке иностранного языка в средней школе	76
Труханович М. А. Компьютерные программы как средство обучения английскому языку.....	78
Целуева А. М. Теоретические основы исследования анималистической лексики в составе фразеологических единиц	82
Чегодаева П. А. Интерактивный подход к обучению иностранному языку как условие развития коммуникативной компетенции	85
Шитикова О. Ю. Лексические игры на уроках иностранного языка и этапы их проведения	88

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Андрыянец Ю. А. Вобраз сіраты ў апавяданнях Цёткі і Якуба Коласа.....	92
Афанасенка К. С. Фонавыя веды як аснова ўтварэння фразеалагізмаў з кампанентам дарога	94
Барысенка К. А. Эпітэты ў паэме Якуба Коласа “Сымон-музыка”	98
Бондаренко А. В. Субстантивная вариантность русских фразеологизмов	101
Бурьяк О. А. Образ Виктора Служкина в романе Алексея Иванова «Географ глобус пропил»	105
Воронич Е. А. Портрет Иуды в повести Леонида Андреева «Иуда Искарот».....	108
Дакукін А. Д. Матэрыялы да паказальніка аўтараў і твораў, перакладзеных Алесем Разанавым у 1986–1992 гадах.....	111
Дзядкова А. С. Тыпы метафарычнага мадэлявання ў паэзіі Ніла Гілевіча.....	115
Ковалёв Д. Е. Текст и контекст в «Воронежских тетрадах» Осипа Мандельштама...	118
Ковалёва О. С. Типология семантических переносов в антонимической микросистеме «здоровый – больной» (на материале русского языка).....	121
Копнинова А. И. Специфика жанра сонета в цикле «Двадцать сонетов к Марии Стюарт» Иосифа Бродского	124
Лаворенко А. В. Синтаксис кулинарных превью.....	127
Лобанович А. В. Закономерности номинации торговых объектов города Гомеля...	131
Мареш К. Н. Тема любви в романе Ивана Тургенева «Дворянское гнездо».....	135
Масанавец Л. А. Развіццё і станаўленне беларускай фразеалогіі (агляд прац беларускіх даследчыкаў).....	138
Мастеренко П. П. Игорь Золотусский и Николай Гоголь: опыт осмысления.....	142
Навуменка К. Г. Прыкметы містычнага дэтэктыва ў рамане “Пантофля Мнемзіны” Людмілы Рублеўскай	144
Напрэенка В. В. Сінанімія фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы з кампанентам вочы	147
Ніцыеўская К. В. Функцыі страху ў сучасным беларускім хорары і чылеры	150
Пацягова А. А. Прыкметы круцельскага і авантурнага рамана ў “Запісках Самсона Самасуя” Андрэя Мрыя.....	154
Пімінёнкава Т. В. Летняя каляндарна-абрадавая паэзія Брагіншчыны	158

Прокопчик Д. Н. Семантическая классификация русских фразеологизмов с компонентом <i>нога / ноги</i>	160
Расол В. С. Романы Владимира Набокова «Ада, или радости страсти» и «Защита Лужины»: особенности миропонимания	163
Спектор Ю. Д. Роль речевого портрета в формировании образа литературного героя (на примере повести Александра Пушкина «Барышня-крестьянка»)	167
Таргонская Г. У. Негатыўная цялеснасць у беларускай лірыцы першай трэці XX стагоддзя.....	170
Уніятава К. В. Чарнобыльская трагедыя ў мастацкім асэнсаванні Івана Шамякіна .	174
Фелькіна А. М. Вобраз лірычнай гераіні інтымнай лірыкі Яўгеніі Янішчыц.....	177
Шевчук Е. А. Басня Александра Сумарокова: синтез античного и классицистического.....	179
Шпалок І. Р. Пераасэнсаванне вобразаў беларускага фальклору і міфалогіі ў апавяданнях Анатоля Казлова 1990-х гадоў	182
Юй Кайюэ. Русские фразеологизмы с соединительным союзом <i>да</i>	185
Юлдашов Ф. К. Топонимы с компонентом <i>кара-</i> в русском языке.....	188
Якаўленка К. В. Проблема выбару ў ваеннай прозе Васіля Быкава: на прыкладзе аповесці “Сотнікаў”	192

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Ачаповская Я. С. Особенности невербальной коммуникации в немецкой и белорусской культурах.....	196
Бабушкина А. Б. Теодор Герцль: программа решения еврейского вопроса.....	199
Болмаченко А. Д. Приметы и суеверия в западной и восточной культурах.....	202
Вопсева С. А. ГГУ имени Ф. Скорины и сохранение исторической памяти гомельчан (1980–1990-е годы)	206
Гареленко М. П. Архитектура средневизантийского периода.....	209
Дежко А. И. Международно-политический аспект «укрупнения» БССР в 1924 и 1926 годах	211
Дятел Г. В. Белорусская литературная классика в постановках театров современной Беларуси	215
Егорченко В. О. Витебск в творчестве Г. Ф. Кликушина.....	219
Закружная А. Н. Использование «журнализмов» для освещения новостей и событий в англоязычных СМИ.....	221
Кирбай А. Д. Современное состояние и перспективы охраны историко-культурного наследия Ветковского района	223
Клеймёнова Е. С. Трактовка теорыі романизацыі рымскай Брытаніі ў брытанскай гісторыяграфіі	226
Клещенко Н. А. Фронт как высшее объединение Войска Польского в 1919–1920 годах.....	230
Ковалёва Н. О. Часы западноевропейского производства XVIII – начала XX века в музеях Беларуси.....	232
Колесников А. С. Старопечатная литература Ветковского музея.....	234
Ларченко А. Н. Менталитет американцев и русских: сравнительная характеристика.....	237
Левковская К. А. Батлеечное искусство в городе Новополоцке	240
Макушчанка Н. І. Казацка-сялянская вайна 1648–1651 гадоў у Смаленскім ваяводстве ВКЛ	243
Новикова В. И. Структура, функции и деятельность объединенного командования вооруженными силами при Организации Варшавского договора	246

Пинчук К. С. Экономические занятия шляхты Беларуси в первой половине XIX века.....	249
Попов И. В. Обновленческое движение по материалам вестника православных церквей СССР	252
Примачёва Ю. М. Вклад картинной галереи Г. Х. Ващенко в развитие культурной сферы Гомеля	255
Рассафонова Т. Л. Белорусская народная кукла и ее виды	259
Романюк О. В. Интерпретация единства истории в философской мысли	262
Руденко В. Е. Человек культуры	264
Сивова П. Г. Меценатская деятельность Борджиа в Италии	267
Смирнов И. П. Мезолит Беларуси в отражении археологических культур	270
Солодкин А. О. Чернобыль: версии причин аварии	273
Таратынова Д. Е. Явления политкорректности в ораторской речи	276
Тодераш Г. В. Внешняя политика США в Латинской Америке в XIX веке.....	279
Халипова Г. Н. Музейный праздник «Коляды» в этнографических музеях Беларуси под открытым небом в отражении материалов СМИ Республики Беларусь.....	282
Цедрик А. А. Ян Гус до гуситского движения на примере отдельных писем	285
АВТОРЫ	289



А. В. Абрамова

**ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ НА СЛУХ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ**

Статья посвящена проблемам, связанным с восприятием иноязычной речи на слух, а также трудностям при обучении аудированию. Выделяются следующие трудности: трудности, связанные с качеством записанных материалов; трудности, связанные с культурными различиями; трудности, связанные с продолжительностью и скоростью прослушивания; языковые трудности. В статье предлагаются эффективные стратегии снятия этих трудностей.

Умение слушать и понимать играет жизненно важную роль в повседневной жизни. Обычные люди слушают иноязычную речь для различных целей, таких как развлечение, академические цели или получение необходимой информации. Навыки аудирования важны для изучения языков, поскольку они позволяют получать знания и информацию, а также достигать успеха в общении с другими людьми. В процессе обучения многие изучающие иностранный язык сталкиваются с множеством трудностей при прослушивании. Возможно, учащиеся испытывают серьезные трудности с пониманием на слух, потому что в процессе обучения уделяется больше внимания письму, чтению и овладению определенным количеством лексических единиц. Аудирование не является важной частью многих учебных пособий, и большинство учителей не уделяют достаточного внимания этому важному навыку.

Методисты выделяют основные трудности, которые возникают при восприятии иностранной речи на слух:

1. Трудности понимания содержания аудиотекста – языковые проблемы, связанные с пониманием текста, фактов или событий, которые в нем происходят, последовательности действий, главной идеи текста. Грамматические трудности возникают при наличии значительного числа незнакомых грамматических конструкций, аналитических форм, не свойственных русскому языку; к трудным явлениям следует отнести и грамматическую омонимию. Следовательно, текст для аудирования должен включать в себя уже пройденный, знакомый грамматический материал, который будет соответствовать уровню обучающихся

Когда тексты для прослушивания содержат известные слова, их будет очень легко воспринимать. Если учащиеся знают значение слова, это способствует повышению интереса и мотивации, облегчая задачи восприятия. При употреблении многозначных слов учителю следует обратить на это внимание и показать, как меняется значение слова в зависимости от контекста. Минимальное число малознакомых слов в тексте не должно

превосходить 5–7 % от общего количества. Для того чтобы не возникали лексические трудности, новая лексика должна быть проговорена и проработана на дотекстовом этапе.

2. Трудности, связанные с продолжительностью и скоростью прослушивания. Интонационные особенности – темп речи, обращенность речи к слушающему, число прослушиваний, привычка к голосу говорящего, наличие или отсутствие зрительной опоры [2, с. 231]. При этом важную роль может играть уровень знаний учащихся. Если у слушателей нет большого словарного запаса, то при столкновении с незнакомым словом они могут пропустить какую-то часть текста. Учащимся с более низким уровнем владения языком очень трудно воспринимать текст, который длится более трех минут и выполнять при этом задания учителя. Поэтому тщательно подобранные тексты или короткие отрывки для прослушивания позволят облегчить понимание и повысить результативность восприятия.

Скорость воспроизведения также может затруднить прослушивание: если диктор говорит слишком быстро, у учащихся могут возникнуть серьезные проблемы с пониманием грамматических структур, отдельных слов и словосочетаний. В связи с этим методисты рекомендуют выбирать для аудирования средний темп речи (145–150 слов/мин).

3. Трудности с пониманием акцента. Фонетические особенности диалектов и вариантов изучаемого языка могут создать серьезные проблемы, связанные с пониманием речи на слух. Не всегда текст, сказанный диктором, соотносится с уже сформированным у обучающегося фонетическим образом слова. Следовательно, учителю нужно подбирать для прослушивания тексты, максимально приближенные к нормативному произношению.

4. Трудности, которые возникают при недостаточно логичной структуре аудиотекста, наблюдаются только тогда, когда одна смысловая часть высказывания переходит в другую без каких-либо предпосылок и логических связей. Во избежание таких трудностей следует подбирать текст, в котором присутствует логическая последовательность: введение, основная часть текста, заключение.

5. Трудности, связанные с социокультурными различиями. Учащиеся должны обладать знаниями культуры, истории и традиций страны изучаемого языка, которые значительно облегчают процесс восприятия. Необходимой информацией следует обеспечить до прослушивания текста.

6. Трудности с качеством записанных материалов также влияют на восприятие и понимание. В связи с этим следует тщательно подбирать тексты и оборудование [1].

Для снятия вышеперечисленных трудностей существуют некоторые приемы, которые могут помочь учащимся преодолеть проблемы с пониманием речи на слух.

Так, например, на предварительном этапе нужно убедиться, что учащиеся знают, что они собираются прослушать. Необходимо объяснить, что они должны сосредоточиться только на той информации, которая им нужна. Можно задать два или три общих вопроса, чтобы проверить понимание учащимися основных деталей. Нужно убедиться, что в тексте нет слов, которые ученики могут не знать. Предварительно произнесите их, чтобы они не мешали пониманию.

Не следует выбирать слишком длинный текст, хотя при необходимости можно останавливать воспроизведение и проверять понимание прослушанного. Запись обычно воспроизводят один раз, чтобы учащиеся смогли понять общее содержание аудиотекста и выполнить соответствующие упражнения. Повторное воспроизведение необходимо для более детального понимания. При этом можно разделить учащихся на группы и дать каждой группе различное задание (например, вопросы), а после прослушивания записи организовать обсуждение.

Достаточно успешным может быть мозговой штурм по теме текста, выбранного для аудирования. Это поможет учащимся сосредоточиться [2, с. 187].

На этапе прослушивания, если учащиеся должны выполнить письменное задание во время или сразу после воспроизведения текста, необходимо предоставить им возможность заранее ознакомиться с этим заданием. Нужно убедиться, что они понимают задание до начала прослушивания, что позволит им не отвлекаться и сосредоточиться на восприятии. Все действия и задания должны быть организованы так, чтобы они способствовали более легкому восприятию текста. Сочетание таких видов деятельности, как формулировка основной идеи или темы текста с более конкретными заданиями по нахождению определённой информации, должно быть тщательно продумано преподавателем.

Для того, чтобы сосредоточить внимание на определённых моментах текста, можно использовать вопросы. Перед началом прослушивания попросите учащихся прочитать вопросы, на которые они ответят устно или письменно после воспроизведения текста. В дальнейшем эти вопросы и ответы на них помогут учащимся понять и запомнить всю необходимую информацию.

Прогнозирование и языковая догадка побуждают учащихся контролировать свое понимание при прослушивании. Учитель должен проанализировать ответы и обратить внимание на ошибки и неточности. Запись должна быть сведена к минимуму во время прослушивания. Помните, что основная цель – понимание, а необходимость записывать что-то во время прослушивания может отвлекать учащихся. Письменные ответы на вопросы после прослушивания текста могут быть отнесены к заданиям повышенной сложности.

На этапе после прослушивания можно предложить учащимся сравнить свои заметки и обсудить то, что они поняли, в парах или небольших группах. Работа в группах и составление вопросов по содержанию текста также способствуют правильному восприятию прослушанного. Учитель может предложить написать краткое изложение основных моментов текста и затем попросить учащихся сравнить свои результаты и проверить, охватили ли они все детали содержания [3, с. 113].

Подытоживая всё вышеизложенное, следует отметить, что понимание на слух иноязычной речи является важным навыком и это достаточно сложный процесс. Учащиеся должны понимать текст по мере его прослушивания, сохранять информацию в памяти, при необходимости комбинировать и корректировать ее.

Не существует идеального метода, который подходил бы для всех типов занятий английским языком, и именно учителя могут использовать весь арсенал современной методики и адаптировать его для конкретного ученика.

Литература

1 Рубцова, Е. В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Рубцова, Н. В. Девдариани // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/audirovanie-kak-retseptivnyy-vid-rechevoy-deyatelnosti>. – Дата доступа : 28.03.2022.

2 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

3 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с.

О. С. Анищенко

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Статья посвящена конкретизации целей и задач обучения аудированию школьников младшего, среднего и старшего звена на уроках иностранного языка в школе. В работе уточняются критерии отбора аудиоматериала, классифицируются факторы, способствующие и препятствующие успешному развитию аудитивных навыков, предлагаются варианты преодоления трудностей, связанных с обучением аудированию.

Аудирование является сложным видом перцептивной речевой деятельности, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. Такая специфика аудирования постоянно привлекает внимание методистов, которые стремятся оптимизировать процесс обучения аудированию, сделать его максимально эффективным. Наш анализ соответствующей литературы [1–4 и др.] показывает, что аудирование исследуется с самых разных точек зрения – физиологической, психологической, социальной, языковой, дидактической. В трудах, посвященных проблеме аудирования, инвентаризируются возможные варианты организации работы с материалами, подлежащими восприятию на слух, систематизируются учебные тексты, предназначенные для аудирования и т. д.

В настоящей же работе уточняются цели и задачи обучения аудированию, поскольку целеполагание в работе с иноязычными аудиоматериалами является исключительно важной ее частью, без которой в принципе невозможно проведение урока по аудированию. Четкое осознание целей и задач как педагогом, так и школьниками является первым принципом успешного и результативного обучения аудированию.

Конечная цель обучения аудированию состоит в том, чтобы школьники научились понимать звучащую иноязычную речь на слух, причем речь, с которой мы сталкиваемся повседневно, в разнообразных коммуникативных ситуациях, с самого разного рода помехами. Другими словами, конечная цель аудирования обусловлена теми жизненными обстоятельствами, с которыми нам приходится ежедневно иметь дело.

К числу таких жизненных обстоятельств и коммуникативных ситуаций, актуальных для современных людей школьного возраста, можно отнести следующие:

- телефонный разговор,
- диалог в магазине,
- объяснение материала учителем,
- рассказ,
- радио- или телепередача,
- речь блогера,
- обращение публичного лица к широкой аудитории,
- лекции формата ted-talk,
- реклама,
- объявление классного руководителя или директора школы и др.

Конечную цель аудирования можно конкретизировать в виде перечня следующих задач:

- 1) воспринимать иноязычную речь на слух, как минимум речь в нормальном темпе, а в идеале – в быстром темпе;
- 2) понимать иноязычную речь со звуковыми помехами;
- 3) воспринимать на слух иноязычную речь, принадлежащую людям разных возрастов и профессий;
- 4) оценивать синтаксический и лексический материал с точки зрения его простоты / сложности;
- 5) предвосхищать сообщаемое;
- 6) прогнозировать языковой и речевой материал, подлежащий восприятию на слух;
- 7) десемантизировать незнакомую лексику с опорой на контекст, догадываться о значении неологизмов;
- 8) расширять объем рабочей памяти;
- 9) увеличивать словарный запас;
- 10) усваивать новые речевые образцы.

Этот список можно продолжать, однако и указанных задач достаточно для того, чтобы увидеть, что залогом успешного обучения аудирования является решение целого комплекса вопросов.

Более того, необходимо помнить, что работа на уроке по развитию перцептивной (рецептивной) речевой деятельности должна сменяться деятельностью, ориентированной на формирование и совершенствование продуктивных речевых навыков. Так, заключительным этапом работы с аудиоматериалом может стать высказывание учеником собственного мнения об услышанном, оценка актуальности информации, выделение главной мысли сообщаемого, отделение ее от деталей, обобщение услышанного и проч.

Успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух определяется как объективными, так и субъективными факторами.

К числу **объективных факторов** можно отнести следующие:

- а) подготовленность учащихся (объем их памяти, особенности внимания, способность сосредоточиться);
- б) количественные и качественные показатели аудиоконтента (количество прослушиваний, объем текста, подлежащего прослушиванию, наличие / отсутствие фонового шума и проч.);
- в) специфика языкового материала (сложность / простота синтаксических конструкций, количество незнакомых слов и т. д.).

К **субъективным факторам** целесообразно причислять следующие:

- уровень мотивации школьников к изучению иностранного языка;
- способность темы вызывать интерес у школьников;
- физическое состояние и личные обстоятельства учащихся в день прослушивания;
- желание школьников учиться, узнавать новое.

Понятно, что педагог должен помогать учащимся устранять негативные факторы: подбирать тексты, адекватные возрасту и уровню подготовки учащихся, должным образом организовывать предварительный этап работы с аудиотекстом, устранять возможные помехи, например уличный шумовой фон, четко объявлять цели и задачи работы с аудиоматериалами, позаботиться о наличии на уроке опор, например своевременное предъявление заголовка текста, списка ключевых слов, декодирование незнакомой лексики и проч.

Таким образом, успешное обучение аудированию предполагает соответствие текста, подлежащего восприятию на слух, следующим требованиям / критериям:

- текст должен отвечать психологическим и возрастным особенностям школьников;
- иметь большой воспитательный потенциал;
- быть современным;
- вызывать эмоциональный отклик у учащихся;
- являться тематически релевантным;
- соответствовать уровню языковой подготовки школьников;
- быть аутентичными,
- относиться к разным функциональным стилям (конечно, не одновременно);
- характеризоваться целостностью, связностью, завершенностью (исключением являются тексты, требующие от учащихся придумать концовку или начало самостоятельно);
- соответствовать общим нормам устной речи и др.

Тексты для младших школьников не обязательно должны быть оригинальными, а могут быть адаптированными, несложными и короткими. Примерами таких текстов могут служить стихи, песни, сказки, рассказы, в которых повествование ведется от третьего лица.

Тексты для средней школы (5–9 классы) представлены исключительно аутентичными материалами, носят максимально познавательный характер, в том числе и страноведческий, имеют продолжительность три минуты и предполагают обязательный выход на продуктивный речевой уровень (обсуждение содержания текста, обмен мнениями и проч.).

Аудиоматериалы для старших классов включают тексты разных функциональных стилей (публицистические, научные и проч.), имеют разные формы – монологическую, диалогическую или комбинированную, и представлены такими разновидностями, как фрагменты видеофильмов, подкасты, телепередачи и т. д.

Важно помнить, что учащийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации. В этой связи ему необходимы фоновые знания, которые позволяют правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение представителей другой культуры.

Соблюдение всех вышеперечисленных принципов поможет успешно достичь конечную цель обучения аудированию, а именно уметь воспринимать на слух и интерпретировать в требуемом ключе иноязычную речь различных форм, стилей и форматов.

Литература

- 1 Бирюкова, Е. А. Обучение аудированию на уроках английского языка в начальной школе / Е. А. Бирюкова // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 83–95.
- 2 Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : Кнорус, 2017. – 390 с.
- 3 Колкер, Я. М. Обучение восприятию на слух английской речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
- 4 Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2007. – 295 с.

В. В. Базылева

АУДИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО И КОНЕЧНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье уточняются методические возможности аудирования как средства обучения, а также особенности овладения аудированием как конечной целью изучения иностранного языка. В работе обобщаются виды, режимы и формы аудирования, организуемого в школе в качестве одного из этапов урока иностранного языка, конкретизируются принципы и методы обучения аудированию. В заключение подчеркивается исключительная сложность процесса восприятия и понимания речи на слух и предлагаются способы преодоления возникающих трудностей, связанных с обучением аудированию.

Одним из видов речевой деятельности, в том числе и иноязычной, является аудирование. Под аудированием традиционно понимается восприятие и понимание речи на слух (в нашем случае – иноязычной речи). Как известно и как явствует из приведенного определения, аудирование относится к перцептивным видам речевой деятельности, а перцептивные виды деятельности (чтение и аудирование) признаются современными лингвистами исключительно важным средством обучения языку: в частности, аудирование позволяет овладеть фонетической стороной языка. Более того, через аудирование идет усвоение лексики и грамматики. Вместе с тем, аудирование предоставляет образцы естественной речи, которые служат примером и опорой для подготовки собственных высказываний. В дополнение ко всему перечисленному стоит отметить, что аудирование тесно связано с такими понятиями, как анализ, сопоставление, генерализация (обобщение), конкретизация, внутреннее проговаривание (внутренняя речь, которая в случае аудирования может рассматриваться как самостоятельный вид речи или как подготовка ответной реакции на услышанное), антиципация (предвосхищение, прогнозирование). При аудировании активизируется память, воображение. Другими словами, аудирование является неотъемлемой частью обучения иностранному языку, в связи с чем необходимость всестороннего изучения различных аспектов аудирования (психологических, методических, языковых и других) сомнений не вызывает.

Настоящая статья посвящена уточнению целей и задач аудирования иноязычной речи, их типов и видов, а также обобщению рекомендаций по организации аудирования на уроках иностранного языка в школе.

Главной целью обучения аудированию является научить школьников воспринимать, узнавать и понимать звучащую речь на слух, сформированную главным образом на материале с содержанием неизвестной лексики, значение которой ученики могут понять по контексту. Соответственно, к концу одиннадцатого класса учащемуся необходимо уметь понимать иноязычную речь на слух в повседневных ситуациях и во время непринужденного общения с собеседником [1, с. 149].

Данную цель обучения аудированию можно конкретизировать в виде следующих задач:

- развивать слуховую память,
- формировать языковые навыки аудирования,
- совершенствовать навыки свободного восприятия речи на слух в любом темпе, в том числе и быстром.

Выделенные задачи позволяют говорить о следующих видах аудирования.

1. Селективное аудирование предполагает выборочное извлечение информации (конкретных фактов, цифр, деталей, участников общения и т. д.). Выборочное аудирование допускает однократное прослушивание аудиоматериала.

2. Ознакомительное аудирование (общий охват содержания и понимание ключевой идеи) означает извлечение наиболее важной информации. Такой вид аудирования предполагает игнорирование подробностей, в том числе и языковых (например, неизвестных слов).

3. Детальное аудирование можно определить как аудирование с полным декодированием сути и смысла аудиозаписи.

От видов аудирования целесообразно отличать их формы, к которым традиционно относятся следующие:

а) опознавательное аудирование – слушать, чтобы выделить / опознать известный языковой элемент (звук, слог, слово);

б) дифференцировочное аудирование – слушать, чтобы установить различия между языковыми элементами одного порядка;

в) информативное аудирование – слушать, чтобы понять конкретную информацию;

г) критическое аудирование – слушать, чтобы поделиться своим мнением по поводу услышанного.

В основе обучения аудированию должны лежать следующие **методические принципы и требования**:

– тексты для аудирования должны быть отобраны с учетом возрастных и психологических особенностей школьников;

– если на начальных этапах обучения аудирование ограничивается восприятием на слух речи учителя, то на последующих – аудированию подлежат только аудиозаписи с речью носителей языка;

– поэтапный характер формирования аудитивных навыков;

– повышение уровня мотивации учащихся за счет выбора тем и заданий, которые действительно интересны или важны людям конкретного школьного возраста (младшего, среднего, старшего);

– письменный характер проверки понятого.

Аудирование может проводиться в начале, середине и конце урока.

Традиционно выделяют **три этапа аудирования**:

– предтекстовый (подготовительный),

– текстовый (основной),

– послетекстовый (продуктивный).

Остановимся на каждом из этапов подробнее.

Предтекстовый (подготовительный) этап.

Основной целью подготовительного этапа является снятие языковых трудностей, что можно сделать за счет предварительного предъявления учащимся незнакомых или ключевых слов и грамматических конструкций, а также выполнения соответствующих упражнений на усвоение предъявляемого лексического или грамматического материала.

Текстовый (основной) этап.

Данный этап предполагает непосредственное прослушивание аудиоконтента. Во время данного материала ученикам также может понадобиться помощь учителя в виде, например, возможной паузации аудиозаписи перед главными текстовыми фрагментами, которые учащимся необходимо расслышать (такой режим прослушивания особенно допустим на начальных этапах обучения аудированию).

Послетекстовый (продуктивный) этап.

После предъявления аудиозаписи необходимо осуществить контроль понятого, а также закрепить новый языковой и речевой материал. Более того, на данном этапе от учащихся, как правило, требуется выразить свое мнение по поводу услышанного.

Выделенные этапы аудирования напрямую соотносятся со следующими **уровнями аудирования**:

- 1) начальный уровень, который представляет собой основу для формирования перцептивной базы аудирования;
- 2) продвинутый уровень, предполагающий развитие навыков аудирования как вида речевой деятельности;
- 3) заключительный уровень – выход на устное высказывание.

Становление механизмов восприятия иностранной речи на слух является целью обучения на первом уровне; формирование способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты – на втором уровне; приобретение способности участвовать в устном иноязычном общении – на заключительном уровне.

Учитывая все вышесказанное, преподаватель при использовании аудиоматериалов при обучении иностранному языку должен не только тщательно отобрать контент, но и провести ряд процедур, которые необходимы для прослушивания и его анализа.

Очевидно, что при прослушивании аудиоматериалов необходимо переводить учащихся с начального уровня понимания текстов на более высокий. Учитель также должен помнить, что учащийся, не обладающий навыками переводить поток услышанного в слова, фразы, предложения, текст, не может применять догадку, предположение, прогноз, контекст, знание и понимание темы текста для того, чтобы понять общий смысл высказывания. Это элементарные навыки, которыми нужно овладеть перед переходом к более высоким уровням работы с аудиоматериалом.

Таким образом, успешное овладение аудированием зависит от целого ряда факторов: от уровня мотивации школьников, от качества предъявляемого аудиоматериала, от четкости поставленных перед учениками целей и задач, от характера проделанной работы на предварительном (предтекстовом) этапе аудирования, от организации заключительного этапа работы с аудиотекстом, от вида и формы аудирования, от общего уровня языковой подготовки школьников и ряда других параметров. Говоря иначе, обучение аудированию содержит ряд особенностей и трудностей, а успешность обучения аудированию связана с возможностями учащихся и условиями обучения.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с.

УДК 37.091.33-028.22:811'243:316.77:005.336.2-057.874

Д. О. Будыко

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков учащихся с помощью использования аутентичных видеоматериалов на уроках

иностранного языка в средней школе. Использование видео в обучении иностранному языку открывает широкие возможности для преподавателей и учащихся в изучении языка и культуры соответствующей страны. Целью данного исследования является выработка понимания коммуникативной компетенции в контексте изучения иностранного языка, а также уточняется уровень эффективности внедрения оригинальных видеоматериалов, направленных непосредственно на формирование коммуникативной компетентности учащихся.

В современном мире на пороге глобализации прослеживается явная тенденция перехода от монокультурного общества к поликультурному, что вполне естественно для прогрессивного социума. Главной проблемой полиэтнического сообщества является преодоление языковых барьеров в целях достижения комплексного и всестороннего сотрудничества. Интенсификация межкультурных отношений и партнерства в различных сферах нашей жизни между странами создала предпосылки и определила курс для практической направленности овладения иноязычной речью. Ведущее значение в процессе глобализации современного мира определяется изучением иностранного языка и приобретением коммуникативной компетенции. Организация самого процесса преподавания, а также выработка коммуникативной компетенции учащихся – задачи достаточно трудоемкие и многоступенчатые. Для достижения наиболее эффективных результатов процесс обучения должен начинаться с систематической и целенаправленной деятельности не только преподавателя, но и учащихся. В противном случае вышеуказанные мероприятия не дадут приемлемых результатов. Общение на иностранном языке должно быть закреплено знанием и пониманием на следующих уровнях: грамматика, лексика, фонетика, а также представлением об определенных правилах и нормах общения на изучаемом языке. Многие компетентные лингвисты в вопросе изучения иностранного языка придерживаются позиции, согласно которой учащиеся, изучающие новый язык, должны планомерно осваивать коммуникативную компетенцию как фундамент для ведения иноязычной коммуникации [1, с. 58].

Коммуникативная компетенция в контексте изучения иностранного языка подразумевает способность выстраивать иноязычное общение в рамках норм и этикета определенной культуры. Ввиду обилия информации и огромного количества материалов в ресурсах сети Интернет сложно выбрать наиболее конвенциональное определение понятия «коммуникативная компетенция». Рассмотрим главное понятие данной статьи с точки зрения компетентного в этом вопросе ученого-лингвиста Г. А. Дубининой. Она понимает под коммуникативной компетенцией способность и интенцию реализовывать общение на иностранном языке непосредственно с носителями языка, а также процесс приобщения учащихся к неизведанной культуре страны изучаемого языка. Вместе с тем для учащихся – это реальная возможность по-новому осмыслить культуру, традиции и нравы своей родной страны и суметь в полной мере дать о ней представление иностранцу при осуществлении живого общения [2, с. 160].

Коммуникативная компетенция охватывает обширный комплекс умений и навыков. К первостепенным навыкам относятся следующие:

- отбор языковых средств в ходе осуществления общения согласно речевой ситуации;
- адекватное восприятие и понимание как устной, так и письменной речи;
- воспроизведение ее содержания в рамках необходимого объема, понимание на слух устной речи;
- создание собственных уникальных и связанных по смыслу высказываний.

Различают следующие структурные компоненты коммуникативной компетенции:

- грамматическая (лингвистическая) компетенция предполагает под собой знание грамматических правил, лексикографических единиц и фонологии, которые, в свой черед, преобразуют лексические единицы в целостное смысловое высказывание;

- социолингвистическая компетенция – это умение отбирать и применять соответствующие языковые формы и средства в зависимости от поставленной цели и условий общения, от социальных ролей участников беседы, то есть с учетом того фактора, между кем выстроена речевая коммуникация;

- дискурсивная компетенция – способность выстраивания целостных и логичных выражений в контексте разнообразных и многофункциональных стилей устной и письменной речи;

- социокультурная компетенция – это понимание культурной и национальной самобытности носителей языка, знание их привычек, обычаев, традиций, нравов, языка жестов и мимики, норм и правил этического кодекса, умение постигать и способность адекватно употреблять их в процессе общения, оставаясь при этом представителем своей культуры.

На основе вышесказанного можно прийти к выводу, что коммуникативная компетенция предопределяет средства и возможности, необходимые для осуществления и контроля речевой ситуации, обусловленной социальным контекстом.

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией за пределами страны изучаемого языка – довольно-таки непростое дело, в осуществлении которого немаловажную роль играет использование аутентичных (оригинальных) материалов. Сам термин «аутентичные материалы» в методике преподавания иностранного языка относительно новый. Так, И. Ю. Панкова понимает под аутентичными материалами материалы, взятые из оригинальных первоисточников, характеризующиеся естественностью и лексической наполненностью как грамматических конструкций, так и ситуативной адекватностью используемых языковых средств, которые, несмотря на то, что были предназначены специально для использования в учебных целях, могут также задействоваться в процессе изучения иностранного языка [3, с. 32].

По нашему мнению, наибольшей эффективностью обладают аутентичные **видеоматериалы** (художественный фильм, сериал, ток-шоу, беседы со знаменитостями, музыкальные клипы и прочее), поскольку при их применении в учебном процессе задействуется как зрительный, так и слуховой каналы поступления информации. Можно отметить следующие преимущества данного вида работы:

- в подавляющих случаях актеры общаются на разговорном языке, в их речи можно услышать сленговые выражения, всевозможные диалекты и акценты;

- интерес, возникающий у учащихся в ходе просмотра фильма или сериала, стимулирует их познавательную деятельность, способствует поддержанию мотивации к изучению иностранного языка;

- возможность организации управляемой самостоятельной работы;

- стимулирование процессов запоминания и концентрации внимания.

Кроме того, аутентичные видеоматериалы в значительной степени сопутствуют пониманию иноязычной культуры и менталитета, погружая учащихся в аутентичную виртуальную языковую среду [4, с. 33]. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку также способствует повышению познавательной активности учащихся и благотворно влияет на их желание продолжать изучать иностранный язык, развивает их коммуникативные возможности и способности и способствует решению воспитательных задач.

Исходя из всего вышесказанного, использование аутентичных видеоматериалов как средства развития коммуникативной компетенции учащихся средней школы носит

эффективный и сугубо положительный характер. Наряду с этим следует помнить, что применение аутентичного видеоряда не есть полноценная и комплексная замена учебной программы, а лишь инструмент, который позволяет учителю сделать процесс изучения иностранного языка более интересным для учащихся.

Литература

- 1 Шукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учеб.-метод. пособие / А. Н. Шукин. – Москва : Флинта, 2012. – 336 с.
- 2 Дубинина, Г. А. Английский язык. Практикум для развития навыков профессионально ориентированного речевого общения : учебное пособие для вузов / Г. А. Дубинина, И. Ф. Драчинская. – Москва : Экзамен, 2002. – 192 с.
- 3 Английский для менеджеров. Профессиональные коммуникативные компетенции / И. Ю. Панкова [и др.]. – Москва : МГИМО-Университет, 2012. – 284 с.
- 4 Воробьев, Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–36.

УДК 378.147:811'243

А. Э. Давыдовская

ТАНДЕМ-МЕТОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается личностно ориентированный подход как один из ведущих в современной методике преподавания, а также развитие личности учащегося в условиях дифференцированного обучения. Проводится анализ тандем-метода как одного из нетрадиционных способов изучения иностранного языка, его эффективность и потенциал применения при реализации индивидуально направленного обучения.

Как известно, за последние несколько десятков лет под воздействием различных факторов в нашей стране произошли изменения, которые определили направление обучения иностранному языку в школе. Новая государственная общественно-экономическая обстановка продемонстрировала, что классическая модель обучения не способна удовлетворить необходимые запросы современного мира. Одним из важнейших принципов в достижении современных методических целей является личностно ориентированный подход, сфокусированный на развитии личности учащегося в условиях дифференцированного обучения. Абитуриент после окончания школы на сегодняшний день должен не только обладать определенным набором знаний, умений и навыков, но и иметь опыт творческой и созидательной деятельности, владеть передовыми ценностными ориентациями, уметь пользоваться новейшими информационными технологиями и быть готовым к межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Термин «индивидуальная направленность образования» впервые появился в двадцатые года минувшего века. Методика с тех пор претерпела значительное усовершенствование, что нашло отражение в более широком понимании личностно

ориентированного подхода, под которым понимают уклон на личность, представленную в роли субъекта обучения. При этом развитие личности считается главной целью обучения [1, с. 15].

В рамках личностно ориентированного подхода предполагается создание соответствующих условий для творчества и саморазвития каждого ученика в группе. Личностно направленный путь подразумевает повышение значимости учащегося в обучении [2, с. 11]. Из вышесказанного можно вывести следующие положения личностно ориентированного подхода:

- 1) преимущество индивидуальности, самобытности детей;
- 2) образование как система – это совокупность двух взаимозависимых элементов: обучение и учение;
- 3) планирование учебной деятельности должно включать индивидуальную и творческую работу;
- 4) рекомендована особая деятельность по выявлению жизненного опыта каждого ученика, проведение совместной работы учителя и ученика, итогом которой является обмен опытом;
- 5) обучение происходит как непрерывный процесс, состоящий из преобразования субъективного опыта ученика и полученных знаний;
- 6) главным итогом обучения является формирование познавательных способностей на базе изучения определенных навыков и умений [3, с. 36–37].

Современные педагогические методы могут помочь воплотить в жизнь личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом возможностей учащихся, уровня их обученности и личностных характеристик.

Для реализации личностно направленного обучения на уроках английского языка педагоги могут использовать различные методы, например тандем-метод.

В методической и педагогической литературе нет единого взгляда на то, к какой группе методов относится тандем-метод. Большинство учёных относят его к интенсивным методам изучения иностранного языка, поскольку он подразумевает непосредственное погружение в язык в процессе общения с его носителем. Некоторые определяют тандем-метод как одну из современных образовательных технологий, а также как самостоятельный метод изучения иностранного языка. Наиболее целесообразным предполагается отнести тандем-метод к комбинированным методам, поскольку для него характерно наличие признаков, встречающихся и в прямых (интуитивных), и в сознательных методах, а также в методах интенсивного обучения [4, с. 13–17].

Т. Ю. Тамбовкина отмечает, что основная цель тандем-метода состоит в том, что партнеры по общению овладевают языком друг друга в процессе реализации общения, то есть на коммуникативном уровне [4]. Основным условием общения в тандеме является то, что партнеры должны затратить приблизительно равное количество времени и усилий на обучение. С развитием компьютерных технологий ценность применения данного метода при изучении иностранного языка возросла, так как общение может реализовываться не только в условиях школьной программы, но и посредством сети Интернет.

Использование тандем-метода способствует преодолению лингвистических и психологических барьеров в общении с партнерами и устраняет боязнь использования языка как средства общения. При этом положительный эффект достигается за счет отсутствия жесткого контроля преподавателя и ряда приемов, которые нацелены на поддержание коммуникации с партнером (уточнение, переспрос, использование

жестов, средств невербальной коммуникации, замена сложных конструкций более простыми и т. п.) [5, с. 68].

Тем не менее, не стоит забывать и о недостатках тандем-метода. К ним можно отнести следующие:

- тандем-метод не подходит для изучения языка на начальном этапе, хотя бы один из партнёров должен обладать базовыми знаниями иностранного языка, необходимыми для общения и понимания;

- некоторая «поверхностность» обучения при полном отсутствии контроля преподавателя;

- недостаточная разработанность данной методики для большинства иностранных языков, кроме английского и немецкого.

Таким образом, для реализации тандемного обучения следует учитывать его сильные и слабые стороны, чтобы воспользоваться всеми преимуществами, которые присущи данному методу. Следует отметить, что тандемное обучение небезосновательно относят к разряду инновационных методов интенсивного изучения иностранного языка, поскольку оно предполагает максимальное погружение партнеров в языковую среду. Как правило, тандемное партнерство повышает уверенность, обеспечивает лучшее восприятие обучения и способствует разрушению языковых барьеров. Тандемное обучение может быть организовано в формате индивидуального партнерства или интегрироваться в школьный курс иностранного языка, а также иной внеучебной деятельности в разных формах и вариациях [6, с. 56–58].

В заключение мы можем сделать вывод, что тандем-метод обладает огромным потенциалом в сочетании с информационными и коммуникационными технологиями. Очевидно, что нетрадиционные методы будут с каждым годом набирать обороты. Интернет-общение сегодня является приоритетной формой для изучения языка в тандеме за счет того, что сеть Интернет значительно облегчает поиск партнеров и создает больше возможностей для полноценного развития всех видов речевой деятельности.

Литература

1 Котова, И. Б. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, С. А. Смирнов. – Москва : Academia, 1999. – 509 с.

2 Бим, И. Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

3 Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.

4 Тамбовкина, Т. Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно ориентированного подхода в языковом образовании / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 13–17.

5 Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Изд-во «Икар», 2009. – 448 с.

6 Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Филоматис, 2006 – 480 с.

М. С. Дахнова

ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной работе рассматривается взаимосвязанность повышения эффективности обучения и включения в урок групповой деятельности. Объясняется, как влияют положительные взаимоотношения между педагогом и учениками на учебный процесс. Описывается пример внедрения учебного сотрудничества в образовательный процесс. Анализируются основная цель и принципы обучения в сотрудничестве.

Современная педагогическая технология, такая как обучение в сотрудничестве, помогает реализовывать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечить дифференциацию и индивидуализацию обучения. Организация коллективной учебной работы на уроках способствует созданию особого образовательного идеала, а именно демократического образовательного пространства. Это предоставляет возможность ученикам лучше взаимодействовать между собой, что повышает их психологический комфорт, развивается терпимость и рассудительность, ученики становятся более уверенными и решительными в общении. При реализации коллективной учебной деятельности активизируются навыки, необходимые для контакта с другими людьми: ведение диалога, способность точно излагать мысль, развитие самообладания, убедительности, умение слышать собеседника и идти на компромисс. Все это является признаками эффективного общения, и школа – это отличное место, чтобы развивать коммуникативные навыки и умения. Стоит все же учесть, что учебное сотрудничество не может кардинально улучшить взаимоотношения в классе, если этому не будет способствовать учитель. Иногда просто необходимо учить учащихся терпимости и уважению друг к другу.

Результаты совместной работы в группах зависят от умелого руководства учителя. Чтобы эффективность обучения иностранному языку была высока, учитель не должен отстраняться от учеников, между педагогом и обучающимися должно складываться взаимопонимание. Учитель может использовать различные стили педагогического общения, чтобы наладить связь с учениками, например общение дружеского расположения, общение совместной увлеченности. Учителя, которые имеют недостаточно опыта в профессиональной деятельности, или же педагоги, не умеющие организовывать продуктивное общение, могут прибегать к таким стилям общения, как «общение-устрашение», «общение-дистанция», «общение-заигрывание». Как показывает практика, такое взаимодействие хуже отражается на эффективности обучения иностранному языку.

В процессе коммуникации на уроке учитель может воспользоваться рядом инструментов для установления положительных взаимоотношений между ним и учениками: похвала, правильные советы, одобрение, уважение, доброжелательное порицание. Акцентируя сильные стороны учащихся, поощряя и корректно указывая на ошибки, учитель приобретает особый авторитет среди учеников. Совместная увлеченность коммуникативно-познавательной деятельностью формирует благоприятную среду для межличностных отношений. Учитель располагает учащихся к себе, ученики не боятся совершать языковые ошибки и охотнее идут на контакт.

Основная идея учебного сотрудничества определяется прежде всего способностью учителя создать хорошие условия для выполнения совместной учебной деятельности учеников в средней школе. Ученики совершенно по-разному улавливают информацию, одним достаточно послушать учителя один раз на уроке, и они уже запомнили большую часть учебного материала. Они без труда овладевают коммуникативными умениями и языковым материалом. Другим же потребуется больше времени на запоминание и осмысление обучающего материала, и для лучшего его усвоения им придется прибегнуть к вспомогательным примерам и разъяснениям. В данной ситуации, если объединить учеников в группы (3–4 человека) по уровню обученности и предоставить им общее задание, при этом заранее распределив роли среди всех участников группы, то учащиеся окажутся в условиях, когда все будут отвечать за результат работы всей группы, а не только свой части. Теперь, когда учащиеся чувствуют ответственность за совместную работу, они будут стремиться помогать друг другу и ликвидировать пробелы. Обладая разной обучаемостью, инициативностью и сообразительностью, такие ученики будут дополнять друг друга. Слабые ученики будут тянуться и ориентироваться на сильных учеников, на их качество выполнения работы, будут выяснять непонятные им вопросы, а сильному ученику как раз так важно помочь слабому восполнить недостающие знания, так как коллективная работа – это результат совместных усилий, направленных на достижение общих целей. Важно учиться вместе, направлять друг друга, а не просто что-то вместе выполнять, – в этом и заключается главная идея обучения в сотрудничестве [1].

Существуют основные принципы обучения в сотрудничестве:

1. Группы учащихся формируются учителем до начала урока в зависимости от их психологической совместимости. В каждой группе должны быть сильные, средние и слабые ученики. Так они будут идеально дополнять друг друга.

2. Группе дается одно общее задание на выполнение, а также предусматривается распределение ролей между участниками группы.

3. Оценивается работа всей группы, а не одного ученика. То есть ставится одна общая оценка.

4. Оцениваются не только и не столько знания учащихся, сколько приложенные ими усилия.

5. Учитель самостоятельно выбирает участника группы, который будет отчитываться за общее задание. Иногда это вполне может оказаться слабый ученик. Если он сможет изложить результаты совместной работы и ответить на возникающие вопросы других групп, значит, цель задания достигнута. Так как главная задача любого задания – овладение материалом каждым учеником, а не формальное выполнение [2].

Следует отметить, что технология обучения в сотрудничестве, применяемая на уроках иностранного языка, значительно повышает эффективность усвоения изучаемого языка, развивает интерес к языковому и культурному многообразию мира и полностью вовлекает учеников в иноязычную речевую деятельность. Большинство учителей на сегодняшний день стараются отойти от традиционной формы обучения и внести что-то новое, чтобы ученикам было интересно не только изучать иностранный язык, но и помогать своим товарищам. Организовать работу на уроке изучаемого языка, используя обучение в сотрудничестве, можно разными способами. Рассмотрим один из них – «Интервью». Учащиеся разделяются на группы по 4 человека, при этом в каждой группе обязательно присутствуют как сильные, так и слабоуспевающие ученики. Учитель представляет ситуацию, которую учащиеся должны обсудить друг с другом. Тема: «Что нужно делать, чтобы оставаться здоровым?». В процессе коммуникации учащиеся активно используют грамматический и лексический материал, корректируют высказывания друг друга, происходит активное развитие разговорных навыков.

В это время учитель наблюдает за беседой групп, оценивает вовлеченность членов команды в речевой иноязычный процесс. По окончании работы в парах учитель выставляет одну общую отметку для всех.

Учителя, которые наиболее охотно используют технологию группового обучения на уроках английского языка, отмечают, что многие ученики действительно меняются. Застенчивые ребята со временем раскрепощаются, активно участвуют в учебном процессе, повышают свой уровень успеваемости и уровень английского языка. Улучшается уровень самостоятельности и ответственности обучающихся, активизируется процесс развития коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений, повышается мотивация и интерес к предмету, снижается уровень тревожности учащихся, на уроках процветает позитивная атмосфера, которая формируется за счет сотрудничества. Данный подход однозначно положительно действует на эмоциональный фон учеников, речь становится более четкой, плавной и соразмерной, ученики не боятся делать ошибки, так как не чувствуют осуждения. Учащиеся активно делятся друг с другом своими размышлениями, идеями и проявляют больше творчества, когда они вместе.

Нельзя отрицать, что существуют недостатки в технологии обучения в сотрудничестве. Преподаватель не всегда может контролировать высказывания учеников, вовремя корректировать их ошибки и пробелы. Некоторые учащиеся стесняются задавать вопросы преподавателю и предпочитают обращаться к сверстникам. Ответ, данный другим учеником, может оказаться неверным. Следовательно, это может привести к последующим лексическим, грамматическим или же речевым ошибкам. Групповую работу намного сложнее контролировать, не все ученики участвуют в ней одинаково. Некоторые учащиеся могут пользоваться результатами труда более сильных учеников. У неуспевающих учеников может снизиться их самостоятельность, появиться некая, грубо говоря, беспомощность без постоянной поддержки со стороны товарищей. Сильные ученики, напротив, могут тормозить инициативу и самостоятельность неуспевающих, иногда даже подавлять их стремление активно участвовать в совместной работе. В младших классах использовать метод сотрудничества полезно, но очень проблематично, особенно если у учителя нет особых умений, чтобы грамотно организовать учебный процесс. Дети младших классов менее сдержаны в своих эмоциях и могут плохо владеть с ними. Следовательно, на уроках может быть шум при обсуждении общего задания.

На самом деле групповое обучение имеет больше преимуществ, чем недостатков. При умелом руководстве учителя, результаты коллективной работы показывают стремительное улучшение результатов обучения и повышение успеваемости учеников.

Рассмотрев главные принципы и варианты применения технологии обучения в сотрудничестве, можно сделать вывод, что групповую работу сложнее контролировать в процессе обучения, но при грамотном подходе учителя к групповой деятельности эффективность урока возрастает в разы. Обучение в сотрудничестве повышает качество коммуникативных навыков и позволяет ученикам получить хорошую речевую практику. Совместная работа пробуждает познавательную деятельность, способствует росту вовлеченности, развитию речевых навыков и более эффективному овладению иностранным языком. Обучение происходит в процессе активного общения с другими учениками, такая работа учит справедливо оценивать себя и других, при этом повышая деловой статус ученика среди сверстников. Обучение в сотрудничестве учит осознавать, что совместная работа – серьезный и ответственный труд, и использование этой технологии на уроках иностранного языка учит учеников организованности, ответственности, взаимоконтролю, нравственности и готовности прийти друг к другу на помощь.

Литература

1 Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования : учебное пособие / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

2 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия». – 2008. – 272 с.

УДК 378.147:005.8:811'243

Т. О. Дежгунова

ТИПОЛОГИЯ ПРОЕКТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются типы проектов, присутствующие в обучении иностранному языку. Описаны их характеристики и цели. Приведены примеры тем, где использование того или иного типа проектов наиболее результативно. Кроме того, в статье рассмотрены причины, в результате которых произошла корректировка уже сложившейся классификации. Подробно описаны произошедшие изменения, и дана характеристика окончательного варианта типологии проектов по иностранным языкам, используемая в наше время.

На сегодняшний день можно утверждать, что метод проектов является комплексным методом, а также включает в себя систему различных учебно-познавательных приемов и действий, стимулирующих нравственное и интеллектуальное развитие личности учащегося и при этом развивающих его потенциальные возможности. Он считается одним из действенных способов, так как способствует повышению эффективности учебного процесса на уроке иностранного языка за счёт стимулирования мотивации школьников. Проектная методика способствует успешному решению наиболее важных методических задач, таких как:

- повышение успешности формирования прагматической компетенции, благодаря предоставлению достаточной устной практики учащимся;
- формирование аналитических навыков поиска, переработки и использования информации;
- создание и совершенствование социокультурной компетенции;
- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- формирование устойчивой мотивации учащихся;
- раскрытие потенциала и способностей учащихся и возможность выявить их творческие способности.

Первая типология проектов была создана на основе следующих целей образования:

- практическое овладение иностранным языком;
- развитие ситуативного общения;
- расширение культурологических познаний;
- филологическое и лингвистическое обучение учащихся [1, с. 57].

На базе разработанной Е. С. Полат дидактической типологии проектов М. Ю. Бухаркина представила свою классификацию проектов, используемых при

обучении иностранному языку. Базой для создания данной разработки стали 2 признака: практическое овладение языком и ознакомление с социокультурной и страноведческой информацией [2, с. 15]. Проекты, выделенные в ходе исследования, имеют свои цели, главными из которых являются:

- грамотная организация учебной деятельности, нацеленной на усвоение системы языка;
- формирование необходимых языковых и речевых навыков, умений;
- проведение работы, связанной с лингвистическими знаниями (создание различных типов словарей, таких как жаргонные, диалектные, фразеологические и пр.);
- проведение исследований широкой филологической направленности (изучение этимологии тех или иных слов, исследование языковых феноменов и т. д.).

М. Ю. Бухаркина в своей работе рассматривает три типа проектов: **языковые (лингвистические), культурологические (страноведческие) и ролевые игры.**

Языковой тип подразделяется на 3 группы: *обучающие, лингвистические и филологические проекты.* Главной целью обучающих проектов является изучение языкового материала, выработка речевых навыков и умений. Лингвистические проекты используются при изучении и анализе языковых явлений, исследовании языковых реалий, таких как поговорки и идиомы, а также при изучении фольклора. Задачей филологического проекта является рассмотрение этимологии слов, анализ литературы и исследование историко-фольклорных проблем.

Культурологические проекты, в свою очередь, подразделяются на четыре группы. *Историко-географические* предназначены для изучения истории страны, города или местности и их географии. *Этнические проекты* служат для изучения традиций и быта народов, их творчества, а также этнического состава населения, проживающего на данной территории, его национальных и культурных особенностей. *Политические* имеют своей целью ознакомить слушателей с государственным устройством страны, её законодательством, политическими партиями и общественными организациями, со средствами массовой информации и их влиянием на политику. *Экономические* же проекты освещают проблемы финансовой и денежной системы, инфляции, налогообложения.

Ролевые игры представляют собой проекты, в рамках которых школьники не просто презентуют свое исследование, а выполняют это от лица определенных персонажей [2, с. 13]. К примеру, воображаемое путешествие «A trip to the stars», в котором учащиеся выступают в роли членов космического экипажа и учатся грамотно использовать лексику, связанную с темой космоса.

Появление в методической литературе такого понятия, как «социокультурная компетенция», побудила М. Ю. Бухаркину в сотрудничестве с Е. С. Полат внести некоторые изменения в уже имеющуюся классификацию с учетом таких целей обучения, как практическое овладение языком, коммуникативное развитие учащихся и ознакомление с культуроведческими знаниями [1].

Внесение данных изменений было вызвано рядом причин. Главная из них заключается в следующем: сам термин «социокультурная компетенция» подразумевает знание учеником национально-культурных особенностей речевого поведения, социокультурного портрета страны, народа, говорящего на изучаемом языке, системы культурных и социальных отношений. В первоначальной классификации М. Ю. Бухаркиной два типа проектов, а именно филологический и культурологический, выполняли данную функцию, поэтому было решено объединить их в один – **социокультурный.**

Обновленная классификация в ходе объединения языковых и культурологических групп стала подразделяться на два основных вида: **социокультурные проекты** и **ролевые игры**.

Социокультурные проекты далее подразделяются на 3 подгруппы: *социолингвистические*, *культуроведческие* и *социальные*. Социолингвистические проекты имеют своей целью овладение особенностями языковой системы иностранного языка в сравнении с родным или же другим иностранным языком. Сюда относится изучение этимологии слов и языковых реалий, а также исследование историко-фольклорных проблем. Культуроведческие проекты направлены на изучение историко-географических (история и география страны, местности или же города), этнографических (колорит, традиции и быт народа, его этнический состав, творчество, искусство, культура и архитектура страны изучаемого языка), политических (государственное и политическое устройство страны, ее законы, политические партии, общественные организации) и экономических (финансовая и денежная система, налоги) аспектов. Поскольку изучение ряда тем в рамках школьной программы предполагает рассмотрение вопросов, связанных с проблемами социального взаимодействия людей, включая их вкусы, взгляды и т. п., был выделен социальный подтип проектов (т. к. в проектах других типов эти вопросы не рассматривались). Данный вид проектной методики имеет своей целью освещение таких сфер нашей жизни, как образование, религия, экология, здравоохранение, межкультурные контакты, связи и общение.

В новой классификации **ролевые игры** все также выделяются в отдельную группу, при этом М. Ю. Бухаркина дополнила характеристику данного вида проектной деятельности, отметив, что она ориентирована на создание условно-речевых ситуаций реального общения, имеющих разные задачи: обучение специфическим терминам, речевым структурам и т. д. [2, с. 18]. В качестве примера можно привести имитационно-деловую игру «At the hospital», создающую возможность тренировки профессиональной коммуникации с использованием специальной лексики, при этом учащиеся примеряют на себе роли рабочего персонала и посетителей.

Таким образом, разработанная типология проектов помогает организовать обучающий процесс таким образом, чтобы учесть потребности всех его участников. Проектная методика способствует активному вовлечению учащихся в различные виды практической деятельности и позволяет развивать их воображение, самостоятельность и навык работы в команде (сотрудничество), раскрывать творческие и индивидуальные способности, проявить свои взгляды и убеждения, а также стимулирует интерес к изучению иностранного языка.

Литература

1 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – Минск : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

2 Бухаркина, М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Ю. Бухаркина ; Российская академия образования. Институт средство обучения. – Москва, 1994. – 198 л.

А. С. Дробышевская

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье раскрывается содержание понятия «разноуровневое обучение». Описываются цели и задачи, стоящие перед учителем иностранного языка в плане реализации разноуровневого обучения. Рассматриваются возможности применения технологий разноуровневого обучения иностранному языку в средней школе. Перечисляются возможные методы и средства обучения при организации разноуровневого обучения.

Главной проблемой современного образования, по мнению многих учителей, является отсутствие мотивации у учащихся к получению новых знаний. Наша система действует по принципу принудительного получения знаний независимо от способностей и интересов отдельных учеников. Однако, по мнению М. Ю. Бухаркиной, невозможно обучать всех учеников на одинаково высоком уровне. Так, учащиеся, работающие в высоком темпе, способны быстро и эффективно усваивать материал в процессе изучения новой темы. Учащиеся со средним уровнем успеваемости усваивают новый материал без особых трудностей, но требуют повторного объяснения для выполнения типовых заданий. В то же время учащиеся с низким уровнем продвижения, как правило, испытывают трудности при овладении новым материалом и нуждаются в многократном разъяснении, а также они не проявляют способности к решению изменённых и усложнённых задач [1, с. 11]. Таким образом, можно утверждать, что основу нашей школьной системы составляют классы, где одновременно обучаются учащиеся с разным уровнем подготовки, мотивации и темпом усвоения учебного материала.

Проблема разноуровневого обучения рассматривалась многими известными учеными и педагогами. Например, такие ученые, как Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, определяют разноуровневое обучение как педагогическую технологию организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня А, В, С. Такое разделение дает возможность каждому ученику овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося [1, с. 11]. Таким образом, технология разноуровневого обучения направлена на индивидуальный подход к каждому ученику.

Основой такого обучения является дифференциация требований к знаниям и умениям школьников: выделяется уровень обязательной подготовки, задающий нижний порог усвоения материала. Данным уровнем, основанным на требованиях государственного стандарта образования, способен овладеть каждый ученик. И уже на его основе создаются повышенные уровни овладения предметом, в частности английским языком. При этом ученики самостоятельно выбирают уровень усвоения, соответствующий их потребностям, возможностям и интересам, хотя они продолжают обучаться все вместе и по одной программе. При данном подходе обучение опирается на базовый уровень. Выбор повышенного уровня происходит самостоятельно, без вмешательства со стороны школы. Учителя и родители могут лишь помочь с выбором. Это способствует формированию самостоятельности в принятии решений и высокой

мотивации в изучении данного предмета [2, с. 131]. Следовательно, целью разноуровневого подхода является воспитание не только разносторонне развитого человека и хорошего специалиста, но и человека, умеющего делать выбор, способного раскрыть свои таланты уже в школьном возрасте и определить уровень знаний и умений, необходимый именно ему.

Однако, столкнувшись с проблемой многоуровневого класса, многие учителя не знают, с чего начать. Они опасаются, что подготовка займет гораздо больше времени, а ученики будут более требовательны. Только рассматривая преимущества многоуровневого класса и используя стратегии для преодоления проблем, учителя могут добиться успеха. К преимуществам разноуровневого обучения ученые относят формирование хороших отношений со сверстниками. Так, дети учатся работать в группе, в парах и становятся партнерами в обучении. Школьники могут учиться в своем собственном темпе, а также развивать самостоятельность.

Но ввиду недостаточной разработки в настоящее время метод разноуровневого обучения имеет и свои недостатки. Поскольку система заданий, применяемых во время проведения урока в разноуровневом классе, слабо разработана, требуется дальнейшее их усовершенствование. А также требуется дальнейшее улучшение форм контроля, в частности тестов, позволяющих соединить педагогические и психологические способы диагностики уровня обученности и развития учащихся [3, с. 8]. Но, несмотря на существующие недостатки, метод разноуровневого обучения остается весьма прогрессивным.

Технология разноуровневого обучения также может предоставить учащимся возможность использования новых форм работы с учебным материалом, где они могли бы проявить свою индивидуальность и самостоятельность. Так, разноуровневое обучение включает в себя работу с учебником, раздаточным материалом, текстами, карточками, тестами, заданиями разного уровня сложности, различными вариантами однотипных заданий, а также работу у доски. Задания разного уровня сложности можно применять следующим образом. Учитель предлагает каждому задание одинаковой сложности и дифференцирует для каждой группы объем информации, указывая, как выполнять задание: для группы А – только цель, для группы Б – некоторые моменты, на которые следует обратить внимание, для группы С – подробная инструкция, как выполнять упражнение. При чтении можно использовать такие формы разноуровневого обучения, как карточки-информаторы, дополнительные задания к тексту, составление вопросов к тексту или деление текстов на 3 уровня сложности. При аудировании, например, используется повторное прослушивание записи или деление текстов на 3 уровня сложности. При говорении ученики могут обсудить текст в парах, сделать краткий пересказ текста или выразить свое мнение по поводу прочитанного. При письме можно составить диалог или монолог, исправить ошибки или написать рассказ по картинке.

Для данного подхода характерно групповое взаимодействие учеников на уроке английского языка, которое является достаточно эффективным. Организация групп в учебном процессе может проходить как по выбору учителя, так и по желанию детей, или случайным образом. Такой вид работы повышает речевую активность учащихся, создаётся позитивная, благоприятная, доверительная обстановка в классе. Также это позволяет решить проблему стеснительности, так как скованные ученики чувствуют себя более комфортно и расслабленно среди своих одноклассников, к которым могут обратиться за помощью. На первом месте в учебном процессе находится не учитель, а учащийся. Совместная работа вовлекает всех детей в учебный процесс, такая форма работы учит самостоятельности и ответственности, так как каждый ученик получает

свою роль в общем деле. Однако есть и недостаток – система оценивания. Чаще всего учитель выставляет одну единую оценку для всей группы, которая не соответствует работе каждого учащегося. Но эту проблему может решить лидер группы, который сам лично выставляет оценки каждому ученику [4, с. 7].

Помимо группового взаимодействия учеников на уроке существует еще несколько учебных стратегий, которые учитель может использовать в разноуровневом классе для более эффективного обучения. Первая из них – предоставление аналогичных материалов, но с разным уровнем сложности. Так, например, учитель предлагает один и тот же текст для всего класса, но он будет адаптирован для разных уровней владения английским языком. Или же задания к тексту будут подобраны в соответствии с разным уровнем сложности. Еще одним примером таких упражнений может служить задание на «заполнение пробелов в коротком отрывке», где для учащихся с низким темпом обучения правильные слова будут даны в качестве подсказок, а у учащихся высокого уровня слов-подсказок не будет. Такие же задания интересно практиковать с песнями или стихотворениями, где подобрать слово помогает рифма.

Следующая стратегия – это предоставление простых письменных заданий на основе визуальных подсказок. Так, учитель раздает учащимся простые «комиксы» с пропусками для текста, а затем просит учащихся записать историю, которая, по их мнению, описывается на картинках. Учащиеся с любым уровнем владения английским языком способны справиться с таким заданием. При выполнении данного упражнения можно всех учащихся объединить в пары, причем одну пару может составить один сильный ученик и один слабый. Так слабому ученику будет оказана своевременная помощь по снятию языковых трудностей.

Компьютерный класс также может стать отличным местом для применения технологии разноуровневого обучения. Существует огромное количество сайтов для начинающих, средних и продвинутых учеников, изучающих английский язык на разных этапах. Также можно найти и разнообразие тем, соответствующих различным классам начальной и средней школы.

Отличной формой проведения урока в классе с разным уровнем развития учащихся может стать игра, во время которой учащиеся более высокого уровня выполняют роль учителя и проводят подготовленный урок в своем классе. Исследования показали, что учащиеся узнают больше, когда понимают, что им придется преподавать эту тему другим [5].

Таким образом, метод разноуровневого обучения в средней школе является важной частью учебного процесса, так как он удовлетворяет потребности как сильных учащихся, так и слабых с учётом их личностных особенностей, уровня подготовки и индивидуальных качеств. Разноуровневый подход в обучении иностранному языку позволяет учащимся изучать тему на том уровне, который они выбрали сами. Такое обучение расширяет кругозор и учит работать как в команде, так и индивидуально. Дети учатся самостоятельно искать необходимую информацию и применять её на практике. На данный момент технология разноуровневого обучения является одной из наиболее актуальных и гармоничных с точки зрения методики преподавания английского языка.

Литература

1 Бухаркина, М. Ю. Технология разноуровневого обучения / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 11–12.

2 Бабушкина, Л. Е. Модель реализации разноуровневого обучения иностранному языку / Л. Е. Бабушкина // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 130–134.

3 Афанасьева, Н. В. Личностный подход в обучении / Н. В. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 6–10.

4 Полат, Е. С. Разноуровневое обучение / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 4–11.

5 Ferlazzo, Larry. Instructional strategies for multi-level classes of English language learners [Electronic resource] / Larry Ferlazzo. – Mode of access : <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/larry-ferlazzo/larry-ferlazzo-instructional-strategies-multi-level-classes-english-language>. – Date of access : 22.03.2022.

УДК 37.091.33:811'271.1'243

Т. В. Дубина

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЧТЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В статье констатируется и обосновывается важность чтения в обучении иностранному языку, устанавливается характер зависимости целевого компонента чтения от конкретного этапа обучения данному виду речевой деятельности. Помимо этого, в работе уточняется система приемов и форм работы с учебными текстами, предназначенными для чтения, выявляются содержательные, тематические, прагматические и стилистические характеристики таких текстов, а также определяется их оптимальный объем.

Как известно, одним из видов речевой деятельности, в том числе и осуществляемой на иностранном языке, является чтение.

Чтение можно определить как процесс расшифровки письменного сообщения, результатом которой (расшифровки) должно стать понимание смысла текста, его основного замысла.

В этой связи уместно обратить внимание на то, что отдельные школьники могут трактовать понятие «чтение» несколько по-своему, фактически исключая из него смысловую составляющую и оставляя только техническую. В восприятии подобных учащихся чтение сводится к тому, чтобы правильно, выразительно и в нормальном темпе произнести соответствующие звуки и слова. По этой причине учитель на уроке всегда должен четко озвучивать цель чтения (понять смысл читаемого), то есть доносить до учащихся, что планируемым результатом чтения является декодирование смыслов, зашифрованных в учебных текстах.

Как показывает анализ соответствующей литературы [1–4 и др.], цели и задачи чтения варьируются и зависят от конкретного этапа обучения иностранному языку в школе. Настоящая статья посвящена уточнению промежуточных и конечных целей чтения как вида речевой деятельности и инструмента / средства обучения иностранному языку.

В школьном образовании конечный уровень навыков чтения достигается пошагово, совершенствуясь на каждом последующем этапе обучения. В общей сложности можно выделить четыре основных этапа обучения чтению:

- 1) 2–4 классы (начальный этап),
- 2) 5–7 классы (среднее звено первого уровня),

3) 8–9 классы (среднее звено второго уровня),

4) 10–11 классы (старшая школа).

Для каждого из этих этапов нормативными документами устанавливаются требования к уровню развития умений чтения [1, с. 119].

Начальный этап (2–4 классы).

Обучение чтению во втором классе нацелено на чтение (прежде всего внешнее, то есть вслух) отдельных слов и предложений. К концу учебного года второклассники должны уметь читать вслух несколько связных высказываний, четко понимая их содержание. В третьем и четвертом классах школьники учатся читать описательные тексты с простым содержанием. Здесь внимание следует уделять чтению не только внешнему, но и внутреннему (про себя). Что же касается чтения вслух, то оно должно становиться все более беглым. Не стоит забывать о технике чтения, обращать внимание на развитие произносительных навыков, увеличение скорости чтения. Объем текста должен составлять около 100 слов.

Среднее звено первого уровня (5–7 классы).

В пятом, шестом и седьмом классах чтение постепенно переходит из разряда внешнего во внутреннее (чтение про себя). Тем не менее внешнее чтение (вслух) по-прежнему используется на уроках иностранного языка для отработки произносительных навыков. Основные требования к текстам:

- соответствующий объем (500–600 слов),
- аутентичный характер,
- установка на глубокое понимание содержания,
- соответствие возрастным интересам и психологическим особенностям школьников,
- высочайшая воспитательная и образовательная ценность и некоторые др.

Цели и задачи обучения чтению разнятся в зависимости от вида чтения, которое предлагается школьникам.

Ознакомительное чтение предполагает развитие следующих умений:

- определение тематических и содержательных характеристик текста с опорой на его заглавие;
- корректная интерпретация основного замысла текста, ключевых идей, общей семантики высказываний в их совокупности;
- умение выделять ключевые факты текста, игнорируя детали и подробности содержания;
- умение выстраивать (организовывать) основные факты текста в правильной логической последовательности.

Изучающее чтение (объем текстов – до 250 слов) также осуществляется на несложных аутентичных текстах и предполагает формирование таких умений, как:

- максимально полное понимание содержания текста в результате его аналитической обработки;
- формирование собственного мнения о прочитанном и его формулировки (высказывание).

Поисковое чтение предполагает выборочное понимание материала. Это может быть информация, которая интересна школьнику, читающему конкретный учебный текст, или которая была обозначена учителем в качестве целевой. Послетекстовые задания связаны со смысловой компрессией текста и включают такие упражнения, как обобщение содержания текста, формулировка выводов по тексту и проч.

Таким образом, на данном этапе обучения чтению особое внимание обращается на развитие приемов смысловой переработки текста (компрессия, обобщение, языковая догадка и проч.).

Среднее звено первого уровня (8–9 классы).

К восьмому классу навыки чтения (в совокупности его технической и смысловой сторон) должны быть сформированы у учащихся полностью. При этом внешнее чтение (то есть вслух) осуществляется на порядок реже, чем внутреннее чтение (про себя). На данном этапе обучения к текстам и заданиям к ним выдвигаются следующие требования:

- аутентичный характер контента,
- проблемный характер информации, позволяющий учащимся дать оценку прочитанной информации, оставить комментарий к тексту,
- большой объем текста (600 слов).

Старшая школа (10–11 классы).

Целевой компонент обучения чтению на данном этапе мало чем отличается от целей и задач предыдущего этапа. Однако в старшем звене используются самые разные учебные тексты. Они варьируются как с тематической точки зрения, так и стилистической: официально-деловые, публицистические и научно-популярные.

В качестве заключения отметим следующее.

Хотя все виды чтения начинают формировать практически одновременно, тем не менее каждый этап обучения одному и тому же виду чтения имеет свои нюансы, и, в целом, отмечается тенденция к усложнению учебных текстов для чтения и заданий к ним. Понятно, что в третьем классе школьникам предлагаются предельно простые и короткие тексты, а задания по тексту отличаются языковой и дидактической лаконичностью, но уже способствуют развитию умений вычленять главные факты и игнорировать второстепенные. Другими словами, чтение постоянно видоизменяется: от упрощенного к истинно ознакомительному.

Ознакомительное чтение – это один из самых первых видов чтения, с которым сталкиваются школьники при изучении иностранного языка и навыки которого (ознакомительного чтения) должны быть в значительной степени развиты уже к концу четвертого класса. Ведущей целью ознакомительного чтения является верное истолкование основной идеи учебного текста, понимание логики изложения содержания. Если в четвертом классе учащиеся еще не способны без помощи учителя адекватно интерпретировать ключевую мысль контента, то уже в пятом, шестом и седьмом классах навыки ознакомительного чтения, с одной стороны, должны быть полностью сформированы, а с другой – продолжать совершенствоваться, а содержание учебных текстов все больше усложняться, равно как и коммуникативные задачи, которые ставит учитель перед своими учениками.

Что касается просмотрового и поискового чтения, то, как мы выяснили, к ним можно приступать уже в шестом классе. Конечно, задачи, которые ставятся перед учениками в шестом классе в связи с развитием навыков этих видов чтения, значительно отличаются от задач, которые необходимо решать старшеклассникам. Важно не забывать, что на любом этапе работа над содержательной стороной текстов, предназначенных для просмотрового и поискового чтения, должна вестись параллельно с работой по развитию техники чтения.

Таким образом, несмотря на кажущуюся схожесть целей и задач обучения иноязычному чтению на разных этапах, по мере перехода школьников в более старшие классы увеличивается как прагматическая нагрузка и видовое разнообразие учебных текстов, так и формы работы с ними. Успех работы с учебными текстами зависит от четкости поставленных целей, качества организации предтекстового и послетекстового этапов, выбора текста и проч.

Литература

- 1 Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
- 2 Сапунова, Е. М. Лингвистические особенности чтения как вида речевой деятельности / Е. М. Сапунова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 9. – С. 161–168.
- 3 Соловова, Е. Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 2–10.
- 4 Фокина, К. В. Методика преподавания иностранного языка / К. В. Фокина. – Москва : Высшее образование, 2004. – 552 с.

УДК 378.147:004.9:811'243:316.77:005.336.2

В. В. Зайцева

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос необходимости обращения к интернет-технологии в процессе изучения иностранного языка с целью повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции школьников. Изучены факторы, оказывающие положительное воздействие на результативность работы в условиях использования информационно-коммуникационных технологий. Приведены примеры интернет-ресурсов, позволяющих добиться значительных успехов в деле развития речевореческих умений школьников.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос об использовании новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Основной целью овладения иностранным языком (ИЯ) сегодня является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение их практическому владению иностранным языком. Задача учителя видится в создании и поддержании условий эффективного контекстного обучения иноязычной дисциплине, когда выбираемые методы и приемы работы ориентированы на ученика, на демонстрацию его самостоятельности и творческой активности.

Методическая наука располагает необходимыми ресурсами придания процессу обучения ИЯ надлежащих свойств, обеспечивающих выход на коммуникативный формат работы. Речевой направленности в обучении ИЯ содействуют такие педагогические технологии, как метод проектов, обучение в сотрудничестве, проблемное и игровое обучение. Все они реализуют личностно-ориентированный, интерактивный подход, построенный на учете индивидуальных мотивов и интересов школьников, на обеспечении диалогичности их совместных действий.

Актуализации существующих традиционных методов обучения, достижению ими более высокого статуса эффективности служат сегодня информационные технологии. Компьютерные обучающие программы предлагают не только языковые курсы овладения фонетическим и лексико-грамматическим материалом, но и предоставляют возможность

выхода усвоенного на коммуникативный уровень, моделируя условия языковой среды или же обеспечивая возможность прямого контакта с носителями.

Обращение к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) в деле изучения ИЯ сегодня становится образовательным императивом. В силу своей специфики данная учебная дисциплина требует контекстного обучения, построенного на систематичном тематически и культурно обусловленном общении, которое представляется весьма затруднительным по причине отсутствия естественной среды функционирования языка. Использование интернет-технологии позволяет соблюсти необходимое требование становления коммуникативной компетенции школьников, предоставив учебному процессу доступ к главному речеформирующему ресурсу – среде [1, с. 39].

Высоких результатов в деле формирования и последующего развития коммуникативной компетенции посредством обращения к ИКТ позволяют достичь такие особенности данной стратегии обучения, как индивидуальный подход, мотивирующее воздействие, высокая степень наглядности и доступности, адаптивный характер предлагаемых заданий. Комплексность подачи и разнообразие отработки материала, звуковое и аудиосопровождение не только значительно улучшают восприятие и целостность получаемой информации, но и выводят ее на новый уровень речетворческого использования.

Коммуникативный подход представляет собой стратегию, имитирующую общение, направленную на создание языковой и эмоциональной готовности к общению, на осознанное понимание материала и способов действия с ним, а также на понимание требований к эффективности высказывания [2, с. 101]. Реализация коммуникативного подхода посредством интернет-технологии существенно отличается от традиционного урочного формата организации диалога. ИКТ не требует значительных педагогических усилий по обеспечению учебной аудитории заданиями условно- и подлинно-коммуникативного характера, а предоставляет возможность выбора и соответствующего целевому компоненту выстраивания заданий.

Организация устного коммуникативного пространства может происходить как в режиме реального времени (онлайн), так и в режиме офлайн. Разнообразие учебных платформ, постепенно подводящих школьников к самостоятельной речевой деятельности, дополняется ресурсами сайтов, ориентированными на актуальный опыт общения школьников и готовность сразу же включиться в процесс коммуникации. Так, например, с помощью социальной сети *Busuu* можно значительно увеличить свой активный словарный запас, общаясь с носителями языка в видеочате. Сайт лингвистического взаимодействия *MyLanguageExchange* позволяет наладить партнерский диалог с носителем, одновременно выступая в роли ученика и учителя за счет перекрестного изучения языков. Социальная сеть *Ling* не имеет ограничений по уровню владения языком и ориентирована на расширение словарного запаса и свободное общение. *My Happy Planet* – еще один полезный сайт для поиска заинтересованных в межкультурном общении носителей языка в других странах, а также хорошая библиотека видеуроков от участников. Возможности сайта *Notalone.TV* представлены общим видеоконтентом для всех участников, что предполагает не только получение информации, но и дискуссионный характер ее последующей переработки [3, с. 454]. Все эти ресурсы играют важную роль как в развитии аудитивных навыков и совершенствовании монологических и диалогических речевых умений, так и в стимулировании мотивационной сферы учения.

Речевое взаимодействие подразумевает не только устное, но и письменное общение, которому в силу объективных причин обычно уделяется недостаточно внимания в школьном курсе обучения ИЯ. Обеспечить подлинную интеракцию

при овладении письменной речью весьма затруднительно – роли собеседников так или иначе ограничены двумя сторонами: учителя и ученика (учеников). И какое бы тематическое и ситуативное окружение ни создавалось бы на уроке, оно будет носить искусственный характер. Иными словами, социокультурный и социолингвистический компоненты коммуникативной компетенции не находят достойного отражения в условиях традиционной учебной коммуникации.

В то же время Интернет располагает всеми необходимыми средствами для включения школьников в естественную письменную среду иноязычной коммуникации. Найти друга по переписке, стать членом интернет-сообщества по интересам, оставить свое мнение на выложенную в сети точку зрения – вот те из наиболее доступных вариантов развития умения письменной речи, способных мотивировать учащихся к общению в частности и изучению ИЯ в целом. Вышеназванные формы реализуемы благодаря технологиям электронной почты, чата, форума, ICQ. Система ICQ не только направлена на мгновенную передачу сообщений, но и при необходимости может поддерживать голосовую и видеосвязь, а также делает возможным пересылку текстовых сообщений, изображений, видео и аудио через Интернет, что в значительной мере повышает объем и качество перерабатываемой и усваиваемой информации.

Особенно интересно и высокоэффективно интегрировать использование интернет-технологии в традиционные модели обучения. Так, например, обращение к проектной методике раскрывает неограниченные возможности интенсификации учебного процесса техническими средствами. Одним из вариантов работы может стать учебное взаимодействие исследовательски-поискового характера, целью которого становится нахождение адекватной учебной задаче информации [4, с. 5]. Учитель предлагает школьникам ссылки на интернет-источники, содержащие различные, порой даже противоречивые сведения по проблеме, обсуждаемой в рамках проектного взаимодействия. Рекомендую такие материалы учащимся в малых группах, учитель может поставить задачу – отобрать информацию, подходящую для обсуждаемой проблемы, согласиться с ней, принять к сведению в работе над проектом или же, наоборот, оспорить ее, конечно, аргументировано, для чего также необходимы факты. При этом каждой группе, работающей над своей проблемой, может быть предложен соответствующий материал в рамках изучаемого ею вопроса. К выбору исходных данных также можно привлечь школьников. В этом случае перед группами ставится цель перекрестного поиска информации.

Проектная методика с интернет-поддержкой обладает возможностями организации межкультурного контакта [5, с. 7]. Взаимодействие, возникающее в телекоммуникационном поле и развертывающееся на основе общей проблемы, создает реальную языковую среду. Ни один другой метод и никакие технические средства не позволяли ранее создавать подобные условия обучения.

Участие школьников в телеконференциях, в том числе интернет-конференциях, является дополнительной, очень интересной и полезной возможностью для установления новых контактов и реальной речевой практики. В ходе таких дискуссий и бесед происходит не только обмен информацией о конкретной проблеме, но и усвоение элементов другой культуры.

Возможности телекоммуникационных ресурсов в вопросе интенсификации процесса обучения ИЯ действительно неисчерпаемы. Полноценное развитие коммуникативной компетенции немыслимо без соблюдения требования интеракции, без создания ситуативно обусловленной языковой среды. Школьные занятия, большей частью ориентированные на типовое использование технических средств демонстрации аудио- и видеоматериалов, создают искусственную языковую среду, ограниченную

стандартными рамками учебного курса. Формирование же и последующее продуктивное развитие коммуникативных навыков и умений предполагает наличие необычных методов и приемов обучения, форм взаимодействия и информационных источников. Интернет-технологии в современном языковом образовании служат средством включения в естественную среду общения. Они позволяют учителю расширить диапазон речевых ситуаций, создавая благоприятные условия для закрепления изученного материала, применения его в реальной практике. Демонстрация важности получаемых знаний оказывает значительное мотивирующее влияние на дальнейшее изучение ИЯ, переводя интерес к дисциплине в разряд устойчивой потребности учения.

Литература

- 1 Владимирова, Л. Н. Интернет на уроках иностранного языка / Л. Н. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 39–41.
- 2 Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному языку / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 101–107.
- 3 Халтурина, О. В. Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам / О. В. Халтурина. – Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 453–456.
- 4 Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–11.
- 5 Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.

УДК 37.091.27:37.091.3:811.111

Е. Ю. Зелинская

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются различия между традиционными и нетрадиционными формами контроля и их использование при обучении иностранному языку. Верно организованный контроль достижений учащихся дает преподавателю возможность получить представление об успехах своих учеников в изучении иностранного языка. Анализируя результаты контроля или тестирования, учитель видит достоинства и недостатки применяемых методов и приемов, а также прогресс успеваемости каждого ученика.

Контроль – важная часть любого процесса преподавания и обучения. Основные цели контроля позволяют учителям получить информацию об усвояемости знаний ученика как по отдельной теме, так и в целом; проанализировать эффективность применяемых ими методов и приемов обучения, внести при необходимости коррективы в процесс преподавания.

Контроль помогает студентам изучать иностранный язык, формируя позитивное отношение к процессу обучения и способствуя повышению и поддержанию мотивации, повышает ответственность, развивает навыки самоконтроля.

За последние несколько лет сфера образования сместила свое традиционное внимание с деятельности учителей на процесс обучения и развития учащихся, которые

при этом рассматриваются как непосредственные участники этого процесса. Из-за смены акцента такие слова, как «контроль», «авторитет», «руководство», устарели и не имеют ничего общего с коммуникативной деятельностью. Часто слово «контроль» имеет несколько негативный подтекст и ассоциируется с занятиями в классе, которые считаются старомодными, неинтересными и ориентированными на учителя.

Объектом контроля могут быть знания, сформулированные на основе языковых навыков (языковая компетентность); способность использовать приобретенные знания и навыки в различных коммуникативных областях (коммуникативная компетентность); знания о стране изучаемого языка, культуре, традициях (социокультурная компетентность). В качестве основного объекта контроля рассматривается не только овладение умениями говорить на иностранном языке, но и овладение языковой системой в целом.

Само собой разумеется, что контроль будет эффективным, если он отвечает всем требованиям дидактики и методики. Главными условиями при контроле могут быть объективность, систематичность, дифференцированный характер, а также достаточно конкретное формулирование контрольных задач.

Объективность в аспекте контроля означает соответствие мониторинга результатов обучения определенному стандарту, который содержится в списке требований к уровню владения языком на разных этапах обучения.

Количественная оценка эффективности достигается за счет учета числа ошибок в письменной и устной речи, оценивания темпа речи, а также ряда других показателей. Качественная оценка работы учитывает полноту раскрытия изучаемой темы, соответствие высказываний требуемой тематике, имеющиеся навыки адекватно выражать свои мысли в предлагаемой речевой ситуации и т. д.

Систематичность указывает на то, что он носит регулярный и последовательный характер. Установлено, что интенсивность и длительность запоминания учениками учебного материала во многом зависят от частоты и регулярности контроля.

Дифференцированный характер контроля подразумевает, что формы контроля соотносятся с соответствующими аспектами языка или типом работы, которая подлежит проверке.

Формы контроля необходимо подбирать, учитывая этап обучения, а также индивидуально-психологические особенности студента. Четкость и простота формулировки контрольных задач как правило способствуют успеху всего процесса. В некоторых случаях контрольные задания можно сформулировать на родном языке обучаемых, а мотивирующая установка на выполнение данных заданий поможет лучше справиться с поставленной задачей [1].

Исследования показали, что роль и действия учителей в классе оказывают большое влияние на успеваемость учащихся. Доказано, что чем больше разнообразных форм контроля применяет преподаватель, тем больше возможностей у студентов в использовании иностранного языка с помощью специально разработанных практических заданий. Подобным образом учитель может создать в классе обстановку, благоприятствующую учебе, в полной мере использовать возможности преподавания, активно вовлекая обучающихся в процесс обучения. Таким образом, соблюдение требований к организации и проведению контроля, а также использование как традиционных, так и новых форм контроля повышают качество преподавания.

По своей сути «нетрадиционность» предполагает некое новшество. К нетрадиционным формам контроля относятся интеграционные формы (сочетания отдельных компонентов разных форм в необычных комбинациях), деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, мозговой штурм, интерактивные тесты, викторины, кроссворды, проектная деятельность.

Очевидным преимуществом интерактивных занятий является активное учебное взаимодействие внутри ученической группы, что, с одной стороны, ощутимо улучшает результаты учебной деятельности, а с другой стороны, способствует росту профессионального мастерства самих учителей.

Одним из новых средств обучения студентов можно считать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и использование социальных сетей, которые уже вошли в жизнь практически каждого человека и начинают все более широко применяться в образовательном процессе.

Использование ИКТ обеспечивает возможность активизировать и усовершенствовать процесс обучения и контроля его результатов, что приводит к позитивным изменениям в образовательном процессе. К ним можно отнести повышение мотивации учеников к овладению учебным материалом (они чувствуют себя более свободно, ощущают себя равноправными партнёрами). Учителю удобно давать и проверять задания, отвечать на вопросы, обеспечивать учеников дополнительной информацией и проводить консультирование.

Важным остается вопрос создания комплекса контрольных оценок и средств, соответствующих программам обучения иностранному языку, уровню развития и знаний учащихся, оптимальным расходам рабочего времени учителя с целью реализации контроля знаний. Решением данных вопросов может стать формирование системы интерактивных тестов.

В соответствии со многими исследованиями, тестирование с применением интерактивных методов остается более перспективным для создания системы контроля, которая будет отвечать условиям, предъявляемым современной системой образования.

Тест как форма контроля имеет ряд положительных сторон в сравнении с другими видами контроля. Тест может определить уровень усвоения нового учебного материала, помочь овладению иностранным языком в целом; обнаружить проблемы в усвоении учебного материала, отдельных речевых и языковых единиц, что в дальнейшем обеспечит возможность учителю вовремя проконсультировать ученика и помочь ему восполнить пробелы в знаниях; проверить понимание и знание ранее изученного материала. Интерактивные тесты можно использовать на разных этапах контроля (текущий, рубежный, итоговый). Достаточная легкость создания тестов предоставляет возможность пробовать свои силы как учителям, так и ученикам.

Существует множество специальных программ, с помощью которых можно создавать интерактивные тесты.

MyTest – программа для разработки и выполнения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по предлагаемой системе оценивания. С помощью программы можно оценить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Эта программа дает возможность создавать пользовательские тесты и автоматически оценивать результаты.

Hot Potatoes – универсальная программа, позволяющая учителям самостоятельно создавать интерактивные тренировочные и контролирующие упражнения в формате HTML. Также есть возможность создавать комбинированные тесты с заданиями разных видов.

OnlineTestPad – многофункциональный веб-сервис, разработанный с целью создания опросников, кроссвордов, логических игр и комплексных заданий. Программа работает в онлайн-режиме и доступна с телефонов, ноутбуков или планшетов. Платформу возможно использовать учителям для проведения экспресс-проверок степени и уровня знаний, зачётов, текущих и итоговых контрольных работ [2].

Контроль знаний при групповом обучении также зарекомендовал себя с положительной стороны. Работа начинается с установочного занятия, на котором

учитель дает тезисные ответы на все экзаменационные / зачетные вопросы. На втором занятии учащиеся по желанию готовят развернутые ответы на выбранный вопрос из экзаменационных или зачетных билетов, подготовив необходимые записи или схемы. При этом ученик может сам выступать в роли экзаменатора и задавать контрольные вопросы.

В числе нетрадиционных форм контроля все больше используются и игровые методы обучения. Учебные, деловые или ролевые игры основываются на концепции моделирования реальных ситуаций профессиональной деятельности в комплексе с принципами проблемного обучения, а также коллективной деятельности. В свою очередь, ориентация в начале занятия на то, что учащимся будет даваться возможность самостоятельно оценить свои знания и знания других одноклассников, порождает чувство ответственности каждого члена команды за общий итог, а также создает мотивацию к более строгому само- и взаимоконтролю.

Создание проектов в качестве контрольных мероприятий нацелено на усовершенствование активного и самостоятельного мышления ученика, а также способствует усвоению и воспроизведению знаний, умению их практического использования. Формы проектов могут быть разнообразными: тематические и общие презентации, альбом, коллаж, научная статья, реферат и многие другие. Формы демонстрации проекта также многообразны: конференция, доклад, конкурс, организация праздника.

Викторина представляет собой совокупность из более десяти вопросов по определенной теме, на которые ученики дают краткие и содержательные ответы. Викторины позволяют закрепить и проконтролировать уровень усвоения материала [3].

Таким образом, нетрадиционные формы контроля способствуют повышению интереса обучающихся к иностранному языку, мотивации, а также развитию их творческой самостоятельности и активизации познавательной активности. Кроме того, нетрадиционные формы контроля обучают навыкам работы с различными источниками информации и позволяют учителю осуществлять своевременный и полноценный контроль приобретенных знаний учащихся.

Литература

1 Заикина, М. Н., Интерактивные методы при проведении лексических тестов на занятиях иностранного языка [Электронный ресурс] / М. Н. Заикина, Е. А. Романова // Наука, образование и культура. – 2018. – № 3. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-pri-provedenii-leksicheskikh-testov-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka>. – Дата доступа : 29.03.2022.

2 Бочкарёва, Т. Н. Нетрадиционные формы контроля знаний и анализ их применения в средней профессиональной организации [Электронный ресурс] / Т. Н. Бочкарёва, А. А. Матвеева, П. В. Артемова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-formy-kontrolya-znaniy-i-analiz-ih-primeneniya-v-sredney-professionalnoy-organizatsii>. – Дата доступа : 29.03.2022.

3 Маслиева, Е. С. Задачи методического обеспечения учебного процесса по подготовке будущих учителей английского языка к применению игрового контроля [Электронный ресурс] / Е. С. Маслиева // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2–1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-metodicheskogo-obespecheniya-uchebnogo-protssessa-po-podgotovke-buduschih-uchiteley-angliyskogo-yazyka-k-primeneniyu>. – Дата доступа : 29.03.2022.

А. Н. Коваль

РОЛЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье представлено содержание понятия «грамматика», описаны грамматические навыки, их виды и роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Рассмотрено понятие коммуникативной компетенции, а также связь грамматических навыков с лингвистическим, прагматическим, стратегическим и когнитивным компонентами коммуникативной компетенции.

Грамматика считается важным и сложным аспектом в изучении иностранного языка, так как коммуникация невозможна без знаний грамматики. Низкий уровень грамматических навыков считается преградой для передачи информации. Она служит опорой, позволяющей формулировать высказывания. На базе грамматических правил слова соединяются во фразы и предложения, в результате чего речь обретает осмысленный характер [1, с. 148].

Понятие «грамматика» сочетает в себе три основных значения. Прежде всего это система правил, или способы изменения и сочетания языковых единиц. Согласно второму значению, грамматика – это строй языка, т. е. строение слова, предложения. Способность оперировать грамматическими явлениями является третьим составным элементом данного аспекта языка. Освоение этих систем способствует созданию большого разнообразия правильно сформулированных высказываний при устной и письменной речи.

Грамматике принято обучать в обязательном порядке для практического освоения иностранного языка как средства коммуникации. Практическое значение овладения грамматикой характеризуется упрощением освоения иностранного языка с учётом обобщённой формы грамматических законов.

Одной из главных целей обучения иностранному языку на среднем этапе считается формирование и развитие грамматических навыков как одного из ведущих компонентов аудитивных умений [2, с. 53].

Под грамматическим навыком понимается механизированное употребление материала, предполагающего владение грамматическими правилами, структурами и единицами в говорении и письме, распознавание и понимание структур и явлений при аудировании и чтении. Для его развития важны определённые условия, такие как выполнение упражнений, направленных на формулирование предложений с помощью речевого образца.

С позиции психолингвистики выделяются речевой и языковой грамматический навык.

Речевые навыки подразумевают способность правильного, автоматизированного применения грамматических явлений и конструкций в устной и письменной речи.

Языковые навыки характеризуются способностью применять грамматический материал за пределами условий речевой деятельности, т. е. изолированно. В основе языкового навыка находятся парадигматические связи. Это может предполагать изменение прилагательного в роде, степени сравнения и т. д. Для коммуникации этого недостаточно, так как в таких условиях есть несоответствие речевым задачам и ситуациям.

Методистами выделяются продуктивные и рецептивные навыки.

К свойствам рецептивных грамматических навыков относится способность понимать и осмысливать грамматический материал в устном и письменном виде. Рецептивные речевые навыки подразделяются на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные.

Под рецептивно-активным навыком понимают активное владение материалом, его употребление во всех видах речевой деятельности (говорении, письме, чтении, аудировании) в устной и письменной форме [3, с. 151]. Использование грамматического материала в рецептивных видах, т. е. в чтении и аудировании, обусловлено рецептивно-пассивным навыком.

Иностранный язык выступает в роли средства коммуникации. В ходе овладения им в качестве средства коммуникации у учащихся вырабатывается коммуникативная компетенция, которая определяется способностью точно, правильно оперировать языковым материалом в различных речевых ситуациях.

В состав коммуникативной компетенции входят следующие виды: лингвистическая (языковая), социолингвистическая (речевая), социокультурная, социальная (прагматическая), дискурсивная, стратегическая (компенсаторная) и когнитивная [4, с. 36].

Лингвистическая компетенция подразумевает готовность использовать иностранный язык в роли инструмента речемыслительной деятельности. Данный вид компетенции помогает воспринимать информацию и излагать свои суждения в устной и письменной речи. Знания языка могут быть усвоены машинально. Согласно научным сведениям, воспроизведение фраз и выражений на иностранном языке осуществляется на базе изученных правил и материалов. Несмотря на то, что осознанно освоенные языковые формы образуют условия для овладения иностранным языком, они не получают качеств автоматически усвоенных приёмов и методов выражения.

Коммуникативно-ориентированное обучение сосредоточено на содержании, а не на форме. Связность, организация и логичность, которые являются свойствами содержания коммуникации, объединяют в себе формы коммуникативного акта, т. е. «что сказать» и «как сказать». Эти свойства играют большую роль в письменной речи, но также необходимы и в устной речи.

Прагматическая компетенция представлена знаниями, способствующими пониманию и воспроизведению предложений на иностранном языке согласно определенным речевым ситуациям. Это связано с тем, насколько учащиеся обладают коммуникативной стратегией высказывания [5, с. 14]. Коммуникативная стратегия устанавливает коммуникативное поведение в ходе речевой ситуации и предполагает:

- 1) удержание заинтересованности собеседника;
- 2) предоставление понимания себя собеседником;
- 3) предоставление понимания собеседника;
- 4) снятие трудности недостатка слов в результате перефразирования, разъяснения, применения слов и выражений на родном языке;
- 5) разрешение сложностей, связанных с отсутствием необходимых знаний грамматики, при помощи упрощения или смены конструкции;
- 6) поддержание диалога с изменением темы общения.

Стратегическая компетенция отражает способность найти выход из затруднительной речевой ситуации. В её основу входят группы лингвистических знаний, коммуникативных навыков и умений:

- 1) лексические;
- 2) грамматические;
- 3) устно-речевые.

Группу грамматических знаний, умений и навыков составляют явления, которые способствуют поддержанию коммуникации, формулы организации речи (формулирование вопросительных предложений, восклицаний, форм повелительного наклонения), навыки

и умения употребления грамматических структур в устной и письменной речи, способность изменять своё высказывание из простого предложения в сложносочинённое, умение упрощать высказывание при недостаточности языковых знаний.

Когнитивная компетенция служит одним из ценнейших компонентов коммуникативной компетенции, которая характеризуется готовностью и способностью к коммуникативно-мыслительной практике. Процесс работы с текстом, игровой задачей и проблемой активизирует мышление учеников во время урока иностранного языка.

Грамматическая компетенция подразумевает умение воспринимать и передавать конкретную мысль, придавая ей вид фраз и предложений, которые составлены по правилам иностранного языка. Грамматика определённого языка рассматривается с точки зрения комплекса правил, способствующих построению предложений.

Практическая грамматика является содержательной основой организации грамматической компетенции и описывает грамматические явления в сочетании с их функциями. Методика формирования этого компонента компетенции предполагает совмещение альтернативных и традиционных методов обучения иностранному языку.

Таким образом, можно отметить, что грамматические навыки являются важной частью всех видов речевой деятельности. Не владея достаточным количеством знаний о грамматических структурах языка, невозможно полноценно решать задачи общения. Процесс развития коммуникативной компетенции основывается на речевых и языковых грамматических навыках. Обучение иностранному языку предусматривает развитие способности к паритетному участию в иноязычном общении. Грамматика является средством речевой деятельности, которая способствует свободному владению иностранным языком.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 335 с.

2 Кузнецова, Е. П. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Е. П. Кузнецова, С. А. Девятова // Современная филология : материалы V. Междунар. науч. конф., Самара, март 2017 г. : сб. ст.; редкол. : И. Г. Ахметов, Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса. – Самара : АСГАРД, 2017. – С. 53–55.

3 Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

4 Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Сафонова ; МГУ им. Ломоносова. – Москва, 1992. – 50 с.

5 Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.

УДК 37.091.33-028.22:811'243

Е. В. Короткий

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению вопросов использования видеоматериалов как наглядного средства обучения. В ходе исследования описаны этапы работы

с видеоматериалами как источником языковых и неязыковых средств достижения главной цели процесса обучения иностранным языкам, а именно формирования коммуникативной компетенции. Предлагается методика работы с видеоматериалами, задания и упражнения для каждого этапа.

Обучение иностранному языку – это комплексный процесс, во время которого учителя должны применять разного рода средства обучения. Средства обучения играют весьма важную роль в обучении иностранным языкам, но они также могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние, так как зачастую учителя или применяют их неправильно, или злоупотребляют ими.

Видеоматериалы являются одними из самых эффективных средств обучения иностранному языку. Большим преимуществом применения видео в обучении иностранным языкам является то, что оно предоставлено действительно аутентичными материалами. Вербальные и невербальные средства выражения ясно визуализируются с помощью видео (жесты, интонация, выражение лица, поза). Известно, что использование видеоматериалов на уроках иностранного языка позволяет сделать урок более интересным и красочным. Использование видео помогает также развитию различных сторон психической деятельности обучаемых, таких как память и внимание. Всякого рода видеоматериалы вносят только положительный вклад в обучение языкам, но только в случае, если они применяются в правильном месте в правильное время. В настоящее время учителя широко применяют видеоматериалы на своих уроках, так как у данного средства обучения безграничный потенциал. Многие ученые подчеркивают большое значение видео для уроков по иностранному языку. Например, В. И. Писаренко объясняет целесообразность обращения к видео в учебном процессе доступностью видеоматериалов, наличием у большинства людей определенного опыта использования видеотехники и возможностью творческой реализации педагогического потенциала при обсуждении видеофильмов на занятиях [1].

Таким образом, целесообразность использования видео в процессе обучения можно объяснить следующими позициями: доступность видеоматериалов, психологические особенности воздействия видеоматериалов на учащихся, возможность реализации методических целей по развитию навыков и умений восприятия и понимания иноязычной речи, а также последующего развития речевых умений [2]. Все вышеперечисленное возможно при систематическом предоставлении видеоматериалов и методически правильной их демонстрации.

Интегрирование видеоматериалов в уроки иностранного языка – это довольно сложный вопрос. При демонстрации видео необходимо соблюдать ряд некоторых условий: применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся; все учащиеся должны хорошо видеть демонстрируемое видео; учитель должен четко и правильно выделять главную информацию, продумывать пояснения, которые он будет делать в процессе просмотра видео; предоставляемый видеоматериал должен соответствовать изучаемой теме [3].

Важнейшая проблема интегрирования видеоматериалов в процесс обучения – правильное построение системы упражнений. При этом можно выделить три этапа: этап подготовки к просмотру (преддемонстрационный этап), этап показа видео (демонстрационный) и этап после просмотра (последемонстрационный).

У каждого этапа есть свои задачи и соответствующие им упражнения. Так, первый этап подготавливает обучаемых к просмотру, его цель – заинтересовать, мотивировать, ввести в тему, активизировать уже имеющиеся знания по теме, если таковые имеются, преодолеть языковые трудности. На этом этапе учитель сообщает информацию

о видео, которое будет показано; формулирует главные цели, которые должны быть достигнуты учащимися после просмотра видео. Учитель должен предоставить список слов и выражений, которые могут вызывать трудности у учащихся и без понимания которых просмотр видео будет невозможен. Если темп речи в видео быстрый, то важно объяснить учащимся, что не так важно понять каждую деталь в видео, как понять саму суть.

На этом этапе можно выполнить следующие упражнения:

1. Обсуждение темы – обмен идеями / мнениями по теме.
2. Мозговой штурм – попросить учащихся догадаться о словах и выражениях, которые, вероятно, появятся в отрывке и записать их на доске; предложить высказать гипотезы о содержании отрывка.

3. Отработка и знакомство с новой лексикой – учитель представляет новый лексический материал, который будет использован в видео, тем самым снимая трудности в понимании иноязычной речи.

Следующий этап – показ видео. Различают просмотр видео с общим, выборочным и детальным пониманием содержания. При просмотре с общим пониманием требуется выделить лишь главную информацию, при просмотре с выборочным пониманием – определенную информацию, при просмотре с детальным пониманием вся информация важна. Демонстрационный этап включает в себя задания, направленные на извлечение интересующей нас информации. Учитель проверяет умения учащихся понимать и ориентироваться в аудиотексте. Цель первого просмотра видео – общее понимание. Цель второго просмотра – детальное понимание видео. На демонстрационном этапе можно предложить следующие упражнения:

1. Заполнение пробелов – учащимся дается расшифровка отрывка, в котором отсутствуют некоторые слова, и они должны заполнить пробелы во время прослушивания.

2. Поиск информации – учащиеся просматривают отрывок и отмечают ответы на заранее поставленные им вопросы.

3. Последовательность – указать правильный порядок для серии картинок / предложений / слов / дат / имен.

4. Сравнение – сравнить отрывок с предположением в преддемонстрационном этапе.

5. Отметка галочками – например, у учащихся есть список слов / предложений, которые они должны заметить в процессе просмотра видео и отметить их галочкой.

6. Обнаружение различий / несоответствий / ошибок – учащиеся просматривают отрывки и, сталкиваясь с различиями / ошибками / несоответствиями, отмечают и исправляют их.

Цель третьего этапа – контроль понимания видео и работа с ним по развитию умений говорения и письменной речи. Информацию, полученную из видео, учащиеся используют для дальнейшего развития устной и письменной речи, выражают свое мнение по поводу просмотренного видео. Поскольку цель этого этапа заключается в формировании коммуникативной компетенции, упражнения должны соответствовать достижению этой цели. На этом этапе актуальны задания креативного характера. Примеры заданий для последедемонстрационного этапа:

1. Говорение в качестве продолжения занятий с использованием видео – например, дебаты, дискуссия, ролевая игра, интервью, связанные с услышанными отрывками.

2. Письмо в качестве продолжения занятий с использованием видео – телеграммы, письма, сообщения, связанные с услышанными отрывками.

3. Обобщение – учащимся дается задание обобщить то, что они увидели в видео; учащимся дается несколько предложений, и они должны сказать, какое из них соответствует просмотренному отрывку.

4. Решение проблем – учащиеся слышат всю информацию, относящуюся к конкретной проблеме, а затем настраиваются на ее решение.

Таким образом, можно отметить, что использование коротких видео с разработанной системой упражнений пробуждает интерес к теме, что в перспективе побуждает учащихся к самостоятельному изучению иностранного языка. Все вышеупомянутые упражнения позволяют учителю сделать занятие красочным, интересным и развивают иноязычные умения во всех видах речевой деятельности.

Литература

1 Писаренко, В. И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами: перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы / В. И. Писаренко. – Таганрог : Изд-во ТРТУ. – 2003. – Вып. 1 (13). – С. 77–83.

2 Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.

3 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

УДК 37.091.33-027.22:37.018.4:811.111

Я. В. Лифанова

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются основные теоретические и практические вопросы организации и проведения внеклассных мероприятий. Приведены базовые принципы организации внеурочной деятельности при изучении иностранного языка, а также предлагаются методические разработки по проведению занятий с использованием игровых технологий, позволяющие создать условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

На сегодняшний день во всех школьных учебных заведениях организована внеклассная деятельность, которая является важной частью обучения школьников и включена во многие предметные программы.

Одним из факторов, послужившим популяризации внеурочной работы, является представление о том, что непринужденная атмосфера, присущая внеурочной деятельности, способствует развитию навыков и умений, устранению психологических факторов, препятствующих самовыражению на английском языке. Стоит упомянуть утверждение многих методистов о том, что значимость внеклассной работы обусловлена недостаточным количеством учебных часов, отведенных для изучения языка непосредственно на основных уроках.

По утверждению И. А. Зимней, внеклассная деятельность не должна сообщать новые теоретические знания о языке, её цель – развитие, углубление и совершенствование ранее полученных сведений [1, с. 80].

На сегодняшний день в педагогической теории и практике школьного образования представлено немало вариаций учебно-воспитательного процесса. В качестве одной из них рассматривается приём игровых технологий.

По определению Г. К. Селевко, игровая технология – это вид ситуативной деятельности, направленной на воссоздание и усвоение социального опыта, в которой развивается и совершенствуется самоуправление поведением [2, с. 45].

Другими словами, это педагогический инструмент, который способен не только снять языковой барьер, но и повысить эффективность обучения, сделать его динамичным, результативным и приближенным к естественному процессу коммуникации на родном языке. Практическая же ценность игры как упражнения заключается в том, что она дает возможность неоднократного повторения речевого образца, при этом являясь хорошим способом закрепления и отработки фонетики, лексики и грамматики. Если в процессе обучения используются игры, мотивация учеников к изучению не только английского, но и других иностранных языков существенно повышается. По этим причинам игровая деятельность является одной из ведущих технологий в области реализации принципов внеклассной работы по иностранному языку.

Под принципами понимаются базовые положения, определяющие требования к содержанию процесса обучения. Они соответствуют целям и задачам всей работы по иностранному языку в школе и демонстрируют суть педагогической деятельности учителя. В связи с этим при проведении внеклассных мероприятий следует учитывать следующие принципы:

1) принцип взаимосвязи обучения с жизнью

Для осуществления указанного принципа преподавателю рекомендуется информировать учеников о нынешних событиях в мире, стране изучаемого языка или же о людях, чья деятельность зависит от знания английского языка. Следовательно, занятия могут быть посвящены таким темам, как обычаи и традиции, жизнь и творчество известных личностей и др.

Игры, направленные на обучение навыкам говорения, отлично подойдут для внедрения указанного принципа в процесс обучения. Они нацелены на то, чтобы научить выражать мысли в логической последовательности, применять приобретенные речевые навыки, а также беглости в процессе коммуникации.

Примером такой игровой деятельности может служить интервью или же игра под названием «*Scenes from a Hat*». В начале определяется тема, которая зависит от возрастных особенностей учащихся, а также их интересов. Далее на листочках учащиеся пишут разные идеи, сцены, подтемы. Например, если главная тематика – это школа, подтемы могут быть такие, как *bad mark*, *reasons for bullying at school*, *headmaster's office*. Далее все листочки с темами кладут в шляпу или любой другой предмет с глубоким дном. Кто-то достает листок и ведёт беседу на поставленную тему несколько минут.

2) принцип обучения в соответствии с возрастными особенностями

Эффективность внеклассной работы по иностранному языку обуславливается соответствием содержания и методов обучения языку психофизиологическим особенностям учащихся. Отличительной чертой младшей школы является общительность и эмоциональность учеников, в то время как среднее и старшее звено более усидчиво. Для старшей школы внеурочные мероприятия могут быть организованы в виде проектной работы, викторин, спектакля, дискуссии на востребованные темы для подростка. Тогда как для младшей лучше подойдёт разучивание песен, пересказ сказок или же просмотр фрагментов мультфильмов на английском языке.

Удачным вариантом внедрения игровой технологии служит игра «*Составьте фоторобот*». Класс делится на команды, каждая из которых, согласно правилам игры, – это отделение полиции. С помощью считалки выбираются ведущие. Им учитель показывает фото человека, а их задача обратиться в полицию с просьбой отыскать

пропавшего. Ведущие описывают внешность пропавшего человека, а остальные учащиеся делают соответствующие догадки. Целью такой деятельности является активизация лексического навыка на основе использования предметной наглядности.

3) принцип учета степени языковой подготовки учащихся и преемственности внеклассных занятий с уроками английского языка

Предоставляется возможность выявить слабые места в знаниях иностранного языка учащихся, которые не были замечены на основных занятиях. Для оказания помощи учитель может организовать во время внеклассных часов деятельность, направленную на исправление определенных ошибок, допускаемых учащимися в речи. Примером может служить конкурс чтецов, если устранению подвергаются фонетические ошибки. Ролевая игра также является одним из эффективных видов деятельности. Так, для лучшего закрепления новой лексики по теме «*Shopping*», пройденной на уроке, можно проиграть сразу несколько ситуаций в форме сценок и мини-спектакля.

Или можно предложить игру «*Кругосветное путешествие*», с помощью которой учитель закрепляет использование конструкции *There is / are* вместе с отработкой навыка употребления артиклей. Объектом для описания может служить помещение или тематические картинки.

Данная активность хороша тем, что помогает использовать кроме основной лексики ещё и фоновую, а также способствует охвату сразу большого количества учеников. С помощью игровой технологии осваиваются навыки лексико-фразеологической комбинации слов в естественном речевом общении, многократно отрабатываются грамматические конструкции [3, с. 4].

4) принцип коммуникативной деятельности осуществляется через отбор языкового и речевого материала, актуального для учащихся, и создание ситуаций и условий, приближенных к условиям реального общения. Задача педагога – воссоздать в классе англоязычную среду, в которой ученикам необходимо поддерживать максимальную коммуникацию. Такая деятельность может быть представлена в форме дебатов, дискуссий, например, по недавно прочитанной классом книге или же социальной проблеме. Однако при выборе темы для проведения занятия учитель должен опираться на предпочтения школьников, это не только повысит их вовлеченность в учебный процесс, но и поспособствует развитию умений и навыков устной речи, вследствие того, что школьники будут заинтересованы в изучении материала.

Эффективным инструментом для реализации коммуникативной деятельности является применение игровой технологии посредством интервью, которое способствует также формированию навыков и умений планирования высказываний и речевого взаимодействия с партнером. Также продуктивной будет считаться игра «*Необитаемый остров*». Педагог задает ситуацию, где задача учащихся выбрать наиболее необходимые для выживания на острове предметы из предложенных, далее они должны обосновать свой выбор, работая в парах и участвуя в совместной дискуссии.

В заключение стоит отметить, что все вышеуказанные принципы находятся в непрерывном взаимодействии в педагогической деятельности, в то время как организация разноплановых занятий во внеурочное время предоставляет возможности для их реализации.

Использование игровых методов во внеклассной работе по английскому языку способствует улучшению и расширению методического инструментария педагога, развивает коммуникативные навыки и речевую деятельность учеников, способствует эффективной отработке языкового материала и обеспечивает практическую направленность обучения. Учащиеся, в свою очередь, помимо проявления интереса к изучению языка на таких уроках, демонстрируют умственную и речевую активность, предназначенную для закрепления лексических единиц.

Внедряя игру в учебный процесс, педагог формирует и развивает у учащихся навыки и умения поиска требуемой информации, ее модификации и обработки, составления на основе этого плана дальнейших действий и решений как в стандартных, так и в нетипичных коммуникативных ситуациях.

Применение игровой технологии способствует избавлению от нервного напряжения, неосознанно стимулирует к активному участию в образовательном процессе, оживляет и повышает его результативность, а также пробуждает заинтересованность в изучении иностранного языка.

Использование различных игровых приемов также способствует развитию товарищеской атмосферы в классе, поскольку в игре ученик имеет возможность индивидуального взаимодействия с каждым сверстником. Тогда как педагогу не следует забывать, что игра – это лишь элемент урока, который должен служить дидактическим целям урока, а не выступать в качестве самоцели.

Следует также подчеркнуть, что при всех своих преимуществах игровая технология не может являться единственным и постоянным источником получения и отработки знаний, при этом она должна использоваться в учебно-образовательном процессе только в системе с другими методами, технологиями и формами организации обучения.

Литература

- 1 Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
- 2 Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
- 3 Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – Москва : Просвещение, 2001. – 370 с.

УДК 37.091.3:811.111'271.1

О. А. Марсикова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Данная статья посвящена формированию навыков техники чтения на английском языке у учащихся младших классов. В статье рассматривается чтение как средство формирования речевых и языковых навыков, цели и задачи обучения технике чтения, а также чтение вслух и про себя. Даны рекомендации по формированию навыков техники чтения у младших школьников.

Методика обучения иностранным языкам является рекордной по темпам своего развития и масштабам работ, которые ведутся для усовершенствования методов успешного воздействия на учащихся.

В связи с тем, что современное общество развивается стремительными темпами и учащиеся младших классов попадают под влияние социальных сетей и прочих медиаресурсов, остро встает вопрос о том, какими же методами должен оперировать учитель для развития у учащихся учебно-познавательного интереса к предмету и более успешного совершенствования умений через использование современных технологий и форм работы на уроках английского языка [1, с. 28].

Немаловажным является тот факт, что раннее изучение иностранного языка вызывает ряд новых психологических и методических трудностей, что связано в первую очередь с неготовностью учащихся в силу малого жизненного и языкового опыта к усвоению новой лингвистической системы и всех проблем, которые с ней связаны.

Чтение может выступать как средство формирования речевых и языковых навыков, так как оно позволяет учащимся совершенствовать процесс овладения языковым и речевым материалом и контролировать с помощью заданий лексику, грамматику, аудирование, письмо и устную речь, а также предполагает умение читать и опираться на письменный текст [2, с. 119–120].

Чтение, наряду с другими видами речевой деятельности, играет важную роль в образовании и самообразовании учащихся, часто являясь основой для говорения, письменной речи и аудирования.

Во время всевозрастающего обмена информацией между различными странами большое место в жизни человека занимает чтение на иностранном языке. Это требует соответствующих навыков и умений, развитие которых необходимо начинать уже на раннем этапе обучения иностранному языку.

С методической точки зрения, чтение – самостоятельный вид речевой деятельности, связанный с восприятием (рецепцией) и пониманием информации, закодированной графическими знаками по системе того или иного языка [3, с. 9–10].

Основой формирования умений любого вида чтения является техника чтения, предполагающая владение буквенно-звуковыми соответствиями, умение объединять воспринимаемый материал в смысловые группы (синтагмы) и правильно оформлять их интонацию.

Под техникой чтения понимают сумму приемов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной графической информации читаемого. Данные приемы предполагают владение графемно-морфемными ассоциациями, словесным и фразовым ударением, паузацией, мелодикой, беглостью чтения (все эти компоненты осваиваются учениками в школе на основе принципа аппроксимации) [4, с. 144].

Обучение иностранному языку на ранних этапах школьного образования в настоящее время выстраивается в соответствии с новыми приоритетами школы как источника развития творческой активности и способностей учеников. В школьной дисциплине «Иностранный язык» заложена большая потенциальная возможность воздействия на личность учащегося, так как затрагиваются практически все сферы человеческого общения.

Стоит отметить, что значимую роль в успешном формировании навыков техники чтения на английском языке играют правила чтения, которые представляют собой обобщения по отношению к множеству случаев и позволяют учащимся логично осмыслить материал, что способствует более прочному запоминанию буквенно-звуковых сочетаний. От учителя требуется теоретическая подготовка в соответствии с психолого-возрастными особенностями обучаемых, прогнозирование и возможные способы минимизации влияния родного языка при обучении технике чтения, а также использование методов работы с языковым материалом с опорой на индивидуальные особенности учащихся.

На протяжении всех этапов обучения учащиеся посредством чтения на иностранном языке знакомятся с различными устойчивыми выражениями, фразовыми глаголами, фразеологизмами. Постоянная работа с текстами разных жанров и стилей положительно отражается на грамотности речи школьников [5, с. 289].

На уроке иностранного языка можно выделить такие функции чтения, как передача информации о культуре страны изучаемого языка, расширение кругозора

учащихся, привитие навыков самостоятельной работы, воспитание моральных и нравственных ценностей.

Обучение технике чтения начинается, согласно программе, уже в 3-м классе, объем текстов для чтения – примерно 100 слов. Упражнения, используемые на начальном этапе:

- чтение вслух выученных пословиц, поговорок, стихов;
- составление из разрезной азбуки слов и предложений;
- заполнение пропусков букв (*b...e* → *bye* или *f...ne* → *fine*);
- заполнение пропусков в предложении подходящими по смыслу словами

[6, с. 174–175].

Необходимо отметить, что существует следующая классификация чтения по механизмам: чтение вслух, чтение про себя, художественное чтение. На начальном этапе основной формой чтения является чтение вслух, закладываются основы чтения про себя. Чтение вслух позволяет овладеть звуковой системой языка. Оно укрепляет способность к звуковой перекодировке сигналов как на уровне буквы, так и на уровне слова, предложения, текста. Чтение вслух считается приемом формирования у читающего «фразового стереотипа». На начальном этапе чтение вслух является важным средством развития техники чтения, на более продвинутых этапах чтение вслух выступает в роли контрольного или выразительного чтения [7, с. 139–140]. Чтение про себя предполагает владение следующими приемами: умение быстро узнавать языковые единицы, мгновенно соотносить воспринимаемый графический комплекс со слухо-моторным образом и определенным значением. При чтении про себя все операции по проговариванию происходят во внутренней речи и имеют свернутый характер. Свернутость проговаривания нельзя обеспечить только чтением вслух, поэтому упражнения, построенные на чтении вслух, являются обязательной, но лишь начальной стадией работы по развитию технических навыков чтения про себя [8, с. 72].

Таким образом, можно выделить ряд рекомендаций по формированию навыков техники чтения. Необходимо подобрать такие приемы, которые помогли бы учащимся усвоить правила чтения букв, буквосочетаний, правила произношения, правила связывания, приобрести навык делать правильное логическое ударение и паузы, что будет говорить о сформированной технике чтения. Учитель должен систематически применять на практике методы и приемы, рекомендованные для улучшения техники чтения, а также проводить диагностические замеры, чтобы отследить результаты каждого ученика и наметить индивидуальную работу. Приобретение учащимися необходимой для успешного обучения техники чтения дает определенные гарантии в том, что дети не будут отставать в учебной деятельности, что позволит сохранить в среднем звене хорошую успеваемость [9, с. 65–66].

Литература

- 1 Пассов, Е. И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.
- 2 Вайсбурд, М. Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / М. Л. Вайсбурд. – Москва : Просвещение, 1981. – 278 с.
- 3 Афанасьева, Н. В. Личностный подход в обучении / Н. В. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 9–10.
- 4 Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
- 5 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультета

иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 330 с.

6 Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для студентов педагогических вузов / Г. В. . – Москва : Просвещение, 2000. – 232 с.

7 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006 – 238 с.

8 Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 1987. – 207 с.

9 Книга для учителя к учебному пособию по английскому языку для 2 класса общеобразовательных учреждений / З. Н. Никитенко [и др.]. – Москва : Просвещение, 1996. – 96 с.

УДК 811.161.3'373.45(=112.2)

В. Д. Мельникова

СУБСТАНТИВНЫЕ ГЕРМАНИЗМЫ В БЕЛОРУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

В статье даётся краткий анализ субстантивных заимствований из немецкого языка в белорусский, устанавливаются причины заимствования (экономические, политические, географические и др.), пути (устный и письменный), способы (непосредственный и опосредованный); выявляются лексико-тематические группы германизмов, звуковые особенности и др.

Язык представляет собой сложное устройство, которое может быть рассмотрено с разных точек зрения, в соответствии с чем и выделяются различные единицы языка. Звуковая и смысловая сторона языка, слова и морфемы, сочетания слов и предложения выступают как разнородные элементы общей системы языка, которую часто называют в силу этого многообразия составляющих её элементов «системой систем» [1, с. 5].

Слово является основной, центральной единицей языка, поэтому многие аспекты его изучения оказываются до некоторой степени общими для лексикологии и синтаксиса, для лексикологии и словообразования, для лексикологии и морфологии. В лексикологии, однако, слова рассматриваются прежде всего как единицы номинации, т. е. как языковые единицы, служащие для называния предметов и явлений окружающих понятий.

Исследование словарного состава языка может вестись в разных направлениях. В задачи лексикологии входит исследование стилистической дифференциации словаря, отдельных тематических и лексико-семантических групп слов, их соотношения друг с другом и соотношения единиц внутри этих группировок. Кроме того, лексикология включает в себя ряд семасиологических проблем, т. е. проблем, связанных со смыслом, со значением слов, их способностью обозначать те или иные явления внеязыковой действительности [1, с. 11]. А еще лексический состав языка изучается с точки зрения его происхождения.

Избрав темой исследования взаимодействия языков, обратим внимание на два из многих – белорусский и немецкий, точнее лексических заимствований из немецкого в белорусский язык.

Белорусский язык, как и каждый другой язык, имеет свою историю, историческое развитие, взаимодействие с другими языками. В рамках статьи объектом изучения избраны только субстантивные германизмы в белорусском языке, где под термином *германизм* (англ. – *germanism*, исп. – *germanismo*) понимается «слово, оборот, конструкция, заимствованные из германских языков и воспринимаемые как чужеродный элемент» [2, с. 93]. Таким образом, германизмы – это слова, пришедшие в белорусский язык из немецкого или через посредничество других языков, адаптированные в нём и ставшие частью лексических запасов белорусского языка.

Наша цель – выявление германизмов в составе лексики белорусского литературного языка и их анализ на предмет места и роли, тематической представленности, путей и способов заимствования.

Источником сбора германизмов послужил «Слоўнік іншамоўных слоў», составленный А. Н. Булыко [3; 4], и из двух томов словаря нами выделено более 100 только субстантивных германизмов.

Впервые проблему заимствования в белорусском языке затронул основатель белорусского языкознания академик Е. Ф. Карский. В монографии «Белорусы» исследователь рассматривал слова немецкого происхождения как полонизмы, но не исключал возможности их заимствования непосредственно из немецкого языка.

В современном белорусском языкознании изучению заимствований, включая германизмы, посвящены работы ряда исследователей, среди которых А. И. Журавский, А. М. Булыко, И. И. Чертко, В. М. Галай и др.

Заимствование – неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения каждого языка, один из основных источников пополнения словарного запаса. И этому служат разные причины и способы. В частности, вхождению германизмов в состав белорусского языка содействовали определенные политические, экономические, социальные, культурные условия развития территории Беларуси. Влияние различных языков на местную речь и появление у них многочисленных заимствований из немецкого языка объясняются географическим расположением Беларуси; тесными контактами ее жителей с представителями немецкого этноса во времена немецкой миграции прошлых столетий (льготы и благоприятные условия для немецкоязычных эмигрантов, улучшение их экономического положения); идеями Реформации, которые поощряли гродненских студентов изучать иностранные языки, включая немецкий, и приобретать образование за рубежом, например, в Виттенбергском, Лейпцигском и других университетах Германии.

Появлению германизмов в составе лексики белорусов поспособствовали также трудовая и торговая деятельность немцев в среднем Понемонье и борьба местных жителей с немецкими воинами – ливонскими рыцарями, крестоносцами Тевтонского ордена, кайзеровскими и немецко-фашистскими войсками. Ещё надо отметить, что и историческое пребывание Беларуси в составе Речи Посполитой, и нынешнее соседство Польской Народной Республики и Республики Беларусь поспособствовали тому, что большая часть германизмов попала в речь белорусов именно через польский язык. Языками-посредниками при заимствовании германизмов выступали также чешский, идиш, русский, литовский языки.

В результате можно выделить следующие пути заимствования:

– *устный путь*, т. е. благодаря живому общению двух разноязычных народов или усвоение названий предметов культуры.

– *книжный, или письменный, путь*, т. е. заимствование немецких слов из иноязычных текстов, например, при их переводе на белорусский язык. В этом случае слова сохраняют свои фонетические, орфографические и грамматические особенности.

А вот относительно способа заимствования из немецкого языка они – непосредственно или опосредовано – разделяются на две группы:

а) германизмы, заимствованные непосредственно из немецкого языка, например: *бутэрброд*, *бюстгальтар*, *гастарбайтар*, *гаўптвахта*, *маштаб*, *шніцэль*, *форзац* и др.

б) германизмы, заимствованные через посредство польского, например: *абцас*, *гандаць*, *дах*, *рама*, *фарба*, *цэгла*, или латинского языков, например: *каницлер*, *руіна* и др.

Анализ германизмов с точки зрения их оформления и освоения позволяет прежде всего отметить в целом ряде слов нехарактерные для белорусского языка сочетания согласных, среди которых особенно заметны следующие:

-*шт* – в середине слова, например: *абиштрых*, *буриштын*, *гальштук*, *краништэйн*, *маштаб* и др. [3; 4];

-*шп* – в начале слов, например: *шпіталь*, *шпрыц* и др. [3; 4];

-*хт* – в середине слов, например: *вахта*, *шахта* и др. [3; 4].

-*фт* – на конце слов, например: *брудэршафт*, *ландшафт* и др. [3; 4].

Привлекают внимание сложные существительные немецкого языка, например: *бібельдрук* (ням. *bibeldruck*); *бутэрброт* (ням. *butterbrot* = хлеб з маслом); *вундэркінд* (ням. *wunderkind* = літар. цуда-дзіця); *гастарбайтэр* (ням. *gastarbeiter* = рабочы-эмігрант) и др. [3; 4].

Поскольку субстантивные германизмы пришли в белорусский язык в разное время, то они освоены, многие из них, например, *бляха*, *дах*, *клема*, *панэль*, *пластылін*, *пломба*, *ратуша*, не выделяются среди слов белорусского языка как заимствованные.

Особенно разнообразны заимствованные субстантивные германизмы с точки зрения их семантики и тематической принадлежности, что позволяет выделить среди них или разделить их на многочисленные лексико-тематические группы. Это например:

– наименования лица: а) по роду занятия (*бухгалтар*, *вахцёр*, *гарбар*, *друкар*, *майстар*, *маляр*, *танцмайстар* и др.), б) занимаемой должности (*ад'ютант*, *дэкан*, *каницлер* и др.), в) воинского или другого звания (*афіцэр*, *фраер* и др.);

– наименования одежды, обуви или их частей (*абцас*, *абилаг*, *гальштук*, *казінет* и др.);

– наименования предметов быта и домашнего обихода (*ванна*, *гэбель*, *загарак*, *кубел*, *келіх*, *пульт*, *рама*, *шпулька*, *шуфляда* и др.);

– наименования строений, их частей (*ганак*, *гмах*, *дах*, *друкарня*, *касцёл*, *комін*, *крама*, *мур*, *паштайт*, *шахта*, *шпіталь* и др.);

– наименования продуктов питания (*бутэрброд*, *глазура*, *вафля*, *торт*, *фарэль*, *шніцэль* и др.);

– наименования растений, овощей, плодов (*гурок*, *кальрабі*, *мангольд*, *цыбуля* и др.);

– наименования материалов, товаров, концелярских предметов (*бляха*, *кнут*, *крышталь*, *крэйда*, *пэндзаль*, *фарба* и др.);

– названия веществ (*абиштрых*, *абицуг*, *буриштын*, *шлак* и др.);

– термины различных наук: а) медицины (*бінт*, *лінза* и др.); б) лингвистики (*абляўт*, *аўслаўт*, *абертон* и др.); в) истории (*абарыгены*, *бліцкрыг*, *нацызм* и др.).

Таким образом, изучение лексики белорусского языка с точки зрения его происхождения и анализ материалов «Слоўніка іншамоўных слоў» А. Н. Булыко позволили выделить германизмы, пришедшие в белорусский язык разными путями и способами. Наибольшее количество среди германизмов, заимствованных в белорусский язык, составляют субстантивные, поскольку имена существительные в каждом языке являются самыми частотными, что и подтверждают данные относительно германизмов, зафиксированных в словаре-источнике. Анализ субстантивных германизмов показывает, с одной стороны, их освоение (что станет предметом будущего изучения), с другой стороны, сохранение признаков немецкого языка, а также разнообразие и широкий диапазон по семантике и тематике.

Литература

1 Шмелёв, Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелёв. – Москва : Просвещение, 1977. – 335 с.

2 Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова / ред. главный редактор словарей издательства «Советская Энциклопедия» М. В. Лазова. – Москва : «Советская энциклопедия», 1966. – 608 с.

3 Булыка, А. М. Слоўнік іншамоўных слоў : у 2 т. / А. М. Булыка. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 1999. – Т. 1 : А–Л. – 736 с.

4 Булыка, А. М. Слоўнік іншамоўных слоў : у 2 т. / А. М. Булыка – Мінск : Беларуская энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 1999. – Т. 2 : М–Я. – 734 с.

УДК 378.147:811'25

С. И. Мухина

СИТУАТИВНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА

Статья посвящена ситуативной модели как одному из способов перевода, ее особенностям и использованию переводчиком. Рассмотрены преимущества и недостатки ситуативно-денотативной модели. В статье приведены примеры перевода предложений и словосочетаний с использованием данной модели, даны объяснения адекватности и целесообразности выбора данного варианта перевода.

Перевод представляет собой довольно сложный процесс, в связи с чем переводчику приходится использовать различные способы и модели перевода. Одной из таких моделей является ситуативная. Главной особенностью данной модели является то, что она основывается на взаимосвязи языка и культуры, так как известно, что различные явления культуры отражаются в языке. Но так как в каждой лингвокультурной общности можно обнаружить универсальные культурные явления, то можно сказать, что эта модель – наиболее эффективная для использования в переводческой деятельности. В тех случаях, где невозможны трансформации, целесообразно применять ситуативную модель, суть которой заключается в сравнении языкового выражения той или иной ситуации и нахождении оптимального варианта перевода культурной реалии, факта, события.

Одна и та же ситуация обозначается в исходном языке (ИЯ) и языке перевода (ПЯ). Но каждый язык выражает это по-разному [1, с. 413].

Ситуативная модель перевода основана на ситуационном анализе в лингвистике и разработана В. Г. Гаком, Дж. Кэтфордом и другими под влиянием лингвистических взглядов крупных британских ученых (Дж. Ферта, А. К. Халлидея и др.), которые утверждали, что каждый человеческий язык обладает своими системами значений, понимаемыми как матрица отношений, в которую входит та или иная единица. Из этого следует, что такие системы отличаются от языка к языку и учитывают специфические особенности конкретных языков. Ввиду этого перевод не следует понимать как простую передачу значений, поскольку разные языки часто используют разные наборы семантических компонентов для описания одних и тех же или похожих ситуаций. Иными словами, в соответствии с ситуативной моделью перевода в результате перефразирования могут происходить различные семантические сдвиги (удаление или добавление некоторых семантических компонентов, их замена).

В ситуативной модели можно выделить несколько уровней перевода, одним из которых является промежуточный, когда переводчик интерпретирует текст оригинала на другой язык и который по сути является экстралингвистическим. Именно описываемая реальность, жизненные факты репрезентируются словесной интерпретацией. Перевод состоит в выходе переводчика за рамки исходного текста к реальной ситуации, описанной в этом тексте. На следующем этапе переводчик должен описать ситуацию текста на другом языке. Переводчик сначала понимает суть оригинала, а потом говорит «то же самое» на ПЯ [2, с. 60–69].

Следует также отметить, что ситуативная модель перевода основывается на предположении, что языки используют несколько разные наборы компонентов, составляющих значение, для описания идентичных внеязыковых ситуаций. Например, русские глаголы движения содержат компонент вида, в то время как английские эквиваленты часто нейтральны, но всегда уточняют направление: *Вот он идёт.* – *Here he comes / Here he goes.*

Довольно часто ситуативную модель называют ситуативно-денотативной, потому что в ней любой языковой знак указывает либо на вещь, которую называет слово, либо на ситуацию, которую называет предложение. Отсюда термин денотативного значения, или референтного значения, то есть конкретного и явного значения символа [3].

Главное требование перевода состоит в том, чтобы денотат исходного текста был равен денотату текста перевода. Вот почему художественный дословный перевод иногда приводит к непониманию ситуации при коммуникации. Так, русское предложение *Возьми хлеба в булочной* эквивалентно английскому *Buy some bread in the bakery* (досл.: ‘Купи немного хлеба в пекарне’), потому что рецензор в русском языке знает, что ситуацию покупки в русском языке можно обозначить более общим словом, первичным элементом которого является *взять*, не содержащее семы оплаты деньгами.

Таким образом, эта модель перевода делает упор на идентификацию ситуации как основную фазу процесса перевода.

Ситуативная модель дает некоторые интересные сведения о механизме перевода, особенно когда ситуация описывается в разных семантических категориях.

Ср.: *проточный пруд* и *spring-fed pond*; *крепкий чай* и *strong tea*, где *strong* означает ‘сильный’; *на черный день* и *for a rainy day*, где *rainy* означает ‘дождливый’.

По сути, эта модель используется для достижения эквивалента на ситуативном уровне. Именно ситуация определяет эквивалент перевода среди всех возможных: английскому *instant coffee* соответствует русский эквивалент ‘растворимый кофе’, а никак не ‘мгновенный кофе’, также можно привести и другие аналогичные примеры: *milk with skin on it* – ‘пенка на молоке’; *with one's knees crossed* – ‘сидеть, положив ногу на ногу’; *make yourself at home* – ‘чувствуйте себя как дома’.

Ситуация помогает определить, насколько приемлем данный вариант перевода. Предложение *Somebody was baited by the rights*, не зная ситуации, можно перевести как ‘Кто-то подвергся травле со стороны правых’, так как эквивалентом слова *bait* в словаре является ‘травить, подвергать травле’.

Но если в контексте под словом *somebody* подразумевается президент Рузвельт, то такой вариант перевода будет неуместным, в таком случае лучше использовать эквивалент ‘Президент Рузвельт подвергся резким нападкам со стороны правых’ [4].

Слабое место ситуативной модели заключается в том, что она не объясняет сам механизм перевода. К тому же ситуация может иметь несколько вариантов перевода, в таком случае будет трудно выбрать какой-либо определенный вариант. Например, если ситуацию можно описать несколькими способами и, соответственно, разными языковыми средствами, переводчику необходимо знать и саму ситуацию, и понимать, что конкретно имел в виду говорящий на языке оригинала.

В последние несколько десятилетий произошел сдвиг в научном интересе к переводу в сторону прагматического аспекта перевода, что породило ряд прагматических моделей перевода. Традиционный подход к переводу как к простому лингвистическому перекодированию текста с «одного языка на другой» был отброшен ради интеграции перевода в более широкую сеть социальных взаимодействий.

При сравнении различных лингвистических моделей перевода становится ясно, что они взаимозависимы, и поскольку каждая из них концентрируется на каком-либо аспекте перевода, их следует рассматривать как дополняющие друг друга при изучении сложной природы перевода.

Таким образом, адекватное использование ситуативной модели возможно в ситуации, когда необходимо на языке перевода описать ситуацию, заданную в оригинале. Если ситуация на языке оригинала может иметь несколько вариантов, тогда ситуация не всегда может дать достаточные основания для выбора перевода. Данную модель целесообразно использовать в том случае, когда ситуацию можно адекватно перевести на другой язык с учетом ситуации в языке оригинала [5].

Ситуативная модель, как отмечалось выше, имеет некоторые недостатки, но в то же время и преимущества, поскольку она помогает понять национально-культурные особенности восприятия и интерпретации окружающей действительности представителями других культур, сравнить и проанализировать языковое выражение данных ситуаций, отождествить языковые единицы, составляющие текст оригинала, с известными переводчику единицами языка перевода и, таким образом, достичь передачи не только смысла всего целого, но и наиболее адекватного перевода описываемых в языке оригинала фактов, событий, реалий инокультурной действительности.

Литература

- 1 Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2002. – 424 с.
- 2 Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высш. шк., 1990. – 253 с.
- 3 Теория перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://Linguisticus.com/>. – Дата доступа: 05.04.2022.
- 4 Языкознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://yazykoznanie.ru/>. – Дата доступа : 05.04.2022.
- 5 Бюро переводов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lingvo-plus.ru/>. – Дата доступа : 14.04.2022.

УДК 811'42'38:070(476):070(410)

Я. А. Нарышкина

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВ РЕВЬЮ И РЕПОРТАЖ И ИХ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЙ И БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ)

В данной статье кратко рассматриваются структурные и стилистические особенности таких жанров публицистического дискурса, как ревью и репортаж,

а также осуществляется анализ специфических лексических и стилистических средств, присущих каждому структурному элементу исследуемых жанров, на базе белорусской и британской прессы.

Публицистический дискурс является одним из самых живых и динамичных типов дискурса, так как тесно связан с настоящими событиями и явлениями, происходящими в жизни общества. Он преимущественно используется в сфере общественных отношений: общественно-политических, культурных и пр. Данный вид дискурса воздействует на аудиторию, убеждает и направляет в определенное русло размышлений.

Наиболее полно его черты проявляются в газетных публикациях, изданиях общественно-политического характера (журналах, еженедельниках, специальной литературе, радио, телевидении, документальном кино). Диапазон формирующих жанров письменного публицистического дискурса довольно широк. К нему относятся всякого рода статьи, эссе, очерки, заметки, фельетоны, памфлеты и прочее. Предметом исследования данной статьи являются жанры ревью и репортаж, поскольку они в разной степени восприимчивы к воздействию экстралингвистических факторов, что не может не отразиться на их структурной и языковой репрезентации.

Ревью определяется как развернутый целостный анализ произведения и его основных проблем. Данное понятие можно также охарактеризовать как «информацию об информации», так как объектом исследования рецензент выбирает отраженную действительность. Способность человека к отражению окружающей действительности и является основой человеческой коммуникации, осуществляемой средствами языка [1, с. 132].

Как небольшое исследование или краткий ознакомительный текст, ревью принадлежит к аналитической жанровой группе, чье содержание включает в себя анализ явлений действительности, более широкий охват по времени и пространству и более глубокое проникновение в проблемы окружающей жизни. В данном жанре важны не только информационная, но и оценочная направленность, стремление критика обосновать свою позицию, привлечь внимание читателя к рецензируемому произведению.

Ревью рассматривает конкретное произведение, только что вышедшее из печати, и представляет его читателю, что сближает данный жанр с другими информационными жанрами, например с аннотацией. Но задача критика заключается не только в представлении, но и в оценке этого явления, по возможности всесторонней. Она состоит в рассмотрении отдельного произведения как в совокупных частях, так и в целом. Никакой другой жанр критики не ставит перед собой данной цели.

В данной работе были исследованы источники белорусской и англоязычной прессы с целью выявления наиболее часто употребляемых языковых средств в рамках следующих обязательных структурных элементов представленного жанра (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Языковая репрезентация структуры ревью

Белорусская пресса	Английская пресса
1. Информация о событии	
<i>(Данная статья) посвящена, приведены (определения), показана (сущность), выделены (элементы), являет (собой), важно, значительно, актуально, необходимо, значимо.</i>	<i>Let's see... where to begin? If you want to discover... However... / Moreover... / As far as... / By the way... / Seems to that... / What an achievement... / Perhaps... / Indeed / What I'm going to say next... / All-in-all though... I think / I don't think... / As someone mentioned...</i>

Окончание таблицы 1

Белорусская пресса	Английская пресса
2. Интерпретация события	
<i>Прослеживается (зависимость), вызывают (интерес), приходят (к выводу), анализируют (влияние).</i>	<i>If you dislike such genre, it is probably going to irritate more than satisfy. The main character has given himself a mountain to climb.</i>
3. Общая оценка события	
<i>Книга (произведение) автора представляет собой исследование ... В книге показаны пути решения данной проблемы. Поражает, удивляет, восхищает, радует, воротит, умнее, изящней, очень смешно и другие. И не забывайте, что... Как по мне... / По моему мнению...</i>	<i>Never before in my life were my cheeks more aching. Breathtaking / Unique / Captivating / Enchanting / Extremely confusing... See this film! / Read this story! It just never gets boring! Was it perfect? What I enjoyed most... I was a little nervous about...</i>
4. Оценка-характеристика события	
<i>Она (книга), прежде всего, поражает обилием фактического материала, впервые вводимого в научный оборот. Сюжет данного произведения абсолютно вторичен. Данная история подходит... Ситуация легко воспринимается такими людьми, как...</i>	<i>I look forward to watching it again and again! I went to see it expecting a very good movie. I came out stunned by the magnitude of the picture. I have said before I am not a fan of such things, but this story is going to make me eat crow.</i>

Такая структура ревью более всего соответствует общепринятой (классической), в ней наличествуют основные элементы для того, чтобы сделать текст логичным, последовательным в своем изложении и максимально доступным для восприятия. Следует отметить, что в языковом оформлении структурных компонентов ревью присутствуют различные языковые средства, которые заведомо отобраны для построения определенного оценочного высказывания.

Как показал практический анализ, адресант оказывает воздействие на читателей посредством использования характерной для исследуемого жанра терминологии, различной эмоционально-оценочной лексики, а также наречий со значениями долженствования в сочетании с глаголами результативности в таких структурных элементах, как «информация о событии» и «интерпретация события», и глаголами демонстрации в сочетании с оценочными лексемами в остальных структурных элементах.

Еще одним распространенным публицистическим жанром является жанр репортаж – публицистический жанр, дающий наглядное представление о событии через непосредственное восприятие автора, очевидца или участника события [2, с. 170].

Главное в репортаже – это эффект присутствия, где читатель воспринимает происходящее вместе с журналистом. Его читают не ради осведомления о подробностях произошедшего события, а ради того, чтобы его «прочувствовать», поэтому репортаж относят не к новостным жанрам, а к жанрам эмоциональной публицистики и, в отличие от ревью, репортаж не претендует на объективность. К его специфическим жанровым особенностям можно отнести: оперативность, актуальность, наглядность, документальность, достоверность. Все эти признаки в репортаже так или иначе взаимосвязаны и взаимообусловлены.

С учетом специфики репортажа немецкий исследователь данного жанра М. Халлер отмечает, что в соответствии с его функцией, известной как «информирование», необходимо ответить на следующие вопросы: *Wer?* («Кто?»), *Was?* («Что?»), *Wo?* («Где?»), *Wann?* («Когда?»), *Warum?* («Почему?») и *Wozu?* («Зачем?»), которые составляют так называемую «красную нить повествования» (*Lietfaden*) – композицию репортажа [3, с. 35].

В журналистской практике выработана устойчивая схема репортажного описания (см. Таблицу 2).

Таблица 2 – Языковая репрезентация структуры репортажа

Белорусская пресса	Английская пресса
1. Информация о событии	
<i>Обратим внимание на... / Посмотрите... / Скажите... / По крайней мере... / Всего пару слов... / Очевидно... / По словам очевидцев... / Здесь вы можете наблюдать...</i>	<i>In fact... / To avoid... / Without a doubt... / Certainly... / Absolutely... / The majority/minority... / As for me... / It's believed... / Obviously... / Earlier this year... / This signals that... /</i>
2. Передача атмосферы события	
<i>Душераздирающая картина... / Привело к последствиям... / Сложившаяся ситуация повлекла собой... / Считается, что... / Ключевой аспект... / Напряженность между...</i>	<i>War-torn nation... / Horrific situation... / A stark contrast... / There are also taken steps... / With voices on the left and the right clamoring for... / Dozens of cruise missiles... / Hundreds of experienced fighters... /</i>
3. Авторское отношение к объекту (комментарий)	
<i>Оставило глубокий след в душе... / Как гром среди ясного неба... / Невероятные беспорядки охватили... / Такое поведение не приносит лавров... / С каких пор?... / Разве не так?... /</i>	<i>The halls of power... / There are no prizes for... / They prepare for the “zero hour”... / A game-changer... /</i>
4. Результат информации	
<i>Безрезультатно... / Усилия тщетны... / Попытки не оправданы... / Планируется... /</i>	<i>The departure from standard... / To avoid... / Involving... / the Pentagon approving attacks... / Their victory came three months after... / Tensions between the two sides remain... /</i>

Проанализировав языковые средства исследуемого жанра, можно отметить, что стилистические смешения – это характерная черта стиля репортажа. Довольно широкая свобода сочетаемости стилистических пластов лексики позволяет репортерам не только сохранить свое авторское «я», но и поддержать документальность, динамику и достоверность повествования. С точки зрения наличия в текстах выразительных средств, в них чаще всего встречаются эпитеты, сравнения, метафоры, риторические фигуры речи и др., позволяющие читателю ощутить себя полноценным свидетелем повествования.

Таким образом, обобщая итоги проведенного практического анализа вышеперечисленных жанров публицистического дискурса, можно прийти к выводу, что их структура и ее языковая репрезентация позволяют авторам успешно реализовывать воздействующую функцию.

Литература

1 Стрельцов, Б. В. Основы публицистики. Жанры / Б. В. Стрельцов. – Минск : Университетское, 1990. – 239 с.

2 Кройчик, Л. Е. Система журналистских жанров. Основы творческой деятельности журналиста / Л. Е. Кройчик, С. Г. Корконосенко. – Санкт-Петербург : Знание, 2005 – 272 с.

3 Солнцева, Е. С. Журнальный репортаж в современном медиадискурсе (лингвистическое исследование на материале немецкого языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. С. Солнцева ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2015. – 182 л.

УДК 373.3.091.3:811.111'35

А. Б. Омурова

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена изучению методики обучения технике письма на уроках английского языка в начальной школе. Раскрыты ключевые этапы обучения письму младших школьников. Изложены основные компоненты содержания урока, их главные задачи. Описана специфика и последовательность работы по обучению графике и орфографии, а также сложности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе формирования технических навыков письма.

На начальном этапе обучения английскому языку письмо является важным и необходимым средством овладения еще совершенно новым для школьников предметом. Прежде всего оно помогает усваивать лексику и грамматику и развивать навыки чтения. С самого начала обучения следует формировать и развивать технические навыки письма – графику и орфографию, то есть научить школьников писать буквы и слова, которые они изучают устно и встречаются на письме и в чтении. Для этого уже в начальных классах используются рабочие тетради с заданиями на написание букв и значков транскрипции, простых слов, заполнение кроссвордов.

Таким образом, одна из целей обучения английскому языку на начальном этапе – создание условий, при которых овладение навыками письма будет иметь максимально успешные результаты и развивать интерес учащихся к дальнейшему обучению.

В обучении письму за основу взяты методические принципы с использованием таких средств обучения, как классная доска и разнообразный дидактический материал. Содержание урока по обучению технике письма включает в себя такие аспекты, как обучение графике, каллиграфии и орфографии.

Рассмотрим первый важный компонент – обучение графике. Латинский алфавит во многом отличается от русского. Сложности, с которыми сталкиваются учащиеся, служат причиной многих графических ошибок. Часто ошибки указывают на невнимательность в различении букв английского и русского алфавитов. Так, бывает, что школьники путают графемы *b* и *d*, *d* и *g* вследствие их схожести и пишут *de*, *bay*, *beg*, *dog*, вместо *be*, *day*, *bed*, *dog*. Они часто пишут буквы *f* как *t*, а *t* как *l*. Объясняется это тем, что учащимся легче идентифицировать сходства буквенных элементов, чем их различия. Также трудности в овладении графикой могут возникать тогда, когда

фонема не имеет одного лишь варианта графического изображения, как в случае со звуками [f], [k] и другими.

При обучении графике рекомендовано соблюдать определенную последовательность: демонстрацию буквы; объяснение особенностей ее начертания, если в родном алфавите такая буква отсутствует или есть значительные различия в ее написании; тренировка письма под руководством учителя в классе; самостоятельная тренировка в написании буквы в рабочей тетради как домашнее задание.

При этом целесообразно применять дифференцированный подход, то есть особое внимание уделять овладению совершенно новыми для учащихся буквами, например G, J, R, S, W, V. Также важно отрабатывать написание наиболее частотных буквенных сочетаний для формирования у школьников устойчивых технических навыков письма. Для этого, как правило, предлагаются следующие типы заданий.

- написать буквы, буквосочетания и слова по предложенному образцу;
- выполнить списывание с определенным заданием: подчеркнуть указанную графему в словах, вставить пропущенную букву, заполнить пропущенные в алфавите буквы;
- тренировать анализ звуков, букв и слогов в словах. Помогают в выполнении этих заданий разнообразные дидактические таблицы, карточки-азбуки;
- разделить слова на группы по предложенным признакам (односложные и многосложные слова, с долгими и краткими гласными, начинающимися на звонкий и глухой звуки и другие);
- составить слова из набора букв и слогов.

Другой ключевой аспект обучения письму – орфография, или правописание, то есть система правил использования письменных знаков при написании конкретных слов [1, с. 5]. В отличие от графической системы языка, где допустимы вариации в начертании букв, орфография не дает такой свободы и допускает исключительно один правильный вариант написания слова. Английское правописание достаточно сложное и уже на начальном этапе необходимо решать задачу успешного овладения орфографическими навыками. Очень важна при этом связь письма и чтения, объяснение учителем базовых правил написания и прочтения, если таковые можно применить, а также заучивание и запоминание новых слов и их многократная письменная тренировка в упражнениях.

Для развития правописания у младших школьников также широко применяются разные формы списывания. Овладение правописанием происходит успешнее, если у учащихся получается хотя бы кратковременно удерживать в памяти зрительный образ слова и фиксировать его в тетради «по памяти», а не списывая по отдельным буквам. То есть одновременно с механическим копированием слово постепенно закрепляется в памяти, что способствует лучшему усвоению лексических единиц. По такому же принципу происходит постепенное запоминание словосочетаний, например, существительных с предлогами и артиклями или сочетаний подлежащего и сказуемого. Развивая навык списывания словами и небольшими сочетаниями слов, можно добиться увеличения скорости письма и даже большей уверенности учащихся при выполнении письменных заданий.

Еще один прием, который важно прорабатывать, – схожесть написания английских слов, например *box* и *fox*, *thought* и *bought*, *ball* и *fall*, различия в написании слов с одинаковым звучанием: *I – eye, see – sea*, то есть у учащихся необходимо формировать ассоциации по смыслу и тренировать правописание слов в понятном контексте для более прочного усвоения их графического образа и значения. Для этого рекомендуется выполнять письменные задания на выбор слова для заполнения пропуска в контексте словосочетания или предложения, зрительные и слуховые диктанты, а также составление простых предложений из предложенного набора слов.

Устойчивые орфографические навыки невозможно сформировать изолированно, здесь важен принцип интеграции и одновременная работа во всех видах речевой деятельности с выполнением комплекса письменных лексико-грамматических упражнений. Целесообразно предлагать следующие виды заданий:

- списать текст, содержащий слова на определенные правила орфографии;
- выписать из текста слова с указанными буквосочетаниями, заполнить пропуски в словах недостающими буквами; заменить слова с неправильным написанием, исправить ошибки в словах. Такого рода задания при списывании максимально эффективны на начальном этапе обучения;
- заполнить кроссворд, разгадать загадки, написать слова к картинкам;
- разные виды диктантов. Начинать следует с диктовки слов, изучаемых в рамках определенной темы, постепенно расширяя контекст до словосочетаний и коротких предложений.

Правильно организованные и различные по характеру письменные упражнения, знание учащимися определенных закономерностей и базовых правил правописания, работа по формированию ассоциативных связей представляют собой довольно эффективный комплекс приемов, используемых для овладения орфографией. При этом данный навык не перестает развиваться в процессе дальнейшего обучения, а только крепнет и совершенствуется.

Очевидно, что обучение технике письма на начальном этапе невозможно четко разграничить на отдельные составляющие и тренировать по порядку графику и орфографию. Работа над этими компонентами письма всегда взаимосвязана, и любое письменное задание решает сразу несколько задач, то есть имеет место формирование письменных речевых навыков. В связи с этим следует рассмотреть еще один компонент в обучении письму, а именно запись.

Запись не означает письменную речь, так как она не направлена на решение коммуникативной задачи. При этом запись букв, слов, простых предложений, а затем и текстов выполняет функцию средства обучения, и эффективным это средство может быть при условии, что каждое упражнение в письме тренирует не только технику, но и решает конкретную учебную задачу. Например, при записи отдельных слов укрепляются в памяти их графические образы и происходит постепенное запоминание лексических единиц и их значения, стимулируется активная мыслительная деятельность школьников.

Развивать навыки записи помогают многочисленные типы упражнений, от списывания до заданий на трансформацию. Даже в начальных классах выбор достаточно широк. Почти на каждом уроке можно предлагать учащимся упражнения на запись – это ведение словариков с записью новых слов, копирование текста с дополнительным лексическим или грамматическим заданием, выписывание из текста слов по определенному признаку, исправление ошибок в словах, составление слов из букв и так далее.

Таким образом, очевидно, что формированию технических навыков письма необходимо уделять большое внимание с самого начала обучения языку, не пренебрегая на первый взгляд простыми и неинтересными письменными упражнениями. При этом учителю следует руководить выполнением заданий учащимися, помогать справляться с трудностями и не оставлять все «на дом», предлагать творческие и необычные упражнения. Письмо играет важную роль в обучении английскому языку на начальном этапе и тесно связано с навыками и умениями в других видах речевой деятельности, что, несомненно, сказывается на расширении знаний и дальнейших успехах школьников.

Литература

1 Конышева, А. В. Современные методы преподавания английского языка / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистем, 2019. – 304 с.

УДК 37.091.33-027.22:784:811'243

К. Ю. Осадчая

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье освещается важная проблема, возникающая в процессе изучения иностранного языка, – снижение или потеря мотивации среди учащихся. Нами предложен вариант решения данной проблемы, который заключается в использовании песен для обучения аудированию на уроках английского языка. В статье описываются этапы и приемы работы с аудиотекстом и исследуются соответствующие методические задачи; указываются типичные ошибки и способы их преодоления.

Скучные уроки годны лишь на то, чтобы внушить ненависть и к тем, кто их преподает, и ко всему преподаваемому.

Ж.-Ж. Руссо

Одной из проблем обучения иностранному языку на среднем и старшем этапах является снижение или потеря мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Это отражается на степени усвоения материала, вовлечении в иноязычную речевую деятельность, выполнении домашнего задания, снижении активности учащихся в течение урока. Также наблюдаются существенные пробелы или даже полное отсутствие знаний по предмету и, следовательно, ухудшение успеваемости по предмету.

С проблемой снижения мотивации учащихся сталкиваются многие преподаватели на разных этапах своей педагогической деятельности. Возникновение данной проблемы может быть вызвано различными причинами: неправильным подбором материала по теме; однообразным, повторяющимся изо дня в день «сценарием» урока; равнодушием, незаинтересованностью, холодностью самого учителя. Не следует забывать и о правильной последовательности упражнений – на уроке должна соблюдаться динамика. Слишком лёгкие или же наоборот – слишком трудные упражнения приводят к снижению мотивации. Отношение к ошибкам со стороны учителя также очень влияет на учащихся. Исходя из того, как преподаватель исправляет ошибки, по своеобразной классификации З. М. Цветковой учитель-«тигр в засаде», предвкушающий ошибку как очередной повод для педагогических нотаций, воспринимается учащимися как враг, он никогда не сможет создать атмосферу доверительного общения [1, с. 20]. Учащиеся попросту боятся сделать ошибку, и это мешает коммуникативной деятельности, ведет к психологической подавленности и, в конечном счёте, к полной потере мотивации.

Мотивация к обучению – непростой и неоднозначный процесс, и педагогу приходится искать способы её повышения. Важную роль играет профессиональный и личный опыт педагога, творческий подход к процессу передачи знаний студентам, умение организовывать учебный процесс, постоянный поиск новых форм и приемов обучения. Учитель должен быть вдохновлён поиском современных способов повышения активности учащихся на уроках; применять различные формы введения нового материала для повышения успешности его усвоения; внедрять эффективные образовательные технологии [2, с. 349].

Одним из средств, повышающих интерес к предмету, на наш взгляд, является использование музыки и песен при обучении иностранному языку.

С давних времён музыка сопровождает человека повсюду. Широко известны положительные свойства, оказываемые музыкой на организм человека. Доказано, что музыка улучшает концентрацию, развивает умственные способности и память, вызывает положительные эмоции и улучшает настроение и, кроме того, формирует высоконравственную, духовную личность и повышает речемыслительную активность. Так почему бы не использовать эти положительные качества музыки при обучении аудированию?

В контексте обучения иностранным языкам под понятием «музыка» мы будем понимать песню – вокальное исполнение произведений с инструментальным сопровождением, и мелодию – инструментальное исполнение музыкального произведения. Использование звучащей инструментальной музыки на уроках иностранного языка позволяет создать определённое настроение и соответствующую атмосферу, снимает напряжение, подготавливает к восприятию информации, задаёт темп выполнения заданий.

Песня объединяет в себе мелодию и поэтический текст. Следует учитывать то, что текст песни может быть более или менее значимым в смысловом отношении. Поэтому к выбору песенного материала для урока стоит подойти с большой ответственностью. Песня с корректно подобранным текстом несёт большой информационный запас о культуре и истории страны, является самоценным речевым произведением, насыщенным интересной лексикой, разнообразными выражениями, стилистическими приёмами. Следует отметить, что ритм и рифма также играют важную роль: это облегчает процесс запоминания слов, грамматических структур.

Работа с песней по своей сути является работой с аудиотекстом, следовательно будет включать те же этапы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Так, предтекстовый этап включает снятие языковых и смысловых трудностей и развитие речевой догадки учащихся. Текстовый этап предполагает прослушивание всего текста и затем каких-либо его фрагментов. На послетекстовом этапе предполагается проверка понимания прослушанного аудиотекста.

Е. Н. Соловова обозначила несколько методических задач и подходящие к ним варианты установок для каждого конкретного этапа [3, с. 122].

Проанализируем возможные варианты работы с текстами песен на различных этапах. В первую очередь рассмотрим использование слов без музыки до прослушивания песни, т. е. деятельность на предтекстовом этапе. Методической задачей этого этапа является развитие стратегии чтения и аудирования, языковых навыков. Выбор задания будет определяться характером текста. В свою очередь песня подбирается с учётом принципа языковой, речевой, образовательной цели, принимая во внимание возраст аудитории и уровень владения языком. Тексты могут быть подобраны исключительно по фонетическому, лексическому, грамматическому принципу. В качестве заданий, подходящих для такого вида работы, можно предложить следующие: вставить пропущенные слова, расположить строки в правильном порядке, найти нужные лексические единицы или грамматические явления в тексте песни, найти и исправить ошибки в расшифровке текста песни. Данные задания целесообразно использовать в качестве языковой или фонетической зарядки на любом этапе урока в соответствии с его логикой. Все задания должны сопровождаться раздаточным материалом.

Далее перейдем к анализу работы с песней во время и после прослушивания. На данном этапе существует несколько методологических задач. Первая – это формирование базовых языковых и речевых навыков. Вариант установки может быть следующим: слушайте песню и имитируйте движения (хлопайте в ладоши, стойте, прыгайте). Пению

обязательно должно предшествовать знакомство с новой лексикой и речевыми структурами. Сами же песни составляют процесс тренировки и актуализации языкового материала.

Второй методической задачей является развитие языковой памяти. В этом случае песню рекомендуется прослушивать первый раз без опоры на текст; возможно также частичное прослушивание отдельных частей песни с одновременным выполнением заданий. В качестве заданий можно предложить те же, что и на этапе предпрослушивания.

В качестве третьей методической задачи ставится развитие умений выразительного чтения. На этом этапе работы песни прослушивается полностью. Затем можно прослушать отдельные строки и повторять их хором или индивидуально с опорой на текст. Итогом станет чтение учащимися текста песни самостоятельно, соблюдая интонацию и правильную артикуляцию фонем.

В рамках четвертой методической задачи выделяется развитие чувства ритма, интонирования. Установка может быть такой: спеть песню синхронно с записью исполнителя, под фонограмму с опорой на текст, самостоятельно без опоры.

Пятая методическая задача – развитие памяти учащихся. Инструкции могут быть следующими: записать припев, отрывок из куплета, записать содержание песни по памяти. Следует подчеркнуть, что уровень владения языком учащихся должен быть достаточно высок. Сложность заданий может варьироваться в соответствии с темпом их выполнения.

Шестая методическая задача связана с развитием творческих умений в письменной речи. Сочинение описаний-иллюстраций к тексту песни – яркий пример инструкции, ориентированной на выполнение заданной задачи. Также можно предложить учащимся развить идею песни в форме эссе, рассказа или репортажа. Такие задания можно выполнять как на уроке, так и дома. Однако необходимо предоставить учащимся образцы иллюстраций и смысловые опоры.

Седьмая методическая задача – развитие умений интерпретации текста. Это предполагает дискурсивный анализ песен. Учащимся предлагаются следующие задания: проанализировать содержание и смысл, выбор языковых средств, определить поэтический размер или структуру рифмы. Однако такие задания предлагаются только в группах с продвинутым уровнем владения иностранным языком и с достаточно высоким уровнем гуманитарной подготовки.

Интеграция аутентичных песен в процесс обучения аудированию сегодня является актуальной практикой. Их использование на уроках иностранного языка позволяет создать благоприятную, дружественную атмосферу, настраивает учащихся на рабочий лад, вносит разнообразие в сам процесс овладения иностранным языком.

Однако при включении песенного материала в процесс обучения стоит избегать типичных педагогических ошибок, ведущих к снижению эффективности их использования. К таким ошибкам относятся неправильное определение дидактической роли и места песни на уроке; бессистемность, непланомерность использования песен; перенасыщенность урока прослушиванием; утомление учащихся при чрезмерно длительном восприятии аудиоматериала, падение всех показателей внимания.

Литература

1 Цветкова, З. М. Советская методика преподавания иностранных языков / З. М. Цветкова // Материалы 4-ого международного семинара преподавателей русского языка. – Москва : МГУ, 1964. – С. 19–24.

2 Панова, В. Н. Влияние преподавателя на формирование положительной мотивации к процессу обучения / В. Н. Панова // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 348–350.

УДК 811'25:398.92

Т. И. Остапенко

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В данной статье рассматривается проблема перевода фразеологических единиц. Анализируются основные подходы к переводу. Рассматривается необходимость детального изучения исторических и культурных реалий формирования фразеологических единиц. Изучается влияние контекста на точность перевода, а также общей стилистики переводимого текста на выбор наиболее адекватного варианта перевода.

Одной из актуальных проблем современного языкознания является перевод фразеологических единиц. Сложности вызывает необходимость сохранения неделимости фразеологических единиц и в то же время сохранение полного смысла. В современной теории перевода выделяют фразеологические и нефразеологические способы перевода устойчивых словосочетаний. В основе фразеологического подхода лежит полное или частичное соответствие между единицами иностранного языка и языка перевода. К фразеологическому способу перевода относятся подбор эквивалента и подбор аналога. Фразеологический эквивалент представляет собой соответствие по всем показателям между единицами обоих языков. Эквиваленты и аналоги, в свою очередь, делятся на полные и частичные в зависимости от степени соответствия в языке оригинала и языке перевода. К нефразеологическим способам перевода можно отнести калькирование, лексическую замену, описательный перевод, контекстуальный и выборочный перевод.

Несмотря на такое многообразие способов перевода, ни один из них не является универсальным, так как сохранение целостности словосочетания зачастую приводит к потере инносказательного смысла или не позволяет передать национальную, культурную и историческую среду, в которой происходило формирование той или иной фразеологической единицы.

Многообразие фразеологических единиц в речи дает возможность использовать их в разных стилях речи. Существует большое количество разговорных фразеологизмов, фразеологизмов, присущих научному и публицистическому стилям речи. Публицистический стиль представляет наибольший интерес для исследования, так как он является наиболее динамичным и зачастую способствует формированию новых фразеологических единиц.

Рассмотрим особенности перевода фразеологических единиц на примере статьи Саймона Дженкинса *The Rwanda plan for refugees is shocking, but we don't need to bring God into it*, опубликованной в издании **The Guardian** [1]. Статья описывает отношение английского общества к проблеме беженцев. В предложении *Britain's policy is chaotic thanks to the Home Office's deployment of "hostile environment" as a tool of control* встречаем фразеологизм *hostile environment*. Значение фразеологизма можно вывести из значения его компонентов: *hostile* – 'враждебный' и *environment* – 'окружающая среда'. В английском языке этот фразеологизм широко применяется в разных стилях речи и, в отличие от русского языка, не имеет структурных и лексических вариантов [2]. В русском языке можно встретить следующие варианты перевода: 'враждебное окружение', 'неблагоприятные условия', 'враждебная окружающая среда', 'негативное

окружение', 'чуждая среда', 'обстановка враждебности', 'неблагоприятные условия существования'. При таком разнообразии синонимичных вариантов перевода можно использовать выборочный или контекстный перевод, то есть подобрать вариант, наиболее соответствующий контексту. Однако ни один из вариантов перевода не является точным с точки зрения стилистического соответствия, поскольку приведенные выше варианты перевода либо искажают основной смысл предложения, либо не соответствуют публицистическому стилю речи.

Для достижения более точного перевода можно использовать прием лексической замены, то есть заменить при переводе словосочетание *hostile environment* лексемой 'враждебность': 'Британская политика является хаотичной, благодаря развертыванию Министерством внутренних дел политики **враждебности** как инструмента контроля'. Очевидно, что такой подход позволяет добиться более точного перевода без искажения смысла и сохранить общую стилистику текста.

В приведенном выше предложении встречается еще один фразеологизм: *tool of control*. Фразеологизм часто применяется в публицистической сфере как английского, так и русского языков. Основное значение данного фразеологизма можно определить по входящим в него компонентам, при этом в английском языке он также может встречаться в форме *controlling tool* [3]. Такая грамматическая и лексическая вариативность, а также выводимость значения фразеологизма из суммы значений входящих в него компонентов, позволяет классифицировать данную фразеологическую единицу как фразеологическое сочетание. На русский язык она может быть переведена как 'инструмент контроля', 'способ контроля', 'средство контроля', 'орудие контроля'. 'Инструмент контроля' является наиболее удачным вариантом перевода, так как позволяет наиболее точно передать основное значение фразеологизма и не нарушает стилистику всего текста.

В предложении *I always thought "the devil is in the detail" was a cop out* используется фразеологизм *the devil is in the detail*. Этот фразеологизм изначально функционировал в речи в форме *God is in the details*. Данная идиома широко встречается в европейских языках, однако история ее появления и авторство остаются спорными. Немецкая версия, *Der liebe Gott steckt im Detail*, широко приписывается немецкому искусствоведу Аби Варбургу (1866–1929). Французская версия *Le bon Dieu est dans le détail* (буквально 'добрый Бог в деталях') обычно приписывается Гюставу Флоберу (1821–1880) [4]. В английском языке данный фразеологизм появляется в послевоенный период в форме *the devil is in the detail*, преимущественно в публицистическом стиле. Данная идиома представляет собой законченное высказывание назидательного характера, характеризуется структурной и грамматической инвариантностью, а, следовательно, может быть классифицирована как пословица. В русском языке нет идентичной идиомы, поэтому при переводе чаще всего используется калькирование – 'дьявол кроется в деталях'.

В предложении *They must now confront a desperate politician's latest attempt to save his own skin* находим фразеологизм *to save his own skin*. Значение данной фразеологической единицы согласно словарю следующее: 'спасти кого-то от травм, смущения или наказания' [5]. Слово *save* позволяет частично определить метафорическое значение всего фразеологизма. В русском языке существует эквивалентное фразеологическое выражение 'спасти свою шкуру', оно широко применяется в разных стилях речи и не отличается большим количеством синонимических значений.

Как видно из проанализированных примеров, при переводе фразеологизмов перед переводчиком встает задача выбора не только наиболее точного варианта перевода, но и наиболее уместного с точки зрения контекста и общей стилистики всего текста.

Литература

1 Jenkins, Simon. The Rwanda plan for refugees is shocking, but we don't need to bring God in to it [Electronic resource] / Simon Jenkins // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/apr/18/rwanda-plan-refugees-welby-god-boris-johnson-policy>. – Дата доступа : 18.04.2022

2 Collins English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>. – Date of access : 20.04.2022.

3 Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english>. – Date of access : 20.04.2022.

4 The devil in the details [Electronic resource]. – Mode of access : https://en.wikipedia.org/wiki/The_devil_is_in_the_details. – Date of access : 20.04.2022.

5 The Free Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://idioms.thefreedictionary.com/save+his+own+skin>. – Date of access : 18.04.2022.

УДК 37.091.33:316.77:811'243

А. Ф. Приходько

КОММУНИКАТИВНЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению вопроса коммуникативного обучения иностранному языку как реализации практико-ориентированного подхода. Рассмотрены принципы построения контекстного обучения общению, определяющие общую стратегию деятельности учителя. Описана психологическая составляющая содержания обучения, раскрытая через мотивационную сферу учения. В качестве одного из наиболее эффективных направлений коммуникативного формата работы представлены групповые формы работы, способствующие достижению положительных результатов в деле развития коммуникативной компетенции учащихся.

Основной целью преподавания иностранного языка (ИЯ) является формирование коммуникативной компетенции, то есть готовности и способности к межличностному общению с представителями иной языковой и социальной культуры. Понятие «коммуникативная компетенция» было введено американским лингвистом Д. Хаймсом в 1972 году. Именно он утверждал, что для изучающего иностранный язык недостаточно овладеть только лингвистической компетенцией; необходимо также научиться правильно пользоваться изучаемым языком в современном обществе.

Проблеме формирования и развития коммуникативной компетенции были посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых. Важность и значимость достаточного уровня сформированности коммуникативной культуры рассматривалась в трудах М. М. Бахтина, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней, теоретические основы ее становления изучались Е. И. Пассовым, А. Н. Щукиным, Н. Д. Гальсковой, И. Л. Бим, В. Н. Загвязинским и другими.

В настоящее время, говоря о формировании коммуникативной компетенции, мы понимаем специально организованную в рамках учебного процесса работу, направленную на развитие у учащихся способностей к осуществлению межкультурной коммуникации на достаточно высоком уровне. Компетенция же представляется И. А. Зимней, как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические

новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [1, с. 23].

Реализуя формат коммуникативного обучения ИЯ, учитель планирует и осуществляет свою деятельность исходя из принципов речевой направленности, функциональности, ситуативности, новизны и личностной ориентации общения [2, с. 47]. Остановимся на них подробнее.

В достижении высоких результатов становления коммуникативной культуры большое значение имеют не столько количественные показатели языковых знаний, сколько способности к самостоятельной интеллектуальной, продуктивной речевой деятельности. Урочная практико-ориентированная работа, представленная условно-речевыми и речевыми заданиями, программирует ученика на общение в аналогичных ситуациях, значительно снижая процент допускаемых языковых ошибок. Понимание языка осуществляется через коммуникацию – то, что не важно в общении, не изучается.

Обучение общению не должно ограничиваться рамками урока. Коммуникативно ориентированный учебный процесс предполагает увеличение процента самостоятельного труда. Последний, помимо развития необходимых академических умений и навыков, позволяет повысить степень усвоения изучаемого материала за счет обращения к техническим ресурсам. Современные технологии обеспечивают языковое сопровождение и речевой контекст, гарантируя создание прочной практической основы последующего речевого взаимодействия.

Принцип речевой направленности тесно связан с требованиями функциональности и ситуативности. Актуальное обучение вне ситуации и вне реализации речевой функции изучаемых явлений невозможно. Сферы общения неотделимы от условий его протекания. Именно контекст формирует значение, смысл и значимость коммуникативного акта. Коммуникативная ситуация выступает и в качестве стимула к взаимодействию, и в роли полноправной составляющей коммуникации [3, с. 125].

Новизна и индивидуализация обеспечивают процессу учения необходимую мотивацию. Новые формы и ситуации общения, необычный формат взаимодействия, своеобразие личностей участников коммуникативного акта – все это пробуждает и поддерживает интерес учения.

Мотивационная сфера, как известно, представлена внешними и внутренними стимулами. Первые отвечают за позицию ученика в школьной учебной среде и связаны с получением более высокого балла или повышением личного престижа. Стимулы внутреннего порядка отвечают за удовлетворение, получаемое от самой деятельности, от ее прямого результата. В деле успешного формирования коммуникативной компетенции именно последние выступают в качестве основных мотивов, позволяющих добиться значительных результатов в процессе речевой реализации функции общения. Стремление к успеху, понимание необходимости получаемых знаний для жизни становится побудительной причиной и условием поддержания интереса к осуществляемой деятельности.

Современная методическая наука обладает значительными ресурсами, позволяющими создать наиболее благоприятные условия контекстно-коммуникативного обучения ИЯ.

Педагоги современной школы обучения иностранным языкам работают творчески, внедряя и апробируя на своих уроках различные технологии, учитывая возрастные особенности учащихся, их способности, интересы и потребности. Разработка и применение новых подходов в их разнообразии и совместимости стала важным направлением повышения качества изучения иноязычной дисциплины.

Рассмотрим приемы, обладающие, по нашему мнению, высоким методическим потенциалом в деле коммуникативного обучения иностранному языку.

Групповая форма учебной деятельности, направленная на совершенствование навыков иноязычного общения, традиционно представлена дискуссией, дебатами, конференцией и методом проектов [4, с. 59]. Приведенные модели групповой работы объединены общей целью увеличения диапазона общения школьников, развития навыков учебной и социальной коммуникации. Важным условием организации и успешного выполнения работ в условиях коллективного творчества является взаимная ответственность и личная заинтересованность всех участников в конечном положительном результате.

Групповой контекст речемыслительной деятельности имеет четкий ориентир на совершенствование лингвосоциального, стратегического и дискурсивного компонентов коммуникативной компетенции. Перечисленные формы реализуются в рамках заданного регламента и целей учебного контакта. Так, образовательные технологии «дебатов» и «дискуссии» в первую очередь способствуют развитию навыков устной речи, умению вести беседу, выражать собственное мнение. Однако устно-речевое общение как конечный продукт невозможно без сопутствующей подготовительной работы по поиску и анализу необходимой информации, нахождению доказательств и аргументов, приведения их в соответствующую целям работы форму. Все это немыслимо без адекватного уровня владения различными видами чтения и лексико-грамматическим материалом как лингвистическим достижением и, конечно же, достаточно развитых академических навыков, позволяющих работать с информацией и надлежащим образом оформлять результаты своей деятельности [5, с. 28].

Метод проектов позволяет в значительной мере усилить коммуникативный ресурс за счет объединения учащихся в группы по интересам. Так же, как и в случае с предыдущими моделями обучения, успех взаимодействия обеспечивается самостоятельным участием членов рабочей группы – их вкладом в совместный речетворческий продукт. Проектная технология способствует развитию креативных способностей школьников, их воображения и любознательности. Проектный метод можно использовать практически по любой теме при обучении иностранному языку.

Такая групповая форма работы, как конференция, в какой-то степени может считаться вариантом дискуссионного формата, поскольку полученные в ходе опроса данные анализируются и затем обсуждаются на итоговом занятии. Как и описанные нами выше модели обучения, она значительно увеличивает объем устной практики, оказывая сильное мотивирующее влияние на стремление к самостоятельному обращению к языку и его последующему изучению.

Несомненно, существует большое разнообразие методов и приемов коммуникативного обучения ИЯ, диапазон которых постоянно расширяется благодаря новым вариантам и сочетаниям форм и форматов. Так, игровой подход к обучению активизирует мыслительную деятельность учащихся, делает учебный процесс привлекательным и интересным, задействуя эмоциональную сферу учения. Информационно-коммуникативные технологии обладают значительными ресурсами, которые обеспечивают высокую степень интерактивности и мотивированного изучения ИЯ. Учет сильных сторон педагогических технологий, использование наиболее эффективных приемов применительно к данной аудитории позволит найти оптимальное стратегическое сочетание для достижения необходимого уровня коммуникативной самостоятельности учащихся. Последняя развивается при условии соблюдения практико-ориентированного подхода к обучению ИЯ, когда интересным и значимым для школьника видится то, что может быть реализовано в повседневной жизни. Задача

учителя – смоделировать обстоятельства применения нового знания, тем самым повысить его статус до личностно значимого.

Литература

1 Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс, пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2010. – 238 с.

3 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

4 Куклина, С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иноязычного обучения / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 59–61.

5 Павлова, Е. А. Особенности организации групповой формы работы на уроке иностранного языка / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 27–32.

УДК 37.091.33:37.026.9:811'243

В. В. Романенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается применение творческих заданий в обучении иностранным языкам. Творческий подход позволяет создать интересные вариации нестандартных форм проведения урока. В работе описываются преимущества творческого подхода к обучению, а также представлены примеры творческих заданий, которые могут быть использованы при организации учебного процесса. Было выявлено, что использование творческих заданий на уроке иностранного языка имеет множество преимуществ. Творческие задания способствуют повышению интереса к предмету, расширению кругозора и словарного запаса учащихся.

Обучение иностранному языку, как и в целом обучение любому учебному предмету, должно быть обусловлено наличием благоприятного климата во время проведения занятия. Для более результативной и продуктивной познавательной деятельности необходимо выбирать такие способы проведения урока, которые будут не только стимулировать и мотивировать учащихся, но и влиять на повышение эффективности их работы. Результат занятия будет более качественным, если активно использовать нетрадиционные формы проведения занятия, которые способствуют как личностному росту и развитию учащихся, так и более быстрому усвоению новой информации.

На протяжении многих лет в арсенале преподавателя находятся традиционные методы обучения, в число которых входят следующие: лекция, рассказ, дискуссия,

демонстрация упражнений и работа с книгой. Однако, как показывает практика, результативность проведения традиционного занятия ниже, чем проведения занятия с использованием нетрадиционных форм организации урока. Под *нетрадиционным методом обучения* понимается взаимодействия педагога с учащимися, передача им необходимых знаний, умений и навыков с использованием нетрадиционных форм и приёмов обучения [1].

Цель данной статьи – на примере разновидностей творческих заданий обосновать актуальность и преимущества их использования на уроке иностранного языка.

Следует отметить, что применение творческого подхода при обучении иностранному языку состоит не только из креативной организации учебного процесса учителем, но и из взаимодействия учащихся, их активности на уроке и вовлеченности в процесс обучения. Следовательно, необходимо обращать внимание на *индивидуально-творческий подход*, представляющий собой организацию урока, при которой способы и приёмы обучения учитывают индивидуальные особенности учащихся, уровень их развития и способности к обучению. Такой подход ориентирован на учёт творческих способностей каждого ученика.

В методике преподавания *творческие задания* рассматриваются как особые учебные задания, для решения которых учащемуся необходимо задействовать знания, приёмы и умения никогда ранее им не применяемые на практике. Задания такого рода подразумевают использование креативности и оригинальности [2, с. 97].

Немаловажной частью процесса обучения с использованием творческого подхода является креативный подход не только учителя, но и самого учащегося, который предполагает задействование всех умений и навыков творческого развития и мышления. Уроки творческого типа зачастую не оцениваются, что даёт учащимся возможность не бояться ошибиться, так как они знают, что за этим не последует снижение оценки.

Важным критерием проведения успешного творческого занятия является основательная подготовка. Проводить такие уроки следует 1–2 раза в четверть. Существуют определенные методические рекомендации проведения успешного творческого занятия. Согласно А. В. Коньшевой, можно выделить следующие **рекомендации проведения творческого урока** [3, с. 112]:

1. Предварительная подготовка: поиск необходимого оснащения, накопление учебного материала и подготовка самих учащихся к активной деятельности.
2. Приобщение всех учащихся к занятию.
3. Учет уровня владения иноязычной речью учащихся. Подбор заданий не только с целью занимательной активности, но и успешного усвоения нового материала.
4. Обращение особого внимания на активность и заинтересованность учащихся, развитие творческих навыков и умений.

В качестве *основных форм творческих заданий* следует упомянуть следующие:

1. Необычное использование предмета.

Учащиеся получают самый обычный предмет, к примеру, карандаш. На протяжении 5–7 минут ученики готовят небольшое высказывание на тему актуальности использования данного предмета, а также возможные вариации приспособления его в повседневной жизни. Применение данной формы творческого задания способствует активизации творческого мышления учащихся.

2. Найди или придумай «вторую половинку».

Учителю необходимо показать учащимся часть или фрагмент фотографии (картинки) и послушать их идеи о том, что может быть на второй части. Такое творческое задание – отличный способ задействовать фантазию. Кроме того, при обсуждении вариантов подбора «второй половинки» задействуется каждый учащийся, что способствует снятию языкового барьера.

3. Мозговой штурм.

Перед учащимися стоит задача за отведенное время написать как можно больше слов по теме урока. Таким образом, данное творческое задание расширяет кругозор учащихся и обогащает их словарный запас.

4. Составление кроссвордов, сказок, ребусов.

Каждый учащийся может проявить себя в составлении собственного задания для урока иностранного языка. В качестве варианта задания можно придумать кроссворд, к примеру на тему “*Travelling*”. При выполнении этого задания учащиеся презентуют своё задание классу, проявляя свои личностные качества: уровень организованности, наличие достойного словарного запаса и уровень осведомленности в области предмета обсуждения.

5. Завершение песен, стихотворений.

Данное задание направленно на активизацию логики и использование фантазии. Ученики могут дополнить или завершить известные песни или стихотворения. В качестве альтернативы можно предложить сочинить своё четверостишие с использованием нового лексического материала. Такая форма проведения занятия способствует развитию слухо-произносительных навыков и творческого потенциала учащегося.

Из всего вышеупомянутого следует, что с помощью использования творческих заданий можно превратить урок в учебную игру. Одним из характерных преимуществ творческих заданий является то, что они подходят как для индивидуальной работы, так и для парной, групповой и коллективной. Такой тип работы на занятии позволяет рассчитать и использовать учебное время так, чтобы каждый учащийся был задействован в процессе урока. Кроме этого, творческие задания дают возможность обучению общения на иностранном языке быть реализованным посредством самого общения [4, с. 20–21].

Таким образом, творческий подход позволяет поменять восприятие учащимися самой сути проведения занятия. Творческие задания являются своего рода альтернативой традиционным формам проведения урока. С помощью уроков с применением творческих заданий даже самые сложные темы могут быть представлены более интересным и понятным для учащихся образом, что способствует более легкому и быстрому восприятию информации. Вследствие применения творческих заданий на уроке иностранного языка активизируется познавательная деятельность учащихся, атмосфера на занятии становится более благоприятной, что способствует повышению качества усвоения нового материала. Более того, обогащается «копилка» лексического минимума учащихся и повышается интерес к предмету. Творческие задания способствуют раскрытию личностного потенциала и развитию умений и навыков учащегося. Суммируя все вышеперечисленное, следует отметить, что творческие задания выступают в роли отличного дополнения традиционным формам обучения и эффективным способом того, как можно уйти от монотонности проведения урока.

Литература

- 1 Деркач, А. А. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – Москва : Педагогика, 1991. – 219 с.
- 2 Ефанова, З. А. Нестандартные уроки английского языка / З. А. Ефанова. – Волгоград : Корифей, 2006. – 112 с.
- 3 Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 173 с.

4 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.

УДК 37.091.313:811'243

А. П. Соном

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена самостоятельной работе, ее определению и содержанию. В статье рассматриваются преимущества и недостатки самостоятельной работы при изучении иностранных языков. Проанализированы основные трудности, связанные с организацией самостоятельной работы, и пути их преодоления, описана методика и этапы работы, приводятся примеры заданий для учащихся, определяется роль учителя как непосредственного организатора данного вида работы.

Одним из ключевых направлений современного образования является переход от модели знаний специалиста к модели компетенций, которая подразумевает приобретение комплексных навыков для решения проблем, возникающих при выполнении междисциплинарных практических задач будущей профессии. С помощью этих навыков появляется возможность приобретать и совершенствовать знания. В настоящее время интерес к самостоятельной работе по изучению иностранного языка стремительно возрастает. Этот метод работы эффективен на всех этапах организации учебного процесса по изучению иностранного языка.

Рассмотрим значение слова 'самостоятельность'. В педагогическом энциклопедическом словаре это понятие раскрывается как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами» [1, с. 253–254]. Самостоятельность означает ответственное отношение к действиям, способность действовать осознанно в любых условиях, принимать нестандартные решения. Теперь перейдем к термину 'самостоятельная работа'.

Существует множество различных определений этого термина и нельзя сказать, что есть только одно верное. Самостоятельная работа – это одновременно процесс, метод и философия образования, предполагающая, что обучаемый приобретает знания своими собственными усилиями и развивает способность к исследованию и критической оценке. Этот вид работы включает свободу выбора в определении целей в рамках конкретного проекта или программы как с помощью преподавателя, так и без него. При этом на обучаемого возлагается повышенная образовательная ответственность за конечное достижение целей.

Одним из самых распространенных заблуждений о самостоятельной работе является то, что самостоятельная работа выполняется без какого-либо участия преподавателей или наставников. Однако это не совсем так. Грамотная организация самостоятельной работы – задача учителя. Так, давая задания, которые требуют, чтобы учащиеся выполняли их самостоятельно, индивидуально, в парах или в группах, учитель помогает учиться самостоятельно.

Основными преимуществами применения метода самостоятельной работы являются улучшенная академическая успеваемость; повышенная мотивация и уверенность в себе; значительный прогресс в выполнении заданий при полном понимании поставленной задачи; повышение уровня самосознания, ответственности и самодисциплины.

К недостаткам этого метода можно отнести невозможность задавать вопросы преподавателю или учиться на вопросах, задаваемых другими учащимися, изучающими ту же тему (если самостоятельная работа происходит вне учреждений образования); обучаемый должен быть достаточно мотивирован, чтобы достигнуть поставленных целей. Часто новичкам требуется больше времени для предварительной подготовки. Даже при наличии мотивации, ее не всегда достаточно, ведь отправной точкой к достижению успеха является самодисциплина, которая чаще всего отсутствует у некоторых учащихся.

Так как всё же организовать самостоятельную работу по изучению иностранного языка? В первую очередь необходимо создать те условия, которые помогут учащимся как можно более эффективно достичь поставленных целей. Если говорить об организации данного метода работы со стороны преподавателей, самое важное – убедиться в готовности самих обучаемых. Следующим шагом идет обеспечение учащихся необходимыми и доступными справочными, учебными, методическими материалами; создание системы контроля и оценивания; доступность в любой момент консультации и помощи со стороны педагога.

Публичная презентация наиболее успешных работ студентов способствует повышению мотивации. Не лишними будут практические конференции по изучаемым темам, стенды, где будут представлены лучшие проекты и доклады, а также защита творческих проектов.

Публикация работ в студенческих научных изданиях, участие в научно-практических конференциях стимулирует развитие творческих способностей учащихся, развивает навыки самообразования и поощряет желание совершенствовать свои знания и умения по иностранному языку.

Рассмотрим этапы организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка. Б. Н. Гузанов выделяет следующие этапы: подготовительный, организационный, мотивационно-деятельностный, контрольно-оценочный [2, с. 38–39].

Подготовительный этап включает в себя создание и систематизацию конкретной программы, а также заданий и целей в период проведения самостоятельной работы; поиск и дальнейшую подготовку учебно-методических материалов; анализ уровня подготовки обучаемых.

Организационный этап следует за подготовительным. На данном этапе происходит формулировка конкретных целей работы обучаемого или группы обучаемых; проведение вводного урока, лекции, а также проведение при необходимости консультаций; определение сроков выполнения и форм представления результатов на промежуточном и конечном этапе.

Третий этап – мотивационно-деятельностный. Здесь происходит обеспечение преподавателем мотивацией индивидуальной или групповой работы; проверка результатов на промежуточном этапе; организация самоконтроля и самокоррекции обучаемых.

Последним является контрольно-оценочный этап. Он содержит в себе отчёты и оценивание результатов учебной деятельности. Контроль полученных знаний можно проводить при помощи самостоятельных или контрольных работ, тестов, зачетных уроков. Что касается результатов работы, то они могут быть представлены в виде курсовых работ, рефератов, эссе, статей, сообщений, докладов, проектов.

Стоит заметить, что учащиеся могут получать задания создать конспект урока или лекций; найти дополнительный материал по теме урока в рекомендуемых учебных пособиях. Подготовка учащихся к различным выступлениям, проектам, написание эссе, рефератов, докладов помогает им приобрести навыки работы с учебной литературой;

формирует навык логического мышления во время поиска и выделения актуальных аспектов по конкретной теме; расширяет кругозор и развивает творческое мышление.

Таким образом, при организации самостоятельной работы необходимо обращать внимание на наиболее важные аспекты заданий: не задавать слишком большой объем работы; определять самое необходимое, что приведет к пониманию и улучшит запоминание. Самостоятельная работа студента не должна подавлять интерес, а, наоборот, должна ускорять его работу и повышать мотивацию.

Подводя итоги, можно утверждать, что в XXI в. существует потребность в непрерывном образовании. Это позволит людям не отставать от времени и по-прежнему быть частью мирового сообщества. Каждый должен иметь возможность учиться и развиваться в соответствии с требованиями современного глобального мира и пользоваться всеми доступными для этого средствами.

Литература

1 Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. – 527с.

2 Гузанов, Б. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения : монография / Б. Н. Гузанов, Н. В. Морозова. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2014. – 158 с.

УДК 373.5.091.3:811'243

И. А. Суворов

РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье раскрывается сущность понятия гибких навыков, описывается их взаимосвязь с гибкостью мышления, которая является их важной составляющей. Определяются основные гибкие качества, необходимые каждому человеку. Рассматриваются способы развития гибких навыков, ведущим определяется групповая работа. Делается вывод о необходимости данных навыков в любом виде деятельности, в связи с этим важным представляется начинать их формирование в средней общеобразовательной школе.

Образование – одна из самых важных технологий развития общества, формирующих будущее. Однако, на наш взгляд, современные педагогические системы ориентированы в большинстве своём на прошлое, продолжая транслировать значения и смыслы вчерашнего и позавчерашнего дня. Многие специалисты сходятся во мнении, что школьное обучение не готовит к жизни в сложном мире, не развивает мышление, но снижает творческий потенциал и способность к сотрудничеству, лишает людей эмоциональной чувствительности и сострадания. В связи с вышесказанным возникает необходимость в поиске способов развития так называемых гибких навыков.

Гибкие навыки (англ. *soft skills*) – это комплекс неспециализированных навыков, которые отвечают за успешное участие в учебном и рабочем процессе, обеспечивают высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью [1, с. 11]. Характер гибких навыков во многом зависит от черт личности того или иного человека: его склада ума, способа мышления, отношения

к другим людям и взглядов на жизнь в целом. Развитие данных навыков, на наш взгляд, необходимо как людям с гуманитарным складом ума, так и тем, кто отдаёт предпочтение техническим наукам. Успешность усвоения и развития данных навыков отражают так называемые гибкие качества, обладая которыми человек, будет легче приспосабливаться к окружающей его ситуации и взаимодействовать с людьми. Как правило, человек еще с рождения наделён таковыми: гуманитарии в большей степени, люди технического склада ума – в меньшей. Однако это не умаляет важность их развития у тех и у других [2, с. 31–33].

Основными гибкими качествами, которыми следует обладать любому человеку, в том числе и учащемуся, являются коммуникабельность и позитивное мышление. Первое позволяет эффективно строить взаимоотношения с людьми, поддерживать разговор, находить выход в критических ситуациях. Немаловажным является и второе. Человек с развитым позитивным мышлением сознательно направляет свое внимание на достижение цели. Он умеет распознать проблему, оценить возможности и ресурсы для ее решения и предложить план действий, проанализировав риски.

В целом, гибкие навыки могут быть полезны во многих жизненных ситуациях. К ним относятся коммуникативные, лидерские, «мышленческие» навыки, умение работать в команде, навыки самоуправления [3, с. 106]. Постоянное и непрерывное совершенствование подобных навыков позволит достичь значимых результатов не только в учебной, но и в будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, надежной базой для развития гибких навыков, в частности коммуникативных, может стать изучение иностранного языка в средней школе, предполагающее широкое использование межпредметных связей, нацеленность на развитие личности и ее социальную адаптацию [3, с. 106]. При этом следует отметить, что на этом пути возникают некоторые трудности и противоречия, возможной причиной которых становится консервативный подход к организации учебного процесса, ограниченные возможности для приобретения опыта и самореализации [4].

Возможное решение проблемы – использование нетрадиционных методов обучения, в том числе компьютерных технологий. Кроме того, не следует оставлять без внимания и психологический микроклимат в классе, межличностные взаимоотношения между учащимися, взаимодействие учителя и класса в целом. Так, например, коллективный (групповой) способ обучения, при котором общение происходит в динамических парах / группах, побуждает учащихся к активному участию в выполнении коммуникативных заданий, общению друг с другом, что, как следствие, будет способствовать более комфортному общению и развитию коммуникативной компетенции. В свою очередь, коммуникативная компетенция, т. е. умение общаться, слушать и понимать других, критически, аналитически и стратегически мыслить [3, с. 107], – это важная составляющая гибких навыков, определяющая профессионализм будущего специалиста.

Для развития коммуникативной компетенции немаловажное значение имеет и создание эмоционально комфортной атмосферы на занятии, поскольку это будет способствовать свободному обмену мнениями и активному участию всех учащихся в учебном процессе. С этой целью можно также предложить организовать работу в парах или мини-группах, так учащимся будет проще обмениваться мнениями и вести дискуссию. При этом представляется целесообразным варьировать состав пар / групп, чтобы разнообразить общение учащихся, внести определенную новизну, поскольку взаимодействие в одних и тех же рамках может со временем стать рутинной, что отрицательно скажется на мотивации к выполнению заданий. Меняя состав пар / групп, преподаватель предоставляет школьникам возможность обогатить свой языковой репертуар посредством общения с учениками с разным уровнем владения языком, а также помогает сплотить всех учащихся внутри их большой учебной группы.

Еще один шаг на пути к формированию коммуникативной составляющей гибких навыков – это поддержание обратной связи с учащимися. Очень важно, чтобы учитель демонстрировал какой-либо отклик, или реакцию, в ответ на действие или бездействие учащегося, поощрял успехи и корректировал ошибки. Школьнику очень важно ощущать поддержку и осознавать, что он действительно способен на большее. Благодаря налаженной обратной связи учащиеся научатся воспринимать альтернативную точку зрения собеседника, смогут свободно демонстрировать свои знания при изучении иностранного языка не только перед сверстниками, но и перед преподавателями, т.е. будут уверенно применять соответствующие гибкие навыки для решения коммуникативных задач в любой среде [5].

Таким образом, формирование гибких навыков у учащихся является трудоёмким, но очень важным этапом в развитии их мышления и сознания. Недостаточное внимание к развитию гибких навыков на занятиях по иностранному языку может привести к неумению учащихся взаимодействовать со сверстниками, с преподавателями, работать с материалом или свободно вести диалог на заданную тему. Последовательная работа над формированием гибких навыков в средней школе, а затем и в вузе будет способствовать подготовке конкурентоспособного специалиста, умеющего правильно управлять своим временем, аргументировать свою точку зрения, задавать правильные вопросы и эффективно выстраивать коммуникацию.

Литература

- 1 Глузман, Н. А. Профессионализм педагога: успешность и карьера : пособие для дополнительного профессионального образования / Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова. – Ялта : Изд-во НИЦ ИНФРА-М, 2020. – 314 с.
- 2 Горбунова, Н. В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни / Н. В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (34). – С. 28–33.
- 3 Меньшенина, С. Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов / С. Г. Меньшенина, П. Г. Лабзина // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2019. – № 2 (42). – С. 105–118.
- 4 Infourok [Electronic resource]. – Mode of access : <https://infourok.ru/uchebno-metodicheskoe-posobie-programma-razvitiya-soft-skills-u-obuchayushih-sya-shkolnogo-tehnopark-kvantorum-5685308.html>. – Date of access : 27.03.2022.
- 5 1urok [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.1urok.ru/categories/21/articles/48303>. – Date of access : 27.03.2022.

УДК 37.091.33:004.9:811.111

М. А. Труханович

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена использованию компьютерных обучающих программ при изучении английского языка. В ней раскрывается сущность применения компьютерных программ, акцентируется внимание на различных видах программ обучения и изложены взгляды на самые разнообразные и эффективные обучающие

программы. Отмечается, что использование обучающих программ способствует значительному повышению мотивации учащихся при изучении английского языка.

Из-за глобализации английский язык стал жизненно необходимым инструментом для общения с людьми из разных стран, сбора информации и ведения бизнеса. Сегодня владение иностранным языком является одним из важных навыков и играет большую роль в университетском и школьном образовании, продвижении по службе и перспективах трудоустройства. Изучение языка затрагивает большую часть сфер нашей жизни. Время идет, и общество не стоит на месте, оно развивается, а вместе с ним развивается и язык. Такой ритм жизни требует от человека способности быстро адаптироваться к любым условиям и находить решения любых вопросов.

Актуальность темы состоит в том, что компьютерные обучающие программы с каждым днем все больше включаются в разнообразные сферы жизни современного общества: экономику, науку, культуру и, конечно же, образование. Так же, как и традиционные учебные материалы, информационные технологии (ИТ) не только обеспечивают поддержку процесса обучения, но и открывают намного больше возможностей для преподавателя и учащихся. Современные ИТ позволяют создавать, сохранять, обрабатывать, изменять любую информацию и обеспечивать результативные методы ее предъявления учащимся, что представляет собой эффективное средство повышения результативности учебного процесса.

Под компьютерными обучающими программами понимаются обучающие и программно-методические комплексы с учебными материалами и тестами, соответствующие учебной программе по данной дисциплине и предоставляющие возможность учащемуся с помощью преподавателя или самостоятельно освоить учебный курс или раздел определенной темы [1, с. 52].

Введение компьютерных технологий во всех областях современной системы образования становится более масштабным процессом. Компьютерные программы предоставляют гораздо больше преимуществ, чем привычные средства обучения.

Компьютерные обучающие программы имеют такие характеристики, как комплексность, удобство, универсальность, интерактивность. Они способствуют более полной реализации всего комплекса методических и дидактических принципов и делают процесс обучения более увлекательным и захватывающим, что способствует формированию мотивации у учащихся на занятиях по иностранному языку и активизирует их познавательную деятельность. А систематическое применение ресурсов сети Интернет на уроках содействует развитию у учащихся стойкого интереса и осознанной мотивации к изучению иностранного языка. Они имеют полный доступ к материалам по различной тематике различного уровня сложности. Таким образом, создаются благоприятные условия для лучшего взаимопонимания учителя и учащихся и их сотрудничества в образовательном процессе.

Основными функциями компьютерных обучающих программ являются:

- организация дистанционного обучения,
- выбор своего графика и режима обучения,
- обучение с начального уровня, то есть «с нуля», и использование на всех этапах обучения,
- предоставление учебной информации, доступность учебных материалов,
- возможность выбора последовательности изучения учебного материала,
- наличие текстовой, графической и видеoinформации, изложенной логично и доступно на простом языке с приведением аналогий и ярких примеров,
- работа над языковым материалом;

- помощь в запоминании новых слов, выражений и правил;
- развитие основных видов речевой деятельности;
- создание проблемных ситуаций;
- наблюдение и построение системы текущего и итогового контроля результатов обучения и уровня подготовки учащегося;
- возможность осуществлять самоконтроль;
- возможность неоднократно повторить учебный материал;
- многократное использование компьютерной программы с сохранением информации об успехах и данных об ошибках пользователя;
- удобство в использовании (удобная навигация).

Компьютер – это незаменимый помощник при проведении контрольных работ, подготовке методических материалов и сервисов для аудиторной работы, а также при организации проектной деятельности.

Компьютер помогает избавиться от такого негативного психологического фактора, как «боязнь отвечать». Во время обычных занятий ошибки в произношении, страх совершения ошибок, неспособность формулировать свои мысли вслух не позволяют многим учащимся проявить свои истинные знания. Находясь за компьютером, учащийся обычно не чувствует принуждения и старается показать максимум своих знаний [2, с. 69].

В сети Интернет можно найти огромное количество разнообразных программ для изучения и совершенствования знаний по иностранному языку. Рассмотрим самые популярные компьютерные обучающие программы:

Например, программа **English Trainer** – это программа для изучения английского языка, которая помогает усовершенствовать владение языком. В ней упражнения выполняются в форме тестовых заданий. Задача пользователя состоит в том, чтобы понять предложение на слух и выбрать верный перевод из предложенных вариантов.

При помощи данного сервиса обучение языку можно начать с нулевого уровня знаний и дойти до продвинутого. Среди преимуществ этой программы можно выделить тренировку фонетических навыков и умений практического использования всех видов речевой деятельности.

Можно также подчеркнуть значение программы **Anki**. Здесь обучение осуществляется с использованием различных карточек со словами, которые следует перевести учащемуся. Частота появления карточек зависит от оценки, которую вы даете тому или иному слову. Можно скачать готовые колоды или составить свои собственные.

Longman Collection – это популярная программа для изучения английского языка. В нее включено множество упражнений на развитие всех видов речевой деятельности и пополнение словарного запаса.

Программа **Duolingo** имеет поддержку английского, немецкого, французского, испанского, итальянского и португальского языков. Преимуществами данного сервиса являются тренировка грамматики и фонетики в равных соотношениях, практика чтения и письма, это приложение бесплатное и его можно установить на мобильный телефон или планшет. Изучать языки с помощью этой программы могут учащиеся любого возраста.

Рассмотрим еще одну программу, которая называется **Grammar**. Это программа для улучшения знаний по грамматике английского языка. С ее помощью пользователи могут не только улучшить знания по грамматике, но и пополнить свой словарный запас. В программе предложено множество примеров и иллюстраций к правилам, с помощью которых легче происходит их понимание и запоминание.

ETrainer 4800 является программой-экзаменатором. Посредством этой программы можно тренироваться переводить предложения. Данное приложение даже выставляет

оценки учащемуся. Пользователь, в зависимости от своего уровня владения языком, может сам выбрать удобные ему настройки – время выполнения заданий и их количество.

Рассмотрим еще одну программу, которая называется **Неправильные глаголы**. Название говорит само за себя. У многих людей, изучающих английский язык, неправильные глаголы вызывают большие трудности из-за отсутствия таковых в родном языке. Данная программа выводит на экран табличку с некоторым количеством неправильных глаголов, которые нужно запомнить пользователю, а затем убирает часть из них. Пользователю нужно заполнить недостающие формы глаголов. Таблица показывается в течение 20 секунд, но пользователь сам может выставить комфортное для себя время выполнения этого задания. Данная программа облегчает заучивание форм неправильных глаголов [3].

Следует понимать, что компьютерные программы не заменяют обычные методы обучения, а дополняют их абсолютно на всех этапах обучения. Компьютерные программы являются универсальным и одним из самых эффективных средств для применения в классе на уроках и для использования учащимися самостоятельно. У преподавателя есть возможность проводить групповые и индивидуальные виды работ с учащимися, что обеспечивает высокую степень дифференциации обучения, так как осуществляется индивидуальный подход к учащимся, можно использовать задания разного уровня сложности. В ходе урока учащиеся могут искать и отбирать информацию, готовить творческие задания. Преподаватель также может проводить контроль знаний учащихся и заносить результаты в базы данных. Таким образом, повышается объем выполняемой работы на занятии. Все программы нацелены на изучение, практику и совершенствование уровня иностранного языка у пользователя. И, несомненно, все это способствует улучшению качества образования.

Применение компьютерных программ повышает не только действенность и результативность обучения, но и позволяет развить у учащихся стремление к изучению иностранного языка. Их внедрение в учебный процесс расширяет возможности учителя, обеспечивая наглядность, видеосопровождение, а также контроль, что, несомненно, повышает уровень преподавания. Поэтому использование информационных технологий на уроках и, в частности компьютерных программ, может стать дополнительным методом организации активной и содержательной работы учащихся.

Информационные технологии являются не только активными помощниками, готовыми откликнуться на любую команду, но и становятся эффективными участниками учебного процесса в современной системе образования. Применение ИТ приводит к изменению характера работы в классе, позволяет более полно использовать их возможности для достижения высоких результатов.

Литература

1 Башмаков, А. И Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – Москва : Филинь, 2003. – 616 с.

2 Бим, И. Л. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык : 5–9-е классы / И. Л. Бим, Л. В. Садова. – Изд. 5-е., дораб. – Минск : Просвещение, 2012. – 201 с.

3 Компьютерные программы обучения английскому языку. Бесплатные программы для изучения английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://assz.ru/kompyuternye-programmy-obucheniya-angliiskomu-yazyku-besplatnye/>. – Дата доступа : 24.03.2022.

*А. М. Целуева***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ
В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

В данной работе рассматриваются теоретические основы изучения фразеологизмов, в состав которых входит анималистическая лексика. Описываются основные тенденции изучения подобной лексики (в том числе, и в составе фразеологизмов). Так, поднимается проблема номинации лексических единиц, несущих в себе концепт «животный мир», приводится пример иерархической организации подобных понятий. Кроме этого, определяются направления изучения зоофразеологизмов, характеризующиеся наименьшей распространенностью.

В современной лингвистике взаимосвязь языка, культуры и мышления является неоспоримой, благодаря чему широкое распространение получило исследование естественных языков с лингвокультурологической стороны. Главной целью подобного подхода является не только определение законов функционирования конкретного языка, характерных черт поведения и особенностей мышления его носителей, но и установление лингвистических универсалий в контексте как родственных, так и дистантных языков. В таком ключе, в силу своей яркой эмоциональной и культурной маркированности, одним из важнейших объектов исследований становятся фразеологические единицы, что подчеркивается в работах В. Н. Телии, В. А. Масловой, Н. Н. Амосовой, Н. Ф. Алефиренко и др.

Фразеологические единицы (далее – ФЕ) – выражения, характеризующиеся устойчивостью, целостностью значения, воспроизводимостью и закреплённостью в сознании носителей языка. Подобные единицы используются для отображения переживаний, ярких эмоций, кроме этого, они содержат в себе сведения об образе жизни, истории и особенностях определенной лингвокультурной общности.

Большинство исследователей фразеологического состава языков сходится во мнении, что с наибольшей точностью проследить специфические черты фразеологизмов можно при сравнении единиц с компонентами-зоонимами. В. Н. Телия подобное суждение связывает с тем, что все номинации животных, функционирующие в конкретном языке, благодаря своим культурным коннотациям, прямо или опосредованно связаны с духовной и материальной культурой человека [1, с. 302]. Исторически человек развивался вместе с животным миром. Сначала животные представляли интерес лишь как возможная добыча, но в процессе эволюции такого рода связь укрепилась, и животные стали рассматриваться в качестве питомцев, в какой-то мере друзей человека. Принимая за основу характеристики внешнего вида и особенности поведения, на протяжении длительного времени люди формировали устойчивые представления о животном мире, что и послужило причиной образования зоофразеологизмов.

Отметим, что интерпретировать каждую фразеологическую единицу можно с коллективной и индивидуальной сторон. С коллективной, как утверждает Н. Н. Болдырев, существуют общие и частные когнитивные особенности фразеологизмов [2, с. 39]. Под общими исследователь понимает некоторые знания, универсальные для представителей определенной лингвокультуры. К частным относятся различия в употреблении зоонима в составе единиц с аналогичным значением, что

в основном обусловлено характеристиками фауны определенной территории. Так, концепт «*больной*» у носителя английского языка может ассоциироваться с собакой (*as sick as a dog*), в то время как у носителя французского языка – с образом зверя (*être malade comme une bête*). Рассматривая индивидуальную сторону, необходимо говорить о конкретизации когнитивных схем в связи с тем, что они могут быть переосмыслены каждым представителем лингвокультуры на основе личного опыта. К примеру, человек, у которого сформировалось исключительно положительное представление о собаках, с затруднением будет идентифицировать негативную коннотацию выражения “*it is a dog’s life*”.

Следует отметить, что на данный момент в современной лингвистике функционируют два подхода к толкованию термина *зооним*: узкий и широкий. Узкое толкование, по мнению Г. А. Архипова, А. В. Суперанской и З. Г. Урасина, включает в себя лишь клички представителей животного мира (имена собственные), в то время как широкое толкование рассматривает также и названия тех или иных животных (имена нарицательные). Кроме этого, некоторые исследователи (А. И. Гудавичус, Ю. Г. Юсифов и Э. Дэнги) предлагают в широком смысле понимать данный термин и как совокупность всех слов, образованных от названий животных. Отметим также, что в дополнение к перечисленным элементам иногда предлагается рассматривать существительные, относящиеся к жизни животных, что, однако, не получило широкого распространения.

Для современных исследований анималистической лексики в составе фразеологизмов характерна проблема установления единой терминологии. Так, в качестве обозначения подобных единиц встречаются варианты *зооним* (наиболее общеупотребительный), *зоосемизм*, *зоолексема*, *анимализм*, *зооморф*, *зообраз*, *зоонимосодержащая лексема*, *зоологическая лексика*, *зооморфический элемент* и др.

Под термином *зоосемизм* А. А. Киприянова понимает некую «родовидовую сверхобщность», ключевым аспектом разграничения которой становится метафоричность значения. В таком случае коннотативное значение метафоры полностью меняет буквальное значение лексической единицы [3, с. 261]. А. Дэнги же в своих работах, касающихся проблем фразеологии русского и венгерского языков, предпочитает использовать понятие *анимализм*. В указанный термин входят как непосредственно существительные-названия животных, так и производные от таких слов прилагательные [4, с. 4]. И. А. Курбанов предлагает считать *зоонимы* и *зоологическую лексику* синонимичными наименованиями, обозначающими исключительно животных в буквальном значении. *Зооморфизмы*, в свою очередь, исследователь отождествляет с *зоосемизмами* и обозначает такими терминами названия животных, употребляющиеся в переносном значении. Понятие же *анимализма*, в отличие от А. Дэнги, для исследователя является обобщающим как для зоонимов, зоологической лексики, так и для зоосемизмов, зооморфизмов [5, с. 3].

Кроме этого, исследованиям анималистической лексики характерны попытки иерархически организовать все вышеперечисленное многообразие терминов, применяемых для описания животного мира. На наш взгляд, наиболее четкое объяснение принадлежит Н. В. Солнцевой, приводящей следующую закономерность: *анимализмы* – непосредственно наименования животных и все производные от них единицы, употребляющиеся в буквальном значении; *зоонимы*, *зоологизмы*, *зоосемизмы* – исключительно имена собственные, обозначающие животных; *зооморфизмы*, *зооморфические элементы*, *зообразы* – метафорически переосмысленные наименования животных и их производные [6, с. 87].

Изучение анималистической лексики как составляющей фразеологических единиц привлекает внимание исследователей различных языков. Так, на материале

фразеологизмов французского языка А. Б. Антоновой была установлена взаимосвязь между частотностью использования единиц и их многозначностью [7, с. 149]. Рассматривая фразеологический фонд русского языка, Р. Малафеева предложила возможную семантическую структуру подобных единиц [8]. В сравнительно-историческом аспекте зоофразеологизмы на базе нганасанского языка рассматривались как определенная система с уникальными для нее внутрисистемными отношениями, описывались вопросы номинации, формирование переносных значений на основе буквальных [9].

В отличие от перечисленных выше аспектов, наименьшим уровнем разработанности характеризуется проблема как номинации, так и функционирования отдельных групп животных в составе фразеологических единиц. По мнению И. В. Чекулай, исследовать анималистическую лексику можно, используя термины *орнитоним* (совокупность птиц), *энтомоним* (совокупность насекомых), *ихтионим* (совокупность рыб) и др. [10, с. 163]. Такого рода исследования, однако, не получили распространения и требуют дальнейшей разработки.

Отметим, что вопрос о функционировании, понятийном объеме и культурных характеристиках зоонимов как самостоятельных лексических единиц, так и в составе фразеологизмов широко распространен в современной лингвистике, в то же время, однако, неоднозначен. Множество взглядов на одни и те же аспекты исследования обосновываются в основном свойствами денотата номинативного значения подобных единиц, создающего обширную базу для образования коннотативных значений.

Литература

1 Телия, В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к пониманию) / В. Н. Телия // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – Москва : Наука, 1993. – С. 302–314.

2 Болдырев, Н. Н. Доминантный принцип организации языкового сознания / Н. Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. – 2019. – Вып. XXXVII. – С. 37–44.

3 Киприянова, А. А. Функциональные особенности зооморфизмов : на материале фразеологии и паремии русского, английского, французского и новогреческого языков : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. А. Киприянова. – Краснодар, 2001. – 217 л.

4 Дэнги, А. Фразеологизмы с анималистическим компонентом в русском языке : с позиции носителя венгерского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. Дэнги. – Москва, 2002. – 187 л.

5 Курбанов, И. А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / И. А. Курбанов. – Москва, 2000. – 437 л.

6 Солнцева, Н. В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Н. В. Солнцева. – Омск, 2015. – 220 л.

7 Антонова, А. Б. Роль зоонимов в репрезентации понятийной, образной и оценочной составляющих концепта *drinking* / А. Б. Антонова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 149–155.

8 Малафеева, Е. Р. Семантическая структура фразеологизмов с компонентом зоонимом в современном русском литературном языке : дис. ... канд. филол. наук / Е. Р. Малафеева. – Челябинск, 1989. – 232 л.

9 Хахалкина, Т. В. Нганасанская зоосемия в становлении и развитии : автореф. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Т. В. Хахалкина. – Томск, 2002. – 23 с.

10 Чекулай, И. В. Зоометафора как фрагмент картины мира / И. В. Чекулай, О. Н. Прохорова // Проблемы лингвистики и лингводидактики : сб. науч. ст. / под ред. Л. Г. Петровой. – Белгород, 2016. – С. 161–169.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматриваются вопросы обращения к интерактивным технологиям обучения иностранному языку. В сопоставительном плане представлены диалогические и традиционные методы, определены недостатки последних, не позволяющие достигать достаточно высоких результатов в деле развития коммуникативных навыков учащихся. Через принципы и целевой компонент интерактивного обучения раскрыта специфика и феномен его значительного обучающего, развивающего и воспитательного воздействия. Представлены примеры практической реализации интеракции в учебном взаимодействии, демонстрирующие многообразие и уникальность учебных форм и стратегий.

Становление коммуникативной компетенции школьников в единстве равнозначно представленных ее компонентов является основной целью обучения иностранному языку (ИЯ) на современном этапе. Общество сегодня строится на интернациональном взаимодействии, когда сфера личных контактов дополняется перспективами социально-экономического и культурного общения. По мере актуализации иноязычных знаний меняется сама суть требований, предъявляемых к конечному продукту. Когнитивная сфера уже немыслима без социальной составляющей, отвечающей за готовность и способность осуществлять взаимодействие. Достижение определенного языкового уровня расценивается не как конечная цель обучения, а как промежуточный этап на пути дальнейшего саморазвития.

Понимание необходимости получения надлежащего уровня коммуникативных умений и сообщения им динамического импульса последующего роста привело к пересмотру традиционных подходов к обучению ИЯ. Адаптируясь к новым реалиям, языковое образование обращается к тем педагогическим технологиям, которые способны привести к желаемому результату, интегрировав наиболее эффективные способы овладения ИЯ. Одним из наиболее перспективных направлений модернизации учебного процесса является, по нашему мнению, придание ему интерактивного характера.

Рассмотрим подробнее специфику и условия протекания интерактивного обучения.

Суть интерактивного обучения раскрывается через особенности создаваемой учебной атмосферы, характеризующейся уверенностью учеников в своих силах, их умственной обеспеченностью. В своей деятельности учащиеся ориентированы на получение нового опыта посредством прямого взаимодействия с учебным окружением. Учебный контакт при этом строится по принципу равноправного партнерства, когда «все обучают каждого и каждый обучает всех» [1, с. 155]. Возникающий учебный диалог помимо поддержания познавательной функции реализует социальную функцию, отвечающую за накопление навыков межличностного общения, и развивающую, способствующую формированию у школьников навыков самостоятельного труда. Главным условием интеракции становится включение в процесс совместной деятельности абсолютно всех участников обучения в качестве взаимодополняющих друг друга активных сторон. Выполнение поставленной задачи невозможно без совместной работы участников. Решение проблемы находится сообща в процессе

обмена информацией и мнениями, имитации рабочей ситуации, обсуждения текущих вопросов [2, с. 13]. Высокая степень совместной активности служит объединяющим началом, а результативность процесса – дополнительным эмоциональным стимулом для последующего контакта.

Основой интерактивного учебного взаимодействия становится не управление, а саморегулирование. Действия учителя направлены не столько на контроль, сколько на создание комфортной учебной среды, ориентирующей личность на развитие. При обращении к интерактивной методике изменяется полярность сотрудничества учителя с учениками: активность учащихся доминирует над активностью учителя, задача которого видится в пробуждении и поддержании их инициативы.

Традиционные методы обучения значительно проигрывают интерактивно обусловленным как в вопросе языковой подготовки учащихся, так и в плане формирующего личность воздействия. В первом случае учащимся предоставляются знания в конечной форме, т. е. пропускается этап «раскрытия» знаний, их личностного восприятия и усвоения. Ориентируясь больше на память, нежели на мышление, классический путь получения языкового образования не может в полной мере содействовать развитию творчества и самостоятельности школьников, слабо учитывая как индивидуальные особенности понимания информации, так и не позволяя отойти от устоявшегося субъективно-объективного стиля общения сторон.

Диалоговый подход к обучению, напротив, стимулирует критическое мышление учащихся, побуждая их находить решение трудных задач, анализировать ситуации, перерабатывать информацию, давать оценку противоположным точкам зрения, принимать решения, дискутировать, коммуницировать. Учитель выступает в роли инициатора начального общения, делегируя полномочия по управлению деятельностью самим учащимся. Именно их текущий и накапливаемый опыт создает основу учебного процесса, результативность которого напрямую зависит от целеустремленности и уровня сотрудничества членов взаимодействия. Под взаимодействием понимается непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей характеристикой которой является способность человека «принять роль другого», представить себе, как его воспринимает партнер или группа общения, и соответственно интерпретировать ситуацию и планировать свои действия. Использование интерактивной модели обучения исключает тем самым возможность доминирования одного из участников образовательного процесса или же концентрацию внимания группы на какой-либо идее.

Итак, интерактивное обучение представляет собой многомерное явление, направленное на решение учебно-познавательной, коммуникативно-развивающей и социально-ориентированной задач [3, с. 152–153]. Иными словами, оно призвано:

- развить коммуникативные навыки и помочь наладить эмоциональный контакт между учащимися;
- решить информационную проблему, так как обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно ведение совместной деятельности;
- обучить общим учебным навыкам и умениям (анализ, синтез, целеполагание и др.) и обеспечить тем самым решение учебных задач;
- оказать воспитательное воздействие за счет приобщения к командной работе, где каждое мнение должно быть услышано и учтено;
- обеспечить отдых, снятие нервной нагрузки, переключение внимания, смену деятельности благодаря комбинированию методов и форм работы.

Интерактивное обучение подчинено следующим методологическим принципам:

- 1) общение ведется на ИЯ с целью получения и производства достоверной информации, которая интересна и актуальна для всех участников взаимодействия;

2) совместная деятельность характеризуется наличием связи между говорящим, слушающим и ситуативным контекстом;

3) традиционная роль учителя видоизменяется, приобретая черты демократичного стиля общения;

4) обучению присущи рефлексивность, критическое осмысление деятельности, мотивов, качества и результатов как учителем, так и учениками.

Остановимся подробнее на интерактивно представленных или соответствующие модифицированных методах обучения ИЯ.

Прием «Каждый учит каждого» основан на парной работе, при которой учащиеся сменяют друг друга. Учитель заранее подготавливает карточки, содержащие текстовую информацию, определения понятий, фактов, явлений. Карточки передаются учащимся, которые должны разобраться с исходным материалом. В случае возникновения вопросов учитель дает необходимые комментарии. Суть приема заключается в том, что каждый участник попеременно является и учителем, и учеником. Взаимодействуя в паре, нужно объяснить партнеру информацию, изложенную в карточке. Работа строится на взаимной вопросно-ответной работе уточняющего, объясняющего характера и завершается осмысленной передачей предложенного материала. Беседа должна занимать по времени 2–3 минуты. Основной задачей участников является передать информацию как можно большему количеству учеников и самому зафиксировать достаточное количество фактов. Общаясь в режиме сменяющихся пар, учащиеся готовятся описывать нетипичные ситуации, при этом у них развиваются не только коммуникативные, но и общие учебные навыки и умения [4].

«Мозговой штурм» представляет собой метод такой работы в группах, при которой основной задачей коллектива является генерирование новых идей по предложенной теме. Метод основан на принципе вариативности решения поставленной перед группой задачи, что создает благоприятные условия для индивидуального творчества учащихся. Коммуникативная вовлеченность партнеров общения играет при этом ключевую роль. Все участники взаимодействия находятся в равных условиях, поскольку коллективное решение учебной задачи требует не конкуренции, а эффективного сотрудничества. За учителем закрепляется роль организатора комфортных для творческого общения условий, которые стимулируют речевую активность учащихся. Помимо координационной учитель выполняет контрольную функцию – ему надлежит ознакомиться со всеми мнениями учащихся и объективно оценить их.

К наиболее популярным и мотивирующим методам обучения практическому владению ИЯ относится ролевая игра. Она помогает активизировать потенциальные возможности учащихся, моделируя различные социальные ситуации, стимулирующие активное использование разнообразных языковых средств. Игровой подход способствует снятию не только языковых, но и личных барьеров. Принимая на себя роль участника игрового общения, школьник на равных вовлекается в процесс коммуникации, в котором ему отводится важная роль в достижении общей цели. Игровая методика обеспечивает учебному процессу сходство с действительностью. Это помогает учащимся осознать важность изучения ИЯ, ценность его как средства общения и на практике убедиться в необходимости совершенствования своих коммуникативных навыков [5].

Интерактивный подход к обучению ИЯ обладает множеством неоспоримых преимуществ, позволяющих утверждать его ведущую роль в коммуникативном становлении учащихся. Диалоговые методы обучения обеспечивают необходимый каждой деятельности мотивационный импульс, характеризующийся устойчивым воздействием за счет нетрадиционных приемов и форм работы. Создание благоприятного положительного эмоционального фона работы гарантирует добровольность, ответственность

и самостоятельность участников учебного общения. Это позволяет учащимся абстрагироваться от своего текущего языкового уровня, концентрируясь над совместным решением творческой задачи, а не на своих потенциальных ошибках. Интеракция – это коллективное исследование, результативность которого складывается из компонентов социальной, речевой и креативной независимости партнеров, умеющих и стремящихся совместно добиваться поставленной цели. Такой формат взаимодействия формирует навыки нестандартного мышления, становление собственной позиции и жизненных ценностей.

Литература

- 1 Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 192 с.
- 2 Кларин, М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
- 3 Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007. – 276 с.
- 4 Старченко, Д. В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Д. В. Старченко // Труды БГТУ. – 2014. – № 5. – С. 165–167. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer>. – Дата доступа : 05.04.2022.
- 5 Мелькаева, Р. В. Интерактивные методы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Р. В. Мелькаева, А. М. Радин. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam>. – Дата доступа : 05.04.2022.

УДК 37.091.33:811'373'243

О. Ю. Шитикова

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЭТАПЫ ИХ ПРОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена методической и социально-психологической характеристике лексических игр, выявлению аспектов их проведения на уроках иностранного языка в школе, уточнению видов и форм лексических игр, а также определению степени обоснованности их использования на разных этапах урока и изучения темы. В заключение формулируется вывод о том, что лексические игры имеют не только ряд преимуществ, но и некоторые ограничения, учет которых может способствовать оптимизации применения игровых технологий на уроках по языку.

В фокусе настоящего исследования находятся лексические дидактические игры, которые используются на уроках иностранного языка с целью обогащения англоязычного словарного запаса школьников и, как и любые другие урочные игры, носят развлекательный характер и позволяют разнообразить учебный процесс. Владение методикой проведения подобных игр может помочь педагогу в организации уроков по иностранному языку, повышении интереса и мотивации школьников к изучению предмета.

- Примерами лексических игр могут служить следующие виды работы с лексикой:
- угадывание слов по описанию или наводящим вопросам,
 - разгадывание кроссвордов / ребусов,

- поиск «лишнего» слова в строчке / предложении / тексте,
- игра в ассоциации,
- составление картотеки по изучаемой теме,
- сочинить сказку с использованием изучаемой лексики,
- описание картинки с использованием активного словаря,
- исправить ошибки,
- закончить рассказ с использованием активной лексики и др.

Как видно, лексические игры условно делятся на языковые и речевые. Если **языковые лексические игры** нацелены на усвоение слов в отрыве от контекста, их основных системных признаков и свойств, то **речевые игры** направлены на воспроизведение учебного материала в рамках обозначенных учителем коммуникативных ситуаций.

Анализ соответствующей литературы [1–4 и др.] показал, что лексические игры ориентированы на решение следующих **учебных задач**:

- знакомство учащихся с определенной лексикой, а также оказание помощи в ее усвоении;
- демонстрация речевых образцов и коммуникативных ситуаций, в которых используется изучаемая лексика;
- знакомство школьников с валентностными (сочетаемыми) свойствами лексики, подлежащей усвоению;
- предоставление школьникам возможности использовать изучаемый лексический материал в собственной речи.

Помимо собственно учебных задач лексические игры призваны реализовывать и дополнительные цели, а именно активизировать внимание учащихся, служить приятным времяпрепровождением и психологической разрядкой в силу направленности игр на переключение с привычных видов деятельности на новые. Количество **вспомогательных задач и функций**, которые способны реализовывать лексические игры, настолько велико, что их целесообразно обобщить в виде следующего перечня.

1. Воспитательная функция, заключающаяся в развитии таких навыков, как навыки самостоятельной работы или работы в команде, в необходимости соблюдения этикета, правил вежливости, принципов конструктивного взаимодействия. Кроме того, лексические игры реализуют воспитательную функцию еще и в том смысле, что изучение иностранного языка, истории и культуры страны изучаемого языка способствуют формированию межкультурной толерантности, уважительного отношения к другим нациям.

2. Развлекательная функция состоит в создании приятной для учащихся атмосферы, одновременно рабочей и веселой. Урок (или его фрагмент) превращается в интересное, увлекательное, волнующее действие.

3. Коммуникативная функция заключается в создании условий, речевых ситуаций для полноценного общения. Эти условия должны по возможности максимально имитировать реальные.

4. Релаксационная функция выражается в переключении учащихся с одного вида деятельности на другой, что само по себе является отдыхом.

5. Психологическая функция состоит в направленности учебного процесса на развитие памяти, мышления, внимания школьников.

6. Развивающая функция проявляется в общей ориентированности лексических игр на развитие гармонично и всесторонне развитой личности.

7. Эстетическая функция выражается в том, что лексические игры дают школьникам возможность почувствовать себя ценителями изящного и прекрасного.

8. Эмотивная функция заключается в том, чтобы спровоцировать в участнике игры определенные чувства и эмоции.

9. Функция самореализации подразумевает, что игры дают учащимся возможность проявить свои, зачастую скрытые, таланты, возможности и способности.

10. Суть игротерапевтической функции состоит в том, что игры показывают трудности, с которыми мы можем сталкиваться в повседневной жизни, и подсказывает способы их преодоления.

Лексические игры можно использовать на разных этапах урока: в начале, середине или конце. Игра в начале урока используется для погружения учащихся в атмосферу иноязычного общения, знакомства с темой урока, для того, чтобы настроить школьников на активную работу на уроке. В середине урока игры используются для того, чтобы дать ученикам отдохнуть от происходящего, немного расслабиться. Проведение игры, в том числе и лексической, в конце урока тоже имеет смысл: такая игра дает возможность подвести итоги урока и подготовить школьников к теме следующего урока, заинтриговать их. Более того, лексические игры могут быть компонентом традиционных уроков, а могут и являться частью целого урока-игры: викторины, сказки, урока-экскурсии и др.

Игры можно использовать на разных этапах работы над языковым материалом: при знакомстве с новым материалом, при закреплении приобретенных на предыдущих уроках знаний, умений и навыков, а также при повторении и систематизации изученного.

Для успешной организации игры, в том числе и лексической, необходимо соблюдать определенный алгоритм действий, то есть **этапы проведения игры**:

- подготовительный (предварительный),
- основной (собственно игра),
- заключительный.

Остановимся подробнее на каждом этапе и рассмотрим аспекты их организации с двух точек зрения: инструментальной и социально-психологической.

Подготовительный этап включает в себя планирование хода игры, продумывание формулировки задания, подготовку инвентаря (инструментальный аспект). В социально-психологическом плане учителю необходимо продумать принципы деления класса на команды и распределения ролей среди непосредственных участников игры.

Основной этап игры предполагает активность участников в соответствии с теми ролями, которые они получили. Роль учителя сводится к объявлению целей и предполагаемых результатов игры, объявлению функций каждого из участников игры, разрешению возможных конфликтов и трудностей, возникающих в ходе игры, к пояснению сложных моментов, к замене участников в случае такой необходимости и проч.

Заключительный этап игры также можно охарактеризовать с двух точек зрения – инструментальной и социально-психологической. С инструментальных позиций суть заключительного этапа сводится к обсуждению результатов игры, возникших трудностей и вариантов их устранения, поздравлению победителей. В социально-психологическом плане заключительный этап игры должен помочь учащимся выйти из своей роли и вернуться в свое привычное рабочее состояние.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Лексическая игра – это не обязательный, но уместный элемент любого урока. Языковая лексическая игра может быть только частью урока, в то время как речевая лексическая игра (которая, безусловно, будет включать в себя и элементы грамматических и фонетических игр) по времени может занимать весь урок. Преимущества лексических игр очевидны: они активизируют познавательную активность учащихся и положительно сказываются на усвоении изучаемого лексического материала. В то же время необходимо помнить, что лексические игры имеют свои ограничения. В частности, злоупотребление играми может привести к обратному эффекту – увлеченность может смениться чувством пресыщения и утратой новизны происходящего, что негативно скажется на отношении

учащихся к игровым видам деятельности на уроке, на уровне их мотивированности и проч. Игра становится важным методическим инструментом только тогда, когда педагог максимально подготовлен к ее проведению и имеет глубокие знания в предметно-методической, психолого-педагогической сферах своей деятельности, а также внутренне заинтересован в поиске нестандартных способов и форм обучения.

Литература

1 Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку : учебник / А. В. Конышева. – 2-е изд., стереотипное. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 176 с.

2 Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : «Вышэйшая школа», 2004. – 522 с.

3 Панфилов, Н. С. Эффективность дидактической игры как активного метода обучения / Н. С. Панфилов, С. В. Лавриненко, Д. В. Гвоздяков // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8 (часть 3) – С. 316–318.

4 Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – Москва : Новая школа, 2004. – 240 с.

Ю. А. Андриянец

ВОБРАЗ СІРАТЫ Ў АПАВЯДАННЯХ ЦЁТКІ І ЯКУБА КОЛАСА

Артыкул прысвечаны асэнсаванню асаблівасцей увасаблення вобраза сіраты ў апавяданнях “Сірата”, “Міхаська” Цёткі і “Дзеравенічына”, “Сірата Юрка” Якуба Коласа. Усе апавяданні адрасаваны дзіцячай аўдыторыі, таму асаблівая ўвага звернута пісьменнікамі на стварэнне праўдзівай псіхалагічнай карціны разгортвання сюжэта. Акрамя таго, вобраз сіраты ў гэтых творах сімвалізуе лёс беларускага народа, з’яўляецца адлюстраваннем яго менталітэту.

Лёс народа і сірочая доля дзіцяці непарыўна звязаны ў творчасці класікаў беларускай літаратуры Я. Коласа і Цёткі. Кожны з іх выказвае свой арыгінальны погляд на праблему, плённа выкарыстоўваючы здабыткі сусветнай літаратуры і засяроджваючыся на псіхалогіі маленькіх герояў. “У беларускай літаратуры пачатку ХХ ст., як у ніякай іншай, намалёвана душа беднага дзіцяці, якая прагне ласкі, клопату і духоўнага развіцця. Замест гэтага яно, як і яго народ, павінна змагацца за выжыванне, за акраец хлеба і ненадзейны прытулак, якога могуць пазбавіць у любы момант” [1], – сцвярджае А. Ярмоленка.

Творы Цёткі (Алаізы Пашкевіч) адлюстроўваюць гаротны лёс дзяцей, закатаваных у нечалавечых умовах жыцця ў капіталістычным грамадстве. Яе героі – людзі, з якімі жыццё абыходзіцца вельмі жорстка і бязлітасна. Кароткае жыццё хлопчыка-сіраты Міхаські з аднайменнага апавядання паказана шэрагам бясконцых пакут. Твор гучыць як жалобная песня-плач па ўсіх пакрыўджаных лёсам беларускіх дзяцей, што жылі, пакутавалі і паміралі ў нядолі.

Адметна, што трагічнае апавяданне “Міхаська” напісана для першага дзіцячага часопіса “Лучынка”, які выдавала Цётка, іншымі словамі, адрасавана маленькаму чытачу. Гэтая гісторыя здольная выклікаць у яго не толькі пачуццё спагады і жалю, але, магчыма, і слёзы. Жудасна здзекаваўся з Міхаські яго лёс з самых першых хвілінаў прыходу хлопчыка ў гэты свет. Забраў маці, пасылаў бясконцыя хваробы. Да прыкладу, жажліваю воспу, якая яшчэ больш знявечыла непрыгожы твар Міхаські. Узнікае пытанне, як увогуле хворы хлопчык выжыў у сваім запечку без догляду, без лекаў, без спачування? Стыль твора лірычна-эмацыянальны, з падкрэсліваннем і ўзбуйненнем сімвалічных мастацкіх дэталей. Сіроцтва галоўнага героя твора, здавалася б, павінна выклікаць у іншых персанажаў пачуццё спагады і жаласлівасці, але здараецца якраз наадварот: ён з’яўляецца непажаданай абужай для мачахі.

Аўтарка акцэнтуюе ўвагу на непрыгожай знешнасці хлопчыка, але насуперак вонкавай непрывабнасці ў Міхаські вельмі чулая душа, што высвятляецца пасля яго знаёмства з птушкай. Злосныя паводзіны хлопчыка ў дачыненні да акаляючых людзей – гэта крыўда, пратэст супраць несправядлівасці ў яго жыцці, якая прынесла дзіцяці шмат пакут, рэакцыя на людзей, якія кепска з ім абыходзілася, абражалі. Міхаська нарадзіўся страшэнна брыдкім: “<...> насок з добрую бульбачку, барада брылём закручана, праз усенек левы тварычак чырвоная пляма радзімая. Адно вочка глядзіць у правы бок, другое – у левы” [2, с. 137]. Маці Міхаські, як было зазначана вышэй, памерла пры яго нараджэнні, малы застаўся адзін, без падтрымкі, без клопату, без любові блізкага

чалавека. Спачатку хлопчык не крыўдзіўся на людзей за іх жорсткасць, атрымліваў асалоду ад простых радасцей жыцця, як усе дзеці, але пасля заканамерна нешта ўнутры зламалася, ён ачарсцвеў.

Пераломным момантам становіцца сустрэча Міхаські са скалечанай птушкай, у якой ён убачыў родную душу і таму за яе і заступіўся. Жораў у апавяданні – адзіная жывая істота, сапраўды блізкая няшчаснаму хлопчыку. Людзі ўпершыню ўбачылі ў Міхаську чалавека толькі пасля таго, як здарыўся выпадак з птушкай. Ён карміў і даглядаў жорава, як самага блзкага сябра. Але неўзабаве хлопчык захварэў і памёр. Перад чытачом паўстае гісторыя беларускага Хаціка пачатку XX стагоддзя. Здзіўленыя людзі глядзелі, як за дамавінай Міхася “сумна, важна, як сплаканыя маці” [2, с. 147], першым крочыў жораў.

Апавяданне “Міхаська” справядліва лічыцца адным з лепшых узораў беларускай дзіцячай літаратуры, станаўленню якой на пачатку XX стагоддзя ў значнай ступені паспрыяла Алаіза Пашкевіч.

Апавяданне “Сірата” Цёткі прадстаўляе жудасную карціну беднасці і голаду ніжэйшых слаёў насельніцтва Беларусі пачатку XX стагоддзя. Пры гэтым у творы падкрэсліваецца, што дзеці сялян могуць быць аднолькава адораны разумнасцю і таленавітасцю, як і ўсе іншыя. Пісьменніца робіць галоўнай гераіняй апавядання простую дзяўчынку з вёскі, якая здолела навучыцца чытаць і пісаць, што ў далейшым дапамагло ёй стаць настаўніцай. Праблемай многіх сялянскіх дзяцей, падкрэслівае Цётка, з’яўляецца немагчымасць атрымаць адукацыю, а таксама развіваць свае прыродныя здольнасці.

У апавяданні “Сірата”, зноў-такі адрасаванага дзецям, юныя чытачы звяртаюць увагу на вельмі важны хрысціянскі матыў: матыў спагады да пакрыўджанага, удзячнасці праз добрыя ўчынкі ўсім людзям, а не толькі тым, хто аднойчы зрабіў дабро чалавеку. Настулька з сямі гадоў засталася круглаю сіратаю, і яна была “адна-адзінюткая, як палец, на белым свеце” [2, с. 106]. Паспачуваць Настульцы маглі толькі малыя дзеці. Таксама не засталася абыякавай да долі дзяўчынкі жабрачка, якая ўзяла яе з сабой і ў горадзе аддала на выхаванне “добрым людзям”. Гадоў праз чатырнаццаць Настуля, ужо “маладая дзяўчына, проста не наглядзецца, як з казкі каралеўна” [2, с. 107], вяртаецца ў родную вёску, каб “адведаць бацькавыя магільні” [2, с. 107]. Сэрца дзяўчынкі не памятае крыўды, якія некалі наносілі дарослыя аднавяскоўцы. Вёска і яе жыхары засталіся для Настулі роднымі. Яна перадае свае веды дзецям аднавяскоўцаў як настаўніца, тым самым сцвярджаецца высакароднасць сялянскай душы.

Не менш палюбіліся дзецям апавяданні “Дзеравеншчына”, “Сірата Юрка” Якуба Коласа, у якіх гучыць тэма дзяцінства. Пісьменнік у сваіх апавяданнях увайшоў у свет дзіцячых думак і пачуццяў, па-свойму намаляваў карціны цікавага і змястоўнага дзіцячага жыцця. Аднак не меншую ўвагу ён аддае праблемам дзіцячай заняўбанасці, галечы, пакутаў і адзіноты. Праз іх распрацаваў некалькі сітуацый, тыповых для жыцця дзяцей дарэвалюцыйнага перыяду, прымусіў чытача ўбачыць свет іх вачыма. “У гэтых творах выявілася высокае псіхалагічнае майстэрства пісьменніка, веданне асаблівасцей мыслення, пачуццяў, духоўнага жыцця дзіцяці” [3], – слухна зазначае Л. Храпунова. Абодва апавяданні кампазіцыйна гарманічныя, маюць выразную аўтарскую пазіцыю, т. зв. “адкрытую” ідэю, якая дасягаецца жыццёвую пераканаўчасць малюнка.

У апавяданні “Сірата Юрка” галоўны герой рана застаўся без маці і зведаў усе пакуты сіроцтва: бацька быў грубы і абыякавы да яго, з нянавісцю адносілася мачыха, аднагодкі пагарджалі. Ён часта наведваў цётку Тарэсу, хадзіў з ёй у лес. Юрка знаходзіў заспакаенне толькі на ўлонні прыроды. Свае патаемныя думкі ён давяраў адзінокай хвойцы, што расла на ўзгорку. Хлопчык верыць, што хвойка – яго маці. Нават сон Юркі паказвае родную маці ў вобразе гэтага дрэўца. Фінал твора містычна-псіхалагічны: калі злыя людзі ссеклі хвойку, хлопчык памірае ад хваробы.

У апавяданні “Дзеравеншчына” ўражанні, пачуцці, успаміны і мары галоўнага героя Міхаські складаюць асноўны змест твора. Пасля смерці бацькоў яго забраў у горад старэйшы брат. Але горад для хлопчыка – чужароднае асяроддзе, ён імкнецца да родных мясцін. Слова “дзеравеншчына” – крыўдная ацэнка Міхалку з боку брата і яго жонкі, якія лічаць, што самі яны “гарадскія” і “культурныя”. Брату сорамна перад знаёмымі, што ён сялянскага паходжання.

Апавяданне вучыць адказнасці за свае ўчынкі, за словы, якія могуць прычыніць боль і крыўду, вучыць пачуццю спагады і літасці. Якуб Колас у апавяданні “Дзеравеншчына” звярнуўся да праблемы дзіцячай адзіноты, узаемаадносін у сям’і. Аўтар імкнецца данесці думку, што вельмі часта крыўднае слова, нежаданне зразумець іншага чалавека наносіць удар па ягонай душы, знішчаюць індывідуальнасць. Выкарыстоўваючы прыёмы псіхалагізму, Якуб Колас паказвае перажыванні героя, яго думкі, душы.

Такім чынам, характарыстыка сіраты ў творчасці Цёткі і Я. Коласа ў большасці характарыстык супадае з традыцыйнымі народнымі ўяўленнямі аб сірочай долі: “Паводле народных песень, сірата заўсёды паўгалодны, недагледжаны, босы, брудны, з нячэсанай галавой” [4]. Галоўныя рысы герояў апавяданняў абодвух аўтараў – адзінота і адчужанасць героя, якія дапамагаюць адлюстравць не толькі трагічны лёс асобнага чалавека, але і стварыць малюнак жыцця цэлага народа, з якім атаясамліваецца галоўны герой. Героі Я. Коласа маюць свае асаблівасці: прадвызначанасць лёсу герояў, непазбежныя пакуты, якія ў народных павер’ях выражаюцца прымаўкай: “Бог сірату любіць, але долі не дае”. Апавяданні “Сірата” і “Міхаська” Цёткі ўяўляюць сабой важную эстэтычную аўтарскую канцэпцыю, якая заснавана на хрысціянскай павучальнасці. Пры напісанні твораў Цётка ўлічвала дзіцячую псіхалогію. Яна імкнулася паказаць дзецям казачна-шчаслівыя вынікі канфлікту.

Літаратура

- 1 Ярмаленка, А. Мастацкі вобраз сіраты ў беларускай літаратуры пачатку ХХ стагоддзя [Электронны рэсурс] / А. Ярмаленка. – Рэжым доступу : <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/90982/1/239-243.pdf>. – Дата доступу : 06.11.2021.
- 2 Цётка. Творы / Цётка. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1976. – 306 с.
- 3 Храпунова, Л. Г. Якуб Колас – дзіцячы пісьменнік : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук / Л. Г. Храпунова, Бел. дзярж. ун-т ім. В. І. Леніна. – Магілёў, 1965. – 20 с.
- 4 Гурскі, А. І. Сіроцкія песні / А. І. Гурскі // Беларускі фальклор : энцыклапедыя : у 2 т. – Т. 2 : Лабараторыя традыцыйнага мастацтва – “Яшчур” / рэдкал. : Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2003. – 479 с.

УДК 811.161.3’42’37:398.92:625

К. С. Афанасенка

ФОНАВЫЯ ВЕДЫ ЯК АСНОВА ЎТВАРЭННЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ З КАМПАНЕНТАМ ДАРОГА

У артыкуле на матэрыяле сабраных фразеалагізмаў беларускай літаратурнай мовы з кампанентам дарога як складнікаў групы ландшафтных фразеалагізмаў паводле кампанентнага складу зроблена спроба ўстанавіць прычыны адбору гэтай лексемы як асновы вобразаў фразеалагізмаў, аналізуецца сабраная інфармацыя пра гэту лексему як знак не толькі мовы, але і культуры народа.

Фразеалагізмы беларускай літаратурнай мовы, зафіксаваныя ў «Слоўніку фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава [1], самыя разнастайныя паводле значэння, структуры і кампанентнага складу. У прыватнасці, паводле наяўных у складзе фразеалагічных адзінак кампанентаў, што адносяцца да аднаго з разнастайных лексіка-тэматычных разрадаў, ці іх тэматычнай групойкі, фразеалагізмы таксама падзяляюцца па тэматычным паказчыку кампанентаў. Але гэта тая сукупнасць кампанентаў-найменняў, напрыклад, ежы, прадметаў быту, адзення, частак цела чалавека, прыродных з’яў і інш., «што набылі ролю знакаў “мовы” культуры, надзелены пэўнай сімволікай, уваходзяць у інфармацыйнае поле лінгвакультуралагічных паняццяў беларусаў» [2, с. 180]. І на аснове гэтага фразеалагізмы, паводле лінгвакультуралагічнага іх прачытання, прадстаўляюць розныя коды культуры народа як стваральніка і носьбіта гэтых адзінак.

З ліку розных фразеалагізмаў беларускай літаратурнай мовы, што рэпрэзентуюць культурныя коды культуры беларусаў, нас зацікавіла даволі значная група беларускіх фразеалагізмаў, якія можна назваць ландшафтнымі фразеалагізмамі, ці гэта тыя, што ў сваім складзе ўтрымліваюць кампанент-найменне ландшафту (*ландшафт* ад ням. *Landschaft* – ‘агульны выгляд мясцовасці; пейзаж’. *Раўнінны ландшафт*; ‘вясковы краявід на малюнку, карціне’; *спец.* ‘сукупнасць тыповых прыкмет якой-н. мясцовасці’. *Азёрны ландшафт. Горны ландшафт* [2, с. 19]) і даводзяць канатацыйны змест, тую культурную інфармацыю, якой надзелены гэтыя словы ў народнай свядомасці і якая перадаецца фразеалагізмам.

Такімі ландшафтнымі кампанентамі ў складзе фразеалагізмаў з’яўляюцца *возера, гара, дарога, лес, поле, рака, сцяжынка, узгорак, шлях* і інш. Сярод ландшафтных фразеалагізмаў мы выдзелілі фразеалагізмы з кампанентам *дарога*, якія з’яўляюцца неад’емнай часткай сучаснай беларускай фразеалогіі і зафіксаваны ў найбольш поўным «Слоўніку фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава, з якога метадам суцэльнай выбаркі сабрана каля 40 фразеалагізмаў.

Зразумела, што адразу ўзнікае пытанне адносна частотнасці кампанента *дарога* ў складзе выяўленых фразеалагізмаў, а таксама пытанне, чым абумоўлены выбар лексем *дарога* пры ўтварэнні фразеалагізмаў. Для таго, каб разабрацца ў гэтым, звернемся да лексемы *дарога*, яе значэння, этымалогіі, сімволікі, ці канцэптуалагічнага раскрыцця тых фонавых ведаў, якія паслужылі яе выкарыстанню ў фразеалогіі.

У «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» лексема *дарога* зафіксавана з наступным сямантычным аб’ёмам: 1) ‘прыстасаваная для язды і хадзьбы паласа зямлі, якая злучае асобныя пункты мясцовасці’. *Прасёланная дарога*; 2) ‘працягласць шляху, адлегласць, якую патрэбна прайсці, праехаць і пад.’ *Прайсці палавіну дарогі* [4, с. 140].

Цяпер прадставім матываваныя прыкметы слова *дарога* на аснове яго этымалогіі. У этымалагічным слоўніку Макса Фасмера так тлумачыцца паходжанне дадзенай лексемы: «укр. дорога; блр. дарога, сербск.-цслав. драга ‘долина’, серб.-хорв. драга, словен. draga ‘овраг, лощина’, др.-чеш draha ‘дорога’, польск. droga ‘дорога’, в.-луж. droha ‘след, дорога, улица’, н.-луж. droga ‘улица’. // Из и.-е. *dorgh – связано с дергать» і азначае «продранное в лесу пространство» [5, с. 530].

М. М. Шанскі ўказвае на ўтварэнне слова *дарога* з агульнаславянскай мовы «с помощью суффикса -г(а) от той же основы, что и дор – ‘расчищенное место’, дьрати – ‘драть’ [6, с. 129]. У сваю чаргу *драть* утворана «с помощью суффикса -ати от основы дьр-, соответствующей лит. dirti – ‘сдирать’, ‘дергать’. Последнее восходит к общеславянскому индоевропейского характера от основы дьрг-, производной с помощью суффикса -ати» [6, с. 132].

Цікавую інфармацыю пра дарогу дапаўняе У. І. Даль, які ў сваім шырока вядомым слоўніку рускай мовы ўказвае на прыкметы дарогі: «ездовая полоса; накатанное или

нарочно подготовленное различным образом протяжение для езды, для проезда или прохода» [7, с. 473]. Разам з тым знакамітым даследчыкам выдзяляюцца яшчэ віды дарог: «большие, т. е. общие, почтовые и торговые; малые – уездная, от городка до городка, в стороне от больших; проселочные – от селенья к селенью, в стороне от малых. Железная дорога – железянка или чугушка; шоссе – каменка или щебенка; простая, или битая, торная, накатная. Гужевая дорога – конная, где проезжают лошадьми; верховая и пешая тропа. Столбовая дорога – мерная с верстами. Саженой или просадью – обсаженная деревьями. Дорога локтями – зубцами, частыми поворотами. Дорога пластом – прямая и уделанная» [7, с. 473].

Як бачым, інфармацыі пра дарогу дастаткова шмат: дарога – пракладаецца, праводзіцца, пратоптаецца хадзьбой; дарога – роўная, няроўная, гладкая, з’езджаная; дарога пракладаецца друзам, здробненымі камянямі; небяспечная дарога ў гарыстай мясцовасці хутка забываецца; дарога пераадольваецца пры дапамозе сродкаў перамяшчэння, запражаных коньмі, з дапамогай чыгункі.

Развіццё эканомікі і транспарту пашырыла сучасныя ўяўленні аб дарозе. У навуковай асвеце канцэпт «дарога» з’яўляецца аб’ектам будаўніцтва ці арганізацыі дарожнага руху.

Такім чынам, можна вызначыць некалькі паказчыкаў характарыстыкі дарогі:

1) дарога як аб’ект будаўніцтва – аўтамабільная дарогі з цвёрдым пакрыццём, цэментабетонныя і асфальтавыя, чорныя і гравійныя, грунтаасфальтавыя дарогі; чорная шаша; добраўпарадкаваныя дарогі; транзітная дарога, магістраль; дарогі рэспубліканскага і мясцовага значэння; хуткасная траса, аўтастрада, аўтабан; дарога-серпанцін – хвалістая (з рэзкімі паваротамі, крутымі пад’ёмамі і спускамі) дарога ў гарыстай мясцовасці; кальцавая дарога;

2) дарога як аб’ект арганізацыі руху і перавозак – галоўная дарога, абазначаная спецыяльнымі знакамі ў адносінах да перасякальнай (прымыкальнай), аўтамабільная дарога агульнага карыстання, гаспадарчая аўтамабільная дарога, вуліца горада ці населенага пункта для руху транспартных сродкаў.

Лексема *дарога* мае шырокі спектр выкарыстання не толькі ў прамысловасці, але і ў жыцці кожнага чалавека. У прыватнасці, для нас, філолагаў, важна ўзгадаць выкарыстанне слова *дарога* ў літаратуры. Сапраўды, цяжка ўявіць творы беларускай літаратуры, дзе аўтарам не выкарыстоўвалася б гэтая лексема. Яна сустракаецца ў многіх назвах твораў беларускай літаратуры, узгадаем толькі, напрыклад, «Сцежкі-дарожкі» М. Зарэцкага, «На дарозе жыцця» Я. Коласа, «Млечны шлях» К. Чорнага, «Доўгая дарога да дому» В. Быкава, «Дарога» Я. Сіпакова, «Дом пры дарозе» Я. Маўра, «Ліпень у дарозе» І. Мележа і інш.

Лексема *дарога* мае шырокае выкарыстанне і ў міфалогіі, і ў фразеалогіі. І ўсё гэта дзякуючы менавіта таму канатацыйнаму полю, якое ўласціва дарозе і замацавана ва ўяўленні чалавека. Так, дарога заўсёды мела сувязь з прыходам і адыходам (у апошнюю дарогу (у апошні шлях) – ‘на цырымонію пахавання нябожчыка’), сустрэчай і расстаннем (з дарогі – ‘адразу ж пасля паездкі, падарожжа’). Таксама вядомы звычай хаваць чалавека каля дарогі, які характэрны для многіх народаў.

У сучаснай беларускай мове фразеалагізмы з кампанентам *дарога* характарызуюцца рознай структурай, значэннем. Шмат фразеалагізмаў з кампанентам-лексмай *дарога* маюць дачыненне:

да сацыяльнага становішча (выбівацца на <сваю> дарогу – ‘пераадольваючы цяжкасці, знаходзіць сваё месца ў жыцці, станаўіцца самастойным’; выходзіць на дарогу <якую> – ‘знаходзіць сваё месца ў жыцці, станаўіцца самастойным’);

звязаны з пераадольваннем цяжкасцей і дапамогай іншым людзям (*адкрываць дарогу* – ‘даваць свабодны доступ, стварыць спрыяльныя умовы’; *выводзіць на дарогу* – 1) ‘дапамагаць каму-н. знайсці сваё месца ў жыцці’, 2) ‘дапамагаць каму-н. знайсці, выбраць правільную лінію паводзін’; *дарога расчышчаецца (расчышчана)* – ‘пераадоленнем перашкод ствараюцца спрыяльныя ўмовы для здзяйснення чаго-н.’; *паказваць дарог* – 1) ‘уздзеінічаючы на каго-н., дапамагаць знайсці сваё месца ў жыцці’, 2) ‘пачынаць што-н., рабіць пачатак як узор для каго-н.’).

У ліку фразеалагізмаў з кампанентам *дарога* адзначаюцца фразеалагізмы з адмоўнай ацэнкай, як правіла, такіх дзеянняў чалавека, як:

маўленне (*араць дарогі (-у)* – ‘гаварыць ці рабіць якое-н. глупства’; бандыт, разбойнік з *вялікай дарогі* – ‘самы заўзяты, з крайнім праяўленнем кепскіх якасцей’);

уздзеянне на каго-небудзь (*заступаць дарогу* – ‘перашкджаць дзейнасці каго-н.’; *збіваць з дарогі* – ‘уздзеінічаць якім-н. чынам, схіляць да адыходу ад ранейшага, штурхаць на што-н. нядобрае’);

заганна паводзіць сябе (*збівацца з дарогі* – ‘пачынаць весці няправільны, заганны спосаб жыцця, кепска паводзіць сябе’) і інш.

Трэба адзначыць, што маюцца фразеалагізмы, што непасрэдна звязаны з рухам, перамяшчэннем чалавека, ці з тэмай падарожжа:

з *дарогі* – ‘адразу ж пасля паездкі, падарожжа’; *на дарогу* – 1) ‘перад падарожжам, паездкай’, 2) ‘для выкарыстання ў падарожжы, паездцы’; *на дарозе* – 1) ‘мімаходам (зайсці, заглянуць, заехаць і пад.)’, 2) ‘у адным і тым жа напрамку (ісці, ехаць і пад.)’, 3) ‘заадно, разам, супольна. Пра адзінства поглядаў, перакананняў, імкненняў і пад.’.

У «Слоўніку фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава асобныя фразеалагізмы з кампанентам-лексмай *дарога* нярэдка падаюцца з варыянтнымі кампанентамі-словамі, якія ўступаюць з ім у сінанімічныя сувязі:

сцежка: пракладаць (пракладваць) дарогу (шлях, сцежку) – 1) ‘ствараць спрыяльныя ўмовы для дасягнення чаго-н., якой-н. мэты, для поспеху, развіцця’, 2) ‘пераадольваючы супярэчнасці, атрымліваць распаўсюджанне, развіццё, прызнанне’;

шлях: у апошнюю дарогу (у апошні шлях) – ‘на цырымонію пахавання нябожчыка’;

вуліца: на дарозе (на вуліцы) не валяецца (не валяюцца) – ‘дастаецца з вялікай цяжкасцю; дарма, лёгка не возьмеш каго-, што-н.’.

Такім чынам, лексема *дарога* абрана як кампанент у складзе фразеалагізмаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы, па-першае, частотная, па-другое, з’яўляецца цэнтрам вобразаў фразеалагізмаў і адыгрывае значную ролю ва ўтварэнні фразеалагізмаў. І гэта абумоўлена шырокім канатацыйным полем лексемы, тымі фонавымі ведамі, што замацаваны ва ўяўленні чалавека і звязаны з дарогай.

Літаратура

1 Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – Т. 1 : А–Л. – 672 с. ; Т. 2 : М–Я. – 704 с.

2 Ляшчынская, В. А. Ідыяматыка беларускай мовы ў лінгвакультурным асвятленні : вучэбны дапаможнік / В. А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2019. – 250 с.

3 Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэд. тома М. П. Гапановіч. – Мінск : Гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыклапедыі, 1979. – Т. 3 : Л–П. – 672 с.

4 Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэд. тома А. Я. Баханькоў. – Мінск : Гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыклапедыі, 1978. – Т. 2 : Г–К. – 768 с.

5 Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : у 4 т. / М. Фасмер. – Москва : Прогресс, 1964. – Т. 1. – 562 с.

6 Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка : пособие для учителя / Н. М. Шанский; под ред. чл.-корр. АН СССР С. Г. Бархударова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1971. – 542 с.

7 Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 1 : А–З / В. И. Даль. – Москва : Русский язык, 1981. – 699 с.

УДК 811.161.3'42'373.612.2:821.161.3-1*Я.Колас

К. А. Барысенка

ЭПІТАТЫ Ў ПАЭМЕ ЯКУБА КОЛАСА “СЫМОН-МУЗЫКА”

У артыкуле разглядаюцца мастацкія азначэнні, выяўленыя ў мове паэмы Якуба Коласа “Сымон-музыка”, адзначаюцца спосабы марфалагічнага выражэння мастацкіх азначэнняў, характарызуецца пашыранасць эпітэтаў як сродкаў выяўленчай выразнасці паэтычнай мовы. Асобная ўвага аддаецца выкарыстанню сталых эпітэтаў, а таксама частотнасці эпітэтаў-прыдаткаў. Мастацкія азначэнні спрыяюць вобразнасці і эмацыянальнасці мовы паэмы.

Эпітэт – гэта азначэнне, якое па-мастацку аздабляе аповед, дае яскравую характарыстыку названым у тэксце асобам, прадметам і працэсам. Тэрмін *эпітэт* паходзіць з грэчаскай мовы: *epitheton* ‘прыдатак’. Паводле літаратуразнаўчых слоўнікаў, “эпітэт – від простага тропа, мастацкае акрэсленне істотнай прыметы якога-небудзь прадмета ці з’явы” [1].

Эпітэты з’яўляюцца адным з найбольш распаўсюджаных сродкаў выяўленчай выразнасці ў мове мастацкіх твораў і пашыраным моўным сродкам твораў вуснай народнай творчасці.

Усе беларускія пісьменнікі абавязкова выкарыстоўвалі эпітэты ў мове сваіх твораў. Для індывідуальнага стылю адных пісьменнікаў мастацкія азначэнні надзвычай характэрныя, а ў мове твораў іншых эпітэты не з’яўляюцца колькасна пераважаючым вобразна-выяўленчым сродкам.

Вялікая колькасць эпітэтаў сустракаецца ў мове твораў Якуба Коласа. Паэма Якуба Коласа “Сымон-музыка” – “гэта твор аб народных вытоках мастацтва, лёсе таленту з народа, духоўным адраджэнні нацыі. Трагічныя і драматычныя матывы ў ім пераплятаюцца з жыццесцвярджальнымі і аптымістычнымі” [2].

У мове паэмы Якуба Коласа “Сымон-музыка” мастацкія азначэнні з’яўляюцца даволі прыкметным моўным сродкам. Эпітэты, выкарыстаныя Я. Коласам, маюць рознае граматычнае выражэнне.

Найбольш часта ўжываюцца азначэнні, выражаныя прыметнікамі: “*Парасонам Ліпы пышнай і зялёнай*” [3]; “*У такт нейкім дзіўным спевам*” [3]; “*Нейкі радасны парыў*” [3].

Мастацкія азначэнні, выражаныя прыметнікамі, часцей вобразна характарызуюць з’явы прыроды: “*У салодкім заміранні Ясным зоркам на спатканне*” [3]. Як паказваюць прыведзеныя прыклады, эпітэты, выражаныя прыметнікамі, Якуб Колас уключаў у склад метафар: “*І бяздонныя амишары Зоркі высцелюць руном*” [3].

Для мовы паэмы “Сымон-музыка” характэрным з’яўляецца выкарыстанне эпітэтаў для апісання ўласцівасцей адцягненых з’яў: “*І вяsenька маладая Для цябе – у вечнай страце*” [3].

Вобразнасць мове паэмы надаюць мастацкія азначэнні, выражаныя прыметнікамі, для якіх уласціва метафарычнасць: “Збіраўся скарб, струменіўся няспынна, **Вясёлкавым** ірдзеннем мне спяваў” [3].

Метафарычныя эпітэты, выражаныя прыметнікамі, часта сустракаюцца ў мове паэмы: “І няслі яе **высока** Над **гаротнаю** зямлёй” [3].

У мове паэмы сустракаюцца эпітэты, выражаныя дзеепрыметнікамі. Гэтыя дзеяслоўныя формы сумяшчаюць магчымасць адлюстравання дзеянне або працэс і адначасова ахарактарызаваць яго. Эпітэты, выражаныя дзеепрыметнікамі, могуць уваходзіць у склад дзеепрыметных зваротаў. І тады ствараецца вобразна-выяўленчы сродак, які мае структуру словазлучэння:

*І гэты скарб, **пазычаны, адбіты,***

У сэрцы перажыты

І росамі абмыты [3].

Эпітэты, выражаныя дзеепрыметнікамі, у тэксце паэмы часта ўжываюцца ў сукупнасці з азначэннямі, выражанымі іншымі граматычнымі спосабамі. Такі прыём выкарыстоўваецца для вобразнай ахарактарыстыкі асоб:

А Сымон адзін зусім,

Торбу звесіўшы праз плечкі,

Ідзе воддалек за ім,

*Ды **маўклівы**, бы акуты*

Гэтым горам і бядою

*І **бязмернаю** жудою*

*Да зямлі быў дух **прыгнуты*** [3].

Надзвычайную мастацкую выразнасць мове паэмы надаюць азначэнні, выражаныя прыметнікамі, якія па паходжанні з’яўляюцца дзеепрыметнікамі і ў выніку ад’ектывацыі метафарызаваліся:

Бацька ў роспачы, у злосці

*Кінуў жмут **калючых** слоў* [3].

Вялікую групу мастацкіх азначэнняў, што Якуб Колас выкарыстаў у паэме “Сымон-музыка”, складаюць сталыя эпітэты, якія маюць вытокамі беларускі фальклор. З вуснай народнай творчасці паходзяць сталыя ахарактарыстыкі асобных з’яў:

– пясок – жоўты: “Я насыплю горку **Жоўтага** пясочку” [3];

– вочы – шэрыя: “Вочы **шэрыя** прыжмурыць І міргне вятру-арлу” [3].

Асобныя фальклорныя эпітэты адзначаюцца ў паэме часцей за іншыя. Пашыраным сталым мастацкім азначэннем з’яўляецца прыметнік *залаты*. У паэме Якуба Коласа такое азначэнне маюць:

– сонца: “**Залатыя** сонца далі” [3];

– струны званара: “А калі званар, бывала, **Залатыя** ўзбудзіць струны” [3].

Несумненныя фальклорныя карані маюць і эпітэты, выражаныя прыметнікамі з памяншальна-ласкавымі суфіксамі:

Правяду разорку

***Беленькім** кіёчкам.*

Шу-шу-шу! – пясочак

*Шурхнуў **залаценькі**.*

Пясок – мой дружочак,

Дробненькі-драбненькі [3].

Услед за творамі вуснай народнай творчасці Якуб Колас выкарыстоўвае ў мове паэмы прыём падваення мастацкіх азначэнняў, што садзейнічае выразнасці паэтычнага твора:

У Сымонкі ў вочках, твару
Бегаў **цixи-цixи** смех [3].

Неабходна заўважыць пра такі спосаб выражэння, як прыдатак. Прыдатак, як правіла, выражаецца назоўнікам і паводле сінтаксічных адметнасцяў з'яўляецца недапасаваным азначэннем. У паэме Якуба Коласа такія эпітэты характарызуюць з'явы прыроды:

Добра ў полі: волі многа
І **прастору-шырыні**» [3];
Граў праішчанне жыццю лета,
Спеву-радасці далін» [3];
Шуму-гоману багата,
Нейкі рух усіх бярэ [3].

Больш дакладна ўяўляюцца азначаныя з дапамогай эпітэтаў-прыдаткаў прадметы і рабочыя прылады:

Ён праслухаў навучанку,
Як быць добрым пастухом,
Справіў **пугу-навіванку** [3].

І нават псіхалагічны стан асобы таксама часам характарызуецца менавіта шляхам выкарыстання эпітэтаў-прыдаткаў

І ў **самоце-адзіноце**
Песні, байкі ён тварыў [3].

А часам сустракаецца ў мове паэмы «Сымон-музыка» спалучэнне некалькіх эпітэтаў-прыдаткаў:

Ды з **кішэні-бакавушкі**
Выняў **дудку-весьялушку** [3].

Выяўленчая выразнасць мовы паэмы Якуба Коласа дасягаецца спалучэннем у радках мастацкіх азначэнняў з розным спосабам выражэння: праз прыметнікі, дзеяпрыметнікі, прыдаткі:

Так, абрыўкі з'**яў-малюнкаў**,
Слоў **нязвязаных** нічым,
Недарэчных вырахункаў, –
Ўсё вілося перад ім [3].

Спалучэнне эпітэтаў, выражаных рознымі граматычнымі спосабамі, надае паэтычнай мове маляўнічасці і выразнасці: “Вочы **шэрыя** прыжмурыць І міргне **вятру-арлу**” [3].

Паказаны прыём выяўленчай выразнасці мовы паэт выкарыстаў для апявання не толькі з'яў прыроды, але разнастайных адцягненых паняццяў. Напрыклад, менавіта эпітэт-прыдатак разам з індывідуальна-аўтарскім вобразным азначэннем Якуб Колас ужываў для ўхвалення народна-паэтычнай песеннай творчасці:

І **выхаду** шукаў
Адбітак родных з'яў
У **словах-вобразах**, у **песнях вольнаплынных** [3].

Спалучэнне некалькіх мастацкіх азначэнняў у мове паэмы “Сымон-музыка” выкарыстоўваецца таксама для трапнай характарыстыкі асобы:

Гэты дзед – **пастух гуртовы**,
Слаўны дзед, дзядок – душа [3].

Такім чынам, у мове паэмы Якуба Коласа «Сымон-музыка» мастацкія азначэнні сустракаюцца надзвычай часта. Выяўленыя эпітэты маюць розныя спосабы граматычнага выражэння, самымі пашыранымі з якіх з'яўляюцца прыметнікі і назоўнікі. Эпітэты,

выражаныя назоўнікамі, паводле сінтаксічнай функцыі, з’яўляюцца прыдаткамі. У мове паэмы Якуба Коласа “Сымон-музыка” выкарыстоўваюцца індывідуальна-аўтарскія, агульнамоўныя і сталыя эпітэты, якія маюць вытокі ў вуснай народнай творчасці. Мастацкія азначэнні спрыяюць вобразнасці і эмацыянальнасці мовы паэмы.

Літаратура

1 Эпітэт [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://karotkizmest.by/слоўнік/э/эпітэт.html>. – Дата доступу : 25.04.2022.

2 Якуб Колас: асоба і творчасць [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://archives.gov.by/home/tematicheskie-razrabotki-arhivnyh-dokumentov-i-bazy-dannyh/vydayushhiesya-lichnosti/klasiki-susvetnaj-litaratury-yanka-kupala-i-yakub-kolas/klasik-susvetnaj-litaratury-yakub-kolas/yakub-kolas-asoba-i-tvorchasz>. – Дата доступу : 03.05.2022.

3 Колас, Якуб. Сымон-музыка / Якуб Колас [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : https://knihi.com/Jakub_Kolas/Symon-muzyka.html. – Дата доступу : 03.05.2022.

УДК 811.161.1’42’373.611:398.92(=161.1)

А. В. Бондаренко

СУБСТАНТИВНАЯ ВАРИАНТНОСТЬ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

В статье рассматриваются варианты субстантивных компонентов русских фразеологизмов. Основное внимание уделяется вариантам морфологического типа, обусловленным категорией падежа. Выделяются и подробно анализируются разные виды такой вариантности, а также приводятся наблюдения над востребованностью разных вариантов фразеологических единиц в речи.

Явление вариантности, как известно, характерно для разных языковых единиц; по мнению лингвистов, без варьирования невозможно развитие языка. В русском языке широко представлены фразеологические варианты, в качестве которых исследователи предлагают рассматривать «те видоизменения фраземы, которые характеризуются относительным тождеством фразеологического значения и этимологического образа, различаются отдельными компонентами плана выражения, что придает им определенное экспрессивно-стилистическое своеобразие» [1, с. 69–70]. Особенностью фразеологической вариантности является то, что фразеологизмы характеризуются большим объемом варьирования и множеством признаков, лежащих в основе возникновения вариантов.

Объектом данного исследования являются варианты субстантивных компонентов русских фразеологизмов. В качестве источника материала для исследования выступает «Фразеологический словарь русского литературного языка» А. И. Фёдорова [2], из которого путем сплошной выборки получен корпус фразеологизмов с вариантными субстантивными компонентами. Общее количество выявленных фразеологических единиц (далее ФЕ) – 443.

В анализируемых фразеологизмах представлены субстантивные варианты разного типа:

– лексические: *загубить век (жизнь)* ‘сделать несчастным, тяжелым чье-либо существование’; *играть на струнах (клавишах) души* ‘действовать на чувства, волновать’; *не переводя дыхания (духу)* ‘в один прием, не останавливаясь, не отдыхая’;

– морфологические: *без признаков (признака) жизни* ‘об умирающем или только умершем человеке’; *до света (свету)* ‘до рассвета, до самого утра’; *оставить след (следы)* ‘сделав что-либо значительное, добившись существенных результатов в чем-либо, сохранить за собой признание среди кого-либо’;

– словообразовательные: *кладезь мудрости (премудрости)* ‘сокровищница знаний, мыслей (о человеке)’; *острый язык (язычок)* ‘кто-либо остроумен, саркастичен в разговоре’; *старая лиса (лисица)* ‘хитрый, лукавый человек’;

– количественные (по количеству слов слов-компонентов; от лат. quantum ‘сколько’): *когда рак (на горе) свистнет* ‘неизвестно когда; в неопределенном будущем, никогда’; *нет ничего святого (на свете)* ‘о том, кто лишен моральных, нравственных принципов’; *семь вёрст до небес (и все лесом)* ‘очень много наговорить, наобещать’;

– смешанного типа: *середина (серёдка) на половину (на половине, на половинку)* – 1. ‘нечто среднее между чем-либо; ни то ни другое; 2. ни хороший, ни плохой; посредственный; 3. ни хорошо, ни плохо; удовлетворительно’.

Остановимся подробнее на морфологических вариантах субстантивных фразеологических компонентов, которые в анализируемом материале представлены вариантами форм числа (*навести глаз (глаза)*; *класть препону (препоны)*) и падежа (*наделать шуму (шума)*; *швырять деньги (деньгами)*). Субстантивные варианты, связанные с категорией рода, представлены единичными случаями (*не на дурака (дуру) напал*; *валять дурака (дурочку)*). Значительно преобладают падежные варианты субстантивных фразеологических компонентов, что объясняется развитой системой падежных окончаний.

Данный тип фразеологических вариантов представлен в свою очередь вариантами окончаний одной падежной формы; вариантами предлогов одной падежной формы; вариантами, представленными разными падежными формами.

Вариантности первого вида преимущественно подвержена форма родительного падежа (39 ФЕ). В русском языке родительный падеж существительных мужского рода второго склонения представлен вариантами окончаний *-а (-я) / -у (-ю)*, при этом стилистически нейтральным является первый вариант [3]. Данные варианты отражены в анализируемом фразеологическом материале: *давать драпа (драпу)*; *зимой снега (снегу)* *не выпросишь*; *конца края (краю)* *не видно*; *нет (не было) отбоя (отбою)* и т. д. При этом в одних случаях первым в словаре фиксируется вариант с окончанием *-а (-я)*: *год от года (году)*; *комар носа (носу)* *не подточит*; *не давать прохода (проходу)*, в других случаях – вариант с окончанием *-у (-ю)*: *наделать шуму (шума)*; *не нюхать порошу (пороха)*; *хоть кровь из носа (носа)*.

Второй по степени частотности среди субстантивных фразеологических вариантов является форма творительного падежа (7 ФЕ). В русском языке эта форма для существительных первого склонения представлена вариантами окончаний *-ой (-ей) / -ою (-ею)*. Употребление таких окончаний в «Русской грамматике» объясняется следующим образом: «в форме творительного падежа одинаково возможны варианты флексий *-ой* (орфогр. также *-ёй, -ей*) и *-ою* (орфогр. также *-ёю, -ею*); последний вариант более свойственен книжной речи и широко используется в поэзии» [3]. Фразеологизмы с такими субстантивными вариантами в качестве первого содержат вариант с окончанием *-ой (-ей)*: *вольной волей (волею)*; *под ложкой (ложкою)* *щемит, давит и т. п.*; *под луной (луною)*.

В формах именительного и винительного падежей множественного числа существительных второго склонения вариантными являются окончания *-а (-я) / -ы (-и)*. Такая вариантность представлена во фразеологизмах *годы (года) вышли*; *становиться на хлеба (хлебы)* (отметим, что вне фразеологизма данные формы существительного

хлеб семантически противопоставлены: хлеба – о злаках, хлебы – о печеных изделиях); *преклонить колена (колени)* (первый вариант характеризуется как стилистически окрашенный).

Вариантность второго вида, т. е. варианты предлогов одной падежной формы, отражена прежде всего во фразеологизмах, представляющих собой лексикализованные предложно-падежные формы существительных (*в (на) кураже; в (при) ключах; не в (на) шутку; с (от) колыбели*), но встречается во фразеологизмах и других структурных типов.

Анализируемый материал наиболее активно включает в себя варианты предлогов форм винительного падежа (28 ФЕ): **в / на** – *в (на) воздух; в (на) клочья; в (на) лапу; в (на) отделку; на (в) страх; западать в (на) сердце; лезть в (на) глаза; на (в) помин души* и т. д.; **на / за** – *на (за) счет; на (за) собственный счет; отнести за (на) счет; с / в* – *небо с (в) овчинку кажется; с (в) коломенскую версту вырос (вытянулся); в / за* – *в (за) один присест; за / по* – *за (по) милую душу; на / во* – *на (во) весь народ; на / под* – *на (под) ключ; на / про* – *на (про) черный день; на / с* – *на (с) мизинец; под / по* – *под (по) завязку*.

Вторую и третью позиции занимают формы родительного (11 ФЕ) и предложного (8 ФЕ) падежей. Они представлены следующими основными вариантами предлогов: **от / с** – *от (с) большого ума; от (с) сотворения мира; с (от) головы до пят (пяток); с (от) колыбели; с (от) молодых ногтей; в / на* – *бельмо в (на) глазу; в (на) кураже; держать в (на) мыслях; кровинки в (на) лице нет (не было); таить в (на) душе; в / при* – *в (при) капитале; в (при) ключах; в (при) полном параде*.

В анализируемом материале представлены также фразеологизмы, в состав которых входят субстантивы в форме винительного, родительного и предложного падежей с фонетическими вариантами предлогов **в / во, с / со**: *впасть в (во) младенчество; не в (во) гнев; сбывать с (со) двора; стоять одной ногой во гробе (в гробу)*.

Вариантность третьего вида, т. е. варианты, состоящие из разных падежных форм, в свою очередь представлена в анализируемых фразеологизмах следующими разновидностями:

– двумя падежными формами: винительный / творительный (11 ФЕ) – *бить язык (языком); бросать камнем (камень); кидать грязь (грязью); раскидывать глаза (глазами); чесать языки (языками)* и др.; винительный / родительный (11 ФЕ) – *давать сдачу (сдачи); дай бог память (памяти); задавать шик (шику); искать выход (выхода) из положения; попытать счастье (счастья); именительный / творительный (3 ФЕ): не разлей вода (водой); плечо (плечом) к плечу; разрази тебя (его, вас и т. п.) гром (громом); родительный / творительный (1 ФЕ): роста (ростом) в косую сажень;*

– двумя предложно-падежными формами: винительный / предложный (5 ФЕ): *во всю рысь (на всех рысях); пара на отлёте (на отлёт); поставить на ногу (на ноге); середина (серёдка) на половину (на половине; на половинку); стать на страже (на стражу); дательный / винительный (5 ФЕ): накласть в шею (по шее); подступает к сердцу (под сердце); сам (само) идет в руки (к рукам); уйти на дно (ко дну); из поколения в поколение (от поколения к поколению); родительный / винительный (2 ФЕ): лицо вытянулось на пуговицу (до пуговицы); на разживу (для разживы); дательный / предложный (2 ФЕ): по (в) простоте; по (в) простоте душевной (своего сердца); предложный / творительный (1 ФЕ): сделать впечатление в сердце (над сердцем);*

– падежной и предложно-падежной формами: *играть словами (в слова); поставить в дураки (дураком); наcostылять шею (по шее); полагать хранение устам (на уста); защемило сердце (на сердце); рехнуться умом (с ума)*.

Таким образом, фразеологические варианты субстантивных компонентов, обусловленные категорией падежа, широко распространены в русском языке. Морфологические варианты субстантивов как компонентов фразеологизмов могут

отличаться друг от друга стилистической характеристикой, оттенками значения и активностью употребления в речи. С целью наблюдений над востребованностью разных вариантов фразеологических единиц обратимся к данным Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ) [4] и на примере фразеологизмов *с (в) коломенскую версту* ‘об очень высоком человеке’ и *на (про) черный день* ‘в расчёте на самое трудное время’ сделаем выводы о соотношении их вариантов.

Фразеологизм *на (про) черный день* представлен в текстах НКРЯ 442 раза, из них вариант *на черный день* – 361 раз, вариант *про черный день* – 81 раз. Сравн.: *Эти деньги, единственную надежду семейства, она тщательно берегла на черный день* (А. Фет. Семейство Гольц (1870)); *Ирина могла на свою зарплату снимать жилье, питаться и еще откладывать на черный день* (В. Токарева. Своя правда // «Новый Мир», 2002) – *Родители Сашеньки имели про черный день состояньице, правда, очень небольшое, но во всяком случае обеспечивавшее их дочери безбедное существование* (Н. Лесков. На ножах (1870)); *И люди не зря про черный день копеечку сбивают* (Б. Екимов. В степи (1998)). Очевидно преобладание фразеологического варианта с предлогом *на* (отметим, что данный предлог более активно, чем предлог *про*, используется в русском языке для выражения объектно-целевых отношений).

Фразеологизм *с (в) коломенскую версту* представлен в текстах НКРЯ 14 раз, из них вариант *с коломенскую версту* – 12 раз, вариант *в коломенскую версту* – 2 раза. Сравн.: – *Ночи-то ноне с коломенскую версту, ворочаешься, ворочаешься, а все конца нет* (П. Проскурин. Судьба (1993)) – *Однако ж не стать его теперь переучивать: в виски не полезешь, коли вытянулся в коломенскую версту...* (А. Эртель. Гарденины, их дворня, приверженцы и враги (1889)). Преобладает вариант с предлогом *с*, который используется и в сочетании с разными глаголами, и в безглагольных конструкциях; вариант же с предлогом *в* обусловлен сочетаемостью с глаголами *вытянуть* / *вытянуться*.

Приведенные наблюдения подтверждают мысль о том, что активность употребления в речи того или иного варианта фразеологизма может быть обусловлена разными факторами (значением, стилистической окраской, сочетаемостью, традицией использования ФЕ, предпочтениями автора). Этот вопрос, несомненно, требует отдельного детального рассмотрения и в полной мере относится к субстантивным фразеологическим вариантам. Не вызывает сомнений, что независимо от характера таких вариантов они не выходят за пределы узуального употребления и не нарушают тождества фразеологизма, но при этом могут способствовать возникновению эффекта новизны фразеологической единицы и актуализации ее экспрессивной функции.

Литература

- 1 Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – Москва : Флинта, Наука, 2009. – 343 с.
- 2 Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Фёдоров. – Москва : Астрель, АСТ, 2008. – 878 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://phraseology.academic.ru>. – Дата доступа : 15.03.2022.
- 3 Русская грамматика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusgram.narod.ru/>. – Дата доступа : 07.04.2022.
- 4 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 12.04.2022.

О. А. Бурьяк

**ОБРАЗ ВИКТОРА СЛУЖКИНА В РОМАНЕ АЛЕКСЕЯ ИВАНОВА
«ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»**

Статья посвящена исследованию образа Виктора Служкина на страницах романа А. Иванова «Географ глобус пропил». С опорой на художественный текст проанализированы трудные жизненные ситуации, в которых оказался главный герой произведения. Установлено, что с помощью образа Виктора Служкина автор романа стремился показать все недостатки современного образовательного процесса в школе, показать роль учителя в нравственном воспитании учащихся.

Роман А. Иванова «Географ глобус пропил» – это произведение, которое продолжает традиции классического русского романа и является романом воспитания, главным героем которого является учитель географии Виктор Служкин.

Не только нехватка денег заставляет идти Виктора Служкина работать в школу, но и бегство от одиночества. Да, ему вряд ли нравится его работа, его окружение, но там, в стенах школы, Служкин делает и понимает гораздо больше, чем за ее пределами.

На первый взгляд может показаться, что такой пьяница и самодур не имеет права вообще общаться с детьми и вести уроки. В какой-то мере он изменился сам, в какой-то мере изменил ребят и их отношение к действительности. «Говорят: но ведь Служкин увлек своим примером ряд ребят, оживил их жизнь, заставил задуматься над жизненными вопросами! – Да, это так. Но только многим из них он подал совсем дурной пример: куря в классе, шатаясь около школы в подпитии» [1].

С одной стороны, такое поведение Служкина можно рассмотреть как попытку заполнить внутреннюю пустоту, а с другой – географу скучно жить, поэтому он пьет и не думает о последствиях. Но есть и третья сторона: это защита, защита от всех и всего, что влияет на Виктора Служкина. Здесь можно сравнить географа с Обломовым, героем одноименного романа И. А. Гончарова. Если тот «убегает» от действительности в сон, то Служкин напивается. Естественно, в такие моменты думается, что он безразличен к своей жизни, что ничего не приносит ему удовольствия. Но это совсем так. Стоит только разобраться в отношениях географа с дочерью, ведь в них наблюдается безусловная любовь. Беда в том, что даже она не в силах заставить Служкина что-либо изменить.

Примечателен в этой связи последний эпизод романа, когда маленькая дочь географа спрашивает у него: «– Папа, ты вино пьешь? Ты пьяным будешь? – наконец спросила она. – Это не вино, – сказал Служкин. – Это я воду принес в бутылке – цветочки полить – И он вылил вино в ящик с землей, который висел на перилах. Цветы в этом ящике не росли уже тысячу лет» [2, с. 397–398]. Такой поступок Виктора Служкина говорит о том, что скорее всего от одиночества самым очевидным и простым способом спастись он больше не будет, что не все еще потеряно. Мы не знаем, что могло быть с ним дальше, но можно быть уверенным, что вечным пьяницей он не будет.

Стоит заметить, первая фраза, которую произнес Служкин в романе, была такой: «Бутылку пива, и откройте сразу» [2, с. 11]. То есть в начале романа главный герой показывает себя пьющим или утоляющим жажду, а в конце романа он уже выливает содержимое не в себя, а в некую емкость.

В пространстве школы географ встречает девушку – свою ученицу, которая отличается от всех девятиклассников. До поры до времени Служкин сам не понимает, что случилось в его жизни с момента появления Маши Большаковой. В этих отношениях,

хоть они и не являются эталоном морали, нет ничего отвратительного и противоречащего. Служкин долгое время отказывался признаваться самому себе, что любит свою ученицу, но вскоре он это осознал и почувствовал. Рядом с ней географ всегда был счастлив душой, он ни о чем не думал. Но в конце романа, когда в этой истории практически поставлена точка, Служкин понимает, что этот человек никогда с ним не будет: «Маша спит. Я думаю о Маше, сидя на пороге пекарни. Теперь Маша уже никогда не будет моею. Теперь моя радость уж точно позади. Но я спокоен, потому что выбора мне никто не навязывал – ни люди, ни судьба, ни сама Маша» [2, с. 377–378].

Во всем этом можно увидеть человечность Виктора Служкина. Он сохранил в себе это чувство и не переступил черту. Герой отказался от всего, что стояло за этой любовью. Географ своими действиями доказал, что у него есть мужество. Но если посмотреть на все это с другой стороны, то история с походом – это изначально была история любви. История, в которой он учился сам и научил других. Виктор Служкин – это отнюдь не дисциплинированный педагог, но он живой человек, живой учитель. Об этом говорит и его манера поведения, и манера общения.

В романе также отчетлива видна любовь Виктора Служкина к своему родному краю. С самого начала мы видим, как природа отражает внутреннее состояние главного героя. Он любит эти места не только как географ, но и как простой человек. Служкина больше всего привлекает вода – река Кама. Между ней и Виктором есть что-то общее. Понять и услышать их никто не может. Все окружающие видят только внешнюю оболочку, а внутреннюю наполненность никто разглядеть не может. Также любовь к природе родного края объяснима тем, что в жизни герой разочаровался, его мало кто любит и понимает, а человеку по своей сущности надо кого-то любить. И в этом можно усмотреть проблему одиночества, о которой мы говорили выше.

Географ отдается природе и верит в ее силу. Он говорит следующие слова: «Река Ледяная спасет меня. Вынесет меня, как лодку, из моей судьбы, потому что на реках законы судьбы становятся явлениями природы, а пересечь полосу ливня гораздо легче, чем пересилить отчаяние» [2, с. 274]. Когда Виктор Служкин говорит подобные фразы, заметно его слияние с природой. Он любит наблюдать за жизнью природы, улавливать ее особенности.

На примере таких ситуаций мы видим, что географа переполняет чувство любви к людям, к окружающему миру, к родной земле, к жизни.

Г. Ребель писала, что «Служкин наглядно, убедительно, неотразимо и неопровержимо демонстрирует, что учитель воспитывает не проповедями и нотациями, не инструкциями и установками – учитель воспитывает собой. Этот раздолбай, неудачник, враль, выпивоха и бабник при все том – яркая, своеобразная, сложная, занимательная личность, мыслитель, поэт, блистательный рассказчик, романтик, хранитель исторической памяти и географ не по должности, а по судьбе, по способу взаимодействия с окружающим миром, и поэтому встреча с ним становится для его учеников подлинным событием – событием взросления, личностного выбора, личностного становления» [3].

Не раз упоминалось, что методы обучения и воспитания у географа не являются эталоном и им не стоит подражать. Но также мы убедились, что Служкин гораздо больше, чем просто учитель. С самого первого урока все девятиклассники для него были не столько учениками, сколько обыкновенными людьми со своими принципами и характерами. Девятиклассники не сразу принимают Виктора Служкина. Они привыкли к таким учителям, как Роза Борисовна, а к ним пришел простой человек, который постепенно учит их главному – умению доверять себе и верить в себя. В романе есть и обратный процесс: девятиклассники учат своего учителя. Постепенно между географом и учениками появляется взаимоуважение, возникает ощущение, что они чем-

то похожи. В критических ситуациях герой винит себя, что не смог что-то правильно объяснить, но в то же время он безмерно гордится своими учениками, когда они самостоятельно сделали выбор и уяснили для себя главный урок – урок жизни.

Следует отметить, что в данной статье мы изучаем образ Виктора Служкина не только через его поступки, слова, действия, но и через его взаимоотношения с другими персонажами, с помощью которых у нас и складывается общее представление об этом герое.

И родные, и коллеги, и ученики – все высказывают свое мнение о географе. Одни говорят, что он лентяй, которому ничего не хочется; другие – что он романтик, в котором нет никакой серьезности; у третьих складывается противоречивое мнение (географ – это и особенный учитель, и никакой учитель).

Сам же Служкин описывает себя как творческую личность, как неудачника. Географ всегда открыт миру, новым впечатлениям и испытаниям. Его не пугает возможность терять, он принимает это, утверждая: «Умение терять – самая необходимая штука в нашей жизни» [2, с. 394]. Служкин полагает, что «самые большие наши ошибки – это самые большие наши победы» [2, с. 170]. Данную фразу можно применить ко всей жизни героя, поскольку ошибается он не раз, что сам и признает. Ему не нравится работа в школе, но уволиться он не хочет, ибо тянет обратно. Такую же ситуацию можно наблюдать и по отношению к окружающим его женщинам. То он любит, то не любит Сашеньку; то тянет к Кире Валерьевне, а продолжает жить все равно с Надей.

Примечательно, что у героя есть устоявшиеся жизненные принципы, которые и привносят в его жизнь ощущение свободы. Он не приносит кому-либо счастья, никому ничего не обещает, даже спокойно отправляет жену к лучшему другу, понимая, что они любят друг друга. Служкин независим от мнения окружающих его людей, он доверяет исключительно себе и своему внутреннему навигатору. Герой как спокойно устраивается в школу, так также спокойно из нее увольняется. Географ принимает все в жизни как должное и открыт любым событиям.

Таким образом, Виктор Служкин на страницах романа предстает как жестоким и грубым, так и смешным и увлекательным. Именно в этом и есть сущность героя. Географ является олицетворением всего неправильного и в стенах школы, и за ее пределами. Но он стирает понятие школьной рутины, полностью меняет воспитательный процесс и сложившиеся за многие годы стереотипы. Своих учеников он специально не учил и воспитывал, так как он верил, что научить ничему нельзя, а можно только показать на собственном примере, продемонстрировать, как стать таким человеком, которому захочется подражать. В конечном итоге так и вышло: он поставил девятиклассников в ситуацию, когда они самостоятельно должны были принять решение и пройти урок. В его понимании никто из учителей не обязан вытягивать учеников из школьных проблем, указывать и подробно все объяснять. Служкин учил исключительно своим личным примером, своим спонтанным и оригинальным поведением, умением вставать и идти дальше, куда бы эта дорога не вела в дальнейшем.

Литература

1 Кузнецов, И. В. Мысли о «пропитом глобусе» [Электронный ресурс] / И. В. Кузнецов // Сибирский учитель. – 2021. – Режим доступа : <http://www.sibuch.ru/node/93>. – Дата доступа : 10.08.2021.

2 Иванов, А. Географ глобус пропил / А. Иванов. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2021. – 400 с.

3 Ребель, Г. И. Уроки географа [Электронный ресурс] / Г. И. Ребель. – Режим доступа : <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200601218>. – Дата доступа : 05.08.2021.

ПОРТРЕТ ИУДЫ В ПОВЕСТИ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «ИУДА ИСКАРИОТ»

В статье рассмотрены особенности портрета Иуды в повести Л. Н. Андреева «Иуда Искарот». Проанализирована символика художественных деталей, использованных писателем для создания портрета ученика-предателя Христа. Установлено, что автором повести были применены такие виды литературного портрета, как портрет-впечатление и портрет-сравнение.

Повесть «Иуда Искарот» Л. Н. Андреева – одно из самых не поддающихся однозначной трактовке произведений писателя. Противоречия индивидуальной психологии, особенности характера и духовного выбора заглавного героя раскрыты автором повести в существенной мере посредством выразительного портрета ученика-предателя Христа. Цель статьи – раскрытие специфики художественной интерпретации Л. Н. Андреевым вышеназванного евангельского персонажа на основе рассмотрения различных особенностей его портрета.

Иуда, уроженец города Кариот, характеризующийся в повести как «человек очень дурной славы» [1, с. 170], оказывается в числе учеников Иисуса, проникнутого «духом светлого противоречия, который неудержимо влек его к отверженным и нелюбимым ...» [1, с. 171]. Не только моральным, но и внешним обликом Искарот разительно отличается от своего нового круга знакомых. В начальном абзаце произведения Л. Н. Андреев приводит следующую обобщенную характеристику внешности выходца из Кариота: «...видом своим безобразнее всех жителей в Иудее» [1, с. 170]. Автор повести неоднократно делается акцент на рыжем цвете волос персонажа: «этот рыжий Иуда из Кариота» [1, с. 170], «рыжий безобразный иудей» [1, с. 210]. Рыжий цвет волос привлекает внимание к их обладателю, поскольку является сравнительно редким, а также отсылает к иудейской мифологии, где фигурирует демоница Лилит, уже значение имени которой говорит в пользу ее принадлежности к инфернальному миру: «народная этимология связывает с евр. *Lyl* – ночь» [2, с. 55]. Рыжеволосой Лилит изобразили Дж. Буджардини («Ева и Лилит в образе змеи»), Р. Уэстолл («Фауст и Лилит»), Дж. Коллиер («Лилит»), Д. Г. Россетти («Леди Лилит»). По словам Дж. Тресиддера, цвет волос «имеет свой собственный символизм: рыжие волосы одно время вызывали демонические ассоциации» [3, с. 48]. «Сведения о цветовой символике волос можно почерпнуть из специального раздела физиогномики, где <...> рыжие выдают с головой натуру лживую и коварную», – отмечает О. В. Вовк [4, с. 339]. В качестве индивидуализированной детали рыжий цвет волос, закрепившись за его обладателем в результате отрицательного отношения к данному цвету у разных народов, стал восприниматься как признак, характеризующий нравственный облик персонажа. Именно рыжеволосым Иуда запечатлен Леонардо да Винчи («Тайная вечеря»). Согласно же Книге книг, Иуда не является рыжеволосым, вследствие чего можно сделать вывод, что Л. Н. Андреев отошел от канонической библейской трактовки, но при этом не обошел вниманием мировое искусство и мифологию.

Автор повести описывает телесное уродство Искарота, чтобы подчеркнуть негативные черты его нрава. Иуда уподобляется нечистому духу: «...любопытный, лукавый и злой, как одноглазый бес» [1, с. 171]. Первоначально читатель видит

за сравнением-характеристикой «одноглазый бес» только составляющую портрета-впечатления, но вскоре автор вводит более полное описание внешности персонажа, содержащее в себе такую деталь, как наличие у безобразного рыжего жителя Иудеи лишь одного зрячего глаза. Однако это не единственная черта, вследствие которой Искарriot производит отталкивающее впечатление. Л. Н. Андреев наделяет его необыкновенной формой черепа, ассоциирующей с воинственностью и жестокостью: «...точно разрубленный с затылка двойным ударом меча и вновь составленный, он явственно делился на четыре части и внушал недоверие, даже тревогу: ...за таким черепом всегда слышится шум кровавых и беспощадных битв» [1, с. 172]. Описанный автором произведения странный череп Иуды может выступать символом помутившегося разума героя ввиду того, что он разрывается между двумя крайностями, противоположными мыслями и чувствами. Такая особенность черепа позволяет увидеть в Иуде физические признаки преступника. Ч. Ломброзо замечает, что одной из характерных аномалий у представителей преступной среды признано «появление чрезмерно развитого лобного гребня» [5, с. 161]. Если предположить, что описанная выше необычность черепа персонажа преувеличена автором повести и на самом деле у Иуды лишь чрезмерно развитый лобный гребень, то он подходит под описание потенциального преступника.

Но не только череп Искарriot казался расколотым. Внутренняя дисгармония и противоречивость дают о себе знать и в его лице: «...одна сторона его, с черным, остро высматривающим глазом, была живая, подвижная, охотно собиравшаяся в многочисленные кривые морщинки. На другой же не было морщин, и была она мертвенно-гладкая, плоская и застывшая» [1, с. 172–173]. Лицо Иуды словно говорит, что его обладатель совмещает в себе в крайней степени противоречивые свойства. С одной стороны, Иуду характеризует по-родительски нежная любовь к Христу, но именно он предает учителя. Искарriot то весел и разговорчив, то серьезен и молчалив. Иногда он всего боится, но нередко окружающие внезапно для себя страшатся его. Даже голос Иуды меняется: «то мужественный и сильный, то крикливый, как у старой женщины, ругающей мужа, досадно-жидкий и неприятный для слуха» [1, с. 172]. Искарriot лжет и притворяется, так что даже знающие его люди задаются вопросом, каков же он настоящий. За асимметрией лица Иуды кроме подтверждения его душевной раздвоенности может стоять серьезный медицинский диагноз. Так выглядит лицо человека, страдающего болезнью Парри–Ромберга, которая есть «уменьшение размеров правой или левой половины тела и (или) лица, сочетающееся с нарушением трофики и обменных процессов в мягких тканях (мышцах, подкожной клетчатке) и в костях» [6, с. 135]. Самоубийство Иуды, возможно, спасло его от дальнейшего развития данной болезни. Так Предвечный заранее предопределил его судьбу.

Особого внимания заслуживают глаза предателя Христа, так как они являются одной из самых необычных деталей его портрета. Один его глаз «живой и насмешливый» [1, с. 178], другой же – слепой и никогда не смыкающийся. Подобная раздвоенность в очередной раз заставляет читателя почувствовать, что Иуда совмещает в себе две крайности. Глаза наряду с сердцем в системе человеческих органов зачастую выступают как орган, непосредственно связанный с душой. Л. Н. Андреев описывает глаза Иуды в соответствии с отрицательными чертами его характера. «Покрытый белесой мутью, не смыкающийся ни ночью, ни днем» [1, с. 173], слепой глаз Иуды, который «одинаково встречал и свет и тьму» [1, с. 173], – отражение душевной слепоты персонажа. Ведь человек, находящийся в здравом уме, не стал бы свидетельствовать против того, кого безгранично любит, тем более предавать его. Другой же глаз Иуды, назван «воровским» [1, с. 171]. Данное определение примечательно в идейно-художественном контексте повести, поскольку герою был поручен денежный ящик.

Видящий глаз Искарота свидетельствует о практичности и хозяйственности персонажа, благодаря которым он заслужил расположение к себе некоторых других апостолов. В то же время с помощью приведенной портретной подробности подчеркивается склонность Иуды к совершению кражи. Ученики Христа однажды уличают его в утаивании денег, и только кротость и милосердие Христа спасают Искарота-казначея от суда негодующих апостолов. Взгляд Иуды – важная, выполняющая психологическую функцию портретная черта, передающая душевное состояние героя. Так, он насмешливо шутил, видящий глаз, когда улыбался, рассказывал истории, лгал или задавал другим апостолам каверзные вопросы. В состоянии же страха или волнения, когда Искарот «закрывал свой живой глаз» [1, с. 173], слепой его глаз «качался вместе с движениями головы и молчаливо смотрел» [1, с. 173].

Двойственность ряда черт, составляющих портрет Иуды, отсылает к нумерологической символике. Число 2 является «символом женского начала, двойственности натуры и близнецов» [7, с. 11]. Следует заметить, что принцип двойственности определяет создание М. А. Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита» портрета Воланда: «Что касается зубов, то с левой стороны у него были платиновые коронки, а с правой – золотые. <...>. Правый глаз черный, левый почему-то зеленый. Брови черные, но одна выше другой» [8, с. 275]. Разного цвета глаза как маркер принадлежности персонажа к inferнальному миру – одна из самых ярких примет булгаковского дьявола. Но еще более явным сходством с Иудой обладает «рыжий, с желтым клыком, с бельмом на левом глазу» [8, с. 469] демон-убийца Азazelло. Общие и похожие черты в портретах Азazelло и Иуды позволяют сделать вывод о том, что андреевский персонаж имеет больше сходства с демонами, чем с людьми.

Л. Н. Андреев показывает телесную мощь Искарота, которую герой пытался скрыть от окружающих его людей: «...и достаточно крепок силою был он, по-видимому, но зачем-то притворялся хилым и болезненным...» [1, с. 172]. О богатырской силе Искарота свидетельствует один из эпизодов произведения: ученики Христа, решив скоротать время, поднимали камни и бросали их в пропасть. Иуде удалось поднять огромную каменную глыбу, после чего даже Петр, часто высмеивающий героя, признал последнего победителем в состязании-игре. Однако Искарот старается выставить себя больным, притворно кашляет, что противоречит его реальному физическому состоянию.

Описание внешности и характера заглавного персонажа передается посредством его сравнения с осьминогом [1, с. 179–180], скорпионом [1, с. 170], кактусом, у которого «один только красный цветок и один только глаз» [1, с. 183], смоковницей [1, с. 193]. Символика вышеперечисленных образов-сравнений, заимствованных писателем из природного мира, позволяет составить более глубокое представление о герое. Так, в Библии скорпион – «демоническое существо» [3, с. 339]. «Смерть, наказание, возмездие, мстительность, предательство» – его основные символические значения [3, с. 339]. Попад в безвыходное положение, скорпион жалит себя, предпочитая самоубийство мучительной смерти. Для выражения сущности Иуды, это, пожалуй, один из самых близких символов. Уподобление Иуды сухой смоковнице, «которую нужно порубить секирою» [1, с. 193], может фигурально означать то, что пребывание Иуды среди апостолов не изменило его, оказалось с нравственно-религиозной точки зрения бесплодным. Что же касается сравнения Иуды с «одноглазым бесом», фигурирующего в тексте повести не раз, то наряду с такой внешней приметой, как разные глаза, данное сравнение указывает не только на одержимость персонажа сатанинским духом, но и на закономерность, предопределенность его предательства. Бесы – падшие духи, находящиеся в непрестанной войне с Богом, и Иуда, в силу своего бесовского, лукавого нрава, не мог не предать Спасителя, проповедующего возвышенные нравственно-религиозные идеалы.

Таким образом, Л. Н. Андреев через детализированное описание внешнего облика Иуды, используя опыт физиогномики, раскрыл душевные состояния, качества, противоречивый характер персонажа. Психологизм автора повести заключается в передаче изменений голоса, мимики Искарриота, а также в акцентах на статичности определенных составляющих его внешности. Двойственность некоторых черт портрета Иуды сближает героя с демоническими персонажами романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Животные и растительные образы-символы довольно достоверно характеризуют предателя Христа и делают это преимущественно с негативной стороны. Благодаря вышеприведенным образам и многочисленным емким портретным деталям Л. Н. Андреев создал сочетание портрета-впечатления и портрета-сравнения, что дает возможность читателю увидеть Иуду с разных сторон.

Литература

- 1 Андреев, Л. Н. Иуда Искарриот : сборник / Л. Н. Андреев. – Москва : Издательство АСТ, 2020. – 448 с.
- 2 Папазян, А. А. Лилит / А. А. Папазян // Мифы народов мира : энциклопедия в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – Москва : Сов. энциклопедия, 1992. – Т. 2 : К–Я. – С. 55.
- 3 Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер / пер. с англ. С. Палько. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
- 4 Вовк, О. В. Энциклопедия знаков и символов / О. В. Вовк. – Москва : Вече, 2006. – 528 с.
- 5 Ломброзо, Ч. Новейшие успехи науки о преступнике / Ч. Ломброзо // Преступление. Новейшие успехи науки о преступнике. Анархисты / Ч. Ломброзо / сост. и предисл. В. С. Овчинского. – Москва : ИНФРА-М, 2004. – С. 143–224.
- 6 Бадалян, Л. О. Гемииатрофия / Л. О. Бадалян // Большая медицинская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. акад. Б. В. Петровский. – 3-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1974–1989. – Т. 5 : Гамбузия – Гипотиазид. – 1977. – С. 135–136.
- 7 Некрасова, И. Н. Даты и судьбы. Тайны нумерологии [Электронный ресурс] / И. Н. Некрасова. – Режим доступа : <https://www.eruditor.io/file/292199/>. – Дата доступа : 02.05.2022.
- 8 Булгаков, М. А. Белая гвардия. Мастер и Маргарита : романы / М. А. Булгаков / предисл. В. И. Сахарова. – Минск : Маст. літ., 1988. – 670 с.

УДК 821.161.3-1/3*А.Разанаў

А. Д. Дакукін

МАТЭРЫЯЛЫ ДА ПАКАЗАЛЬНІКА АЎТАРАЎ І ТВОРАЎ, ПЕРАКЛАДЗЕННЫХ АЛЕСЕМ РАЗАНАВЫМ У 1986–1992 ГАДАХ

У матэрыялах падаюцца звесткі пра аўтараў і іх творы, перакладзеныя Алесем Разанавым у 1986–1992 гг. У названы перыяд ужоўленыя пісьменнікам па-беларуску тэксты былі надрукаваны ў зборніках “Гняздоўе вятроў”, “Сербская паэзія”, “Анталогія грузінскай паэзіі” (у 2 тамах), “Далягляды”. Паколькі перакладчыцкая дзейнасць А. Разанава пакуль дастатковым чынам не асэнсавана літаратуразнаўцамі, то ўведзеныя ў навуковы ўжытак звесткі будуць спрыяюць як больш плённаму даследаванню творчасці пісьменніка, так і вывучэнню гісторыі беларускага перакладу.

Дзейнасць Алеся Разанава як перакладчыка пакуль што мала вядомая ў параўнанні з ягонай уласнай творчасцю. Ды і асэнсаванне названай дзейнасці ў навуковых крыніцах вельмі абмежаванае. Найбольш поўныя звесткі пададзены ў артыкуле Л. Гарэлік з біябібліяграфічнага слоўніка “Беларускія пісьменнікі” (том 5). Астатнія выданні (напрыклад, акадэмічная “Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя”, даведнікі “Беларускія пісьменнікі (1917–1990)”, “Літаратурная карта Берасцейшчыны” і інш.) пры характарыстыцы перакладаў, выкананых А. Разанавым, грунтуюцца на гэтым артыкуле і нейкай асабліва новай інфармацыі не дадаюць. Аднак пісьменнік працаваў з тэкстамі замежнай літаратуры на працягу ўсёй сваёй шасцідзясяцігадовай творчай дзейнасці, звярнуўшыся да твораў на літоўскай, эстонскай, латышскай, сербскахарвацкай, македонскай, балгарскай, славенскай, чэшскай, славацкай, польскай, рускай, нямецкай, англійскай, японскай і грузінскай мовах.

Вышэй згадвалася, што найбольш падрабязны спіс перакладзеных пісьменнікам аўтараў і твораў змешчаны ў слоўніку “Беларускія пісьменнікі” [1]. Там адзначаны год публікацыі перакладу, прозвішча аўтара арыгіналу, назва тэксту, мова і жанр; таксама ўказваецца перыядычнае выданне ці кніга, дзе пераклад быў надрукаваны. Звесткі слоўніка ахопліваюць перыяд з 1968 па 1985 гг. Мы працяглы час займаліся даследаваннем працы А. Разанава як перакладчыка і ў выніку назапасілі шэраг матэрыялаў пра аўтараў і творы, пакуль не адлюстраваных у даведачнай літаратуры. Пералічым ніжэй наяўныя дадзеныя, узяўшы за ўзор падачы інфармацыі артыкул “Беларускіх пісьменнікаў”: спачатку ўказваецца год, затым аўтар, творы і іх жанр. Далей пазначаецца мова, з якой зроблены пераклад, а ў самым канцы – кніга ці зборнік, дзе тэкст(ы) апублікаваны. Калі тэкст называецца па першым радку, то ў пачатку маюцца ***, а ў канцы стаіць шматкроп’е. Паколькі ў вершаў Р. Тагора назваў няма, а першыя радкі вельмі доўгія, то ў некаторых выпадках у якасці наймення мы пазначалі частку першага радка і ставілі далей шматкроп’е.

1986. Хэйці Тальвік. “Легендарны”, “Асенняя песня”, “Ноч”, “Хрост”, “Вызваленне” [вершы]. **Кэрсці Мэрылас.** “***За хатаю – возера...”, “Сведчанне”, “Вечар” [вершы]. **Дэбара Варандзі.** “Ноч”, “Людзі глядзяць на мора”, “Балада”, “На акне тваім галубы”, “***У ззянні ветру...”, “На ветравеі” [вершы]. **Артур Аліксар.** “Пошуг маланкі”, “Бяда прыходзіць моўчкі, што кажа, калі адыходзіць?”, “Перавернутае імгненне”, “Балада супярэчлівай сустрэчы” [вершы]. **Айн Кален.** “***Не, прарокам я быць не хачу...”, “***Мяркую, пара мне сказаць пра азёры...”, “Вось неяк”, “***Паэты – першапраходцы...”, “***Усе вочы прагледзеў Скіяпарэлі...” [вершы]. **Ханда Рунэль.** “***Мы адыходзім...”, “***Вечароў чырвоных пурпур...”, “***Гоніцца гурт праз лугі і брады...”, “***Адзін старажытны дужа народ...”, “***Дабрыдзень вам, выспы...” [вершы]. **Ян Каплінскі.** “Жыццё як імгненне”, “***Сёння...”, “***Проста складаным быць...”, “***Адсутнасць твая...”, “***Хачу быць наветрам...”, “***Час што даеца ўвідавочніваецца для думкі...”, “***Не мае межаў нябыт быццё напойваецца спакоем...”, “***Хай твораць паэты я рыба якая ўзлятае ўгору...”, “***Вяртаўся з Цяхтвэрэ...”, “*** Гэта не сад быў...”, “***Ціша пануе ўсюды і тут...” [вершы]. **Війві Луйк.** “***Ты ж ведаеш...”, “Вішня”, “Каханне”, “***Даруй мне!..”, “Над горадам...”, “Стары горад”, “Казала калісь я пра поле...”, “***Гінуць...”, “Іншы”, “***Абступілі і сцены, і дзверы...”, “***Далёка-далёка...”, “***Сёння...”, “***Не сплю ўсю ноч, да узыходу...” [вершы]. **Юхан Війдзінг.** “***безліч накой дом той хавае...”, “***Прыйдучь аднастайныя часіны...”, “***Ад жывых лісты і ад памерлых...” [вершы] / з эстонскай // “Гняздоўе вятроў”.

1989. Іва Андрыч. “Адна ноч”, “Вэлюм”, “Мястэчка на двох рэках”, “***Яшчэ крочу, яшчэ іду...”, “Усё больш, усё бліжэй”, “Канец”, “***Ні багоў, ні малітваў!..”

[вершы]. **Браніслаў Л. Лазаравіч.** “Наказ”, “Нараджэнне”, “Асяродак”, “Рассмерчанне”, “Гэта нас трымае” [вершы]. **Васка Попа.** “Майстар ценю”, “Змей у чэраве”, “Голуб у галаве”, “Каленіч”, “Абараняю”, “У вёсцы прадзедаў”, “Чырвоны згублены чабаток”, “Кружлівае вандраванне”, “Да сустрэчы”, “Зламаныя рогі”, “Размова з макамі”, “Вялікія маўкліўцы” [вершы]. **Мілдраг Паўлавіч.** “***Голас даносіцца...”, “***Дарога канчаецца...”, “***Двойчы на тыдзень...”, “Колішняя вера”, “Цень”, “Ідал”, “Змяя”, “Камень які мысліць” [вершы]. **Божыдар Цімоціевіч.** “Бяскрыўдны паход у горы”, “Рука”, “Дажджы”, “Вада”, “Вяртанне з вайны”, “Тайная вячэра ўдваіх”, “У мяне на каленях сядзіць дзіця” [вершы]. **Іван В. Лаліч.** “Плач летапісца”, “Назіральнік за чайкамі”, “Каханне ў ліпені”, “Калемегдан”, “Юродзівы”, “Іржавая іголка”, “Візантыя II” [вершы]. **Аляксандр Рыставіч.** “Пралог”, “Перад тым”, “***Існуе неадольная розніца паміж тым...”, “***Чацвёртага дня мы бачылі снег у гарах...” [вершы]. **Барыслаў Радавіч.** “Дойліды”, “Слова ў гарах”, “Паняцце аб дрэве”, “Адоменная сувязь”, “Уцёс”, “Існае магчымасць” [вершы]. **Вук Крневіч.** “Святая зямля”, “Шлях вандруе”, “Калыханка навек” [вершы]. **Віта Маркавіч.** “Нутро”, “Абсурд” [вершы]. **Звездан Ёвіч.** “Калі ператвараецца ў вогнішча неба”, “Рэквіем” [вершы]. **Божыдар Шуйца.** “***Люблю дзёрзкае непадабенства...”, “Белая раніца”, “Паўза ў каханні”, “У двары паліцэйскай управы” [вершы]. **Джока Стройчыч.** “Росквіт”, “Успамін пра будучыню”, “Дзівоснае вызваленне”, “Толькі песня знутры нас азорвае ясна”, “Птушка” [вершы]. **Радаслаў Златанавіч.** “Людзі якіх я не бачыў”, “Той хто мяне шукае”, “Вецер”, “Вялікая нядзеля” [вершы]. **Мілаван Данойліч.** “З адпрэчанай развагі”, “Міг існавання”, “***Абрынуўся на мяне гэты дзень...”, “Кропка адпору”, “Апошняя ласка краявіду” [вершы]. **Браніслаў Петравіч.** “Бадзянне праз пакуты”, “Сава спаконвеку спіць”, “Ястраб кахання”, “Ідзе чалавек усцяж рэчкі”, “Маланкі і фіялкі” [вершы]. **Петар Сарыч.** “Белыя клятвы”, “Поле альбо поле”, “***Пагляды абмацаваюць...”, “***Ідзе чалавек па полі...” [вершы]. **Аляксандар Петраў.** “Яйкі, саломка і воск”, “Чынгісхан перад мікрафонам”, “Урок вясновай падсвядомасці”, “Летнія знакі” [вершы]. **Драган Калунджыя.** “Вязень у ружы”, “Лета”, “Лета ў крыві”, “Носіць мяне сабакі ў сэрцы”, “Страх” [вершы]. **Божыдар Міліорагавіч.** “Агонь”, “Стралец”, “Дрэва”, “Зіма”, “Паходня”, “Падарожны”, “Цень” [вершы]. **Мілан Комненіч.** “Жалезная лаза”, “Твар прамаўляе”, “Зямля высокая”, “Распамятаванне VIII”, “Маг”, “Расстанне горада з часам” [вершы]. **Драган Драгойлавіч.** “Не, пра любоў не гаворыць камень” [верш]. **Адам Пуслаіч.** “Мая замова”, “Жыццяніс”, “Асенні гром”, “Трохногая кошка” [вершы] / з сербскахарвацкай // “Сербская паэзія”.

Георгій Мерчулэ. “Увасхваленне кларджэцкіх пустыняў” [верш]. **Іаанэ Мінчхі.** “Гімны цару Георгію”, “Да святой пасхі” [вершы]. **Іаанэ Зосімэ.** “Увасхваленне і ўваслаўленне грузінскай мовы” [верш]. **Іаанэ Мтбевары.** “Песнаспевы святому Васілю” [верш]. **Іаанэ Балнэлі.** “Першасвятарам” [верш]. **Апізскі вершатворца.** “Песнаспеу духа” [верш]. **Давід Будаўнік.** “Пакаемныя песнаспевы” [верш]. **Дзмітрый І.** “Шыя-Мгвемелі”, “Багародзічны I”, “Багародзічны II” [вершы] / з грузінскай // “Анталогія грузінскай паэзіі” (том I).

Цярэнцій Гранелі. “***Як люстэркі, мігцяць летуценні...”, “Вяртанне ў вёску”, “***Прагну неба, зямлёю забыты...”, “Малітва палёту”, “Сёстрам”, “Агонь душы”, “Вясновы вечар”, “Недзе і нехта”, “Бязмэтнае бадзянне”, “З сэрца кроплі крыві”, “Радзіме” [вершы]. **Шата Чантладзе.** “***Дажджы не стамляліся ліцца...”, “***Сёння дзень майго нараджэння...”, “Сон”, “***Як і ўчора...”, “***Травы-карункі...”, “***Бы постаць другога кагосьці...”, “***Я ішоў у бок гарадскога саду...”, “***Як белыя птушкі – у галінах...”, “***Калі я выходжу з кватэры...”, “***Вось ізноўку прыйшла вясна...”, “***Птушкі ладзяць на дрэвах старыя гнёзды...”, “***Птушкі-адзінаверцы...”, “***Па вуліцах сіратліва...”, “***Ноч адышла ў няпамяць...”, “***Усё вокамгненна...”,

“***Снег сышоў...”, “***Што некалі...”, “***Я жыць не жадаў...”, “***Я спыніўся...”, “***Надакучыла ўсё да скрухі...”, “***Пустка...” [вершы]. **Заур Балквядзе.** “Журавы”, “Мая зямля”, “Час і песня” [вершы]. **Эмзар Квітайшвілі.** “Мінулы дзень”, “***Прыходзьце, людзі...”, “Птушыны горад”, “Сон” [вершы]. **Бесік Харанаулі.** “Вясновае вяртанне”, “Парафраза”, “Адкрыццё”, “Неабходнасць”, “Замова”, “Хвіліны і вокалгненні” [вершы] / з грузінскай // “**Анталогія грузінскай паэзіі**” (том II).

1990. Здраўка Кісёў. “Рысы” [цыкл вершаў] / з балгарскай // “**Далягляды**”.

1992. Рабіндранат Тагор. “***Табе спадабалася...”, “***Калі Ты загадваеш мне спяваць...”, “***Не здатны спасцігнуць Твайго песнаспеву...”, “***Жыццё жыцця майго!...”, “***Дазволь, калі ласка, прысесці...”, “***Сарві, не марудзь...”, “***Мая песня скінула з сябе аздобы...”, “***Дзіця, увабранае ў княскія строі...”, “***О, неразумлівец...”, “***Вось падножжа Тваё...”, “***Пакінь хваласпевы свае...”, “***Далёкі мой шлях...”, “***Песня, якую я прыйшоў праспяваць...”, “***Многа ўва мне жаданняў...”, “***Я тут, каб спяваць Табе маю песню...”, “***Паклікалі мяне на свята гэтага свету...”, “***Я чакаю любові...”, “***Грувасяцца хмары на хмары...”, “***Калі Ты нічога не будзеш казаць...”, “***У дзень той, калі цвіў лотас...”, “***Я мушу спусціць на ваду мой човен...”, “***У згуслым сутонні ліпеньскага дажджу...”, “***І ў навальнічную ноч...”, “***Калі канчаецца дзень...”, “***У знямоглую гэтую ноч...”, “***Ён прыйшоў і сеў ля мяне...”, “***Святло – дзе святло?!...”, “***Мяне скоўваюць цяжкія ланцугі...”, “***Той, каго дбайна я атачаю сваім найменнем...”, “***Я выйшаў з дзвярэй свайго дома...”, “***Вязень, скажы мне...”, “***Тыя людзі...”, “***Калі настаў дзень...”, “***Хай ад мяне застанецца адно толькі самы вобмаль...”, “***Дзе розум не ведае боязі...”, “***З малітвай свайёй звяртаюся да Цябе...”, “***Калі я знямогся...”, “***Хай сэрца маё паўтарае бесперастанку...”, “***Калі пачне чарсвец і драгвец маё сэрца...”, “***Госпадзе, смягнула сэрца маё многа дзён...”, “***Чаму ты стаіш, мой любы, ззаду...”, “***Досвітак мне прашаптай...”, “***Быў дзень, калі я быў яшчэ не гатовы...”, “***Вось насалода мая...”, “***Няўжо вы не чулі ціхіх Ягоных крокаў...”, “***Я не ведаю...”, “***Ноч амаль што наблізілася да канца...”, “***Птушыныя галасы...”, “***Ты сышоў са Свайго ўрачыстага трона...”, “***Жабруючы, я хадзіў ад дзвярэй да дзвярэй...”, “Згасала святло і згасала цемра...”, “***Я хацеў у цябе папрасіць...”, “***Прыгожы Твой бранзалет...”, “***Нічога я ў Цябе не папрасіла...”, “***Стома гняздуецца ў сэрцы тваім...”, “***Вось чаму Твая радасць спраўджваецца ўва мне!...”, “***Святло, о святло!...”, “***Няхай сальцюца ўсе песні радасці...”, “***Ведаю, усё гэта толькі Твая любоў...”, “***На акіянскім беразе...”, “***Сон, што злятае на вочы дзіцяці...”, “***Калі я прыношу табе каляровыя цацкі...”, “***Ты зрабіў мяне сябрам тых...”, “***На беразе бязлюднай ракі...”, “***Якое пітво Ты хацеў бы...”, “***Тая, што вечна таілася ў глыбіні маёй існасці...”, “***Ты – неба...”, “***Твой сонечны промень...”, “***Гэтая самая плынь жыцця...”, “***Хіба ты не можаш жыць радасцю гэтага рытму...”, “***Я мусіў быў узгадоўваць сваё «я»...”, “***Гэта Ён...”, “***Не ў адрачэнні знаходжу я выйсце...”, “***Дня ўжо не стала...”, “***Дарункі Твае...”, “***Як я змагу паўстаць...”, “***Я Цябе ведаю як Бога майго...”, “***Калі свет быў толькі што створаны...”, “***Калі не суджана ў гэтым жыцці...”, “***Я – быццам пасма восеньскай аблачынкі...”, “***Збіраліся ў доўгую чараду...”, “***Бясконцы ў руках Тваіх, Госпадзе, час...”, “***Маці, упрыгожу я грудзі твае жамчужынамі...”, “***Гэты смутак разлукі...”, “***Калі ваяры першы раз выйшлі з хорама ўладара...”, “***Смерць – Твая служба...”, “***З распачным спадзяваннем...”, “***Боства разбуранае бажніцы!...”, “***Больш не пачуецца ад мяне крыклівых шумлівых слоў...”, “***У той дзень...”, “***О ты, апошняя песня майго жыцця...”, “***Я ведаю...”, “***Я атрымаў сваё адпушчэнне...”, “***Сябры, пажадайце мне шчасця...”, “***Не памятаю той хвіліны...”, “***Калі настане пара мне ісці адгэтуль...”, “***Калі мы гулялі з Табой...”, “***Я аздабляю Цябе вянкамі...”, “***Я адпускаю стырно...”, “***Я

*паглыбляюся ў мора шматстайных формаў...”, “***Вечна ў маім жыцці мае песні Цябе шукалі...”, “***Хваліўся я людзям...”, “***Хай у адзіным адданым вітанні Цябе...” [вершы] / з англійскай // “Далягляды”.*

Паколькі мы абмежаваны дазволеным аб’ёмам артыкула, то падалі звесткі аб перакладах толькі за перыяд з 1986 па 1992 гады. Аднак менавіта ў 1990-я гг. была падрыхтаваная і апублікаваная ў часопісе “Крыніца” большасць зробленых А. Разанавым перакладаў (пісьменнік у той час працаваў намеснікам галоўнага рэдактара). Намі гэтыя пераклады названыя не былі, паколькі інфармацыю пра ўсе змешчаныя часопісам тэксты можна знайсці ў электронным даведніку “Пераклады твораў замежнай літаратуры ў часопісе «Крыніца» (1988–2003)” [2], які склаў у 2010 годзе Ц. Чарнякевіч.

Маем надзею, што апублікаваныя матэрыялы будуць карыснымі для даследчыкаў спадчыны А. Разанава, 75-годдзе якога адзначаецца ў бягучым годзе. Акрамя таго, спадзяемся ў хуткім часе апублікаваць таксама звесткі пра аўтараў і творы, перакладзеныя пісьменнікам у 2000–2021 гг.

Літаратура

1 Гарэлік, Л. М. Разанаў Алесь / Л. М. Гарэлік // Беларускія пісьменнікі: біябібліяграфічны слоўнік: у 6 т. / Інстытут літаратуры імя Я. Купалы Акадэміі навук Рэспублікі Беларусь, Беларуская энцыклапедыя: гал. рэд. Б. І. Сачанка. – Мінск: Беларуская энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 1995. – Т. 5: Пестрак – Сяўрук. – С. 126–129.

2 Пераклады твораў замежнай літаратуры ў часопісе “Крыніца” (1988–2003): бібліяграфічны даведнік [Электронны рэсурс] / уклад. Ц. Чарнякевіч. – Рэжым доступу: <https://kamunikat.org/?pubid=37900>. – Дата доступу: 14.03.2021.

УДК 811.161.3'42'373.612.2:821.161.3-7*Н.Гілевіч

А. С. Дзядкова

ТЫПЫ МЕТАФАРЫЧНАГА МАДЭЛЯВАННЯ Ў ПАЭЗІІ НІЛА ГІЛЕВІЧА

У артыкуле на матэрыяле сатырычных і гумарыстычных вершаў Ніла Гілевіча аналізуецца метафара як адзін з важнейшых лексіка-семантычных сродкаў выяўленчай выразнасці, заснаваных на полісеміі намінацыйных адзінак. З дапамогай метафары аўтар адлюстроўвае аб’ектыўную рэчаіснасць ва ўсіх яе праяўленнях. Актыўнае ўжыванне метафарычных сродкаў спрыяе дасягненню эстэтычнай і слоўна-вобразнай дасканаласці паэтычнага маўлення і ўзмацненню мастацкай выразнасці твораў Н. Гілевіча.

Метафара займае ў паэтычнай мове Ніла Гілевіча адно з важнейшых месцаў па мастацка-эстэтычным уздзеянні на чытача. З дапамогай метафары аўтар раскрывае і пашырае патэнцыяльныя семантычныя і стылістычныя магчымасці слова, знаходзіць патаемныя глыбіні яго сэнсу. Таксама паэт вельмі ўдала стварае мастацкія вобразы і выражае новыя семантычныя адценні значэння слова пры дапамозе такога тропу, як метафара.

Метафара (ад грэч. *metaphora* – перанясенне) – ужыванне слова ці выразу ў пераносным значэнні праз супастаўленне пэўнай з’явы ці прадмета з іншай з’явай

ці прадметам на аснове агульных для іх адзнак і ўласцівасцей [1, с. 44–45]. Метафару можна зблытаць з параўнаннем, але ёсць істотнае адрозненне паміж імі: у метафары толькі адзін член супастаўлення, – тое, з чым супастаўляецца (яно не называецца, а маеца на ўвазе), у той час як у параўнанні два члены супастаўлення. Метафару можна пераўтварыць у параўнанне пры дапамозе слоў *як, нібы, быццам* і інш. Асноўная сфера ўжывання метафар – творы мастацкай літаратуры або паэтычныя творы (*корміце абяцанкамі, свабода дохлая, дымам пойдзе* [2, с. 70]), сталыя метафары выкарыстоўваюцца ў размоўным стылі (*залатыя рукі, прыйшла восень, камень на сэрцы*).

Каб стварыць метафару, неабходна мець новае, нечаканае, іншае бачанне і спазнанне ўсім вядомых з’яў або прадметаў, іх прыкмет, дзеянняў. Метафара дазваляе зусім па-новаму паглядзець на навакольную рэчаіснасць, уносіць элемент арыгінальнасці ў паэтычныя творы. Пры дапамозе метафары пісьменнік стварае новыя вобразы, малюе па-свойму навакольны свет, раскрывае раней незаўважнае, а таксама дае ўласную ацэнку з’явам і прадметам. Слушна ролю метафары ў мастацкім дыскурсе адзначае В. Д. Старычонак: “Метафара абумоўлена пазнавальнай дзейнасцю чалавека і яго вобразным мысленнем. Яна выконвае важную ролю ў пабудове моўнай карціны свету, інтэграцыі вербальна-моўнай і пачуццёва-вобразнай сістэм чалавека, актыўна ўдзельнічае ў фарміраванні асобаснай мадэлі свету” [3, с. 43].

Узнікненне метафары звязана непасрэдна з наяўнасцю кантэксту, у якім парушаюцца ўнармаваныя лексічныя сувязі з іншымі словамі. Без кантэксту зразумець метафару будзе цяжка: “*Яшчэ бушавалі віхуры зімы, // Марозы калочыя стукалі ў рамы, // А ўжо ў «Рассвеце» у пунях кармы // Былі на зыходзе – апошнія грамы.*” [4, с. 101]. “*Бярозы ў яркай стыні. // Мароз і цішыня. // Як гэты срэбны іней – // Я чую, – дні звіяць.*” [4, с. 99].

У адной метафары можа быць заключана надзвычай ёмістая вобразная думка. Для таго, каб перадаць яе звычайнымі словамі, пісьменніку іх спатрэбілася б вялікая колькасць. Пры гэтым вобразная думка збыднілася б ад страты эстэтычнай інфармацыі. Таму метафара дазваляе перадаць ненаўторнасць, індывідуальнасць прадметаў або з’яў, пры гэтым выяўляе глыбіню аўтарскіх думак і характар асацыятыўна-вобразнага мыслення пісьменніка. Метафара – гэта адзін з самых яркіх і моцных сродкаў стварэння выразнасці і вобразнасці тэксту.

Даследчыкі вылучаюць наступныя тыпы метафар: простую і разгорнутую. Простая метафара складаецца з аднаго слова ці выразу: “*А што нейкую кабету // Бяда напаткала – Ёсць міліцыя на гэта! // Яму ж – справы мала!*” [4, с. 109]. Разгорнутая метафара ахоплівае некалькі слоў ці ўвесь выраз: “*Эгаізм – чалавечых душ іржа...*” [4, с. 204].

Паводле граматычнай характарыстыкі, у залежнасці ад прыналежнасці да пэўнай часціны мовы, метафары падзяляюцца на прэдыкатыўныя, іменныя (субстантыўныя і ад’ектыўныя), дзеяслоўныя і адвербіяльныя. Ніл Гілевіч у сваіх гумарыстычных і сатырычных вершах ужываў розныя віды метафар.

Прыкладам прэдыкатыўнай метафары служаць радкі з гумарыстычнага верша “Па плане”: “*Каб не было аблуды, // Хаосу і абману – // У нас кругом і ўсюды // Жыццё ішло па плане*” [4, с. 151]. Прэдыкатыўную метафару Ніл Гілевіч выкарыстоўвае і ў замовах. Напрыклад, у “Замове ад раўнадушша і бюракратызму” ёсць радкі: “*Малады маладзік, // Ты па небе хадзіў, // А не бачыў ні зорак, // Ні яснага сонца, // А не чуў ні стукату, // Ні грукату*” [4, с. 178]. У сатырычнай эпіграме таксама можна знайсці яскравыя прыклады такога віду метафары: “*Хлусня аб праўду спатыкнуецца. // Свет будзе знаць, круцель крывы: // Мацней, чым жабаю з падклецыя, // Ён пагарджаў табой жывы*” [4, с. 223].

Субстантыўныя і ад’ектыўныя метафары таксама выкарыстоўваюцца ў гумарыстычных і сатырычных творах Ніла Гілевіча. У сатырычнай эпіграме “Крыўда «заслужанай»” можна знайсці прыклад прыметнікавай метафары: “*Бабуля, што ўчора з экрана блакітнага // Ад імені класа кляйміла «ўрагоў», // Сягоння ў бальніцы, між людю*

паніклага, // *І крыўда на Бога – аж прэ з берагоў*” [4, с. 230]. У складзе субстантыўных метафар у творах Ніла Гілевіча найбольшай прадуктыўнасцю вызначаюцца назоўнікі з залежным словам у форме роднага склону: “*Гэй, досыць у званы трывогі бухаць! // Кажыце тое, што мне міла слухаць*” [4, с. 232]. “*Цаню твой дар і яшчэ больш цаніў бы, // Калі б цябе так прынцыповасць трэсла // І ў дачыненні тых, штоносяць німбы // Не чараў творчасці, а чараў крэсла*” [4, с. 197].

Вялікім крэатыўным патэнцыялам валодаюць у гумарыстычных і сатырычных вершах Н. Гілевіча дзеяслоўныя метафары, якія часцей маюць негатыўную ацэнку: “*А то пачнеш там на «тутэйшай» ляпаць, // Забыўшы, на які прыехаў сход. // Во будзе рогату! Во, скажучь, лапаць! // І дзе ён браўся, гэтакі абармот!*” [4, с. 235].

Ужываў у сваіх творах Ніл Гілевіч і адвербіяльныя метафары. Напрыклад, у вершаваным аповяданні “Сон шкілетаў у скуру” ёсць радкі: “*Яшчэ бушавалі віхуры зімы, // Марозы калюча стукалі ў рамы, // А ўжо у «Рассвеце» у пунях кармы // Былі на зыходзе – апошнія грамы*” [4, с. 101]. Правільна падабраны пісьменнікам акалічнасны дэтэрмінант надае дадатковую выразнасць паэтычнаму маўленню і павышае ролю ў ім адвербіяльнай метафары, з дапамогай якой паэт больш дакладна характарызуе дзеянне прадмета ці з’явы ў тэксце.

Калі класіфікаваць метафары па ступені складанасці структуры, то можна вылучыць адначленныя і двухчленныя, якія ў сваю чаргу больш пашыраныя ў аўтарскіх тэкстах, чым адначленныя.

Прыклад адначленнай метафары ў Ніла Гілевіча можна адзначыць у гумарыстычным вершы “На маскоўскіх плошчах”: “*На маскоўскіх плошчах // Барабанняць каскі, // Барабанняць каскі – // Дашкам аб асфальт*” [4, с. 80]. “*Калісьці дзесьці дабрата // Хадзіла ў вобразе ката, // І вось чаго той добры кот // Дабіўся меней чым праз год*” [4, с. 27]. Сутнасць двухчленных метафар заключаецца ў тым, што ў словазлучэннях рознай структуры метафарызуецца не толькі галоўнае слова, але і залежнае: “*А наогул... А ўвогуле... // Калі нават і мёртвай // Стане мова заечая – // Не вяліка бяда...*” [4, с. 89].

У складзе двухчленных метафар у паэзіі Ніла Гілевіча можна вылучыць наступныя тыпы:

дзеяслоў + назоўнік: “*У старажытнасці калісь, // Паколькі сорам зналі, // Зрывалі людзі з фігі ліст // І сорам прыкрывалі*” [4, с. 34]. “*З азартам кожны слова браў, // Каб не адстаць ад іншых, // Але найболей горла драў // Дзябёлы дзядзька ўвішны*” [4, с. 147];

назоўнік + назоўнік: “*І я ічаслівы быў пачуць // Так многа іх на свеце. // Што ў нас бацькі дзяцей завуць // Вяршыняю кахання*” [4, с. 24]. “*Я заслоніўся даланёю // І адхіснуўся ад папа, // А ўжо не поп перада мною – // Валосся чорнага капа*” [4, с. 80];

прыслоўе + дзеяслоў: “*На мужа сварылася жонка – // З намёкам на нейкае зло, // Ды так далікатна і тонка, // Што нельга ўшалопіць было*” [4, с. 29].

прыметнік + назоўнік: “*Гляджу – з папом як нешта стала: // Касматы рот набок звяло, // Раптоўна ікаўка напала // І вока плюскаць пачало*” [4, с. 28]. “*У сумленнях часта льюцца // Слёзы горкія з вачэй. Страціш сорам – будзеш чуцца // І свабодней і лягчэй*” [4, с. 58].

Сустракаюцца ў сатырычных і гумарыстычных вершах Ніла Гілевіча і трохчленныя метафары: дзеяслоў + назоўнік + прыслоўе: “*Узляцела жаба // высока-высока, // Звалілася жаба // Ажно з-пад аблокаў*” [4, с. 179]; а таксама чатырохчленныя метафары дзеяслоў + прыметнік + назоўнік + назоўнік: “*І б’юць жывое ў тым віры – // Без промаху, без хібы! // І кружаць, брушкам дагары, // у мёртвым танцы рыбы*” [4, с. 149].

Метафара, у адрозненне ад шматлікіх іншых тропай, мае свае разнавіднасці. Так, разнавіднасцю метафары з’яўляецца персаніфікацыя, увасабленне, – троп, які заключаецца ў наданні неадушаўлёным прадметам і з’явам дзеянняў і ўласцівасцей чалавека [5, с. 57–58]. Часцей за ўсё пад персаніфікацыю падпадаюць з’явы прыроды,

якія надзяляюцца чалавечымі якасцямі або дзеяннямі. Персаніфікацыя садзейнічае маляўнічаму апісанню вобраза прыроды. У сатырычных і гумарыстычных вершах Ніла Гілевіча персаніфікацыя сустракаецца вельмі рэдка, бо жанр сатыры і гумару не падразумявае выкарыстання такога метафарычнага тропа, за выключэннем некалькіх выпадкаў. У якасці прыкладу можна прывесці наступныя радкі: “У нядзелю Верабей, // Ледзь разднела зранку, // Сустракаў, вітаў гасцей, // Стоячы на ганку” [4, с. 166], а таксама прыведзеныя вышэй паэтычныя словы: “Яшчэ бушавалі віхуры зімы, // Марозы калюча стукалі ў рамы, // А ўжо у «Рассвеце» у пунях кармы // Былі на зыходзе – апошнія грамы” [4, с. 101].

Такім чынам, Ніл Гілевіч даволі часта выкарыстоўвае метафару ў сваіх сатырычных і гумарыстычных творах. Прычым, нельга адзначыць, метафару якога тыпу ён ужывае больш, таму што сустракаюцца яны ў тэкстах у роўнай ступені, але тое, што Ніл Гілевіч карыстаецца метафарай як сродкам выяўленчай выразнасці і экспрэсіўнасці, абірае яе як элемент нечаканасці і першаадкрыцця рэчаіснасці, гаворыць аб асобым таленце пісьменніка і дасціпным валоданні моўным багаццем.

Літаратура

- 1 Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. – Мінск : Выш. школа, 1979. – 320 с.
- 2 Гілевіч, Н. Выбраныя творы : у 2 т. / Н. Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 1991. – Т 1 : Вершы, паэмы, п’есы. – 478 с.
- 3 Старычонак, В. Д. Многазначнасць слова ў беларускай мове : у 3 кн. / В. Д. Старычонак. – Мінск : Колорград, 2017. – Кн. 1 : Асноўныя тыпы полісеміі, кірункі семантычнай дэрывацыі. – 273 с.
- 4 Гілевіч, Н. Збор твораў : у 4 т. / Ніл Гілевіч. – Т. 4 : Сатыра і гумар 1948–2003. – Мінск : Маст. літ., 2003. – 334 с.
- 5 Станкевіч, А. А. Лінгвістычны аналіз тэксту : вучэбны дапаможнік / А. А. Станкевіч; М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзярж. ун-т імя Францыска Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2018. – 198 с.

УДК 811.161.1’42:821.161.1-1*О.Мандельштам

Д. Е. Ковалёв

ТЕКСТ И КОНТЕКСТ В «ВОРОНЕЖСКИХ ТЕТРАДЯХ» ОСИПА МАНДЕЛЬШТАМА

Статья посвящена изучению текстуальных и контекстуальных особенностей последнего периода творчества одного из главных советских поэтов начала XX века О. Мандельштама. Анализируется взаимосвязь внетекстовой и текстовой действительности на примере «Воронежских тетрадей». Описывается творческая история создания отдельных стихотворений обозначенного периода.

О. Мандельштам – один из самых значительных русских поэтов начала XX в. и, как многие знаменитые поэты того времени, известен не только своими произведениями, но и сложной, трагической судьбой. Но эти обстоятельства не смогли отнять у поэта талант и стремление к истине.

В 1922 г. О. Мандельштам пишет стихотворение «Век», первые строки которого стали афоризмом: *«Век мой, зверь мой, кто сумеет // Заглянуть в твои зрачки // И своею кровью склеит // Двух столетий позвонки?»* [1, с. 145–146] О. Мандельштам видит спасение в «мировой культуре», которую он воспел в самом начале своего творческого пути. Находясь в Воронеже, поэт будет нуждаться в ней больше, чем обычно. После посещения концерта, где выступала скрипачка Галина Баринова, О. Мандельштам напишет: *«Утешь меня Шопеном чалым, // Серьёзным Брамсом, нет, постой: // Парижем мощно-одичалым, // Мучным и потным карнавалом // Иль брагой Вены молодой»* [1, с. 213].

Вслед за принятием общечеловеческих ценностей следует отказ от официальной позиции советского писателя. Причиной для этого служит произошедшее в 1928 г. недоразумение: О. Мандельштам по ошибке был принят за переводчика книги, в редактировании которой он принимал участие. Поэта обвиняют в плагиате, с чем он не соглашается. Инцидент был урегулирован, но морально ответственным за произошедшее был назван О. Мандельштам. Об этом случае в 1930 г. в «Четвертой прозе» он пишет: *«Все произведения мировой литературы я делю на разрешенные и написанные без разрешения. Первые – это мразь, вторые – ворованный воздух. Писателям, которые пишут заведомо разрешенные вещи, я хочу плевать в лицо»* [2, с. 92]. Ворованный воздух – произведения, написанные вопреки обстоятельствам. Предлагаем воспользоваться классификацией О. Мандельштама и отнести «Воронежские тетради» ко второму типу – написанного вопреки.

В ноябре 1933 г. пишется роковое для О. Мандельштама стихотворение, послужившее причиной воронежской ссылки и последующей гибели. Эпиграмма на И. В. Сталина *«Мы живём, под собою не чуя страны»* является примером губительной храбрости хрупкого человека. За эти строки в ночь с 16 на 17 мая 1934 г. О. Мандельштама арестовывают. До 28 мая он будет находиться под следствием на Лубянке, где из-за развившегося травматического психоза пытается покончить с жизнью. Первый приговор – три года ссылки в городе Чердынь под Уралом. Вместе с поэтом едет его супруга – Н. Мандельштам. В этом городе О. Мандельштам выбрасывается из окна и ломает руку. После второй неудавшейся попытки суицида поэту предоставляют возможность выбрать место для отбывания заключения. Выбор пал на Воронеж, потому что там работал знакомый тюремный врач Леонов.

На новое место заключения О. Мандельштам прибывает в середине июля 1934 г. Такое изменение в приговоре было воспринято как чудо, а трехлетнее пребывание в Воронеже супруги именовали «передышкой». Резолюция И. Сталина «изолировать, но сохранить» действовала. Первое время О. Мандельштаму была оказана помощь с трудоустройством, но в дальнейшем к работе его не допускали. Лишённый возможности заработка, О. Мандельштам вместе с Н. Мандельштам вынужден жить на деньги друзей и знакомых. Из-за неприемлемых для нормальной жизни условий физическое здоровье поэта быстро ухудшается: учащаются сердечные приступы, развивается астма. Жизнь в перманентной тревоге истощает нервную систему поэта, из-за чего появляются галлюцинации, как слуховые, так и визуальные. На фоне всех вышеперечисленных несчастий случается три приступа творческой активности, результат которых – появление «Воронежских тетрадей».

«Воронежские тетради» – общее название 98 стихотворений, написанных в Воронеже. Традиционно «Воронежские тетради» разделяются на три части, каждая из которых имеет самостоятельную, устоявшуюся композицию. Название «Тетради» изначально носило сугубо домашнее обозначение, в основе такой номинации лежит рукописный характер стихотворений. Немаловажно отметить, что О. Мандельштам сам определял начало и конец каждой тетради. Это говорит о попытке формирования отдельного жанрового единства – книге стихов.

Одной из важных особенностей этих стихотворений является отождествление внутреннего «Я» поэта с «Я» лирического героя, что мотивировано желанием утвердить себя в мире, сохранить целостность с бытием в пространстве несвободы. Это хорошо отражено в стихотворении «Кама». Лирический герой смотрит на реку во время движения, отдаляясь от неё. О. Мандельштам оказывается в такой же обстановке, когда едет в Чердынь после первого ареста. Река Кама протекает в этом районе. *«Я смотрел, отдаляясь, на хвойный восток, // Полноводная Кама неслась на буёк»* [1, с. 216]. В этом же стихотворении актуализируется высказанное выше предположение о желании О. Мандельштама утвердить себя в новой реальности: *«И хотелось бы тут же вселиться, пойми, // В долговечный Урал, населённый людьми»* [1, с. 216]. Другой, не менее важной, особенностью является взаимопроникновение мотивов, образов, ассоциаций между стихотворениями отдельной тетради и между всеми тремя в совокупности, что опять говорит о «тетрадах» как о сформированном лирическом единстве.

О. Мандельштам стремится к всеобъемлющему восприятию той действительности, в которой он оказался во время воронежской ссылки. В основе этого стремления находятся поэтический порыв и чувство скорой смерти, которая заставляет работать быстрее.

Доминантный мотив для всех трех тетрадей – несвобода, неволя. Он воплощен в образах пространства. В первой «тетради» смыслообразующим стихотворением является «Чернозём». Оно появилось первым среди других стихотворений, объединенных темой земли. О. Мандельштам осмысляет своё положение в новом месте через обращение к воронежским просторам. Широта распаханых воронежских степей символизирует стремление к свободе. *В дни ранней пахоты черна до синевы* – это пространственная вертикаль: земля-небо. Через это противопоставление актуализируется проблема несвободы: несмотря на бескрайность воронежских полей, для О. Мандельштама город – место заточения. В последней строфе звучит смирительная интонация: *Ну, здравствуй, чернозём: будь мужествен, глазаст... // Черноречивое молчание в работе* [1, с. 211]. Обращаясь к чернозёму, автор приобщается к новой действительности. Работа в поле за плугом требует крепкой воли, как и написание стихотворений перед надвигающейся смертью.

Неотделимо от мотива несвободы звучит мотив смерти. Максимального напряжения он достигает в «Стихах о неизвестном солдате». Этот цикл стихотворений является апогеем не только «Воронежских тетрадей», но и всего творчества О. Мандельштама. В нём переплетаются все приёмы новой и старой поэтики. Стихотворение содержит множество реминисценций на тексты других авторов и аллюзий на собственные произведения. Композиция строится на ассоциативных рядах, которые напоминают шифр из-за пропущенных связующих звеньев.

«Стихи о неизвестном солдате» являются отражением мироощущения поэта, чувствующего приближение мировой катастрофы эсхатологического масштаба. Происходящая битва переносится с традиционного места действия – земли – в воздушное пространство – небо. Воздух вездесущ, от него не спрятаться, он, как смерть, которой дышат все. Стихи становятся пророческими как для самого поэта, так и для всего человечества. Через два года после их написания начнется Вторая Мировая война. Если выражаться метафорически, то это знаменитая историческая могила с множеством неизвестных солдат. *«Будут люди холодные, хилые // Убивать, холодать, голодать // И в своей знаменитой могиле // Неизвестный положен солдат»* [1, с. 242]. О. Мандельштаму удалось создать текст, который ещё долго будет привлекать внимание исследователей своей вариативностью в интерпретации.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о неразрывной связи О. Мандельштама и города Воронежа. Для того, чтобы проследить движение отдельных смыслообразующих мотивов в Воронежских тетрадях, необходимо изучать биографические особенности и культурный контекст эпохи.

Литература

1 Мандельштам, О. Э. Сочинения : в 2 т. / сост., подготовка текста и коммент. П. Нерлера; вступ. статья С. Аверинцева. – Москва : Художественная литература, 1990. – Т. 1 : Стихотворения – 638 с.

2 Мандельштам, О. Э. Сочинения : в 2 т. / сост., подготовка текста и коммент. П. Нерлера; вступ. статья С. Аверинцева. – Москва : Художественная литература, 1990. – Т. 2 : Проза – 464 с.

УДК 811.161.1'373.422

О. С. Ковалёва

ТИПОЛОГИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПЕРЕНОСОВ В АНТОНИМИЧЕСКОЙ МИКРОСИСТЕМЕ «ЗДОРОВЫЙ – БОЛЬНОЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

*Статья посвящена выявлению типологии семантических отношений в антонимической микросистеме «здоровый – больной» в русском языке на современном синхронном срезе. Определяются типы семантических переносов в семантической структуре прилагательных **здоровый** и **больной**, а также основания этих переносов. Делается вывод о сходстве семантической структуры прилагательного **здоровый** с семантической структурой прилагательного **больной**.*

Признание системности языка представляет собой общее положение в лингвистике. Под языковой системой понимается «множество элементов <...> языка, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённое единство и целостность» [1, с. 452]. Системная организация лексического уровня языка не вызывает сомнений у современных лингвистов. Системность лексики проявляется в наличии разного рода смысловых связей и отношений между лексическими единицами – синонимических, антонимических, родо-видовых, ассоциативных.

В современных толковых словарях прилагательное **здоровый** как лексическая единица рассматривается непоследовательно: как представленная двумя омонимами и как многозначное слово. В данной работе мы будем опираться на значения, приведенные в «Словаре русского языка» в четырех томах (гл. ред. А. П. Евгеньева), так как, на наш взгляд, в данном лексикографическом источнике наиболее полно представлены значения различных слов. В нём семантическая структура прилагательного **здоровый** описывается подробно: помимо прямого и переносных значений, в словаре также выделяются подзначения и оттенки значений [2, с. 604]:

- 1) 'обладающий здоровьем'. **Здоровый ребенок**;
| 'о человеке'. *Отделить больных от здоровых*;
|| 'выражающий здоровье, свидетельствующий о здоровье'. **Здоровый вид**;
|| 'правильный, разумный'. **Здоровое начало. Здоровая критика**;
- 2) 'полезный для здоровья'. **Здоровая пища**;
- 3) 'крепкого сложения, сильный, могучий' (просторечное). *На кровати он увидел здорового детину в солдатской гимнастике.* (А. Гайдар);
|| 'значительно превышающий обычную для данного предмета величину, объем и т. п.; большой'. – *Скажите, пожалуйста: снаряд такой здоровый, а осколки такие маленькие.* (К. Симонов);

|| ‘крепкий, очень прочный, исправный (о предметах)’. *Леса [удочки] должна быть толстая и поводок здоровый.* (С. Аксаков);

4) ‘неутомим, ловок, искусен делать что-либо’ (просторечное). *Здоров был Федька хохотать.* (Н. Помяловский);

5) ‘значительный по размерам, силе и степени своего проявления’ (просторечное). *Приказчику досталась здоровая головоломка.* (Д. Мамин-Сибиряк).

В отличие от некоторых словарей более раннего периода, четырехтомный «Словарь русского языка» подает прилагательное *здоровый* как многозначное слово, а не как омоним. Мы можем согласиться с этим, поскольку прилагательное *здоровый* обнаруживает сему положительной оценки, которая содержится как в прямом значении, так и в значениях переносных.

За прямым значением данного слова закреплено представление о физическом самочувствии человека, о каких-то внешних проявлениях этого самочувствия. За переносными же значениями стоит понятие об интеллектуальных качествах человека, а также о физической силе, крепости, мощи.

В синонимический ряд с доминантой *здоровый* входят следующие прилагательные: *крепкий, сильный, плотный, большой, дюжий*. Для большей части данных прилагательных значение ‘обладающий физическим здоровьем’ не является основным. В семантической структуре многозначных прилагательных, входящих в указанный синонимический ряд, наблюдается формирование переносных метафорических значений, которые относятся к абстрактным понятиям, характеризующим душевное состояние человека, категории его нравственной и социальной жизни и т. п. Например, прилагательное *сильный* в прямом значении – ‘отличающийся большой физической силой (о человеке, животном)’ и *сильный* в переносном значении – ‘большой, глубокий (о чувствах, впечатлениях и т. п.)’; прилагательное *крепкий* в значении ‘здоровый, сильный, выносливый’ и *крепкий* в значении ‘неизменный, глубокий (о чувствах, мыслях)’. Стоит также отметить, что в семантической структуре рассматриваемых нами прилагательных обнаруживается еще одно сходное значение, ядром которого является понятие ‘большой по размеру, величине, силе’. Например, прямым значением прилагательного *сильный* является ‘отличающийся большой физической силой (о человеке, животном)’; одно из значений прилагательного *плотный* – ‘полный, коренастый, крепко сложенный’; значения прилагательного *здоровый* – ‘значительно превышающий обычную для данного предмета величину, объем и т. п.; большой’, ‘крепкого сложения, сильный, могучий’ (подается как просторечное).

Значения прилагательных, входящих в синонимический ряд с доминантой *здоровый*, как правило, обладают положительной оценочной коннотацией, так как в сознании людей понятия, выражаемые данными прилагательными, ассоциируются с благополучием, правильностью.

В современном русском языке прилагательное *больной* обладает отрицательной оценочной коннотацией. В «Словаре русского языка» в четырех томах (гл. ред. А. П. Евгеньева) приводятся следующие значения этого прилагательного [2, с. 106]:

1) ‘страдающий какой-л. болезнью’. *Больной ребенок. Больное сердце. Больная лошадь.*

| в значении существительного ‘о человеке’. *Прием больных;*

2) ‘свидетельствующий о болезни; болезненный’. *Его больной, угасший взор. Молящий вид, немой укор, Ей внятно все.* (А. Пушкин);

3) ‘неестественный, ненормальный’. *Ведь она хорошая, честная девушка, любившая Настеньку немного больной любовью.* (Д. Мамин-Сибиряк).

Как можно заметить, данное слово обладает небольшим количеством значений, с помощью которых может быть описано как физическое, так и душевное состояние человека. Третье значение является переносным. Данный перенос представляет собой метафору, основанную на общей отрицательной оценке физического и внутреннего

состояния человека, так как болезненные состояния всегда считались отступлением от нормы. Наличие подобного переносного метафорического значения в семантической структуре прилагательного *больной* позволяет говорить о сходстве (параллелизме) с семантической структурой прилагательного *здоровый*.

В первом значении прилагательного *больной* отражается представление о плохом физическом состоянии человека, вызванном каким-либо заболеванием. Для второго значения можно отметить метонимичность: 'болезненный', то есть такой, который выражает боль. Приведем для сравнения значения прилагательного *болезненный*, которые подаются в «Словаре русского языка» в четырёх томах [2, с. 104]:

- 1) 'подверженный заболеваниям, часто болеющий'. *Болезненная женщина;*
|| 'вызываемый болезнью; свидетельствующий о болезни'. *Болезненный румянец.*
Болезненное состояние;
- 2) 'преувеличенный, чрезмерный, выходящий за пределы обычного'. *Болезненное любопытство;*
- 3) 'причиняющий физическую или нравственную боль'. *Болезненное прикосновение.*
Болезненное воспоминание;
|| 'вызываемый болью; свидетельствующий о боли; страдальческий'. *Болезненный стон. Болезненный крик.*

Как можно заметить, данное слово обладает небольшим количеством значений, с помощью которых может быть описано как физическое, так и душевное состояние человека. Третье значение является переносным. Данный перенос является метафорическим, основанным на общей отрицательной оценке физического и душевного состояния человека.

Нельзя не отметить, что данное прилагательное, как и прилагательное *больной*, имеет значения, называющие как физическое, так и внутреннее состояние, однако отражение душевных состояний в значениях прилагательного *болезненный*, в отличие от значений прилагательного *больной*, преобладает. Нуждаются в комментариях оттенки значения данного прилагательного: 'вызываемый болезнью; свидетельствующий о болезни' и 'вызываемый болью; свидетельствующий о боли'. В оттенке значения 'вызываемый болезнью; свидетельствующий о болезни' отражаются представления о болезни, которая повлияла на внешнее состояние человека; в оттенке значения 'вызываемый болью; свидетельствующий о боли; страдальческий' отражаются представления о боли как физической, так и нравственной.

В семантической структуре доминанты антонимического ряда – прилагательного *больной* – наблюдается семантический перенос, сходный с тем, который был выявлен в прилагательных синонимического ряда с доминантой *здоровый*. Переносные значения являются метафорическими, так как происходит перенос представлений о физическом самочувствии человека на представления о душевных страданиях. Сравним: *больной человек* в значении 'страдающий какой-либо болезнью' и *больная любовь* в значении 'неестественный, ненормальный'.

В синонимический ряд с доминантой *больной* входят следующие прилагательные: *немогущий, недужный, хворый, хилый*. В отличие от компонентов ряда с доминантой *здоровый*, прилагательные, входящие в антонимический ряд, либо однозначны, либо обладают небольшим количеством значений и подзначений. В прилагательных *немогущий, хилый* наблюдаются метафорические переносы, в остальных же синонимах не наблюдается переносных значений или подзначений. В рассматриваемых нами синонимах с доминантой *больной* не наблюдается метафорического переноса представлений о физическом состоянии человека на представления о душевных качествах. Это может быть связано с тем, что сфера употребления данных прилагательных сузилась, поэтому они не развивают большого количества значений и подзначений.

Все значения прилагательных, входящих в синонимический ряд с доминантой *больной*, обладают отрицательной оценочной коннотацией. В данных значениях отражаются представления о плохом самочувствии человека, о физической слабости.

Лексемы *здоровый*, *больной* представляют собой антонимическую пару. В семантической структуре прилагательных *здоровый*, *больной* обнаруживается формирование однотипных, сходных переносных значений: имеются в виду переносные абстрактные значения, характеризующие внутреннее состояние человека или какие-либо отвлеченные категории, понятия. Прилагательное *здоровый* обладает прямым значением, за которым закреплено представление о физическом состоянии человека, о его самочувствии. За переносными значениями стоят представления не только о том, что способствует поддержанию здоровья, но и представления о чем-то абстрактном, неспособном помутить человеческий разум. В синонимах, входящих в ряд с доминантой *здоровый*, также можно проследить тенденцию переноса представления о внешних состояниях человека на представления о состояниях душевных.

В прилагательном *больной* также можно заметить формирование переносных значений, с помощью которых выражаются абстрактные понятия. В основу прямого значения прилагательного *больной* – ‘страдающий какой-л. болезнью’ – также входит понятие о физическом состоянии человека, а в основе переносного значения лежат абстрактные понятия, представления о нравственной «ненормальности», «неестественности». В синонимах, входящих в ряд с доминантой *больной*, не наблюдается выраженной тенденции к формированию переносных значений в связи с сужением сферы их использования в современном русском языке, исключения наблюдаются в семантике прилагательных *больной* и *хилый*.

Проанализировав семантическую структуру прилагательных *здоровый*, *больной* и их синонимов, можно сделать вывод о сходстве их переносных значений, находящихся, как и основные значения, в отношениях антонимии, что подтверждает системный характер организации лексического уровня языка.

Литература

- 1 Булыгина, Т. В. Система языковая / Т. В. Булыгина, С. А. Крылов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 452–454.
- 2 Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Русский язык, 1981. – Т. 1 : А–Й. – 698 с.

УДК 821.161.1-193.3

А. И. Копнинова

СПЕЦИФИКА ЖАНРА СОНЕТА В ЦИКЛЕ «ДВАДЦАТЬ СОНЕТОВ К МАРИИ СТЮАРТ» ИОСИФА БРОДСКОГО

В данной статье исследуются особенности сонета как канонического жанра художественной литературы, а также специфика трансформации и разрушения жанрового канона в цикле «Двадцать сонетов к Марии Стюарт» И. Бродского. Выявляются нетипичные для канонического сонета особенности на уровне композиции, ритмики и строфики, лексики, синтаксиса, а также стилистическое своеобразие жанра сонета в текстах И. Бродского.

Сонет – один из канонических жанров художественной литературы. Согласно определению в «Литературной энциклопедии терминов и понятий» (сост. А. Н. Николюкин), сонет – «твёрдая стихотворная форма», состоящая из 14 стихов, которые, в свою очередь, образуют два катрена и два терцета [1]. Теоретики выделяют такие разновидности сонета, как:

- «итальянский» – с типом рифмовки *abba abba cde ded* (или *cde cde*), преобладающей женской клаузулой и др. специфическими особенностями (классический пример – сонеты Франческо Петрарки, Данте Алигьери);

- «французский» – с рифмовкой *abba abba ccd eed* (или *ccd ede*) и преимущественно мужской клаузулой (например, поэзия Пьера де Ронсара);

- «английский» – с рифмовкой *abab cdcd efef gg* (в данном варианте отмечают «отклонение от канонических форм»; яркий пример – сонеты У. Шекспира) [1].

Вплоть до XX века сонет как канонический жанр был мало подвержен изменениям, авторы придерживались ряда правил и предписаний:

- строфы должны оканчиваться точками (т. е. являться синтаксически и семантически завершёнными),

- следует избегать лексических повторов,

- «ключевым», как правило, должно быть последнее слово (либо стих, дистих) и т. д.

В работе И. Р. Бехера «Философия сонета, или Маленькие наставления по сонету» также отмечено, что, поскольку содержательной особенностью данного жанра является интерпретация «основных этапов диалектического движения бытия», придерживаться логической последовательности «тезис – антитезис – синтез – развязка» [7].

Цикл «20 сонетов к Марии Стюарт» Иосифа Бродского состоит из 20 стихотворений (написанных пятистопным ямбом), каждое из которых включает в себя 14 строк. Однако, несмотря на формальное соответствие каноническому жанру, тексты представляют собой трансформированные в сюжетном и стилистическом плане варианты сонета. Так, уже в первом сонете автор не скрывает иронического отношения к жанровому канону, соответствовать которому в XX веке не представляется возможным:

*...вложив заряд классической картечи,
я трачу что осталось русской речи* [2].

Рассмотрим ряд основных аспектов трансформации и / или разрушения жанрового канона в цикле «20 сонетов к Марии Стюарт».

В каноническом сонете каждая строфа (катрен, терцет) – это, как правило, завершённый по смыслу и синтаксически фрагмент, в конце последнего стиха ставится точка (реже – точка с запятой). У И. Бродского катрены и терцеты могут завершаться иными пунктуационными знаками, а также обнаруживается нехарактерное для сонета строение стиха / строфы – **анжамбеман** (т. е. перенос части фразы с одной строки на другую):

*Где встретил Вас. И в силу этой встречи,
и так как «все бывшее оживило
в отжившем сердце», в старое жерло
вложив заряд классической картечи* [2].

Типы рифмовки в сонетах И. Бродского также выходят за рамки жанрового канона. Например, первая и четвёртая строфы III сонета содержат перекрёстную рифму (*abab*), которая чаще всего используется в «итальянском» и «английском» вариантах. Вторая строфа имеет кольцевую рифмовку (*abba*), что характерно для «французского» варианта. Таким образом, в «20 сонетах к Марии Стюарт» И. Бродский не стремится следовать определённому «национальному» варианту канонического сонета.

Формально в III сонете (*abab abba cc dede*) схема близка к «английскому» варианту, однако «сонетный ключ» (т. е. заключительное двестишье) поднят на строфу выше и, соответственно, уже не является заключительным по смыслу:

*И ты, Мари, не покладая рук,
стоишь в гирлянде каменных подруг –
французских королев во время оно* [2].

Сонетный канон предполагает также «точность и звонкость рифм» [3]. В «20 сонетах к Марии Стюарт» автор намеренно игнорирует данное предписание:

*«господины» – «иди на»,
«время оно» – «Пантеона»,
«мы тоже» – «макинтоше» и пр.* [2].

В отличие от классических сонетов, в «Сонетах» И. Бродского отсутствует привычное деление на строфы. BVII, XII, XIV, XVI и XVIII сонетах наблюдаем деление текста сонета на 2 строфы, где первые 8 строк – первая строфа, оставшиеся 6 – вторая. В IX сонете автор отделяет только последние 2 строки, а в XX сонете деление на строфы происходит следующим образом: 8–1–2–3. В не упомянутых выше сонетах деление на строфы отсутствует.

З. И. Плавский в работе «Четырнадцать магических строк» отмечает, что «в классическом сонете рекомендуется избегать повторного использования лексем (за исключением случаев, когда лексический повтор обусловлен намерением автора, как, например, в 61 сонете Петрарки)» [3]:

*Благословен день, месяц, лето, час <...>
Благословенна боль, что в первый раз <...>
Благословенны жалобы и стоны, <...>
Благословенны вы, что столько слав...* [5].

В XII сонете И. Бродского можно найти такие строки:

*...поднимет старое, по сути, дело:
ему-то вообще какое дело* [2].

Использование тавтологической рифмы, имеющей статус банального, «дешёвого» приёма, очевидно неприемлемо для канонических форм сонета. Ещё в XVII веке Никола Буало в трактате «Поэтическое искусство», говоря о сонете, отмечает:

В нём повторять слова поэтам запретил [4].

В «20 сонетах к Марии Стюарт» также встречаются разрушающие «чистоту» жанрового канона, «снижающие» стиль элементы:

- просторечия («сюды»),
- клишированные книжные обороты («на склоне лет»),
- устаревшие слова («опричь»),
- советский «новояз» («хор краснознаменный»),
- стилистически сниженная лексика («скоты»),
- нецензурная (обценная) лексика («бл*дь») и др.

На снижение стиля также влияют и реминисценции, намеренно лишённые в исполнении И. Бродского «высоких смыслов»: «айне кляйне нахт мужик» [2] (отсылка на серенаду В. А. Моцарта «*Eine kleine Nachtmusik*»), «Я вас любил. Любовь ещё (возможно, // что просто боль) сверлит мои мозги» [2] (А. С. Пушкин: «Я вас любил: любовь ещё, быть может, // В душе моей угасла не совсем» [6]) и т. д.

Последовательность развития мысли в классическом сонете также продиктована жанровым каноном: «тезис – антитезис – синтез – развязка». «Сонеты» И. Бродского – это ряд ассоциаций, которые складываются в цепь параллельных образов, возникающих в потоке сознания:

*Мари, я видел мальчиком, как Сара
Леандер шла топ-топ на эшафот [2].*

Как следствие, тексты не соответствуют композиционному «канону», в ряде случаев отсутствует смысловая завершённость.

Таким образом, в «Двадцати сонетах к Марии Стюарт» И. Бродский осознанно трансформирует жанровый канон, иронически обыгрывает и намеренно нарушает строгие правила создания сонета:

- на уровне композиции (например, игнорирование логической последовательности «тезис – антитезис – синтез – развязка»),
- на уровне ритмики и строфики, синтаксиса (смешанная последовательность рифм, неточные рифмы, анжамбеман, неклассическое синтаксическое оформление и т. п.);
- на уровне лексики, стилистики (нехарактерное для классического сонета содержание, элементы техники потока сознания, стилистически сниженная, обценная лексика, лексические повторы, фразы-клише, нарочито фамильярный тон и др.).

Литература

- 1 Николукин, А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий / А. Н. Николукин. – Москва : НПК «Интелвак», 2001. – 1598 с.
- 2 Бродский, И. А. 20 сонетов к Марии Стюарт / И. А. Бродский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://brodskiy.su/>. – Дата доступа : 09.04.2022.
- 3 Плавский, З. И. Четырнадцать магических строк / З. И. Плавский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://svr-lit.ru/>. – Дата доступа : 09.04.2022.
- 4 Буало, Н. Поэтическое искусство / Н. Буало [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://literatura5.narod.ru/>. – Дата доступа : 09.04.2022.
- 5 Петрарка, Ф. Благословен день, месяц, лето, час – Сонет 61 / Ф. Петрарка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rustih.ru/>. – Дата доступа : 09.04.2022.
- 6 Пушкин, А. С. Я вас любил: любовь ещё, быть может / А. С. Пушкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.culture.ru/>. – Дата доступа : 09.04.2022.
- 7 Бехер, И. Р. Философия сонета, или Маленькое наставление по сонету / И. Р. Бехер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.culture.ru/>. – Дата доступа : 09.04.2022.

УДК 811.161.1'42'367:070:004.738.5:641.5

А. В. Лаворенко

СИНТАКСИС КУЛИНАРНЫХ ПРЕВЬЮ

Статья посвящена анализу синтаксической организации превью кулинарного контента. Выявлено, что синтаксис превью не отражает логичного развития мысли. В линейном ряду могут соседствовать слова, словосочетания, предложения. Для обозначения границ сегментов линейного ряда используются эмотиконы, восклицательные знаки, двоеточие, реже – скобки. Лаконичность и сегментированность выражения мысли обусловлена клиповостью мышления современного пользователя интернета.

Пища представляет одну из важнейших витальных потребностей человека. Древнегреческий философ Плутарх писал: «Жизнь есть последовательность человеческих

дел, большая часть которых имеет предметом добывание и приготовление пищи» [1, с. 379]. И это верно. Ведь и сегодня способы приготовления пищи, различные кулинарные рецепты, в том числе и видеорецепты, востребованы в обыденной жизни человека. Популярность видеорецептов зависит от многих факторов: от того, в какой мере интересно пользователю интернета то или иное блюдо, нова ли идея приготовления. Важно и качество превью, которое потребитель прочитывает перед тем, как посмотреть видеорецепт.

Прагматическая установка сообщения превью определяет как лексическую наполняемость текста, так и его синтаксис [2, с. 238]. Как показывают наблюдения, синтаксическая организация превью играет большую роль в привлечении внимания потенциальных пользователей контента. Важен, как подчеркивают исследователи, даже выбор коммуникативного регистра общения: в повествовательном, вопросительном или побудительном предложении будет передаваться информация адресату [3, с. 160].

Специфика синтаксиса превью обусловлена тем, что влогер хочет овладеть большей аудиторией и делает это с учетом особенностей мышления современных пользователей интернета. Как известно, это мышление является клиповым. Клиповое мышление, по определению специалистов, характеризуется фрагментарностью: «Такой тип мышления препятствует целостному восприятию мира: он представляется рядом лишь условно связанных между собой частей, фактов, явлений или событий. Восприятие фрагментов образного ряда не требует от человека подключения воображения, глубокого осмысления. Соответственно снижается способность к анализу и выстраиванию длинных логических цепочек» [4, с. 66]. Следовательно, пользователи интернета тратят очень мало времени на выбор контента, часто не дочитывают сообщение до конца. Принимая во внимание эту особенность восприятия информации потенциальными пользователями контента, влогеры особым образом оформляют содержание превью.

Для исследования синтаксических особенностей превью кулинарных видео нами были отобраны семьдесят превью семи влогеров. Проанализировав данные тексты, мы выявили, что превью может быть представлено следующими структурами:

- субстантивным сочетанием, используемым для названия блюда: «Торт “Муравейник” по семейному рецепту» [5], «Салат “Прага”» [5], «Слоёный салат “Казанский”» [5], «Слоёная Самса Розочка» [8];

- двумя (реже тремя) субстантивными сочетаниями, используемыми в качестве вариантов названия одного и того же блюда; одно название может быть рекламным (или иноязычным), другое – поясняющим его: «БРИЗОЛЬ НА ЗАВТРАК / Яичные блинчики с начинкой» [6]; «Мазурка Праздничная Пасхальная Выпечка» [5]; «ЛЕПЕШКА МЯСНАЯ – ЛАМАДЖО – АРМЯНСКАЯ КУХНЯ» [7];

- субстантивным сочетанием, представляющим название блюда, и неполным предложением с оценочным предикатом: «Слоеный салат “Дамский Каприз”» ♦ Красивый и Очень Вкусный» [5], «Мамины вафельные трубочки. Тот самый рецепт!» [10]; «ЧАПУШУЛИ! Лучшее блюдо для запаса!» [11];

- предложением, как правило, без графического оформления конца предложения: «ТАБУЛЕ – ИДЕАЛЬНОЕ БЛЮДО ДЛЯ ЛЕТНЕГО ДНЯ» [7], «Готовим йоркширский пудинг по рецепту Джейми Оливера» [6];

- двумя (реже тремя предложениями) с графическим оформлением конца предложения / без знаков пунктуации / с заменой пунктуационных знаков иными символами: «Курочка по рецепту ВЫСОЦКОГО! Невероятный вкус из пары ингредиентов!» [11], «Элементарно и очень вкусно. Замаринуйте шампиньоны так и будете часто повторять Вызывают привыкание» [6], «У тебя есть ЯЙЦА? Поздравляю! 3 рецепта!» [11], «Заворачиваю в лаваш овощи, зелень и кусочки курицы (что есть

в холодильнике) быстрая, сытная закуска» [10], «НОВИНКА!!! Чуррос * любимое лакомство на рождественских базарах * Звёздный рецепт Бабушки Эммы!!!» [8], «Просто взял тушенку и приготовил плов * А че бы и нет?» [6].

Как видим, синтаксис превью не соответствует традиционным представлениям о синтаксисе сообщений как таковых. Границы между синтаксическими конструкциями, используемыми для названия, и синтаксическими конструкциями, используемыми для сообщения, в превью стираются. При отсутствии знаков препинания в превью могут соседствовать сочетания с признаками предикативности, формально непредикативные словосочетания и отдельные слова: «САМЫЙ НЕЖНЫЙ ТОРТ В МИРЕ / БИСКВИТНЫЙ КЛЮКВА БРУСНИКА» [7]. Наличие оценочных языковых средств в препозиции к существительному в именительном падеже, восклицательного знака после существительного подвигает к тому, чтобы усматривать в данной конструкции признаки предикативности: «ФАНТАСТИЧЕСКИЙ ЭКЛЕР ТИРАМИСУ!!! ЭТО СТОИТ ПОПРОБОВАТЬ КАЖДОМУ» [7]. В то же время не исключается квалификация подобных конструкций как «именительного темы». Использование двоеточия после конструкции с существительным в именительном падеже однозначно свидетельствует о приеме сегментации – «именительном темы»: «Салат “МИНУТКА”: гости с удовольствием подкладывают его себе в тарелки» [10]; «Советский новогодний стол: салат из обычной свеклы, который готовили в каждой семье» [10].

В результате сопоставительного анализа превью разных влогеров было выявлено, что большинство влогеров («Alex&Milana», «Готовим с Ириной Хлебниковой», «Рецепты Бабушки Эммы», «Вкусная минутка») предпочитают начинать превью с названия блюда: «ПЕЧЕНЬЕ С КУСОЧКАМИ ШОКОЛАДА И ГРЕЦКИМ ОРЕХОМ» [7], «Салат “Прага”» [5], «Простой шоколадный бисквитный торт» [8]). Дополняет название блюда зачастую прямая либо косвенная оценка его вкусовых качеств («Котлеты Тернопольские ✧ Необычные по Вкусу и Составу» [5], «Куриные Крылья по-корейски!!! ОЧЕНЬ БЫСТРО, ООочень ВКУСНО» [8]).

Ведущие кулинарных каналов «Рецепты Бабушки Эммы», «Покашеварим», «Готовим с Ириной Хлебниковой» вместо знаков препинания, как правило, используют эмодзи: «Просто взял тушенку и приготовил плов * А че бы и нет?» [6], «НОВИНКА!!! ОЧЕНЬ БЫСТРО и ВКУСНО – 30 МИНУТ!!! * Шоколадный ванильный торт * Рецепт Бабушки Эммы!!!» [8], «Быстрый Фруктовый Пирог Мандариновый Пирог» [5], «Пирожные “Одуванчики” ✧ Очень Простые и Вкусные Домашние Пирожные» [5]. Причем, влогер Ирина Хлебникова чаще других ведущих кулинарных каналов обращается к эмодзи: «Слоеный салат “Дамский Каприз” ✧ Красивый и Очень Вкусный» [5], «Быстрый Фруктовый Пирог Мандариновый Пирог» [5], «Торт “Лебедушка” Несложный и Очень Вкусный» [5]. Эмодзи являются бесприигрышным средством привлечения внимания адресата. Это самые лаконичные средства выражения экспрессии, соответствующие клиповости мышления пользователей интернета.

При наблюдающемся сходстве синтаксиса превью, создаваемых различными влогерами, есть и различия в предпочтениях. Например, «oblomoff» в превью отдает предпочтение предикативным единицам, а не словосочетаниям. Частыми являются превью, состоящие из 1–2 предложений («Шашлык МОЖЕТ БЫТЬ medium rare?» [11]; «ЖРИ БЕЗЛИМИТНО! Самый вкусный угорь в моей жизни!» [11]; «Это ОФИГЕННО! (но при чем тут Монголия – я не понял)»). Следует отметить, что, как правило, это простые предложения, однако можно встретить и сложные предложения («НЕЖНЕЙШЕЕ блюдо, в котором нельзя наесть!» [11]). Мощнейшим средством манипуляции является обращение к эмоциям, которое выражается на канале «oblomoff» восклицательной интонацией («ВОТ ЭТО ШАВУХА!» [11], «Делал КУРИЦУ из МУКИ! Это съедобно?» [11]).

Отличительной чертой кулинарного канала «Alex&Milana» является использование во всех превью Caps Lock, написание слов прописными буквами усиливает степень выражения эмоций: «ПЕСОЧНЫЕ КОЛЬЦА С МИНДАЛЕМ ИЛИ АРАХИСОМ» [7], «БИСКВИТНЫЙ РУЛЕТ К ЧАЮ / БЫСТРО И ПРОСТО» [7], «БИСКВИТНЫЙ ТОРТ МАНГО КЛУБНИКА СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ» [7].

Ведущая канала «Минутка LITE» чаще других влогеров использует двоеточие и круглые скобки для сегментации речевого потока в превью: «Картофель, кукуруза и морковь: соединила, заправила и навсегда оставила в своем меню (слоеный салат)» [10]; «МАРИНОВАННЫЕ ШАМПИНЬОНЫ для салата и просто поест: в магазине давно не покупаю, готовлю сама» [10]; «Пицца на томатном тесте без мяса и сыра (очень просто, недорого и вкусно-вкусно)» [10]; «Просто выкладываю скумбрию на соль: непередаваемо вкусно получается (а проще и придумать сложно)» [10].

Сложные синтаксические конструкции в исследуемых превью встречаются очень редко (12 из 70). Нужно отметить, что ведущие кулинарных каналов «Alex&Milana», «Готовим с Ириной Хлебниковой», «Рецепты Бабушки Эммы» вообще не используют сложные предложения в своих превью. Чаще всего встречаются сложные предложения в превью канала «Вкусная минутка» (6 из 10 исследуемых превью): «Соус, который исправит вкус любого неудачного блюда, а удачное сделает еще вкуснее! ГОРЧИЦА домашняя» [9], «Я их пеку и пеку, а они всё едят и едят! ВАТРУШКИ с творогом! Простой рецепт теста БЕЗ опары!» [9].

Итак, в результате анализа синтаксической организации превью кулинарных каналов мы пришли к следующим выводам:

- создатели превью стремятся к лаконизации сообщения и его экспрессивности;
- типичными синтаксическими конструкциями в превью являются субстантивные сочетания, используемые для названия блюд, и предложения, основной смысл которых заключается в привлечении внимания адресата контента;
- предложения преимущественно простые по структуре;
- синтаксис превью не отражает логичного развития мысли, так как в одном ряду с предложениями могут соседствовать слова и словосочетания;
- для обозначения границ сегментов линейного ряда в превью используются эмодзи, восклицательные знаки, двоеточие, реже – скобки; знаки препинания в конце предложений могут отсутствовать;
- с целью усиления выразительности превью влогеры часто используют написание слов прописными буквами.

Литература

- 1 Душенко, К. В. Мысли и изречения древних с указанием источника / К. В. Душенко. – Москва : Эксмо, 2008. – 560 с.
- 2 Вартанова, Н. Г. Особенности синтаксиса рекламных текстов / Н. Г. Вартанова, М. С. Володина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Вып. 7. – С. 238–232.
- 3 Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – Москва : Просвещение, 1983. – 222 с.
- 4 Бубич, О. А. Клиповое мышление и организация педагогического процесса в вузе / О. А. Бубич, Е. Г. Гилевич // Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия : сб. науч. ст. / под общ. ред. О. В. Лушинской, Е. В. Савич. – Минск : БГУ, 2016. – С. 65–71.

5 Готовим с Ириной Хлебниковой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtube.com/user/neravu>. – Дата доступа : 04.05.2022.

6 Покашеварим [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtube.com/c/Prostogotovim>. – Дата доступа : 04.05.2022.

7 Alex&Milana [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtube.com/c/AlexMilana>. – Дата доступа : 04.05.2022.

8 Рецепты Бабушки Эммы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtube.com/c/videoculinaryru>. – Дата доступа : 04.05.2022.

9 Вкусная минутка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtube.com/channel/UCwAWqzhIYFKFtgU3dhtXEZg>. – Дата доступа : 04.05.2022.

10 Минутка LITE [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/channel/UC0XvtWsGh8NBfemtBKxoSrg>. – Дата доступа : 04.05.2022.

11 Oblomoff [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/c/rukremov>. – Дата доступа : 04.05.2022.

УДК 811.161.1'42'373.2:339.378.2(476.2-21Гомель)

А. В. Лобанович

ЗАКОНОМЕРНОСТИ НОМИНАЦИИ ТОРГОВЫХ ОБЪЕКТОВ ГОРОДА ГОМЕЛЯ

В статье выявляются закономерности номинации торговых объектов г. Гомеля на протяжении XX – первых двух десятилетий XXI века. Приводятся модели образования эмпоронимов, характерные для дореволюционного, позже – советского времени. Следствием глобализации, всеобщей цифровизации и возросшей конкуренции между современными торговыми объектами стало появление эмпоронимов в виде доменного имени сайта, а также распространение оригинальных индивидуально-авторских наименований с ярко выраженными элементами языковой игры.

В начале XX века г. Гомель представлял собой крупный промышленный и торговый центр, чему способствовало выгодное географическое положение – на пересечении Либаво-Роменской и Полесской железных дорог, а также водных магистралей, связывающих город с Киевом. По данным очерка **Ф. А. Жудро, И. А. Сербова и Д. И. Довгялло «Город Гомель»** 1911 года издания, к 1910 году в городе функционировало свыше тысячи торговых заведений [1]. В 1915 г. только на Румянцевской (ныне Советской) улице находилось более 60 различных магазинов и магазинчиков.

Гомельская торговля на рубеже XIX–XX вв. практически полностью находилась в руках евреев, которые из общего населения города (по данным на 1911 год) в размере 79107 человек составляли 30708 человек, то есть почти половину.

Все эти факторы обусловили специфику наименований торговых объектов г. Гомеля до 1917 года. Так, в изданном в 1915 году в Петрограде **«Сборнике сведений о действующих в России торговых домах (товариществах полных и на вере)»** [2] все зафиксированные в Гомеле эмпоронимы образованы по модели *«имя и фамилия собственников + указание на вид торгового объекта (товарищество или торговый дом)»*. Главным было обозначить принадлежность торгового объекта конкретным лицам, а не указать, какая именно продукция в нём реализуется. Например, в сфере торговли готовым

платьем и дамскими нарядами 10 января 1913 г. в Гомеле был зарегистрирован торговый дом «*Х. Б. Эльгортъ и К^о*» [2, с. 533]. Распорядителем товарищества был Хаим Бениом Эльгорт, его партнёрами – мещане Броха Давид Факторович, Фейга Давид Эльгорт. Указанный в сборнике срок действия товарищества – 5 лет.

В галантерейной торговле 13 апреля 1912 г. сроком на 3 года был зарегистрирован торговый дом «*Л. Рыбалтоверъ и К^о*» [2, с. 489]. В качестве собственников указаны жена купеческого сына Фрейда Евел. Ратнер, мещане Роза Абрам и Лейба Борух Рыбалтоверы. В этой же сфере 24 мая 1912 г. мещане Залм. Дав. Гейликман, Берка Янк. и Абр. Берк. Сандлеры открыли торговый дом «*Б. Сандлеръ и К^о*» сроком на 5 лет [2, с. 489]. Остальные зафиксированные в сборнике названия торговых объектов г. Гомеля того времени образованы аналогичным образом, без каких-либо исключений.

Как видно из примеров, эмпороним заключал в себе инициалы и фамилию основателя или главного партнёра в сочетании с символом *К^о* («и компания») для обозначения основных партнёров. Подобная модель номинации была довольно распространённой в начале XX века среди европейских и американских предприятий. Так, в аналогичном значении использовался значок амперсанда (&, аналог нашего союза «и») в сочетании с «*Со*», равной русскому *К^о* (например, «*Tiffany & Co*»).

После Октябрьской революции 1917 года вся власть в Гомеле перешла к большевикам. Политические изменения в обществе затронули и сферу торговли, что привело к появлению новых, отличных от дореволюционных, моделей номинации торговых объектов.

По данным «*Энциклопедического справочника*» г. Гомеля 1991 года издания под редакцией **И. П. Шамякина** [3], в 1989 году в г. Гомеле было более 420 магазинов, из них 250 по продаже продовольственных товаров, в т. ч. 60 специализированных. В результате анализа всех зафиксированных в справочнике эмпоронимов советского времени можно выделить следующие модели номинации торговых объектов:

1) Оттопонимические: *Беларусь, Полесье, Волотова, Сельмашевский, Гомель, Гомельчанка, Сож, Россиянка, Олимп, Припятъ*;

2) Отантропонимические: *Алеся, Иванушка, Паўлінка*;

3) Образованные от названий сказок или имён сказочных героев (чаще всего использовались при номинации детских кафе): *Аленький цветочек, Богатырь, Золотой петушок, Иванушка* (сказка про сестрицу Алёнушку и братца Иванушку), *Золотая рыбка, Сказка, Чебурашка, Малахитовая шкатулка, Колобок*;

4) От общеупотребительных нарицательных существительных и словосочетаний, прямо указывающих на характер реализуемой продукции: *Автомобили, Головные уборы, Игрушки, Товары для детей, Товары для дома, Товары для молодёжи, Товары для спорта и туризма, Детская одежда, Дом одежды, Жигули, Кондитерская, Мороженое, Научно-техническая книга, Мотовелотехника, Мужская одежда, Обои, Обувь, Подарки, Посуда, Пуговицы, Каравай, Цветы*;

5) От общеупотребительных нарицательных существительных, косвенно, ассоциативно указывающих на ассортимент: *Букинист, Глобус, Дары природы, Малютка, Дружба, Колосок, У самовара, Книжный мир, Комфорт, Кругозор, Локон, Мода, Мысль, Океан, Подписные издания, Протезист, Ромашка, Рубин, Сделай сам, Снежинка, Колос, Колобок, Элегант, Юный техник*;

6) Эмпоронимы, образованные от имён античных богов и связанные с античностью в целом: *Меркурий, Спартак, Олимп*;

7) От абстрактных существительных, указывающих на функцию объекта (место для встреч, отдыха, которое всегда открыто для посетителей): *Калі ласка, На минутку, Отдых, Сказка, Сустрэча, У самовара*;

8) От существительных и словосочетаний, указывающих на целевую аудиторию: *Юность, Молодёжное, Полёт* (располагалось рядом с аэропортом, основные посетители – работники аэропорта и пассажиры), *Товары для детей, Товары для дома, Товары для молодёжи, Турист, Юный техник.*

Наиболее продуктивно в советское время эмпоронимы образовывали от общеупотребительных нарицательных существительных и словосочетаний, прямо или косвенно указывающих на характер реализуемой продукции. Практически не использовались личные имена людей – лишь в том случае, если это прецедентное имя, имеющее определённый социокультурный контекст. Довольно широко были представлены названия известных русских сказок в качестве наименований детских кафе, что связано со спецификой целевой аудитории указанных заведений. Поскольку основным собственником торговых объектов являлось государство, а конкуренция между магазинами практически отсутствовала, не возникало необходимости в использовании особых приёмов для привлечения внимания потенциальных покупателей (языковая игра, необычное оформление вывески) – всё то, без чего сложно представить современные эмпоронимы.

В свою очередь, эмпоронимы, появившиеся в первые два десятилетия XXI века, характеризуются следующими особенностями:

1) Языковым разнообразием как следствием глобализации и прихода иностранных брендов на белорусский рынок. Если в советское время основным языком наименований торговых объектов был русский, при этом встречались эмпоронимы на белорусском языке, до революции – только на русском, то сейчас в Гомеле можно увидеть вывески на английском (*Sport Time, Icon of style, Zeromen, Belle club, FIXprice*), французском (*LC Waikiki* – франц. *Les copains* – «друзья», *Waikiki* – название гавайского пляжа), итальянском (*Felicita*) языках;

2) Появлением транслитерированных эмпоронимов – русские слова фиксируются латиницей (*Evokado* (Авокадо), *Makey* (Макей), *Koreanka* (Кореянка), *Slavia* (Славия), *Krasivo* (Красиво), *Garage* (Гараж), *GEFEST* (Гефест), *ATLANT* (Атлант), *GaffiGav* (трансформированное русское звукоподражание *гав-гав*), *Milavitsa* (Милавица)) и наоборот – иноязычные слова перелагаются на кириллицу (*Пати-шар* (*Party-шар*), *ХоббиШоп* (*Хобби-Shop*));

3) Возникновением эмпоронимов в виде доменного имени сайта – наиболее «молодой» способ фиксации названия торгового объекта, появление которого связано с процессами цифровизации и глобализации, когда наличие собственного сайта магазина является чем-то самым собой разумеющимся (*www.DAVINAGAZ.by, 2 life.by, WWW.MODERN-HOME.BY, nitti.by*);

4) Трансформацией структуры эмпоронима;

Р. И. Козлов предложил в составе эмпоронима выделять **термин-идентификатор** (стандартизированное обозначение типа предприятия, напр., *магазин, кафе, парикмахерская*), **квалификатор** (определение локализованного коммерческого предприятия, которое даётся номинатором в составе полного наименования и уточняет его профиль, класс обслуживания, ассортимент или его другие функциональные либо стилевые признаки, напр., *Женская одежда, Низкие цены*) и **дифференциатор** (ядро названия, базовая составляющая полного наименования локализованного коммерческого предприятия, напр., *Школярик, ДНК*). Именно дифференциатор является в этой структуре собственно эмпоронимом и выполняет индентифицирующую и дифференцирующую функции.

В советское время наблюдался переход термина-идентификатора и квалификатора в дифференциатор (*Товары для детей, Товары для дома, Товары для молодёжи, Товары для спорта и туризма, Детская одежда, Мужская одежда, Кондитерская и т. п.*).

Сейчас происходит обратный процесс: то, что в советское время выполняло функцию дифференциатора, возвращается на своё исходное место, выполняя функцию термина-идентификатора и квалификатора. Может употребляться в качестве поясняющей надписи под основным наименованием.

5) Трансформацией дореволюционной модели номинации торговых объектов. Само использование модели «*имя и фамилия владельца + указание на вид торгового объекта*» пока ещё редкое явление в белорусской ономастической системе. Единственными «чистыми» представителями указанной модели являются название кондитерского дома «Труханов» и сеть магазинов «Макеу», реализующая продукцию из кожи, названная по имени основателя фирмы-производителя Виталия Михайловича Макея. Кондитерский дом основан в апреле 2003 года под руководством шеф-кондитера Валерия Труханова. Отсюда название сети кондитерских домов.

Встречаются эмпоронимы, форма которых напоминает фамилию владельца или совпадает с ней. Например, название ресторана «Rasskazov» образовано от транслитерированного существительного *рассказ* путём присоединения суффикса -ов, аналогично с моделью образования русских патронимических фамилий на -ов / -ев. Как поясняют сами владельцы ресторана на его официальном сайте, «*Наша жизнь складывается из самых разных историй – веселых и грустных, коротких и длинных, пугающих и вдохновляющих, захватывающих и скучных. Также и пивной ресторан «Rasskazov» день за днем повествует свои истории в ответ, коллекционируя истории дорогих гостей*» [4].

По схожей модели образовано название кофейного бара «Чайкофф» – путём слияния сущ. *чай* и *кофе* с конечным -офф, напоминающим суффикс -ов русских патронимических фамилий.

Единственным эмпоронимом с символом *К*, как в дореволюционных наименованиях, является ООО «Вечность и К» (изготовление памятников, оград, прочей ритуальной продукции). Символ *К* в наименовании означает *компания*. Полная же форма эмпоронима такова: *Общество с ограниченной ответственностью «Вечность и компания»*.

6) Возникновением индивидуально-авторских эмпоронимов с элементами языковой игры: *ПельМесто, Жар-птица, 12 месяцев, 5 капель, Кофелогия, ДНК*.

Таким образом, процессы номинации торговых объектов г. Гомеля представляют собой постепенный переход от дореволюционной модели «*имя и фамилия владельца + указание на вид торгового объекта*» к эмпоронимам, прямо или косвенно указывающим на характер реализуемой продукции. В настоящее время следствием глобализации, всеобщей цифровизации и возросшей конкуренции между современными торговыми объектами стало появление эмпоронимов в виде доменного имени сайта, а также распространение оригинальных индивидуально-авторских наименований с ярко выраженными элементами языковой игры.

Литература

- 1 Жудро, Ф. А. Город Гомель (Могилёвской губ.) / Ф. А. Жудро, И. А. Сербов, Д. И. Довгялло. – Вильно : Типография А. Г. Сыркина, 1911. – 61 с.
- 2 Сборник о действующих в России торговых домах (товариществах полных и на вере). – Петроград : «Электротечпечатня» Я. Кровицкого, 1915. – 841 с.
- 3 Гомель. Энциклопедический справочник / И. П. Шамякин [и др.]. – Минск : БелСЭ, 1990. – 527 с.
- 4 Ресторан RASSKAZOV [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://belbooking.by/place/restoran-rasskazov>. – Дата доступа : 11.04.2022.

К. Н. Мареш

ТЕМА ЛЮБВИ В РОМАНЕ ИВАНА ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»

Статья посвящена анализу мастерства И. С. Тургенева в изображении внутреннего мира главных действующих лиц именно в процессе зарождения между ними чувства любви. Автор, характеризуя взаимоотношения главных героев и свойственные им нравственные ценности, показывает, какие средства художественной выразительности использует писатель, чтобы глубоко раскрыть их душевное состояние.

Роман И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» является олицетворением возвышенного, но в то же время такого трагического чувства, как любовь.

Сосредоточим внимание на описании И. С. Тургеневым тех людей, которые посещают дом Марьи Дмитриевны Калитиной, вдовы прокурора губернии, из города О... Одним из частых посетителей дома был В. Н. Паншин, чиновник из Петербурга. И. С. Тургенев, характеризуя этого молодого мужчину, подчеркивает такую его яркую черту, как ловкость. Он с легкостью и быстротой продвигается по службе, а также проявляет себя в пении, изобразительном искусстве и умении ухаживать за девушкой, а именно за Лизой Калитиной. Лиза является старшей сестрой, ей было девятнадцать лет. Для появления одного из главных героев романа, Федора Ивановича Лаврецкого, Тургенев вводит в текст произведения краткую предысторию. Все начинается с того, что Лаврецкий обманут своей женой, поведение которой было безнравственным, что и явилось причиной, по которой он ушел от жены. Лаврецкий принимает решение вернуться в Россию, а Варвара Павловна, его жена, остается в Париже. По приезду он посещает дом Калитиных, где и состоялось знакомство Лаврецкого и Лизы. Важно отметить мастерство И. С. Тургенева в изображении внутреннего состояния Лаврецкого, в сердце которого вспыхивают чувства к молодой девушке.

Писатель считает необходимым обращение к любви, потому что самые лучшие качества человека проявляются благодаря этому чувству. Изображение любви автором представлено чувством, наполненным прекрасными, чистыми и светлыми интонациями, что позволяет пробуждаться всему самому лучшему в душе человеке.

Представляет интерес сам процесс зарождения чувств между Лаврецким и Лизой Калитиной, тем более характер взаимоотношений героев не сразу понятны. Молодые люди сближались постепенно. Их отношения сопровождались множеством мыслей, чувствами неуверенности и нерешительности, что стало неожиданным для самих героев. Лаврецкий успел многое попробовать: прошел через разные увлечения, утрату веры и всех целей в жизни. Исходя из этого, Лаврецкий сначала рассматривает и изучает Лизу, а именно те качества, которые он не смог найти у своей жены Варвары Павловны.

Лиза, как свидетельствует тургеневское описание героини, связана с религией и нравственными ценностями, предстает девушкой с чистой душой. А Лаврецкий изображен умным мужчиной, который, как подчеркивает писатель, имеет дворянское происхождение. Автор связывает его жизнь с жизнью нации и всей России в целом. Для раскрытия внутреннего мира героя он использует различные способы: для того, чтобы рассмотреть и понять характер Лаврецкого, автор использует прямой психологизм, показывает главного героя «изнутри». Для создания образа главной героини именно косвенный психологизм позволяет представить этот образ через наблюдение «со стороны».

Диалог между Лизой и Лаврецким отличается не столько интимно-психологическим характером, сколько философским. В диалоге имеют место рассуждения героев о человеческой жизни, ее смысле, что позволяет глубоко раскрыть их внутренний мир.

И. С. Тургенев как мастер художественной прозы умело использует прием психологизма, с помощью него писатель описывает ту близость, те внутренние переживания и эмоции, которые познают главные герои. «Лиза вошла в комнату и, увидев Лаврецкого, покраснела... Лиза присела на край стула, подняла глаза на Лаврецкого – и почувствовала, что ей нельзя было не дать ему знать, чем кончилось ее свидание с Паншиным» [1, с. 198].

Взаимоотношения Лаврецкого и молодой Лизы обретают резкий подъем. Известие о смерти жены было не совсем точным, не было ни подтверждений, ни опровержений.

Писатель демонстрирует читателю состояние героини через внешнее описание девушки: «Лиза в несколько дней стала не та, какой он ее знал: в ее голосе, движениях, смехе замечалась тайная тревога, небывалая прежде неровность» [1, с. 201]. Из данного описания можно сделать вывод, что новое для нее чувство к несвободному человеку, безразличному к религии, очень тревожило героиню.

Представленный писателем разговор Лаврецкого и Паншина о том, по какому пути развивается Россия, играет огромную роль для понимания начала самого процесса зарождения интимно-личных отношений двух главных героев. Обнаружилось то духовное единение героев, которое морально оправдывало их взаимное влечение друг к другу: «Они почувствовали, что испытанное их смущение исчезло и не возвратится более» [1, с. 205], «оба они почувствовали, что тесно сошлись в этот вечер, поняли, что любят и не любят одно и то же» [1, с. 205].

Лиза трудно осознавала свое притяжение к Лаврецкому. Ее состояние было напряженным и передавалось с внешней стороны, видимо, как и наблюдательность у Лаврецкого.

Чувство появилось у них благодаря общим взглядам, любви к России, близости к простым людям, единению на почве осмысления нравственных проблем. Но они быстро поплатились за свое ожидание счастья. Ведь после того их откровенного разговора, что состоялся ночью, она знала, что влюблена. Лиза ничего не боялась, так как знала, что ничто не разрушит их любовь. Но так было только до определенного события.

Все их счастье рушится в один миг, когда приходит новость, что жена Лаврецкого жива и вернулась в Россию, чтобы вернуть героя. Эта новость полностью разрушает надежду главных героев на их счастье. «Она жива, она здесь, – шептал он. Он чувствовал, что потерял Лизу. Желчь его душила; слишком внезапно поразил его этот удар» [1, с. 215].

И тут для Лизы само чувство любви начало противоречить ее пониманию нравственности и долга. Поэтому, несмотря на свои чувства и предчувствия тяжелого расставания, она понимает, что брак не должен быть расторгнут, и бросает Лаврецкого, называя их любовь «преступной». «Внезапный перелом в ее судьбе потряс ее до основания; в два каких-нибудь часа ее лицо похудело; но она и слезинки не проронила. «Поделом!», – говорила она самой себе, с трудом и волнением подавляя в душе какие-то горькие, злые, ее самое пугавшие порывы» [1, с. 223].

Когда Лиза разговаривает с Лаврецким после того, как приняла это тяжелое решение, показывает свою нравственную силу, веру в то, о чем она говорит. И. С. Тургенев вновь обращает пристальное внимание на переживания, сомнения и другие чувства Лизы и Лаврецкого, используя мимику, действия и жесты героев: «Лиза подняла на него свои глаза. Ни горя, ни тревоги они не выражали; они казались меньше и тусклее. Лицо ее было бледно; слегка раскрытые губы тоже побледнели» [1, с. 235]; «Сердце в Лаврецком дрогнуло от жалости и любви» [1, с. 235].

В главной героине заговорил внутренний голос, который подталкивал к отказу от мира страстей и переходу к мирному состоянию души и спокойствию совести. Мечты об их собственном счастье оборвались: «Ах, Лиза, Лиза! – воскликнул Лаврецкий, – как бы мы могли быть счастливы! Лиза опять взглянула на него. Теперь вы сами видите, Федор Иванович, что счастье зависит не от нас, а от бога» [1, с. 236].

Этот разговор завершал их последнее свидание, после чего Лиза окончательно решила «уйти в монастырь, запереться навек» [1, с. 246].

Основное действие в произведении заканчивается встречей главных героев в церкви. «Говорят, Лаврецкий посетил тот отдаленный монастырь, куда скрылась Лиза – увидел ее. Перебираясь с клироса на клирос, она прошла близко мимо него, прошла ровной, торопливо-смирненной походкой монахини, не взглянула на него, только ресницы обращенного к нему глаза чуть-чуть дрогнули, только еще ниже наклонила она свое исхудалое лицо, и пальцы сжатых рук, перевитые четками, еще крепче прижались друг к другу» [1, с. 252]. Благодаря описанию Тургенева можно увидеть, как несчастна Лиза, как она ослаблена из-за духовных законов, как скучает по обычным человеческим отношениям, как глубоко страдает в связи с потерей шанса на свое счастье.

Описание жизни Лаврецкого подается не только в качестве оппозиции счастья, но еще и долга. Для Лаврецкого эти два понятия равноценны и сами себя исключают. Он всю жизнь ожидал момента, когда сможет стать счастливым в личной жизни, поскольку брак с Варварой Павловной иссушал его силы и душу. Только по приезду в Россию он почувствовал себя по-настоящему живым.

И. С. Тургенев в своем произведении задумывал, что отношения Лизы и Лаврецкого, близких в понимании, осмыслении проблем жизни, будут демонстрировать их желание утвердить себя как личность и только потом проявлять долг перед родиной.

Лаврецкий в браке с Варварой Павловной обрек себя на жизнь с той женщиной, которая была для него нравственно чужая. По существу, он лишил себя права на счастье. Но сначала Лаврецкий и отказался от жены, влюбился в чистую душой девушку, которая воспитана была так, что чувства к женатому человеку считались недопустимыми. Лизе было особенно больно, когда она принимала окончательное решение не видеться больше с любимым.

Лаврецкий также понимает, что обречен на жизнь без своей любимой, поэтому и считал свое существование ненужным. Только выбранный им путь смирения помогает побороть его печаль в связи с несбывшимися надеждами на счастье.

Автор использует мотив «любовного треугольника», который разрушает судьбы Лаврецкого, Лизы и даже Варвары Павловны. Появление последней возвращает героев из мира грез в реальный мир. Выбор, который делают герои, никому не приносит радости и удовлетворения.

У И. С. Тургенева гибель и любовь подобны освобождению человека из другого мира, потеря себя и забвение. Будучи воплощением стихийных, иррациональных начал, любовь и смерть у писателя предстают как исполнение судьбы. Так, верховенство любви переходит в олицетворение чувства любви как чего-то прекрасного, но и болезненного.

Литература

1 Тургенев, И. С. Рудин. Дворянское гнездо. Накануне. Отцы и дети / И. С. Тургенев ; вступ. статья и примеч. М. Еремина; худож. В. Домогацкий. – Москва : Худож. лит., 1983. – 543 с.

Л. А. Масанавец

РАЗВІЦЦЁ І СТАНАЎЛЕННЕ БЕЛАРУСКАЙ ФРАЗЕАЛОГІІ (АГЛЯД ПРАЦ БЕЛАРУСКІХ ДАСЛЕДЧЫКАЎ)

У артыкуле на аснове аналізу навуковай і вучэбнай літаратуры, важнейшых прац беларускіх фразеолагаў вызначаюцца пэўныя этапы развіцця і станаўлення беларускай фразеалогіі, вылучэнне яе ў самастойны раздзел навукі аб мове, выдзяленне яе адзінак, устанаўленне іх адрознення ад іншых адзінак мовы, устанаўленне прыкмет новых адзінак мовы, іх ролі і месца, усебаковага вывучэння ў адпаведнасці з часам, задачамі даследавання і навуковымі парадыгмамі.

Фразеалогія як адносна маладая і самастойная лінгвістычная дысцыпліна няспынна прыцягвае ўвагу і цікавасць усё новых даследчыкаў, паколькі яе асноўны аб'ект – гэта «ўстойлівая, узнаўляльная, не менш як двухкампанентная моўная адзінка, якая спалучаецца са словамі свабоднага ўжывання і мае цэласнае значэнне, не роўнае суме значэнняў яе кампанентаў» [1, с. 5]. А яшчэ фразеалагізмы – гэта «моўныя і культуралагічныя знакі другаснай намінацыі, роля якіх у ацэньванні, у характарыстыцы і выражэнні адносінаў да таго, што названа, у захаванні і перадачы культурнай інфармацыі, тых каштоўнасцей, што стварылі нашы продкі, для перадачы новым пакаленням» [2, с. 141]. І шлях устанаўлення фразеалагізмаў ад самастойнай адзінкі беларускай мовы да вызначэння яе як адзінкі мовы культуры беларусаў стала магчымым дзякуючы вынікам вывучэння ў беларускім мовазнаўстве за параўнальна кароткі перыяд.

Фразеалогія беларускай мовы як навука развівалася паскоранымі крокамі, паколькі яшчэ ў сярэдзіне XX ст. фразеалагізмы разглядаліся ў межах лексікалогіі, і вызначаецца некалькімі этапамі свайго развіцця і станаўлення, што абавязана і стала вынікам даследавання многімі беларускімі фразеолагамі, якія працавалі ў розны час і працы якіх дазволілі за адносна кароткі час заняць фразеалогіі сваё месца сярод розных галін навукі аб мове і актыўна развівацца паскоранымі тэмпамі.

Мэта нашага даследавання – вызначыць тыя вехі ў развіцці і станаўленні фразеалогіі як самастойнай сёння навукі, аспектаў даследавання беларускай фразеалогіі як адной з навук, што развіваецца разам з часам і асабліва з улікам дзеяння антрапацэнтрычнай парадыгмы ў навуковых даследаваннях канца XX – пачатку XXI стагоддзяў, і прадставіць гэта праз напрацоўкі навукоўцаў, работы якіх паслужылі паступоваму развіццю і станаўленню гэтай навукі.

А. С. Аксамітаў (17.07.1926 – 05.02.2003) быў адным з прадстаўнікоў акадэмічнай навукі, які пасля заканчэння ў 1951 г. БДУ працаваў у Інстытуце мовазнаўства АН Беларусі і пачынае распрацоўку пытанняў беларускай фразеалогіі з вызначэння месца і адметнасцей адзінак фразеалогіі. Лінгвіст працуе ў многіх галінах навукі, але нам ён найбольш цікавы як фразеалаг.

У спіс яго работ ўваходзяць «Лексіка беларускіх прыказак XIX ст. у сувязі з агульнай праблемай фразеалогіі» (1958), манаграфія «Беларуская фразеалогія» (1978). А. С. Аксамітаў з'яўляецца рэдактарам і адным са складальнікаў «Фразеалагічнага слоўніка мовы твораў Я. Коласа» (1993), услед за якім паявіўся «Беларуска-польскі фразеалагічны слоўнік» (2000).

У манаграфіі даследчык канстатуе выдзяленне фразеалогіі, адзначае ролю тэарэтычнага вывучэння фразеалагічных з'яў, якія могуць унесці істотныя карэктывы

ў нашы ўяўленні аб мове як сістэме, аб гістарычным развіцці яе слоўнікавага складу, аб тыповых моўных канструкцыях і г. д. Даследчык адзначае: «Кожная галіна мовазнаўства мае магчымасць чэрпаць з фразеалогіі ідэі, выкарыстоўваць яе дасягненні і метады. У аснове фразеалогіі, як і ў аснове іншых лінгвістычных дысцыплін, знаходзяцца назіранні над спалучальнасцю моўных адзінак, якую можна разглядаць як аснову асноў моўных з’яў. Практычнае значэнне фразеалогія набывае асабліва ў лексікаграфічнай працы, метадыцы навучання мове» [3, с. 3]. Кніга ўключае ў сябе пяць раздзелаў, у якіх апісваюцца фразеалагічныя адзінкі, адрозненні фразеалагізма ад слова і словазлучэння, даюцца асновы фарміравання беларускай фразеалогіі, устанаўліваюцца тыпы фразеалагічных адзінак паводле вінаградаўскай класіфікацыі (адзінствы, злучэнні і выразы), падзел на літаратурныя, дыялектныя і фальклорныя адзінкі, удзяляецца ўвага пытанням аб крыніцах беларускай фразеалогіі, тыпах фразеалагізмаў паводле паходжання, міжмоўных сувязей і вызначэння да беларускіх фразеалагізмаў адпаведнікаў у польскай, рускай, украінскай і літоўскай мовах.

Паралельна з працай А. С. Аксамітава ў галіне фразеалогіі вызначаем прызнанага ў навуковым асяроддзі мэтра беларускай фразеалогіі, пачынальніка яе развіцця і станаўлення – Ф. М. Янкоўскага (21.09.1918–13.11.1989), які працаваў у БДП імя М. Горкага (сёння гэта МДПУ імя М. Танка). Што тычыцца яго навуковай дзейнасці, то прафесар займаўся даследаваннем беларускай народнай мовы, фанетыкі, марфалогіі і сінтаксісу беларускай літаратурнай мовы, гісторыі беларускай мовы. Ён з’яўляецца адным з аўтараў дапаможнікаў для вышэйшых навучальных устаноў («Сучасная беларуская літаратурная мова» (1976, 1984), «Практыкум па беларускай мове» (1980), «Гістарычная граматыка беларускай мовы» ў 2-х ч. (1974, 1977)), аўтарам «Дыялектнага слоўніка» ў 3-х выпусках (1959, 1960 і 1970), адным з аўтараў і рэдактарам «Фразеалагічнага слоўніка» для школы (1973), складальнікам зборнікаў афарызмаў, прыказак і прымавак, параўнанняў, фразеалагізмаў («3 беларускіх літаратурных крыніц» (1960), «Беларускія народныя прыказкі, прымаўкі» (1957), «Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы» (1962).

Ф. М. Янкоўскі – першы даследчык беларускай народнай фразеалогіі. Яго манаграфія «Беларуская фразеалогія: фразеалагізмы, іх значэнне, ужыванне» (1968) прысвечана вызначэнню сутнасці фразеалагізмаў, з’яўляецца зборам фразеалагізмаў, тлумачальным слоўнікам народнай фразеалогіі беларускага народа. Менавіта Ф. М. Янкоўскі акрэсліў межы фразеалогіі, яе адзінкі, даў ім характарыстыку і асноўную ўвагу ўдзяліў беларускай народнай фразеалогіі як крыніцы фразеалогіі беларускай літаратурнай мовы.

Прадаўжальнікамі пачатай справы ў галіне фразеалогіі сталі найперш аспіранты Ф. М. Янкоўскага. І першым з’яўляецца І. Я. Лепешаў (23.10.1924–12.10.2014), які ў 1973 годзе абараніў кандыдацкую дысертцыю па тэме «Проблемы фразеологической стилистики и фразеологической нормы в современном белорусском литературном языке», дзе, як відаць нават з назвы яго дысертцыйнага даследавання, у цэнтры ўвагі абраны новыя пытанні і праблемы фразеалогіі – стылістычная характарыстыка фразеалагічных адзінак як новы этап развіцця беларускай фразеалогіі. Ён стаў і аўтарам манаграфіі «Фразеалогія ў творах К. Крапівы: стылістычнае выкарыстанне фразеалагізмаў» (1976), тым самым скіраваўшы ўвагу на праблему функцыянавання фразеалагізмаў беларускай мовы ў мастацкай літаратуры як адным з найбольш выразных вобразна-выяўленчых сродкаў мастака беларускага слова.

І. Я. Лепешаў – аўтар вядомага для студэнтаў вучэбнага дапаможніка «Фразеалогія сучаснай беларускай мовы» (1998), які з’яўляецца вынікам шматгадовых тэарэтычных напрацовак даследчыка, а таксама «Этымалагічнага слоўніка фразеалагізмаў» (2004), «Слоўніка фразеалагізмаў» (2008), у першым з якіх атрымалі

гістарычна-этымалагічную даведку больш за 1300 фразеалагізмаў, а ў другім зафіксавана, растлумачана і праілюстравана каля 7000 фразеалагізмаў.

І. Я. Лепешаў стаў настаўнікам новых даследчыкаў фразеалогіі, якія вывучалі паасобныя пытанні фразеалогіі, запаўняючы лакуны, пра што сведчаць нават толькі назвы іх прац: «Варыянтнасць фразеалагізмаў у сучаснай беларускай літаратурнай мове» (І. М. Хлусевіч, 2002), «Фразеалагізмы-спалучэнні ў сучаснай беларускай мове» (А. С. Содоўская, 2003), «Фразеалагізмы са структурай сказа» (В. В. Маршэўская, 2003).

Другі аспірант Ф. М. Янкоўскага і прадаўжальнік яго ў вывучэнні беларускай фразеалогіі – М. А. Даніловіч (21.10.1955), выпускнік ГрДУ імя Я. Купалы, які паклаў пачатак распрацоўцы тэорыі граматычнай класіфікацыі фразеалагічных адзінак беларускай мовы (манаграфія «Граматычная характарыстыка фразеалагізмаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы» (1991) і новай вехі развіцця фразеалогіі. Пазней а б'ектам вывучэння даследчыка стала беларуская дыялектная фразеалогія, адзінкі якой адлюстроўваюць рэаліі беларускага жыцця, трансліруюць сацыяльна значную інфармацыю аб светаўспрыманні беларусаў, культурных эталонах, даюць ацэнку, у аснове якой ляжаць культурныя эталоны, выпрацаваныя ў ходзе гістарычнага развіцця нашага народа. Вынікам даследавання стала манаграфія «Беларуская дыялектная фразеалогія і яе лексічная аснова» (2003).

Для нас, будучых настаўнікаў беларускай мовы, будзе цікавым звярнуцца да спецыяльнага дапаможніка «Вывучэнне фразеалогіі на ўроках мовы» (1991). Маюцца здабыткі дзейнасці М. А. Даніловіча і ў галіне фразеаграфіі, што ілюструе выдатны і аб'ёмны «Фразеалагічны слоўнік гаворак Гродзеншчыны» (2020).

Адметны аспект у асвятленні пытанняў фразеалогіі належыць выпускніку ГДУ імя Ф. Скарыны, прафесару кафедры рускага, агульнага і славянскага мовазнаўства У. І. Ковалю. Даследчык займаецца вывучэннем лексікі і фразеалогіі рускай і іншых славянскіх моў, у тым ліку і беларускай; этналінгвістыкай, мае шэраг прац, сярод якіх: «Фразеология народной духовной культуры в деривационно-семантическом аспекте» (1999), «Народныя ўяўленні, павер'і і прыкметы: даведнік па ўсходнеславянскай міфалогіі» (1995), «Фразеология народной духовной культуры: состав, семантика, происхождение» (2011). Увага У. І. Коваля скіравана да ўнутранай формы фразеалагізмаў, што суаднесены з разнастайнымі сферамі духоўнай культуры славян: звычаямі, абрадамі, павер'ямі, традыцыйнымі ўяўленнямі аб жывёлах, раслінах, прадметах «мікракосмасу», стыхіях і інш., ці гэта тая частка фразеалагічнага складу, у якой адлюстроўваецца традыцыйнае (як правіла, дахрысціянскае, г. зн. язычніцкае) светаўспрыманне носьбітаў рускай, беларускай, украінскай і іншых славянскіх моў.

Другі фразеалаг беларускай мовы – гэта прафесар В. А. Ляшчынская, якая таксама працуе ў ГДУ імя Ф. Скарыны, але толькі на кафедры беларускай мовы і якая адносна нядаўна звярнулася да пытанняў фразеалогіі, але мае добрыя вынікі і, што найбольш важна, у новым напрамку даследавання фразеалагізмаў беларускай мовы як довага этапу вывучэння беларускай фразеалогіі.

Спачатку В. А. Ляшчынская як адзін са складальнікаў «Слоўніка мовы Янкі Купалы» пачала вывучаць сабраныя фразеалагізмы як адну колькасна прадстаўленую групу вобразных сродкаў мовы ў творах класіка беларускай літаратуры, заснавальніка беларускай мовы Янкі Купалы, вынікам чаго стала падрыхтоўка «Слоўніка фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы» (у суаўтарстве з З. У. Шведавай, 2007), манаграфіі «Фразеалагічныя адзінкі ў мове Янкі Купалы» (2008) і шэрагу артыкулаў.

Але галоўны напрамак навуковай дзейнасці В. А. Ляшчынскай скіраваны ў сферу «чалавечага» ў фразеалогіі, калі антрапацэнтрызм як галоўная парадыгма сучасных даследаванняў стымуляваў развіццё некалькіх падыходаў да вывучэння фразеалогіі,

сярод якіх даследчык абірае кагнітыўны і лінгвакультуралагічны, паводле якіх вывучаюцца ўзаемаадносіны мовы і культуры, мовы і этнасу, мовы і народнага менталітэту, у прыватнасці, фразеалогіі і культуры беларускага народа, пазнанне праз фразеалогію беларусаў. Вынікі працы ўражваюць: гэта дзясяткі артыкулаў, манаграфій, кожная з якіх прысвечана вывучэнню рэканструкцыі фрагментаў фразеалагічнай карціны свету беларусаў: «Фразеалагічная эмацыянальная канцэптасфера беларусаў» (2012), «Базавыя канцэпты фразеалагічнай карціны свету беларусаў» (2015), «Канцэпты прыродных стыхій у фразеалагічнай карціне свету беларусаў: агонь, вада, зямля і паветра» (2018), «Два фрагменты фразеалагічнай карціны свету беларусаў» (2020), у апошній з якіх абраны архітэктурна-будаўнічы і касцюмна-рэчавы коды культуры беларусаў. А яшчэ гэта раздзел «Кагнітыўны і лінгвакультуралагічны аспекты вывучэння фразеалагічных адзінак беларускай мовы» ў калектыўнай манаграфіі «Беларуская мова ў люстэрку традыцый і інавацый», выдадзенай у Чэхіі (2019).

Для студэнтаў-філолагаў, настаўнікаў беларускай мовы і ўсіх, хто цікавіцца пытаннямі фразеалогіі, В. А. Ляшчынская падрыхтавала некалькі дапаможнікаў для знаёмства і вывучэння фразеалогіі, азнаямлення з новымі падыходамі да іх вывучэння і ўспрымання: «Сучасная беларуская мова: фразеалогія» (2010), «Уласныя імёны ў тэрмінах і фразеалагізмах» (у суаўтарстве, 2010), «Ідыяматыка беларускай мовы ў лінгвакультуралагічным асвятленні» (2019).

Маюцца новыя здабыткі і ў галіне фразеаграфіі. Акрамя вышэй названага «Слоўніка фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы», В. А. Ляшчынская разам са сваімі аспірантамі падрыхтавала два новыя слоўнікі, што адносяцца да перакладных паводле свайго тыпу: «Англа-беларускі слоўнік саматычных фразеалагізмаў = Беларуская-англійскі слоўнік саматычных фразеалагізмаў» (у суаўтарстве з Л. У. Кулік, 2010) і «Англа-беларускі слоўнік заанімных фразеалагізмаў» (у суаўтарстве з В. Г. Гаўрыловіч, 2019), якія дазваляюць выявіць агульнае і адметнае ў фразеалогіі дзвюх моў. Цікавы і адметны новы слоўнік даследчыка – «Вобраз чалавека ў беларускай фразеалогіі» (2020), дзе ўпершыню сабраны і тэматычна дыферэнцаваны фразеалагізмы літаратурнай і дыялектнай беларускай мовы як сродкі ўсебаковай характарыстыкі і ацэнкі беларусаў, як спосаб пазнання іх.

Такім чынам, знаёмства з навуковай літаратурай па пытаннях фразеалогіі, скрупулёзны аналіз навуковых напрацовак толькі вядомых даследчыкаў беларускай фразеалогіі, прафесараў Ф. М. Янкоўскага, А. С. Аксамітава, І. Я. Лепешава, М. А. Даніловіча, У. І. Коваля, В. А. Ляшчынскай, выразна паказвае як ідзе вывучэнне пытанняў фразеалогіі ў беларускім мовазнаўстве, як паслядоўна і няўхільна развіваецца беларуская фразеалогія як самастойная галіна навукі, а яшчэ ілюструе паступовасць асвятлення ўсё новых і новых пытанняў і ўзнятых праблем вывучэння фразеалагічных адзінак беларускай мовы, фразеалогіі як самастойнай навукі.

Літаратура

- 1 Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы : вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Вышэйшая школа, 1998. – 271 с.
- 2 Ляшчынская, В. А. Ідыяматыка беларускай мовы ў лінгвакультуралагічным асвятленні : вучэб. дапам. / В. А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2019. – 250 с.
- 3 Аксамітаў, А. С. Беларуская фразеалогія / А. С. Аксамітаў. – Мінск : Вышэйшая школа, 1978. – 217 с.

П. П. Мастеренко

ИГОРЬ ЗОЛОТУССКИЙ И НИКОЛАЙ ГОГОЛЬ: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ

Статья посвящена изучению опыта осмысления И. П. Золотусским, советским и российским историком литературы, писателем, литературным критиком и журналистом, биографии и творчества Н. В. Гоголя. Анализируются взгляды литературоведа на жизнь классика русской литературы в сравнении с позицией других критиков.

Со смерти Николая Васильевича Гоголя прошло много лет, сто семьдесят, если быть точным, однако для литературоведов он до сих пор остаётся «тёмной лошадкой». В какой-то степени из-за самой его личности: таинственной и психологически сложной. «Я почитаюсь загадкой для всех; никто не разгадал меня совершенно» [цит. по : 1], – так писал о себе Николай Васильевич. В какой-то степени из-за антицерковной идеологии СССР: так как сам писатель был глубоко верующим человеком, его жизнь и творчество долгое время освещались предвзято, большинство советских литературоведов не пыталось продвинуться дальше сухих фактов, пыталось не «осмыслить» Гоголя, а лишь «изучить». «Изучением», например, занимался М. Л. Гаспаров, считая историческую точку зрения единственно верной. По его мнению, для того, чтобы исследовать писателя и его творчество, необходимо воссоздать то художественное восприятие, которое было у современных ему читателей. Однако приверженцы данного подхода лишь «замыкаются в эпохе», их метод имеет место быть, но нельзя сказать, что он отличается особой глубиной понимания. Были и те, кто занимался именно «осмыслением». Они рассматривали Гоголя не как элемент какой-то отдельной эпохи, а, в первую очередь, как самостоятельную личность и ни в коем случае не отвергали его религиозной стороны. Таким исследователем является Игорь Петрович Золотусский.

«Ну, разумеется, Гоголь – моя первая любовь, – так говорил сам литературовед. – Десять лет жизни я отдал книге о нём. Я ходил по улицам... Мне иногда казалось, что я встречу его» [2]. Хотя Золотусский занимался исследованием и других известных писателей и поэтов, однако, читая его работы, мы видим, что перед нами гоголевед до мозга костей. С самого начала своей гоголеведческой деятельности он полностью отдал себя этому занятию: побывал в Украине – Родине Николая Васильевича и создал там посвящённый ему музей; посетил Киев и Петербург с целью найти как можно больше писем и рукописей самого писателя, пройти путь по его стопам, увидеть то, что видел он. Золотусский, прежде всего, желал понять не стиль, не схожесть или различие с другими творцами, а именно душу Гоголя. Как признаётся сам литературовед, когда он впервые принялся за изучение жизни и творчества Николая Васильевича и столкнулся с его невероятным величием, то просто не выдержал – Золотусского увезли в больницу с кровотечением. После этого Золотусский понял, что был на неверном пути и начал с нуля. Он принялся перечитывать всё, что было написано Гоголем, но смотрел на это уже другими глазами, словно некто свыше преподал ему урок и научил видеть истину. В своём особо значимом труде «Гоголь», впервые изданном в 1979 году, Золотусский, кажется, смог проникнуть в душу этого великого человека: он писал о нём так, словно знал его лично.

В первую очередь Игорь Петрович говорил о Гоголе как о весьма умном исследователе и прекрасном наблюдателе. Немалая сила воли позволила писателю достичь многих знаний даже в тех науках, к которым, казалось, у него нет способностей.

Он стремился познать мир и, конечно, обе свои Родины: Украину, где он родился, и Россию, где родилась его слава. Николай Васильевич увлекался ботаникой, собирал различные травы именно потому, что таким образом мог лучше понять Россию (так утверждает сам Золотусский), через мелочи добирался до великого. Кроме того, Гоголь уделял особое внимание истории, в том числе, истории Малороссии, даже написал несколько статей, но так и не смог развиваться в данной сфере.

Однако, несмотря на постоянное возвеличение данного писателя, Золотусский признаёт и некоторую детскость в гоголевской натуре. Николай Васильевич всегда был человеком замкнутым, сложно было понять, что происходит в его голове, но в какой-то момент он мог ошарашить всех своим громким публичным высказыванием, мог сорваться и уничтожить в мгновение ока труд, над которым работал не один день. Но, вопреки общественному мнению, Золотусский никогда не считал Гоголя «душевнобольным», подверженным психопатии или шизофрении. Наоборот, в биографических исследованиях «Гоголь», «По следам Гоголя», в сборнике статей «Поэзия прозы» и т. д. Игорь Петрович рассказывал об этом писателе как о гармоничной личности, тянущейся ко всему прекрасному. «В его душе горел один огонь – огонь любви к искусству, – говорил Золотусский. – Из-за этого он отказался от семьи, от всего, чтобы отдаться искусству целиком» [3].

Фигура Николая Васильевича Гоголя интересна ещё и тем, что в науке мнения о нём настолько отличаются друг от друга, как будто речь идёт о совершенно разных людях. Есть те, кто смотрит на этого писателя с негативной точки зрения; кто-то, наоборот, с позитивной. А есть и те, кто старается придерживаться «золотой середины», но ещё не известно, действительно ли «посередине» они находятся. Игорь Петрович Золотусский относится ко второму типу: с какой любовью и почтением он говорит о Гоголе, как снисходительно смотрит на все его капризы! Невероятную лояльность этого гоголеведа можно в полной мере осознать, сравнив его высказывания с высказываниями других исследователей, например, с Анри Труайя. Если Золотусский при описании приезда Гоголя в гимназию использует уменьшительно-ласкательные суффиксы, тем самым максимально смягчая характеристику героя, подходя к описанию более субъективно, даже творчески («из одёжек выглянуло худенькое личико мальчика с длинным носом, пугливо озирающегося по сторонам» [4]), то французский литературовед, наоборот, более объективен, он использует тексты реальных воспоминаний, в которых Гоголь предстаёт не в лучшем свете, показывает его через восприятие других людей: «Когда его стали разоблачать, то долго не могли докопаться до тщедушного, крайне некрасивого и обезображенного золотухой мальчика», «человек ли это или ночная птица?» [цит. по : 5].

Однако Золотусский считает, что именно он смог понять Гоголя как человека, смог преодолеть барьер, который тот воздвигал вокруг себя. В своём десятисерийном фильме «Оправдание Гоголя», вышедшем в свет в 2009 году, Игорь Петрович преследовал определённые цели: разрушить миф о Гоголе как о сатирике (сам писатель называл себя комиком), жестоком обличителе пороков и язв. Оружием Николая Васильевича был не сарказм, а юмор, что в переводе с греческого означает «влага». Золотусский уподоблял гоголевский юмор освежающему дождю, весеннему смеху. Название своего фильма он объяснял так: «Конечно, Гоголь ни в каких оправданиях не нуждается. Но всю сознательную жизнь Гоголь искал оправдания у Бога. Он пришёл к Богу с чистым сердцем, он умер во сне, как умирают праведники» [3].

Таким образом, Игоря Петровича Золотусского можно по праву назвать тем, кому удалось именно «осмыслить» Гоголя. Кто-то, быть может, скажет: не до конца... Однако многим ли исследователям дано заглянуть в душу этого великого писателя, которую Гоголь прятал даже от близких ему людей?

Литература

1 Труайя, А. Николай Гоголь / А. Труайя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://readli.net/nikolay-gogol/>. – Дата доступа : 14.04.2022.

2 Золотусский, Игорь. «Правда без милосердия – это ложь». Беседу ведет Владимир Семёнов / Игорь Золотусский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtu.be/3mwzzcursNk>. – Дата доступа : 14.04.2022.

3 Золотусский, Игорь. Никакой душевной болезни у Гоголя не было / Игорь Золотусский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ria.ru/20090310/164130550.html>. – Дата доступа : 14.04.2022.

4 Золотусский, И. П. Гоголь / И. П. Золотусский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.litmir.me/bd/?b=30759>. – Дата доступа : 14.04.2022.

5 Кобленкова, Д. В. Биографическое исследование А. Труайя «Николай Гоголь» и традиции русского литературоведения / Д. В. Кобленкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.domgogolya.ru/science/researches/1021/>. – Дата доступа : 14.04.2022.

УДК 821.161.3-312.4*Л.Рублеўская

К. Г. Навуменка

ПРЫКМЕТЫ МІСТЫЧНАГА ДЭТЭКТЫВА Ў РАМАНЕ “ПАНТОФЛЯ МНЕМАЗІНЫ” ЛЮДМІЛЫ РУБЛЕЎСКОЙ

Артыкул прысвечаны вызначэнню жанравай спецыфікі твора “Пантофля Мнемазіны” Л. Рублеўскай. Аўтарам акрэслена паняцце “дэтэктыў” і яго літаратуразнаўчае нападуненне, вызначаны спосабы ўвасаблення містычнага пачатку ў рамане пісьменніцы, а таксама разгледжана сістэма мастацкіх вобразаў, якія дапамагаюць стварыць адпаведную атмасферу. Зроблена выснова, што раман “Пантофля Мнемазіны” уяўляе сабой узор класічнага дэтэктыва з містычнымі элементамі, большасць з якіх у фінале атрымлівае рацыянальнае вытлумачэнне.

Дэтэктыў, або крымінальны аповед (ад лац. *detectio* – раскрыццё), – літаратурны і кінематаграфічны жанр, творы якога апісваюць працэс даследавання злачынства з мэтай высвятлення яго абставінаў і раскрыцця загадкі. Абавязковымі складнікамі дэтэктыва з’яўляюцца загадкавае здарэнне, расследаванне, што вядуць галоўныя героі, разгадка з тлумачэннем падзей, а таксама падказкі, якія чытач атрымлівае па ходзе аповеду. Наяўнасць доказаў, якія дазваляюць рэцыпіенту самастойна раскрыць сакрэт, з’яўляецца абавязковай умовай класічнага дэтэктыва. Гэты жанр мае некалькі разнавіднасцей: гістарычны, іранічны, шпіёнскі, псіхалагічны, палітычны, інтэлектуальны і шэраг іншых, – але ў кантэксце нашага даследавання асабліваю цікавасць уяўляе фантастычны дэтэктыў. Творы такога паджанру ў дадатак да вышэй пералічаных рыс маюць прыкметы фэнтэзі, хорару, містыкі і пад. Дзеянне адбываецца ў альтэрнатыўным мінулым ці будучым або ў свеце, створаным уяўленнем аўтара. Містычны, альбо акультны, дэтэктыў таксама сумяшчае ў сабе адметнасці крымінальнага аповеду і звышнатуральныя элементы. Падзеі ў такім творы нярэдка звязаны з магіяй, вурдалакамі, прывідамі і іншымі хтанічнымі істотамі.

Дэтэктыў нярэдка адносяць да формульных жанраў. Л. Алейнік у артыкуле “Масавая літаратура: сябар ці вораг” сцвярджае, што поп-культура сфарміравала “дакладны звод «канонаў» – мадэль, што забяспечвае спецыфічную прагназаванасць развязкі, таму чытач амаль ніколі не застаецца расчараваным: злачынца заўсёды пакараны, жанчына-пакутніца знаходзіць сваё каханне і г. д.” [1]. Тым не менш не ўсе творы згаданага жанру маюць нізкі мастацкі ўзровень, належаць да паралітаратуры. Яркім прыкладам якаснай белетрыстыкі могуць служыць дэтэктывы сучаснай беларускай пісьменніцы Л. Рублеўскай.

Раман пісьменніцы “Пантофля Мнємазіны” пабачыў свет у 2018 годзе. У аснове сюжэта пакладзена перапляценне віртуальнага, мінулага і сучаснага. Разблытваннем клубка дэтэктыўных падзей займаецца галоўная гераіня, Ірына Корвус (Вірынея Нарушэвіч). Дзяўчына праштрафілася перад начальствам, за што яе адправілі далей ад рэдакцыі ў “вольны куток службы бяспекі” [2, с. 6]. Акрамя гэтага, гераіня з’яўляецца мадэратарам сайта фанфікшн пад назвай “Пад знакам Урабораса”. Аднойчы на працы ў маніторы Ірына пабачыла свайго мужа. Здавалася б, што з гэтай сітуацыяй не так? Але Віталь Корвус, муж Вірынеі, загінуў сем гадоў таму праз шэсць дзён пасля вяселля, цела яго так і не знайшлі. Гэтая нечаканая сустрэча пацягнула за сабой ланцуг дэтэктыўных падзей, якія гераіня спрабуе растлумачыць.

Пасля гэтай нечаканай і нават містычнай сустрэчы ёй ананімна дасылаюць першы раздзел новага фанфіка пад назвай “Ордэн захавальнікаў”, які распавядае пра жыццё Люцыяна Корвуса і яго сяброў-вучняў. Аднак тэкст фанфіка мае ў рамане большыя функцыі, чым проста ўстаўная навела. Сюжэт твора даволі цікавы. З’яўляючыся настаўнікам біялогіі, Люцыян Станіслававіч вёў гістарычны гурток пад назвай “Ордэн захавальнікаў”. У складзе гуртка былі Малгажата Ракуцкая, Рэм Цвічок, Рыгор Самусь і Яўгенія Равіновіч, якія займаліся раскопкамі. Аднойчы ў іх працэсе сябры знайшлі невялікае пасяленне для смяротна хворых, якіх адсялілі са Старавежску. Калі пачалася вайна, гурток распаўся, а маладыя людзі пайшлі ў партызаны, былі падрыўнікамі, а Жэнька – сувязной. Падзеі развіваюцца даволі драматычна: сябры трапілі ў палон да немцаў, якія палічылі Жэньку габрэйкай. Корвусу, які, нібыта па загадзе, працаваў перакладчыкам пры нямецкім штабе, удалося пераканаць ворагаў, што дзяўчына – беларуска. Партызанаў катавалі і шантажывалі здароўем і жыццём Жэнькі, імкнучыся даведацца пра месцазнаходжанне іх атрада. Але сябры з годнасцю вытрымалі выпрабаванне. Пасля вайны Рыгор стаў маёрам КДБ, Малгося і Жэнька – студэнткамі медінстытута, Рэм з дапамогай Самуся ўладкаваўся на ваенны склад, Рыгор і Яўгенія ажаніліся (але праз некаторы час Яўгенія збегла/паехала працаваць у Казахстан), а Люцыян Станіслававіч абараніў доктарскую і стварыў уласную лабараторыю. Пасля таго, як на былога кіраўніка гуртка “Ордэн захавальнікаў” завялі справу ў выніку нанесенай абразы вядомаму прафесару Лепашынскай, шляхі сяброў зноў сышліся, але вельмі дзіўным чынам. Лабараторыю расфарміравалі, супрацоўнікаў беспрычынна арыштавалі, а самога Корвуса саслалі “на Палессе, таксама ў лабараторыю, але ўжо не навуковую, а тую, куды савецкія грамадзяне па накіраванні «жывыя рэчы» здаюць у бутэлечках ды карабках ад запалак” [2, с. 20]. Справу на Люцыяна Станіслававіча ўласнаручна завёў маёр Рыгор Самусь, які пры сустрэчы пабіў былога настаўніка да непрытомнасці за “супрацоўніцтва” з немцамі.

Пасля прачытання дзяўчынай фанфіка плынь містычных, загадкавых падзей у яе жыцці павялічылася. Жанчына, якая збірала грошы ў вагоне, нечакана сказала Ірыне досыць дзіўныя словы: “Што лупішся? <...> Будзеш, красунька, з нябожчыкам цалавацца!” [2, с. 25]. Менавіта гэты момант з’яўляецца дэтэктыўнай падказкай для чытача, можа наштурхнуць яго на думку, што Віталь не памёр, а знік, бо хаваецца ад небяспекі.

Пасля нечаканай сустрэчы з “прывідам” мужа Ірына вырашае наведацца да цёткі Віталю, тым больш тая заўсёды пры размовах звала да сябе і згадвала, што яе пляменнік пакінуў для жонкі нейкі пакет. Гэта становіцца чарговым доказам у ланцугу загадкавых падзей. Пакет прыводзіць Вірынею ў Старавежск, дзе, па словах “памерлага” мужа, ёсць нерухомасць, якая належыць дзяўчыне. Віталю яна адышла ад сваяка, але ён перапісаў яе на жонку – гэта павінна было стаць невялічкім сюрпрызам пасля вяселля.

У “сваім” доме Ірына і яе спадарожнік Мацей сустракаюць сіямскіх блізнюкоў і даведваюцца, што гэта дом героя згаданага вышэй фанфіка Люцыяна Корвуса. Загадкі толькі нарошчваюцца, бо ніякіх дзяцей, а тым больш унукаў, як сведчыў тэкст, у Люцыяна Станіслававіча не было. У эпизодзе сустрэчы з жыхарамі памесця адбываецца сутыкненне мінулага і сучаснага. Персанаж фанфіка аказваецца рэальнай асобай, а сам фанфік “Ордэн захавальнікаў” – сапраўдным жыццям.

Тут жа Вірынея ўбачыла чарговую, на гэты раз цалкам рэалістычную, падказку, якая дае ёй надзею, што яе муж, магчыма, жывы. Дзяўчына знаходзіць аб’яву аб продажы гішпанскай сантэхнікі, а Віталь перад сваёй смерцю меў намер прывезці з Польшы парцелянавы ўнітаз. На лістоўцы з аб’явай указаны адрас, трапіўшы па якім, Вірынея ўрэшце сустракае прывіда-нябожчыка – свайго нібыта памерлага мужа.

Асаблівага містычнага каларыту ўсёй гэтай гісторыі дадае чорны сшытак з зашыфраванымі запісамі, у якім, па словах ілжэ-Корвуса, знаходзіцца сакрэтны рэцэпт бессмяротнасці, які вынайшаў Люцыян Станіслававіч. Тут у сумесь мінулага і сучаснага дадаецца і віртуальны свет. Каб дэкадзіраваць запісы, напісаныя на штучнай мове – эсперанта, Мацей вырашае скарыстацца сакрэтнай распрацоўкай – праграмай “Агата”, якой па сілах расшыфраваць напісанае.

Разам з тым навуковы пачатак у тэксце рамана мяжуе з магічным. Люцыяну Корвусу ўдалося вынайсці своеасаблівы філасофскі камень – эліксір неўміручасці. Пры асабістай сустрэчы Корвус тлумачыць Вірынеі ўсе загадкавыя падзеі, якія сустракаліся па ходу сюжэта. Люцыян распавёў, што яго жонка хварэла на рак і, каб яе вылячыць, ён і пачаў эксперыменты з магнэткай. Таксама раскажаў, што гэта ён даслаў фанфік Ірыне, а ў чорным сшытку знаходзіцца жыццёпіс Люцыяна і Яўгеніі Корвус. Акрамя гэтага, адкрылася загадка невытлумачальнага знешняга падабенства Ірыны і Жэнькі: пасля катаванняў і высылкі ў Сібір Яўгенія не магла зацяжарыць, але Люцыян змог замарозіць яе яйцаклеткі, такім чынам яна стала донарам для маці Вірынеі. Таямнічыя вобразы, якія дзіўным чынам захоўваюцца ў памяці Ірыны, – вынік эксперыментаў Корвуса з душой яго жонкі.

Такім чынам, раман “Пантофля Мнемзіны” з’яўляецца прыкладам класічнага дэтэктыва з дамешкам містычных элементаў, большасць з якіх знаходзіць цалкам рацыянальнае і лагічнае вытлумачэнне ў фінале твора. З аднаго боку, тут прысутнічае характэрны сюжэтная формула ланцуг таямнічых падзей: загадка → пошук ісціны → разгадка → шчаслівае каханне. З другога – пісьменніца ўздымае і глыбока раскрывае ў рамане сур’ёзныя нацыянальныя і гістарычныя праблемы, што выводзіць твор па-за межы трывіяльнай літаратуры.

Літаратура

1 Алейнік, Л. Масавая літаратура: сябар ці вораг [Электронны рэсурс] / Л. Алейнік. – Рэжым доступу : <https://lit-krytyka.livejournal.com/24482.html>. – Дата доступу : 21.04.2022.

2 Рублеўская, Л. Пантофля Мнемзіны (пачатак) / Людміла Рублеўская // Дзеяслоў. – 2017. – № 4 (89). – С. 5–81.

В. В. Напрэнка

СІНАНІМІЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ МОВЫ ТВОРАЎ ЯНКІ КУПАЛЫ З КАМΠΑНЕНТАМ *ВОЧЫ*

У артыкуле разглядаецца з'ява сінаніміі на матэрыяле фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы з кампанентам вочы. Вызначаюцца паказчыкі аб'яднання фразеалагізмаў у сінанімічныя рады, сцвярджаецца шырокае выкарыстанне Я. Купалам фразеалагізмаў-сінонімаў, аргументуецца іх роля ва ўзмацненні семантыкі фразеалагізмаў, павелічэнні іх сэнсавай нагрузкі.

Фразеалагічныя адзінкі, як і лексемы, могуць уступаць у сінанімічныя адносіны. Пытанне сінаніміі фразеалагічных адзінак разглядалася рускімі мовазнаўцамі У. П. Жукавым, М. І. Сідарэнка, І. Б. Голубам і беларускімі І. Я. Лепешавым, З. А. Рудакоўскай і інш. Так, на думку М. І. Сідарэнка, фразеалагічнымі сінонімамі з'яўляюцца адзінкі, якія “ў зыходнай форме маюць адну і тую ж паняццёвую суаднесенасць, агульную прадметную суаднесенасць і лексіка-граматычную спалучальнасць” [1, с. 200]. У. П. Жукаў ва ўступнай частцы да “Тлумачальнага слоўніка фразеалагічных сінонімаў рускай мовы” вызначае фразеалагічныя сінонімы як “фразеалагізмы з бліскім значэннем, якія абазначаюць адно і тое ж паняцце, як правіла, суадносяцца з адной часцінай мовы, валодаюць часткова падобнай ці (радзей) аднолькавай лексікафразеалагічнай спалучальнасцю, але адрозніваюцца адзін ад другога адценнямі значэння, стылістычнай афарбоўкай, а часам тым і другім адразу” [2, с. 4].

Такім чынам, можна вылучыць наступныя ўмовы аб'яднання фразеалагічных адзінак у сінанімічныя рады:

- 1) аднолькавая суаднесенасць з часцінамі мовы;
- 2) тоеснасць або блізкасць значэнняў;
- 3) падобная ці аднолькавая лексікаграфічная спалучальнасць.

Сярод разгледжаных намі фразеалагізмаў з кампанентам *вочы* мовы твораў Янкі Купалы налічваецца 30 сінанімічных радоў.

Сінанімічныя рады, якія ўтвараюць фразеалагізмы з кампанентам *вочы*, адрозніваюцца сваім колькасным складам і налічваюць ад дзвюх да шасці адзінак. Так, сярод фразеалагізмаў з кампанентам *вочы*, якія не суадносяцца з часцінамі мовы, было выяўлена 5 сінанімічных радоў, якія складаюцца з дзвюх адзінак.

Значэнне ‘каму-н. становіцца блага’ з'яўляецца агульным для такіх фразеалагічных адзінак, як *ноч заміціць у вачах* ‘каму-н. зробіцца блага, дрэнна (ад болю, стомы, хвалявання і пад.)’ [3, с. 32], *робіцца цёмна ў вачах* і *ў вачах цёмна робіцца* ‘каму-н. становіцца блага, нядобра (ад жалю, хвалявання і пад.)’ [3, с. 32].

Фразеалагізмы *сваім не верыць вачам* ‘хто-н. вельмі здзіўляецца, убачыўшы што-н. нечаканае’ [3, с. 31] і *слупам вочы сталі* ‘хто-н. адчувае стан вельмі моцнага здзіўлення, уражання’ [3, с. 57] абазначаюць здзіўленне і аб'ядноўваюцца ў сінанімічны рад на аснове блізкасці значэнняў.

Агульным для фразеалагічных адзінак *патупіць вочы* ‘хто-н. збянтэжыўся, устрыжыўся, знерваваўшыся’ [3, с. 56] і *вочы ўпалі ўніз* ‘хто-н. збянтэжыўся, адчувае няёмкасць’ [3, с. 52] з'яўляецца значэнне збянтэжанасці, якое выяўляецца ў семе ‘хто-н. збянтэжыўся’.

‘Хто-н. плача’ – агульнае значэнне для фразеалагізмаў *вочы заліваюцца слязьмі* ‘хто-н. адчувае стан няўцешнай крыўды, жалю; плача горка, няўцешна’ [3, с. 50] і *плачуць вочы* і *плачуць (жэласна) вочы* ‘хто-н. плача, слёзы самі цякуць ад жалю, гора, бядоты’ [3, с. 56].

Радзей значэнне фразеалагічных адзінак супадае цалкам. Напрыклад, *вочы не свецяць* ‘хто-н. памёр’ [3, с. 51], *вочы самкнуцца* ‘хто-н. памёр’ [3, с. 52].

Сярод фразеалагічных адзінак, якія суадносяцца з прыслоўем, налічваюцца 2 сінанімічныя рады.

‘Далёка можна ўбачыць’ – агульнае ў значэнні фразеалагізмаў *дзе памчыцца вока* ‘як толькі можна далёка ўбачыць’ [3, с. 41] і *як вокам стрэліць* ‘далёка, адкуль можна ўбачыць’ [3, с. 45].

Агульным у фразеалагізмах *дзе можа сягнуць вока* ‘наколькі даступна зроку, колькі можна ўбачыць’ [3, с. 43] і *дзе вокам ні кінуць і дзе ні кінуць вокам* ‘так многа, колькі даступна зроку, колькі можна ўбачыць’ [3, с. 43] з’яўляецца значэнне ‘наколькі даступна зроку; колькі можна ўбачыць’.

Сярод дзеяслоўных фразеалагізмаў з кампанентам *вочы* мовы твораў Янкі Купалы вызначаецца 11 сінанімічных радоў, якія складаюцца з дзвюх адзінак.

Значэнне ‘ўспомніць, узгадаць мінулае’ аб’ядноўвае фразеалагічныя адзінкі *азірнацца ясным вокам* ‘ўспомніць, узгадаць мінулае’ [3, с. 42] і *вокам акінуць (кінуць)* ‘узгадаць, ўспомніць самае важнае ў мінулым’ [3, с. 42].

Супадзенне ў семах ‘надакучаць’, ‘назаяць’ назіраецца ў фразеалагізмах *мазоліць воч* ‘дакучаць, назаяць каму-н.’ [3, с. 48] і *лезці ў вочы* ‘надакучаць, назаяць’ [3, с. 55].

Значэнне ‘не бачыць відавочнае’ з’яўляецца агульным для фразеалагізмаў *не ўзняць воч вышэй халяў* [3, с. 48] і *згубіць вочы* [3, с. 54], якія маюць значэнне ‘не бачыць відавочнае, бачыць толькі тое, што хочацца’ і ‘знарок не хацець бачыць відавочнае’ адпаведна.

Фразеалагізмы *сачыць вокам ласым* ‘неадступна глядзець і чакаць жаданае’ [3, с. 52], *вочы ўставіць і ўставіць вочы* ‘прагна жадаць што-н.’ [3, с. 52] абазначаюць моцнае жаданне чаго-небудзь і маюць у сваім значэнні семы ‘жаданае’ і ‘жадаць’ суадносна, што дазваляе аб’яднаць іх у сінанімічны рад.

Сема ‘праяўляць цікавасць’ агульная ў значэнні фразеалагізмаў *вокам зазіраць* ‘цікавіцца, праяўляць цікавасць, інтарэс да чаго-, каго-н.’ [3, с. 43] і *вочы лупіць* ‘праяўляць празмерную цікавасць да чаго-н., моцна жадаць што-н.’ [3, с. 51], што робіць іх сінанімамі.

Агульная сема ‘ўводзіць у зман’ прысутнічае ў значэнні фразеалагізмаў *вочы асляпіць* ‘увесці ў зман каго-н., унушыць няправільнае як правільнае’ [3, с. 49] і *зацямніць вочы* ‘не даць магчымасці зразумець, асэнсаваць; уводзіць у зман, ашукваць каго-н.’ [3, с. 53] і гаворыць аб іх сінанімічнасці.

Агульным для фразеалагізмаў *стрэліць вочкам* ‘какетліва паглядзець на каго-н.’ [3, с. 49] і *вачыма міргаць* ‘какетліва, прыязна паглядаць на каго-н.’ [3, с. 32] можна назваць значэнне ‘какетліва паглядзець на каго-н.’.

Агульная сема ‘ў пэўным напрамку’ аб’ядноўвае ў сінанімічны рад фразеалагізмы *вочы навесці* [3, с. 51] і *звярнуць вочы* [3, с. 54], якія маюць значэнне ‘накіраваць погляд у бок каго-н.’, ‘глядзець у пэўным напрамку і скіраваць позірк, паглядзець у пэўным напрамку’ адпаведна.

У сінанімічны рад аб’ядноўваюцца фразеалагічныя адзінкі *вабіць вока* ‘падабацца, быць даспадобы, радаваць’ [3, с. 40], *упасці ў вока* ‘быць даспадобы, падабацца каму-н.’ [3, с. 42]. Агульным для дадзеных фразеалагізмаў з’яўляецца значэнне ‘быць даспадобы каму-н.’.

На аснове агульнага значэння ‘глянуць прыязна на каго-н.’ у сінанімічны рад аб’ядноўваюцца фразеалагізмы *мілым вокам паглядаць* ‘выказваць сваю прыязнасць (поглядам), выяўляць увагу, схільнасць да каго-н.’ [3, с. 44], *вочкам кінуць і кінуць вочкам* ‘зірнуць, глянуць прыязна на каго-н.; звярнуць увагу на каго-, што-н.’ [3, с. 48].

Як адзначалася вышэй, часам значэнне фразеалагізмаў-сінанімаў можа супадаць цалкам. Напрыклад, адно са значэнняў шматзначнай фразеалагічнай адзінкі *працерці*

вочы / праціраць вочы ‘дапамагчы зразумець, асэнсаваць што-н.’ [3, с. 56] цалкам супадае са значэннем фразеалагізма *вочы адкрыць* [3, с. 49].

Сярод фразеалагізмаў з кампанентам *вочы* мовы твораў Янкі Купалы налічваецца 8 сінанімічных радоў, у склад якіх уваходзяць тры адзінкі.

У сінанімічны рад аб’ядноўваюцца дзеяслоўныя фразеалагізмы *не зводзіць з вока* ‘быць уважлівым, сачыць за кім-н., не дазваляць лішняе ў паводзінах’ [3, с. 41], *воч не спускаць* ‘уважліва глядзець, не адрываючы позірку, сачыць за кім-, чым-н.’ [3, с. 48], *вочы цікуюць* ‘сачыць, глядзець, не адводзячы позірку; падглядваць цішком’ [3, с. 52], паколькі іх значэнне часткова супадае, што праяўляецца ў семе ‘сачыць за кім-н.’.

У сінанімічным радзе, які складаецца з такіх адзінак, як *свяціць вачыма* ‘адчуваць няёмкасць, сорам, знаходзіцца ў стане разгубленасці’ [3, с. 33], *вочкі спусціць* ‘збянтэжыцца, засаромецца’ [3, с. 49], *вочы спусціць* ‘засаромецца, адчуць няёмкасць’ [3, с. 52], агульным з’яўляецца значэнне ‘адчуваць сорам’.

Агульнае значэнне прыхільнасці да каго-, чаго-небудзь маюць фразеалагізмы *вачыма міргаць* ‘выказваць сваю прыхільнасць, увагу да каго-н.’ [3, с. 32], *мець вока* ‘прыхільна ставіцца да каго-, чаго-н., вельмі паважаць каго-н.’ [3, с. 40] і *вокам міргнуць* ‘даць знак аб сваёй прыхільнасці, увазе’ [3, с. 43].

Значэнне ‘ўгледзецца ў каго-, што-н.’ аб’ядноўвае ў сінанімічны рад фразеалагізмы *вочы ўстаўіць* і *ўстаўіць вочы* ‘ўгледзецца ў каго-, што-н., не зводзячы вачэй’ [3, с. 52], *вочы ўтаропіць* ‘пільна ўглядацца куды-н.’ [3, с. 52], *ўтаропіць вочы* ‘угледзецца на каго-, што-н., не зводзячы позірку’ [3, с. 58].

Прыслоўныя фразеалагізмы *сваімі вачыма* [3, с. 33], *на свае вочы* [3, с. 55], у <мае> *вочы* [3, с. 58] утвараюць сінанімічны рад, паколькі маюць агульнае значэнне ‘непасрэдна самому’: *сваімі вачыма* ‘непасрэдна сам, самому, без пасрэднікаў’ [3, с. 33], *на свае вочы* ‘непасрэдна сам(-і), непасрэдна самому’ [3, с. 55], у <мае> *вочы* ‘непасрэдна самому (бачыць што-н.)’ [3, с. 58].

Значэнне ‘адкрыта’ аб’ядноўвае ў сінанімічны рад такія фразеалагічныя адзінкі, як у *вочы (гаварыць)* ‘у прысутнасці каго-н., адкрыта, нічога не скрываючы’ [3, с. 57], у *вочы (кідаць)* ‘адкрыта, рэзка, не ўтойваючы (дакараць чым-н., выказваць што-н.)’ [3, с. 57], у *вочы (смяяцца)* ‘у прысутнасці каго-н., адкрыта (здэкліва насміхацца, паказваць сваю перавагу)’ [3, с. 57].

Фразеалагізмы як *можа змерыць вока* ‘вельмі вялікі, такі, на колькі можна ўбачыць’ [3, с. 42], *не змерыць і вокам* ‘вялікі, бязмежны’ [3, с. 44], як *вокам кінуць* і як *скінуць вокам* ‘вялікі, такі, на колькі можна ўбачыць’ [3, с. 44] аб’яднаны ў сінанімічны рад на аснове аднолькавай суаднесенасці з часцінамі мовы – прыметнікам – і агульнага значэння, якое выяўляецца ў семе ‘вялікі’.

Адзін сінанімічны рад мае ў сваім складзе тры несуднасныя з часцінамі мовы адзінкі, якія аб’яднаны агульным значэннем ‘хто-н. знаходзіцца ў стане злосці’: *вочы крывёй наліты* ‘хто-н. становіцца чырвоным, злым, страшным (ад злосці, раздражнення, абурэння і пад.)’ [3, с. 50], *вочы палаюць агнём* ‘хто-н. знаходзіцца ў стане злосці, крайняга абурэння, раздражнення’ [3, с. 51], *заіскрыліся вочы* ‘хто-н. даходзіць да стану ўзбуджэння, абурэння, злосці, нянавісці, жаху і пад.’ [3, с. 53].

Толькі адзін сінанімічны рад налічвае ў сваім складзе 4 дзеяслоўныя фразеалагізмы: *вадзіць вачамі* ‘аглядаць каго-, што-н., кідаць позірк на каго-, што-н.’ [3, с. 31], *вачыма абводзіць* ‘аглядаць’ [3, с. 32], *вокам абвесці* ‘агледзець каго-, што-н.’ [3, с. 42], *вокам акінуць (кінуць)* ‘глянуць, агледзець, зірнуць хутка на што, каго-н., звярнуць увагу на што-н.’ [3, с. 42]. Агульным для дадзеных фразеалагічных адзінак з’яўляецца значэнне ‘агледзець каго-, што-н.’.

Сінанімічны рад, які складаецца з пяці адзінак (*лезці ў вочы* ‘раздражняць, выклікаць непрыемнае ўражанне’ [3, с. 55], *вочы калоць* ‘выклікаць зайздрасць у каго-н.,

раздражняць каго-н.’ [3, с. 50], *дзерці вочы* ‘выказваць незадавальненне, раздражненне каму-н.’ [3, с. 53], *смоллю лезці ў вочы* ‘раздражняць каго-н., выклікаць непрыемнае адчуванне’ [3, с. 57], *выдзіраць вочы* ‘выказваць незадавальненне, раздражненне каму-н., дакараць каго-н.’ [3, с. 52]), мае агульнае значэнне ‘выклікаць раздражненне’, што пацвярджае наяўнасць у значэнні такіх сем, як *‘раздражняць’* і *‘раздражненне’*.

З шасці адзінак складаецца таксама толькі адзін сінанімічны рад. Усе фразеалагізмы абазначаюць увагу, на што ўказвае наяўнасць агульнага значэння *‘ўважліва глядзець’*: *не зводзіць вока* ‘пільна, уважліва глядзець’ [3, с. 41], *не спускаць вока* ‘глядзець пільна, уважліва’ [3, с. 41], *агледзець вокам пільным* ‘разглядзець уважліва’ [3, с. 42], *крытычным вокам аглядаць* ‘уважліва і прыдзірліва глядзець на каго-, што-н.’ [3, с. 44], *сачыць вокам* ‘уважліва глядзець, назіраць за чым-, кім-н.’ [3, с. 44], *пылінку бачыць у суседа, у сваім воку не заўважаць бярвяна* ‘быць празмерна ўважлівым да чужых промахаў, але не заўважаць сваіх памылак’ [3, с. 45].

Такім чынам, можна сцвярджаць, што Янка Купала шырока выкарыстоўвае фразеалагізмы-сінонімы ў сваёй моватворчасці. Толькі сярод фразеалагізмаў з кампанентам *вочы* намі было вызначана 30 сінанімічных радоў. Большасць сінанімічных радоў (19) складаецца з 2 адзінак, 8 радоў складаецца з 3 адзінак, і па адным радзе – з 4, 5 і 6 адзінак. Функцыянальная роля адначасовага выкарыстання фразеалагізмаў-сінонімаў заключаецца ва ўзмацненні семантыкі фразеалагізмаў, павелічэнні іх сэнсавай нагрузкі.

Літаратура

1 Сидоренко, М. И. Парадигматические отношения фразеологических единиц в современном русском языке / М. И. Сидоренко. – Ленинград : ЛГПИ, 1982. – 108 с.

2 Жуков, В. П. Толковый словарь фразеологических синонимов русского языка / В. П. Жуков, М. И. Сидоренко, В. Т. Шкляров; под ред. В. П. Жукова. – Москва : ООО “Издательство Астрель”, 2005. – 443 с.

3 Ляшчынская, В. А. Слоўнік фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава / пад рэд. В. А. Ляшчынскай. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2007. – 312 с.

УДК 821.161.3’06-31

К. В. Ніцыеўская

ФУНКЦЫІ СТРАХУ Ў СУЧАСНЫМ БЕЛАРУСКІМ ХОРАРЫ І ЧЫЛЕРЫ

У артыкуле разглядаюцца функцыі страху ў сучасным беларускім хорары і чылеры на прыкладзе твораў “1813” У. Садоўскага, “Локісаў” А. Клінава, “І тады я памёр” А. Казлова, “Крывавы памол” С. Сокалава-Воюша. Мэта даследавання – акрэсліць кола функцый, якія выконвае страх у беларускім чылеры і хорары, вывучэнне асаблівасцяў іх рэалізацыі ў творах, чаго дагэтуль у сучасным літаратуразнаўстве здзейснена не было. У ходзе даследавання атрыманы наступныя вынікі: страх надае творах займальнасць, падтрымлівае цікавасць чытача, але і патрабуе ад пісьменнікаў крэатыўнасці ў спосабах стварэння адпаведнай атмасферы; адлюстроўвае рэчаіснасць праз прызму міфа; апелюе да пачуццяў чытача, абуджаючы страхі, схаваныя ў падсвядомым; праз пачуццёвы вопыт рэцыпіента дазваляе рабіць алузіі на самыя розныя з’явы і іні.

Страх – адна з базавых эмоцый чалавека, абумоўленая інстынктам самазахавання. Існуе цэлы шэраг жанраў, дзе гэты феномен становіцца тэкстаўтваральным фактарам. Сярод іх – містыка, трылер, чылер, хорар, гатычны раман і інш. Мэта нашага даследавання – акрэсліць кола функцый страху ў сучасным беларускім хорары і чылеры. Падкрэслім, што гэтыя жанры арыентаваны не столькі на адлюстраванне страху (жаху) героя, колькі на спосабы напужаць чытача.

Нягледзячы на тое, што містыка і хорар могуць узаемадзейнічаць у межах аднаго тэксту, яны маюць і прынцыповыя адрозненні. Так, напрыклад, сюжэт містычнага твора павольна разгортваецца ў паўсядзённым жыцці персанажаў, каб потым, калі чытач страціць насцярожанасць, праз элемент нечаканасці парушыць звыклы ход рэчаў. Хорар жа з самага пачатку ставіць перад сабой мэту трымаць чытача ў стане трывожнага чакання (саспенсу); увесь ход падзей прызваны выклікаць страх. Хорар апеліюе да натуральных чалавечых страхав, да псіхікі і пакідае пасля сябе мноства пытанняў, а містычны твор праз звышнатуральнае раскрывае вострыя сацыяльныя ці псіхалагічныя праблемы, нярэдка спрабуе даць адказы на складаныя пытанні. Хорар раз’ядноўвае людзей, пакідаючы іх сам-насам са сваімі страхамі, містыка – прымушае аб’ядноўвацца з іншымі на падставе страху, шукаць дапамогі.

Horror (страх-агіда) і terror (страх-прыцягненне) нярэдка становяцца спосабам адрознення блізкіх жанраў. Калі тэрор ляжыць у аснове трылера “Каханка д’ябла, або Карона Вітаўта Вялікага” М. Адамчыка і М. Клімовіча, то хорар арганізуе навілу У. Садоўскага “1813”. Гэта твор пазіцыяніруецца аўтарам як зомбі-хорар, галоўны герой якога, Міхал Клеафас Агінскі, нечакана сутыкаецца з на-сапраўднаму жахлівай рэччу – наваляй ажыўшых мерцвякоў. Перад намі – прыклад выкарыстання чыстага страху-хорару: ад чытача тут не ўтойваецца крыніца зла, містычная загадка адсутнічае. Ужо з самага пачатку аўтар сыпле намёкамі на з’яўленне зомбі. У псіхалагічным плане ўздзеянне на чытача больш эфектыўнае сітуацыя, калі небяспека зыходзіць ад рэчаў невядомых, затое страх-хорар аказваецца найбольш дынамічным, і ў сваёй кульмінацыі навела У. Садоўскага нагадвае хутчэй дыктоўны экшэн. Твор мае займальны характар не толькі дзякуючы вобразам зомбі, але і вывядзенню ў якасці галоўнага героя рэальнай гістарычнай асобы. Чытач пачынае ўважлівей сачыць за развіццём сюжэта, хоча даведацца, як галоўны герой пераадолее асабісты страх і ці пераможа ён зло.

Адметна, што пісьменніку ўдалося стварыць сітуацыю, калі пачуцці героя і чытача супадаюць, прычым гэта змешаныя адчуванні: калі неспакой, то абавязкова з нецярплівым чаканнем развязкі, калі страх, то з узрушанасцю, выкліканай дынамічнасцю аповеду. Чытач, неадрыўна назіраючы за супрацьдзеяннем наваля мерцвякоў, і сам як бы становіцца ўдзельнікам падзей. Ён падзяляе з астатнімі персанажамі іх жах і рашучасць, а кідкія апісанні, у сваю чаргу, толькі ўзмацняюць шквал атрыманых эмоцый: “Зямлісты твар мужчыны быў выпацканы крывёй. Скрозь парваныя вусны бачыліся скрываўленыя дзясны з чорнымі зубамі. Здавалася, што чалавек усміхаецца” [1, с. 30]; “Твар француз быў чорны ад закарэлай крыві. Ніжняя сківіца адсутнічала. З раструшчанай глоткі чырвонымі махрамі звісаў язык” [1, с. 36]. Дзеля надання твору дынамізму аўтар выкарыстоўвае пераважна простыя кароткія сказы, асабліва ў моманты бітваў. Такая падача павялічвае напружанне сюжэта: “Яны кінуліся напярэймы каню. Мерцвякі з поля каля замка таксама ўчулі здабычу. Конь на ўсім скаку ўляцеў у натоўп пачвар. Ён пратрымаўся даўжэй за гаспадара. Конь брыкаўся, выварочваўся, біў галавой. Некаторыя мерцвякі, атрымаўшы ўдар капытом, ужо больш не падымаліся” [1, с. 42].

Такім чынам, страх падтрымлівае цікавасць чытача на высокім узроўні на працягу ўсяго аповеду. Да таго ж, страх часта спалучаецца са спагадай. Дзеянне гэтага псіхалагічнага механізму можна прасачыць на прыкладзе ўчынкаў манахаў, якія дапамагаюць ахвярам вайны, не раздзяляючы параненых і хворых на сваіх і чужых. Або

ўгадайма адчайную вылазку галоўнага героя ў кляштар: нягледзячы на рызыку смерці, ён імкнецца папярэдзіць іншых аб небяспецы, прывесці падмогу. Персанажы – такія ж звычайныя, як і чытач, людзі – задзейнічаюць усе ўнутраныя рэзервы мужнасці і сілы духу, і іх дзеянні непазбежна знаходзяць эмацыйны водгук.

Заснаваны на хорары твор “Крывавы памол” С. Сокалава-Воюша можна назваць культавай беларускай вампірскай сагай. Першае, што варта адзначыць, – адмысловую кампазіцыю аповесці. Твор арганізаваны па прынцыпе гісторый у гісторыях і мае шмат узроўняў, з якіх вымалёўваецца агульная гістарычная лінія, што вядзе да пачатку, – сучаснасці.

Пры гэтым аснова аповесці містычная: апісваецца незвычайная падзея, якая здараецца з нагоды ўмяшання ў жыццё людзей вупыроў, і вакол яе распачынаецца расследаванне. Чытача дапамагае напужаць і трымае ў напружанні вытрыманая ў стылі “віктарыянскіх жахаў” атмасфера. Прычым пісьменнік удала напаяе яе чыста беларускім каларытам. Вупыры тут – гэта ні ў якім разе не вампіры, апісаныя ў стокераўскай манеры. За аснову бярэцца менавіта беларускі фальклор, да якога дамешваюцца самыя нечаканыя рэчы: таемныя таварыствы, духоўна-рыцарскія ордэны і да т. п. Мае месца пастаяннае нагнятанне страху, адчуванне, што хутка нешта адбудзецца. Нягледзячы на тое, што “Крывавы памол” С. Сокалава-Воюша часта параўноўваюць з “1813” У. Садоўскага, экшэну, як і выключнага дынамізму, у ім амаль не назіраецца. Магчыма з-за таго, што вупыры, у адрозненне ад мерцвякоў, маюць розум, сутычкі з імі адбываюцца нячаста.

Існуе шэраг прыёмаў, якія дазваляюць зрабіць чытача больш успрымальным да страху. Адзін з іх – прымусіць персанажаў твора, за якімі сочыць чытач, сумнявацца ва ўсім, што яны ведаюць. З-за таго, што ў “Крывавым памале” выразна адчуваецца існаванне невядомай змовы і персанажы не могуць прадказаць, з якога боку чакаць небяспекі, чытач таксама знаходзіцца ў пастаянным напружанні.

Трылер – жанр літаратуры, які імкнецца выклікаць у чытача пачуццё трывожнага чакання па прычыне пастаяннай пагрозы герою, а гвалт, забойствы і іншыя злачынствы адбываюцца ў ім нечакана. Галоўныя героі тут звычайныя людзі, не надзеленыя звышнатуральнымі магчымасцямі. Калі крыніца зла мае містычнае паходжанне, тады варта гаварыць ужо пра чылер. Розніца паміж чылерам і трылерам дастаткова выразная, хаця часам першы называюць паджанрам другога. Гэта тлумачыцца як агульнай мэтай (напужаць чытача), так і сюжэтам, звязаным з пранікненнем у звычайнае жыццё персанажаў нейкага зла, якому трэба супрацьстаяць. Зло рэальнае дазваляе меркаваць, што перад намі трылер, містычнае – указвае на чылер. Акрамя таго, ключ да разумення падзей у трылеры даецца персанажам выпадкова, сама арганізацыя сюжэта як бы падштурхоўвае іх да разгадкі. У чылеры ж прысутнічае свая, непрымяняльная да рэальнага жыцця логіка, таму і зразумець, дзе ў ім прычына і вынік, дастаткова складана. Даследчыца літаратуры жахаў Л. Заброцкая падае наступнае азначэнне: “Чылер – жанр масавай літаратуры, які імкнецца напужаць чытача і характарызуецца ўпляценнем у сюжэт містычных матываў” [2, с. 113].

Відавочныя прыкметы чылера мае раман “Локісаў” А. Клінава. Локіс – гэта мядзведзь-пярэварацень, які нагадвае румынскага графа Дракулу. Пакладзеная ў аснову твора гісторыя сапраўды страшная, аднак і страшэнна смешная. У ёй ёсць элементы сацыяльнай драмы, чылера, дэтэктыва, вострасюжэтнага трылера. Раман, напісаны ў адпаведнасці з заветамі Кафкі, Хармса, Гогаля, Платонава і Баршчэўскага. Адначасова гэты твор з тых, у якія можна і трэба паглыбіцца: раман пісьменніка на пачатку дваццатых гадоў стаў прарочым у плане асвятлення перманентнай катастрофы беларуса. Уздымаючы пытанні, якія сапраўды патрабуюць разважанняў, твор набывае рысы філасофскай прыпавесці.

Герой яго, Антон Локісаў, прыязджае ў горад Н., каб адасобіцца ад свету: “Локісаў адчуваў цяпер тое самае: патрэбу адасобіцца, знікнуць са свету, жыць без інтэрнэту і фэйсбуку. Забыцца пра вайну, не чуць яе набліжэння. А калі яна і здарыцца, то сюды, на край зямлі, даляціць толькі яе цьмянае фасфарасцэнтнае ззянне” [3, с. 10], – і трапляе ў жахальную сваёй абсурднасцю сітуацыю, якую сам не можа зразумець і тым больш – выблытацца з яе. Прыехаўшы ў беларускую правінцыю, дзе адбыўся шэраг забойстваў, у якіх людзі абвінавачваюць локіса (мядзведзя-пярэваратня), герой трапляе пад падазрэнне і вымушана паглыбляецца ў вір мясцовага жыцця. Паколькі Антон зразумелы і блізкі чытачу (асабліва беларускаму), небяспечная сітуацыя, у якую ён трапляе, знаходзіць водгук і выклікае хваляванне. Адпаведна, гэта станоўча адбіваецца на павелічэнні напружанасці ў творы.

У рамане А. Клінава пануе эстэтыка “Беларусі ў фантастычных апавяданнях” Я. Баршчэўскага. Выкарыстанне містыкі тут дапамагае зазірнуць у патаемнае падсвядомае беларуса, свет якога – сапраўдная антыўтопія. У рамане, праўда, гэта падаецца з гумарам. Такім чынам, функцыі страху ў творы – найперш наданне твору філасофскай глыбіні і дапамога ў перадачы псіхалогіі персанажаў, праз якую маецца магчымасць асэнсаваць псіхалогію нацыі.

Ёсць творы, у якіх містыка пераплятаецца з рэальнасцю настолькі цесна, што размежаваць іх амаль немагчыма. Да ліку такіх належыць апавяданне “І тады я памёр” А. Казлова, у якім галоўны герой пражывае не адно жыццё і аказваецца, нарэшце, сам-насам са сваімі пытаннямі без адказаў і тужой ад мноства нялёгкіх лёсаў і смерцяў. Магчыма, падзеі твора з’яўляюцца трызненнем згасаючага розуму, які спрабуе адцягнуць момант уласнай смерці і таму заключае сябе ў пастку з дзясяткаў фальшывых жыццяў. А можа, як і абяцалі герою ў пачатку твора, ён перад смерцю праглядае сваё мінулае, паралельна ўспамінаючы і мноства іншых сваіх лёсаў, памяць аб якіх канчаткова не сцёрлася і проста чакала свайго часу.

Трызненне ад сапраўднасці ў творы А. Казлова адрозніць амаль немагчыма. Рэальнасць тут цесна пераплецена з містыкай і таму не падпарадкоўваецца законам логікі: дашуквацца пэўнага парадку проста не мае сэнсу, бо логіка міфа непрадказальная і кожны раз перапісвае сябе нанова. Чытач жа пачуваецца нібы праваліўшымся ў сон: знутры здаецца, што ўсё лагічна, а прачынаешся – і разумееш, што сувязі паміж падзеямі ніякай, ды і на праўдзівасць пабачанае не прэтэндуе. Твор, такім чынам, не прадстаўляе апоры, за якую можна было б уцяпіцца: падзеі хутка змяняюць адна адну, не дазваляючы засяродзіцца чытачу. Страх перад невядомасцю, якая чакае наперадзе, вядзе да чаканага фіналу – сапраўднай смерці галоўнага героя: “Цемра. Пустата. Бясконцасць. Адзінота. Чырвоны мячык з жоўтай паласой змяншаецца і змяншаецца. Нарэшце становіцца ледзь бачнай кропкай і знікае зусім” [4, с. 195]. Можна сказаць, твор прапануе адмысловую алузію на жыццё з яго імклівым рухам наперад без магчымасці спыніцца і асэнсаваць як след акаляючую рэчаіснасць, з непрадказальнасцю і адзіным для ўсіх жахлівым фіналам. Твор пужае якраз гэтым, бо ў ім усё прасякнута духам смерці, якая неадступна пераследуе героя з разу ў раз. Галоўны страх тут танаталагічны.

Важную ролю ў апавяданні адыгрываюць фальклорна-міфалагічныя матывы. Герой сутыкаецца з вядзьмаркай, што пераўтварае людзей у ваўкалакаў ды крадзе малако ў суседскіх кароў, з мерцвяком, які дапамагае праклінаць людзей, з фальклорнай трактоўкай пекла і аўтарскай – патубаковага жыцця. Усё гэта, праўда, заклікана не напужаць чытача, а, хутчэй, зрабіць твор больш займальным.

Такім чынам, страх у сучасных чылерах і хорарах (“1813” У. Садоўскага, “Локісаў” А. Клінава, “І тады я памёр” А. Казлова, “Крывавы памол” С. Сокалава-Воюша), выконвае шырокае кола функцый: канцэнтруе ўвагу чытача на падзеях твора, увесь час падтрымліваючы цікавасць да яго; павялічвае эмацыйную ўспрымальнасць

чытача, прымушаючы сумнявацца ў кожнай з новых падзей; дазваляе праецыраваць на твор уласны вопыт рэцыпіента і праз гэта рабіць альязіі на самыя розныя з’явы; надае твору філасафічную глыбіню і дапамагае ў перадачы псіхалогіі персанажаў, праз якую маецца магчымасць выйсці да больш шырокіх паняццяў і інш. Таксама страх у хорары і чылеры дапамагае ў адлюстраванні рэчаіснасці праз прызму міфа, мае на мэце апеляцыю да пачуццяў, да той часткі падсвядомасці, дзе хаваецца ірацыянальнае, агульнаацыянальнае, атрыманае ў спадчыну ад далёкіх продкаў.

Літаратура

1 Содоўскі, У. А. 1813 : навела, апавяданні / У. Содоўскі. – Мінск : А. М. Янушкевіч, 2017. – 120 с.

2 Заброцкая, Л. В. Чиллер и триллер в составе жанровой системы формульной литературы / Л. В. Заброцкая // Научные стремления. – 2017. – № 22. – С. 112–113.

3 Клінаў, А. Локісаў : раман / А. Клінаў. – Вільня : Logvino literatūros namai, 2020. – 360 с.

4 Казлоў, А. С. І тады я памёр / А. С. Казлоў // І тады я памёр : аповесць, апавяданні. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1993. – С. 171–196.

УДК 821.161.3-31*А.Мрый

А. А. Пацягова

ПРЫКМЕТЫ КРУЦЕЛЬСКАГА І АВАНТУРНАГА РАМАНА Ў “ЗАПІСКАХ САМСОНА САМАСУЯ” АНДРЭЯ МРЫЯ

Мэтай артыкула з’яўляецца выяўленне ў творы А. Мрый “Запіскі Самсона Самасуя” тых асаблівасцей, якія характэрны для круцельскага і авантурнага раманаў. Асаблівая ўвага надаецца спосабам стварэння героя-пікара. Аўтарам падкрэслівае, што пісьменнік звяртаецца да традыцый названых жанраў з мэтай выкрыцця прайдзісвецтва і кар’ерызму, духоўнага жабрацтва і маральнай разбэшчанасці актывістаў рэвалюцыйнага часу.

Круцельскі і авантурны раманы генетычна звязаны з прыгодніцкім. Гэта надзвычай шырокае жанравае паняцце, дэфініцыя якога не вылучаецца строгай дакладнасцю патрабаванняў. Кожная адметнасць, якая адносіцца да авантурнай, дэтэктыўнай, рыцарскай, пікарэскай літаратуры, ужо ўтрымлівае элементы прыгодніцкага рамана. Авантурны і пікарэскны раманы традыцыйна будаваліся як раманы прыгод герояў. Выпрабаванні з’яўляліся своеасаблівай праверкай, дазвалялі герою атрымаць багацце і становішча ў грамадстве.

Андрэй Мрый назваў твор “Запіскі Самсона Самасуя” спачатку аповесцю, пазней – раманам. Твор гэты сатырычны, травесцыйны, напісаны ў форме дзённіка ад імя галоўнага героя Самсона Самасуя. Кампазіцыйна складаецца з дзвюх частак (“скруткаў”), дваццаці раздзелаў (11+9). Кожны раздзел можна лічыць закончанай навелай ці апавяданнем, апісаннем пэўнай падзеі з жыцця героя. Раману ўласцівы каларытнасць мовы, гаваркія прозвішчы, характаралагічныя дэталі, высмейванне савецкага быцця, выкрыццё глупства, дэмагогія, самазахапленне як агульначалавечая рыса, здаровы смех, грубаваты народны гумар, дзе дазволены нават непрыстойнасці і фізіялагічныя

падрабязнасці. Твор пра кар’ерыста Самасуя, які для свайго эгаістычнага жадання і кожнага бязглуздага праекта знаходзіць правільнае ідэалагічнае “падмацаванне”.

У рамане А. Мрыя асуджаецца самасуеўшчына, якая атаясамліваецца з маральным злом, чорным павоем прыстасаванства, прайдзісвецтва, кар’ерызму і невуцтва, якія аб’ядналіся ў адным чалавеку. Галоўны герой Самсон Самасуй, авантурыст і прайдзісвет, – тыповы савецкі чыноўнік, які мае шмат пасадаў і як быццам бы шмат працуе, робіць выгляд, што многім цікавіцца, але на самай справе нічым не займаецца. Такімі рысамі заўсёды надзяляецца сапраўдны пікара. “Герой ранних класічных *плутовских* раманаў быў не суб’ектам, а аб’ектам сваіх прыгодаў, бо ён іх не арганізоўваў, а рабіўся толькі ахвярай падзей і абставін. Нашыя героі становяцца кавалямі ўласнага шчасця, бо найчасцей усе супярэчліва-смешныя калізій ствараюць сваімі рукамі. Мала таго, яны няблага рэжысуюць. Схільнасць да тэатральнасці – адна з асноўных рыс Самсона Самасуя <...>” [1, с. 85], – слушна адзначае І. Штэйнер.

Аўтар рамана па-майстэрску аб’ядноўвае ў творы розныя прыёмы і сродкі сатырычнага пісьма. Вядучым сродкам становіцца самараскрыццё героя. На сутнасці, гэта дзённік Самсона Самасуя, якому герой давярае многае, шчыра дзеліцца з ім думкамі пра тое, як ён адносіцца да іншых людзей, не тоячыся, расказвае пра ўсё, што з ім здараецца. Усё гэта характарызуе персанажа знутры: самаўпэўнены, пыхлівы, ён думае, што можа гвалтоўна мяняць ўсё на свой капыл, як яму здаецца правільным. Самсон не саромеецца расказваць пра свае адносіны да сяброў, начальнікаў, дзяўчат, апісвае сваю бурную дзейнасць на пасадзе загадчыка аддзела “культпрацы”. Самасую падабаецца яго ініцыятыўнасць, аператыўнасць, кемлівасць, вынаходлівасць у барацьбе з тымі, каго ён лічыць сваімі ворагамі, у іх лік трапляюць і нядаўнія сябры. Ён любіць сябе пахваліць. Усё гэта дзеля кар’еры, каб дагadzіць начальству.

Сітуацыя зносін героя-апавядальніка з чытачом у класічным круцельскім рамане перадаецца праз пралог. А. Мрый таксама не парушае гэтую традыцыю. У пралогу Самсон Самасуй расказвае аб сваім мінулым хоць і не вельмі разгорнута, але апантана, захоплена. Мы даведваемся, што ў 1920-м годзе ён быў прадагентам і сапсаваў сабе кар’еру тым, што, адказваючы на пытанні анкеты, жартуючы, напісаў: “<...> да рэвалюцыі быў буйным землеўласнікам, меў 300000 акраў чарназёму, быў сакратаром пасольства ў Лондане. І шмат яшчэ чаго нахлусіў” [2, с. 6]. За такі “жарт” адседзеў пад арыштам у “блхарні”, пакуль добра высветлілі, што ніякім буйным землеўласнікам і сакратаром пасольства ён не быў.

Самсон Самасуй падкрэслівае: “Я з мужыкоў” [2, с. 3], – і вельмі ганарыцца гэтым. І дзед, і бацька яго былі мужыкамі, сам ён мае “мужыцкі твар і асабліва нос у форме бульбы” [2, с. 3], а галоўнае – “розум мой ёсць розум выразна мужыцкі” [2, с. 3]. У гэтага прайдзісвета розум настолькі скрыўлены, што на любыя тэмы ён разважае нейкім асаблівым афіцыйным стылем. Ён карыстаецца канцылярызмамі, бюракратычнымі моўнымі штампамі не толькі ў палітвыхаваўчых гутарках з несведомымі людзьмі ды лекцыях пра міжнароднае становішча, але і ў побыце, з бацькамі, пры выяўленні сваіх “пачуццяў” да Крэіны і жонкі Сома. Мова Самсона Самасуя становіцца смешнай і тады, калі ён хоча спадабацца прыгажуні Крэіне. Тады ў творы сустракаюцца перайначаныя на бюракратычны лад афарызмы, фразеалагізмы, прыказкі і прымаўкі: “Каб яе Пярун па галаве смалянуў” [2, с. 35]; “Ляцеў, як анёл, а ўдарыўся, як чорт!” [2, с. 39]; і інш.

Мову іншых герояў А. Мрый таксама робіць адмысловай. Напрыклад, бухгалтар РВК таварыш Лін, гаворачы пра свае пачуцці, выказваецца так: “Калі гляджу я ў твае вочы, я забываюся на прафсаюз” [2, с. 37]. Гэта выразна сведчыць, што чалавек абсалютна недасведчаны, недалёкі. Яго мова выглядае нежывой, “бюракратызаванай”, што дапамагае выкрыць у яго асобе прайдзісветаў і кар’ерыстаў. Гэтыя сродкі насычаны моцнай сатырычнай экспрэсіяй і трапна характарызуюць герояў. Д. Бугаёў слушна

заўважае: “<...> само камічна перакручанае слова смяецца з Самасуевай дурноты, якой ён, вядома ж, не заўважае. Наадварот, ён яўна прэтэндуе на прыгожую вучоную мову, аздобленую гучнымі ідыёмамі, а атрымліваецца канфуз, тым большы, чым большая гэтая прэтэнзія, бо ідыёмы і ходкія так званыя крылатыя словы разбураюцца іх недарэчным ужываннем. Недарэчным з пункту гледжання менавіта высокага стылю сур’ёзнай размовы, але вельмі трапным у плане сатырычным, для дасягнення камічнага эфекту” [3, с. 240].

Самсон Самасуй – мужчына ў росквіце сіл, прыгожы, самаўпэўнены, дасведчаны, перспектывы ў кар’ерным плане. З колькасці “прычындалаў”, дарэчы, кпіць аж родны бацька, але што ён селянін, можа ведаць пра стыль! Гэта ўсё выклікае і смех, і смутак адначасова. Такія ж пачуцці выклікаюць сляпая вера ў савецкую ўладу. Чалавек становіцца бяздушным робатам, чаму спрыяе ўсеагульная непісьменнасць. Напрыклад, вытрымка з анкеты працаўніка: “1. Пасада... мястэчка Шапялёўка Магілёўскай акругі. 2. Прозвішча... страшны агент, як кажуць сяляне. 4. Як па бацьку... сын селяніна. 5. Сацыяльнае паходжанне... згодна тэорыі Дарвіна. 8. Асвета... электрычнасці няма, выключна газай. 11. Маёмасць... жонка, трое дзяцей” [2, с. 137].

Для выкрыцця пікара аўтар выкарыстоўвае такія сатырычны прыём, як гаваркія прозвішчы. Самсон Самасуй суне свой нос куды трэба і куды не трэба, сам сябе назначаючы начальствам. Самсон – біблейскае імя, што павінна азначаць сілу, веліч, магутнасць яго носьбіта. Але ў творы А. Мрыя ўсё наадварот: Самсон увасабляе бязглузdasць, духоўнае ўбоства і фізічную непаўнацэннасць. У рамане прысутнічаюць настаўнікі: Мамон, Гыля, Юрлік, Крутарожка, судзя Торба, старшыня прафбюро Мілёнак. Многія прозвішчы – гэта імёны жывёл, птушак, рыб: Сом, Лін, Курапат, Курыца, Галавасцік, Беларыбка і інш. Як заўважае П. Васючэнка, “«заалагізму» імёнаў пасуюць паводзіны, духоўнасць персанажаў, дзейнасць – або па-рыбінаму замаруджаная, або па-птушынаму мітуслівая, але ў кожным выпадку пазначаная «якімсь адхіленнем ад нормы»” [4, с. 265]. Як бачым, у рамане няма станоўчых герояў, жыццё шапялёўцаў паказваецца А. Мрыем праз перабольшванне адмоўных рыс, травестацыю, гратэск. І толькі тыя вяскоўцы, хто наведвае сходы Самасуя, заслугоўваюць павагу чытача. Да яго прамой яны ставяцца крытычна, але гэтыя персанажы эпізядычныя.

А. Мрый прымяняе ў творы прыём сатырычнага завастрэння абставін, сітуацый, фактаў, характарыстык герояў. Для паказу недарэчнасці бюракратызму даваеннага жыцця пісьменнік невыпадкова згадвае вялікую колькасць пасад, якія займае Самсон Самасуй. Вось яго абавязкі і функцыі: “Я – сябра РВК, старшыня дзіцячай камісіі, старшыня т-ва «Прэч несвядомасць», т-ва «Няхай гадуецца дзеткі». Я – сябра праўлення т-ва прыхільнікаў «здахаты на буржуазею». Я – раённы інспектр працы і павінен бараніць служачых ад эксплуатацыйскіх замазаў загадчыкаў устаноў. Я – сябра жаночай камісіі РВК. <...> Я райліт і райахова здароўя, райМОПР, райхім. А самае дзіўнае для мяне – гэта тое, што я сябра раённай абортнай камісіі” [2, с. 52]. Навідавоку тое, што ўсе героі нагужаны шматлікімі грамадскімі абавязкамі, на што аўтар з гумарам звяртае ўвагу чытача. Напрыклад, настаўнік Мамон быў яшчэ і нейкім загадчыкам, рэвізорам сямі ўстаноў, а таксама штатным прамоўцам на ўсіх пасяджэннях і нарадах. “У гэтым сатырычным завастрэнні праглядае неразбярыха паслярэвалюцыйных часоў, калі дылетанты і розныя вылучэнцы браліся за ўсё на свеце” [3, с. 237], – адзначае Д. Бугаёў.

У творы А. Мрыя “Запіскі Самсона Самасуя” аб’яднаны разнастайныя сродкі сатырычнага высмейвання: камізм сюжэта, парадаксальнасць і анекдатычнасць сітуацый, казусуальнасць, сатырычная ацэначнасць, якая даецца Самасуем іншым героям, іранічная насмешлівасць, сатырычная эфектнасць партрэтаў, мовы герояў. “Раман А. Мрыя «Запіскі Самсона Самасуя» – вяршыннае дасягненне псіхалагічна напоўненай беларускай сатыры, з глыбокім і непаўторным зместам, як і кожны высокамастацкі твор. Адметнасць

яго заключаецца і ў абагульняльным развароце сатырычных карцін, і ў выбары самога аб'екта сатырычнага высмейвання, і ў разнастайнасці выкарыстаных сродкаў сатырычнай абмалёўкі персанажаў, і ва ўменні парадзіраваць факты, падзеі, з'явы" [5], – зазначае С. Шчэрба.

Асноўная ідэя твора – выкрыццё дурня пры ўладзе. Раман “Запіскі Самсона Самасуя” ў свой час успрымаўся крамольным, бо шматлікія прыстасаванцы, якія выкарыстоўвалі новую ўладу, каб самім жыць як мага лепей, вострай сатыры цярпець не маглі. Ідэя рамана не дэкларуецца, а арганічна вынікае з яго мастацкай сутнасці. Нягледзячы на пэўныя прабуксоўкі ў асобных месцах, дзе пісьменнік не развівае мастацкі характар, не вядзе свайго героя наперад, выпрабоўваючы яго ў новых, сацыяльна значных сітуацыях, а толькі запаўняе прастору твора апісаннем досыць аднатипных, хоць і цікавых саміх па сабе, сітуацый, у сваёй аснове “Запіскі Самсона Самасуя” – твор іскрысты, парадаксальна-нечаканы, да авантурнасці займальны, насычаны нястрымнай фантазіяй пісьменніка, які ўмеў глядзець на жыццё весела, задзірыста, заўважаючы ў людзях малыя і вялікія скрыўленні і хібы.

Такім чынам, прыкметы пікарэскі, якія выкарыстоўвае А. Мрый у рамане з мэтай выкрыцця прайдзісвецтва і кар'ерызму, духоўнага жабрацтва і маральнай разбэшчанасці, наступныя:

- 1 аповед вядзецца ад імя галоўнага героя Самсона Самасуя;
 - 2 пры гэтым, хоць А. Мрый і дае герою-пікара права быць суддзёй акаляючай яго рэчаіснасці, у структуры рамана пікара-наратар, пікара-дзеючая асоба, а таксама аўтар твора валодаюць адносна самастойнымі пунктамі гледжання, на якіх і будзецца мастацкае цэлае “пікарэскага рамана”;
 - 3 дзеянне рамана паказваецца кожны дзень;
 - 4 сатырычнае адлюстраванне грамадства і сацыяльных падзей, дзе часам камізм суседнічае з трагізмам;
 - 5 раман складаецца з асобных навел-прыгодаў героя, змешчаных у жорсткую рамачную канструкцыю ў выглядзе дзённіка; такім чынам, кампазіцыя “пікарэскі” заснавана на парадаксальным спалучэнні “закрытасці” і “адкрытасці”: пікара вядзе аповед аб сваім жыцці з моманту свайго нараджэння і да часу, да якога прымеркавана апавяданне, што прадугледжвае магчымасць яго працягу;
 - 6 вялікую ролю ў рамане адыгрывае “пралог”, які ўключае тэкст пікарэскі ў сітуацыю зносінаў аўтара і героя-апавядальніка з чытачом;
 - 7 часта выкарыстоўваюцца прастамоўныя і нават грубыя словы і іншыя сродкі моўнай выразнасці, у іх можна бачыць адлюстраванне моўнай карціны свету, уяўленняў і рэакцый на пэўныя з'явы.
 - 8 вобразу Самсона Самасуя ўласціва пратэістычнасць.
- Таксама ў творы прысутнічаюць агульныя рысы як для пікарэскага рамана, так і для авантурнага. Да іх адносяцца дынамічнасць сюжэта і тое, што твор разлічаны на масавую публіку. Адметнасцей, якія адносяцца толькі для авантурнага рамана, у творы не назіраецца.

Літаратура

- 1 Штэйнер, І. Смехъ зъ болѣстию смешанъ будетъ : смехавыя традыцыі Рэнэсансу ў сатырычнай літаратуры XX стагоддзя / І. Штэйнер; М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзярж. ун-т імя Ф. Скарыны. – Гомель : ГДУ імя. Ф. Скарыны, 2017. – 141 с.
- 2 Мрый, А. Запіскі Самсона Самасуя / А. Мрый. – Мінск : Папуры, 2015. – 172 с.
- 3 Бугаёў, Д. Дасягнутае і страчанае / Д. Бугаёў // Польша. – 1993. – № 12. – С. 229–248.

4 Васючэнка, П. Рэпрэсiраваны смех : Роздум над лёсам i творчасцю беларускага савецкага прэзаіка Андрэя Мрыя / П. Васючэнка // Роднае слова. – 1989. – № 3. – С. 38–42.

5 Шчэрба, С. Станаўленне i развіццё сатырычнай традыцыі ў беларускай літаратуры : стылявыя плыні, жанравы аспект / С. Шчэрба. – Брэст : Альтэрнатыва, 2009. – 180 с.

УДК 398.332.2(476.2-37Брагін)

Т. В. Пімінёнкава

ЛЕТНЯЯ КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВАЯ ПАЭЗІЯ БРАГІНШЧЫНЫ

Артыкул прысвечаны летняй каляндарна-абрадавай паэзіі Брагіншчыны, падрыхтаваны на аснове аўтэнтычных фальклорна-энаграфічных матэрыялаў, запісаных у палявых экспедыцыях. Прааналізаваны этапы святкавання Купалля і жніва. Вызначаны адметныя лакальныя асаблівасці купальскіх і жніўных абрадаў.

Адным з самых вядомых свят летняга абрадавага календара з’яўляецца Купалле. “Святы ў гонар летняга сонцастаяння ёсць у многіх народаў Еўропы: Янаў дзень у Балгарыі, святы Ян у Венгрыі, Сан-Хуан у Іспаніі, Ліга ў Латвіі... Ва ўсходніх славян гэта Іван Купала, але, бадай, менавіта ў Беларусі найбольш поўна захаваліся традыцыі Купалля, якое адзначаюць з асаблівым размахам” [1].

Свята Івана Купала – адно з самых распаўсюджаных на тэрыторыі Беларусі і Брагіншчыны ўвогуле. Хутчэй за ўсё гэта звязана з тым, што тут вялікая колькасць азёр і вялікая рака Дняпр. З 6 на 7 ліпеня збіраліся гурты людзей, каб паваражыць, запаліць вогнішча і, самае галоўнае, знайсці папараць-кветку, якая зацвітае раз у год і дае магчымасць, зыходзячы з народных вераванняў, разумець гаворку птушак, звяроў, чуць шэlest дрэў і гоман азёр. Але гэта было не самай лёгкай справай: лічылася, што сонца губляе ўсё здольнасці і перадае іх персанажам ніжэйшай міфалогіі – кікімары, лесуну, ведзьме і іншым. Яны вельмі надзейна абаранялі папараць-кветку ад непажаданых “гасцей” і маглі звесці чалавека з розуму.

Варта адзначыць, што Купалле – свята аднаго дня і ночы, таму да яго рыхтаваліся вельмі старанна з самай раніцы. Маладым хлопцам патрэбна было падрыхтаваць дрэва для купальскага вогнішча, а яно, як правіла, было вельмі вялікае. Лічылася, што гэта павінны рабіць толькі мужныя і здаровыя маладыя людзі: “З самага утра хлопцам нада ідці ў лес па дровы на касцёр вячэрні, далжны яны быць сільныя, не хваравітыя, такія, штоб усіх зарадзілі на цэлы год сілай сваёю” (запісана ў г. п. Камарын ад Гаўрыленка Марыі Іванаўны, 1937 г. н.). Дзяўчаты, у сваю чаргу, збіралі лекавыя травы, бо яны таксама набывалі магічную сілу і маглі вылечыць розныя хваробы: “Мы, як дзеўкамі былі, дык хадзілі травы розныя сабіралі, яны былі очэнь валшэбныя, на ногі падняць маглі самых ляжачых” (запісана ў в. Буркі ад Шкурко Ганны Адамаўны, 1926 г. н.). Пасля збору траў іх палілі на падвор’і. Людзі верылі, што гэты дым зможа абараніць іх і скаціну ад непажаданых пацукоў або кратоў, якія былі частымі гасцямі на іх падвор’ях: “Як назбіраюць траў, дак прыходзяць паліць іх у дварэ, яны ж мокрыя, дак дым такі, што на ўвесь двор ляціць. Нам тое і трэба, бо гэта ж ад крыс і кратоў, якія пастаянна к нам прыходзяць” (запісана ў в. Чамярысы ад Бабок Івана Іванавіча, 1932 г. н.).

Традыцыйным абрадам купальскай ночы з’яўляецца купанне. Каб ачысціць душу і цела ад бруду, патрэбна было абавязкова акунуцца ў ваду: “Кажуць, што на Купалу нада акунацца ў ваду, штоб змыць усю грязь. Ета як ачысціцца і ад душэўных болей, і так памыцца” (запісана ў в. Чамярысы ад Шупак Валянціны Фёдараўны, 1938 г. н.).

Не толькі вада, але і агонь меў магічную сілу ачышчэння чалавека. Падчас скокаў праз вогнішча дым нібы пранізваў чалавека, выцягваў усе яго грахі і спрыяў добраву самаадчуванню і лёгкасці на душы: “Прыгалі ўсягда чэраз касцёр, каб грахі выйшлі. Тады так добра было, нача і памаладзела гадоў на два” (запісана ў в. Буркі ад Шкурко Ганны Адамаўны, 1926 г. н.). Скокі праз касцёр таксама набывалі нейкую форму варажбы. На Брагіншчыне лічылася, што калі закаханыя скокнуць разам праз вогнішча і не разнімуць рукі, то будзе ім шчасце на доўгія гады жыцця: “Запаляць эта чучала ужэ, паленнем абкладуць. Дзеўкі тады завуць хлопцаў сваіх. У нас казалі, што калі маладыя прыгаць умесце праз агонь будуць і рукі прадзержаць, то астануцца наўсягда ўмесце” (запісана ў в. Грушнае ад Цішунец Кацярыны Харытонаўны, 1941 г. н.).

Карагод – сімвал сонца ў ноч з 6 на 7 ліпеня. З песнямі і пляскамі вадзілі карагоды, прыдумвалі розныя гульні. Песенны рэпертуар быў таксама вельмі багаты: сутракаюцца песні пра Купалу, Купалінку, папараць-кветку. Але больш за ўсё ў купальскіх песнях матываў усхвалення сонца, адносін паміж маладымі і іх бацькамі:

Ой на Купалу, на Івана

Грае сонца, грае

Малойчык каня сядлае

Яго мамка пытае:

– Куды паедзеш, сыночак?

– Што табе, мамка, да таго,

Сядлаю каня не твайго,

Паеду да цесця свайго,

А цесця дома не было,

А цешча пышная ня выйшла,

А дзеўка мала ня знала,

З рукі сэгнэтку ня зняла

Ой, на Купалу, на Івана

Грае сонца, грае (запісана ў г. п. Камарын ад Гаўрыленка Марыі Іванаўны, 1937 г. н.).

А на Івана, да і на Купалу

Рана сонца йграла

Рана сонца йграла

На доўгія гады –

На добрыя гады,

На цёплыя росы –

На цёплыя росы,

На хлеба ўраджаі,

На хлеба ўраджаі (запісана ў в. Буркі ад Шкурко Ганны Адамаўны, 1926 г. н.).

Варажба – адзін з смых галоўных момантаў святкавання Купалля. Часцей за ўсё дзяўчаты цікавілі вельмі прымітыўныя пытанні: хто раней выйдзе замуж, якім будзе муж і г. д. З розных кветак дзяўчаты плялі сабе вялікія вянкi. Калі месяц ужо быў дастаткова высока, патрэбна было пусціць па вадзе вянок. У якой дзяўчыны першым лапчываў вянок да канца, тая і выйдзе замуж у гэтым годзе: “Вянкi ўсягда плялі, бо было інцярэсна, у каго первы на другім беразе будзе. Казалі, што ў каго пярвей, так тая ўжо і пойдзе замуж у гэтым годзе” (запісана ў г. п. Брагін ад Яфіменка Міхаіла Кузьміча, 1941 г. н.). Дрэнная прыкметай лічылася, калі вянок тануў у вадзе. Інфарманты сцвярджаюць, што пасля такога сімвалічнага знака дзяўчына доўга не можа выйсці замуж: “Еслі вянок на Купалу тануў, то эта значыла, што дзеўка доўга яшчэ замуж не выйдзе. Было такое, што і па два годы не выходзілі пасле таго, як вянок тануў” (запісана ў в. Малажын ад Малай Кацярыны Іванаўны, 1941 г. н.).

Кульмінацыйным момантам свята лічыцца пошук папараці-кветкі, якая, па вераваннях жыхароў, расцвітае толькі ноччу 7 ліпеня. Як правіла, яе ахоўвае вялікая

колькасць нячысцікаў. Магчыма, таму ніхто і не памятае, каб яе знаходзілі. “У ноч на 7 іюля кажуць, што цвіце цвяток папараці. Но яго цяжка найці” (запісана ў в. Грушнае ад Цішунец Кацярыны Харытонаўны, 1941 г. н.). Лічыцца, што той чалавек, які здолее адшукаць сімвал купальскай ночы, будзе вельмі шчаслівым і багатым. Ён зможа разумець мову жывёл і птушак, шолах дрэў і кустоў: “У нас гаварылі, што як найдзя хто ету кветку, дак будзя панімаць і жывотных, і пціц і дажа дзеравы з кустамі” (запісана ў в. Малажын ад Харко Ганны Іванаўны, 1961 г. н.). Варта адзначыць, што сёння жыхары Брагіншчыны, зыходзячы з экспедыцыйных матэрыялаў, увогуле адмаўляюць факт існавання веры ў магічныя ўласцівасці папараці-кветкі: “Ну, я думаю, што і нет этого цвета, просто выдумки, чтобы занять молодеж” (в. Буркі).

Увогуле купальская абраднасць як пэўная сістэма амаль не захавалася на сённяшні дзень, аднак асобныя рытуалы, звязаныя з ёй, маюць месца падчас святкавання Купалля і сведчаць пра паэтычнасць светапогляду жыхароў Брагіншчыны.

Жніво – вельмі важная частка летняга абрадавага комплексу. Цяжкая праца жанчын заўсёды суправаджалася песнямі, якія падымалі настрой жнеям. Звычайна для выканання абрадавых дзеянняў выбіралі самых вопытных жанчын, якія прыгаворвалі: “Дапамажы Божа, каб жніво прайшло гладка” (запісана ў в. Аляксееўка ад Рудабелец Таццяны Васільеўны, 1957 г. н.).

Жніво падзяляецца на дзве часткі: “зажынкi” і “дажынкi”. Зажынкi – гэта пачатак жніва. Паводле сведчанняў інфармантаў, выбіралі сталую і вопытную жанчыну для зажынання першага снапа. Яна не павінна была параніцца падчас працы, так як гэта было вельмі дрэннай прыкметай: “Казалі, калі жняя параніцца, то цяжка жніво пойдзе” (запісана ў в. Буркі ад Шкурко Ганны Адамаўны, 1926 г. н.).

Самым распаўсюджаным абрадам “дажынак” з’яўляецца “завіванне барады”, што сімвалізуе заканчэнне жніва. “Сноп, якія жняя зразае, дак бралі і абвязвалі лентай, плялі бараду” (запісана ў в. Аляксееўка ад Ціханчук Любові Мікалаеўны, 1936 г. н.). Пасля гэты сноп зберагалі да наступных свят, захоўваюся ён на куце. Лічылася, што калі скот хварэў, то патрэбна даць гэты апошні сноп, і яна будзе добра сябе адчуваць: “Паследні сноп астаўлялі на куце. Патом, зімою, калі скаціна магла балець, дак нада даць еты сноп і ўсе сразу паправіцца” (запісана ў в. Крыўча ад Агароднік Таццяны Рыгораўны, 1957 г. н.).

Нягледзячы на сціплыя звесткі, запісаныя пра летнія абрады і звычаі, усё ж атрыманая інфармацыя з’яўляецца важнай крыніцай для разумення ўспрымання навакольнага свету жыхарамі Брагіншчыны.

Літаратура

1 Купалле ў Беларусі [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://www.belarus.by/by/travel/ethno-tourism/kupalle>. – Дата доступу : 04.05.2022.

УДК 811.161.1’42’373:398.92(=161.1):611.98

Д. Н. Прокопчик

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ *НОГА* / *НОГИ*

Статья посвящена исследованию семантики и функционирования русских соматических фразеологизмов с компонентом нога / ноги. Рассматриваемые фразеологизмы классифицированы в соответствии с их значениями. Особенности функционирования

фразеологических единиц рассматриваются на материале текстов, представленных в Национальном корпусе русского языка и фразеологических словарях.

Являясь одним из древнейших и очень существенных разрядов лексики, соматизмы обладают большим фразеомообразовательным потенциалом. Объектом нашего исследования являются русские фразеологизмы с компонентом-соматизмом *нога / ноги*. На основе анализа языкового материала нами была предложена следующая семантическая классификация рассматриваемых фразеологизмов.

Достаточно многочисленную группу представляют собой фразеологизмы, обозначающие физическое состояние / действие. Большинство фразеологизмов данной группы с точки зрения частеречной принадлежности являются вербальными. Ноги человека участвуют в перемещении в пространстве, что вызывает усталость, утомление; поэтому представляется закономерным, что в подавляющем большинстве рассмотренных случаев обозначаемое физическое состояние связано с усталостью, сравн. значения следующих фразеологических единиц:

Валиться с ног 'приходя в полное изнеможение, не быть в состоянии держаться на ногах'. *Эту ночь мы провели в состоянии какой-то полудремоты. Один поднимался, а другие валились с ног.* Арсеньев, Дерсу Узала [1, с. 55].

Еле ноги волочить 'очень медленно ходить, двигаться, обычно от усталости, слабости, болезни'. *По дороге к ним едет незнакомец. Бледен он и чуть ноги волочит.* Пушкин, Марко Якубович [1, с. 77].

Сбиться с ног 'сильно устать, измотаться, изнемочь от хлопот, суеты, беготни'. *Да разве я не хозяйка! Туда сунься, за тем погляди, с ног собьешься.* Островский, На бойком месте. *Сколько было нужно всего заготовить, чтобы накормить и напоить такую ораву полючан! Рябая и толстая попадаья... сбилась с ног несмотря на помощь писарихи.* Мамин-Сибиряк, Хлеб [1, с. 409].

На ногах не стоит 'очень слаб, обычно от болезни, усталости; сильно пьян'. *Альманашик выводит под руку Бесстыдина, он на ногах не стоит.* Пушкин, Альманашик [1, с. 456].

К группе фразеологических единиц, обозначающих физические состояния, мы отнесли фразеологизмы со значением 'умирать':

Протянуть ноги прост. 'умереть' (о человеке). *Протянуть ноги во вишивой каталажке неизвестно за что и почему – тоже не жертва, а идиотство!* Федин, Необыкновенное лето. *И начал кашлять кровью. И, видно, скоро ноги протяну. Но я оплакиваю не здоровье, не молодость, а Францию одну.* П. Антокольский, Два портрета [1, с. 366].

Заорать ноги груб.-прост. 'подохнуть' (о животных). *Лошадям теперь каюк, – крышка!.. Нам только придется писать в рапортчиках, что от сапа да от сибирки задрали ноги.* Сергеев-Ценский, Севастопольская страда [1, с. 164].

В рамках данной группы выделяются фразеологизмы со значением физического действия, отличные по семантике от рассмотренных выше:

Месить ногами 'танцевать'. *Взрослый, совершеннолетний, вдруг выскочит весь в черном, общипанный, обтянутый, как чертик, и давай месить ногами... Иной даже, стоя в паре, переговаривает с другим о важном деле, а ногами в то же время, как козленок, вензеля направо и налево...* Гоголь, Мертвые души [2].

Путаться под ногами 'будучи рядом, поблизости, мешать своим присутствием что-либо делать, отвлекать от дела'. – *Как тебе понравился Грубский? – спросил Залкинд. – Совсем не понравился. Путається под ногами, мешает. Неприятный человек и, может быть, даже вредитель.* В. Ажаев, Далеко от Москвы [1, с. 61].

Ходить нога на ногу пренебреж. ‘делать что-то медленно и неумело’. – *Ты по что такой отяг-то растешь? Гляди сам, как надо изделать, да шевелись ладом, не ходи нога за ногу* (Ангаро-Ленск., Иркут., 1971) [3, с. 212].

Особое место в классификации занимает фразеологизм *поставить на ноги* ‘вылечить’; ‘вырастить, воспитать, довести до самостоятельности’. С одной стороны, семантика данного фразеологизма предполагает выполнение конкретных действий, направленных на объект внимания; с другой стороны, все эти действия связаны с выражением положительного эмоционального отношения к объекту: *Мы вам кровь пустили, сударыня, теперь извольте почивать, а дня эдак через два мы вас, даст бог, на ноги поставим*. Тургенев, Уездный лекарь [1, с. 451].

Также довольно многочисленную группу составляют фразеологизмы, связанные с выражением определённого эмоционально-психического состояния, отношения. Различные эмоциональные состояния (раздражение, восторг, волнение) выражают следующие фразеологизмы:

Встать не с той ноги ‘в дурном расположении духа, в раздражённом состоянии’. – *Алло, как слышишь?! – орёт Мамед. – Ты чего кричишь? – обижается Лейла. – Не с той ноги встал?.. – Они что-то сердито выясняют*. Э. Агаев, Нетелефонный разговор [4].

Ног под собой не слышать ‘быть в восторге, в радостном состоянии’. *Ну вот и устроили все отличнейшим образом, – заговорил (Плеханов). – действительно, будто ног под собою от удовольствия не чувствовал*. Б. М. Маркевич, Бездна [2].

Ноги подкосились ‘о человеке, которые испытывает сильное волнение или страх’. *Оглянулася – человек бежит...Мои ноженьки подкосилися*. М. Ю. Лермонтов, Песня о Калашникове [2].

К группе фразеологизмов со значением эмоционального отношения мы отнесли фразеологические единицы, отражающие семантику волевых проявлений, связанных с выражением несогласия или просьбы:

Отбиваться ногами и руками прост. ‘противиться чему-либо всеми силами, решительно, наотрез отказываться от чего-либо’. *Решили поместить его у Катры и поручили мне попросить ее. Но что лезть к человеку, который отбивается и руками и ногами?* Вересаев, К жизни [1, с. 299].

Валяться в ногах ‘униженно просить о чем-либо’. – *Когда я женился, мне больше сорока было, а я в ногах у отца валялся и совета просил. Нынче уже этого нету*. Чехов, Три года [1, с. 55].

С отражением отношений между людьми связана семантика фразеологизма *быть на короткой ноге с кем-либо* ‘находиться в близких, дружеских отношениях’: *Начальник отделения со мной на дружеской ноге, этак ударит по плечу: «Приходи, братец, обедать!»* Гоголь, Ревизор; *Дети Дарьи Михайловны обожали Басистова и уж нисколько его не боялись; со всеми остальными в доме он был на короткой ноге, что не совсем нравилось хозяйке*. Тургенев, Рудин [1, с. 282].

С прекращением отношений связана семантика фразеологизма *отрясти от своих ног прах* ‘совершенно, окончательно, навсегда порвать с кем-либо или чем-либо; отречься от кого-либо или чего-либо’: *Какое это счастье – отряхнуть от ног прах всей нашей несправедливой жизни и заменить ее чистой, трудовой жизнью где-нибудь на степном хуторе, в белой мазанке на берегу Днепра!* Бунин, Лица [1, с. 306].

В рассмотренном нами языковом материале выделяется группа фразеологизмов со значением характеристики человека. С обозначением его внешних свойств связаны следующие фразеологизмы.

Макаронные ноги ‘о длинноногом, высоком человеке’ [5]. *Танцовщица в алом трикотаже, с голой спиной, анемичным лицом, макаронными ногами, круглыми лопатками и валиками жира на месте талии, висела на прытком маленьком партнере как исполинская тряпичная кукла*. Танго за кэш, Коммерсант [6].

Ноги из подмышек (от шеи) ‘о длинноногой стройной девушке’ [5]. Через свою подругу-модельера она нашла девушку с ногами от шеи (как раз во вкусе Антона) и за приличное вознаграждение попросила ее соблазнить будущего жениха. Испытание чувств, Аргументы и факты [6].

Сравнительно немногочисленная группа рассмотренных фразеологизмов выражает значение способа действия. Данные фразеологизмы являются адвербиальными и выражает значение ‘быстро’:

Одна нога здесь, другая там ‘очень быстро, молниеносно (сбегать, сходить куда-либо, сделать что-либо)’ (обычно при требовании, приказании). – Придвинь товарищу капитану скамеечку к печке, – сказал Конюков. – Быстрее. Одна нога здесь, другая там. К. Симонов, Дни и ночи [1, с. 281].

Со всех ног ((бросаться, бежать и т. п.) ‘стремительно, очень быстро’. [Наталья], увидев дым и огонь, со всех ног бежала от бани, где она проводила целые дни и ночи в слезах. И. Бунин, Суходол [4].

Таким образом, рассмотренные нами фразеологизмы представляют собой неоднородную группу как с точки зрения частеречной принадлежности, так и с точки зрения семантических особенностей. В семантике рассмотренных фразеологических единиц отражается взаимосвязь между компонентом-соматизмом нога и тем, как носители языка осмысливают действительность, проецируя на окружающий мир структуру своего тела и функции его частей.

Литература

1 Фразеологический словарь русского языка : свыше 4000 словарных статей / Л. А. Войнова [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1967. – 543 с.

2 Михельсон, М. И. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона / М. И. Михельсон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru>. – Дата доступа : 20.04.2022.

3 Федоров, А. И. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / А. И. Федоров. – Новосибирск : Наука, 1983. – 232 с.

4 Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Федоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://phraseology.academic.ru>. – Дата доступа : 23.04.2022.

5 Мокиенко, В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru>. – Дата доступа : 24.04.2022.

6 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https:// www.ruscorpora.ru](https://www.ruscorpora.ru). – Дата доступа : 24.04.2022.

УДК 821.161.1-31*В.Н.Набоков:140.8

В. С. Расол

РОМАНЫ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА «АДА, ИЛИ РАДОСТИ СТРАСТИ» И «ЗАЩИТА ЛУЖИНА»: ОСОБЕННОСТИ МИРОПОНИМАНИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей миропонимания В. Набокова. Автор рассуждает о мировоззренческих поисках В. Набокова, анализирует его

эстетические взгляды, рассуждает о набоковском понимании одного из универсальных конфликтов художественной литературы – двоемирия, специфике авторской игры с читателями и персонажами.

Одной из основных задач литературоведения является корректное и достоверное понимание художественного текста, который, в свою очередь, представляет сложный объект высказывания. Для глубокой и точной интерпретации высказывания читателю необходимо понимать, что изначально заложено в тексте, и подвергать рефлексии свой опыт. Исследованию подлежат, в первую очередь, заложенные автором приёмы демонстрации собственного миропонимания, включающие способ мышления, восприятие окружающего и эмоции. Контакт между писателем и читателем возникает, когда интересы обеих сторон тождественны.

Принято считать, что эстетические взгляды В. Набокова в определённой мере складывались под влиянием известных символистов – А. Блока, В. Брюсова, Ф. Сологуба, но при этом следует отметить, что в литературной жизни в годы петербургской молодости В. Набоков не участвовал и даже не интересовался ею. Стихи он, конечно, писал, однако, как дилетант из «Писем о русской поэзии» Н. Гумилёва. Исследователи отмечают факт отсутствия в первом сборнике В. Набокова воздействия на него современной литературы, что позволяет им сделать вывод о том, что писатель или пропускает Серебряный век, или приходит к нему с опозданием. Только после общения с М. Волошиным и опытными берлинскими поэтами В. Набоков начинает интересоваться Серебряным веком, русским модернизмом, пересматривая его основные принципы под своё понимание мира.

Так, В. Набоков пересматривает и реализовывает один из основных принципов «истинного символизма», о котором Вячеслав Иванов говорит, как о том, что «не отрывается от земли, не подменяет вещей и, говоря о море, понимает земное море, говоря о снеговых высях, понимает вершины земных гор» [1] и называет латинской фразой *a realibus ad realiora* («от реального к реальнейшему»), – *двоемирие*, под которым поэты-символисты подразумевают более высокую реальность, сверхреальность.

Что же есть *двоемирие* в понимании Набокова? «*В этом мире страшно, не нашем, Боже, буквы жизни и целые строки наборщики переставили*» [2]. Это, скорее, потусторонний мир, который может стать платонической тенью идеального мира, а может исказить божественный замысел и стать миром ужасов. Смерть в таком случае является освобождением, пробуждением, переходом от реальности к потусторонности.

Также в контексте понимания набоковского *двоемирия* следует отметить взаимосвязь жизни творческой и личной: автор-изгнанник, автор-чужак, размышляя о Родине и храня в её памяти, он вынужден жить далеко от неё, пребывая, таким образом, в параллельных мирах, проектируя *двоемирие* в своём сознании.

Обратимся ещё и к пониманию творческого процесса как «божественного замысла автора». В эстетическом плане вырисовываются миры, сотворённые художником и противопоставленные действительности, в то время как реальность – это тоже текст, тоже замысел, но чужой. В. Набоков говорит об этом так: «*Настоящий художник должен учитывать труды всех своих соперников, включая Всевышнего*». Мир, созданный Богом, – это первичная реальность, которая нуждается в переосмыслении, становясь для писателя мастерской. Эта действительность включает в себя все аспекты человеческого существования, и каждый «хороший» автор преобразует её по-своему, используя в качестве основы те элементы, те простые составляющие, которые сотворил Бог. Отметим отличие символистской эстетики от набоковской, которая, как было сказано выше, находится под некоторым влиянием первой. Задача поэтов-символистов состояла в том, чтобы раскрыть, обнародовать потустороннее, донести его до читателя с помощью

обыденных земных образов, а задача, которую В. Набоков сам для себя установил, – это завуалировать и земное, и потустороннее, сделать из них загадку на всех уровнях: от сюжетного до языкового. Очевидно, что символисты приравнивают себя к пророкам, к провидцам, а В. Набоков – сам создатель всех существующих в своих текстах реальностей. Как отмечается в статье А. Коваленко «Принцип двоемирия в русской литературе XX века», писатель у В. Набокова «...уподобляется Божественному Творцу, и подобно тому, как человек по «узорам» жизни разгадывает высший замысел Бога, точно также творение творца-писателя (художественное произведение) представляет собой материал для разгадывания его внутреннего мира» [3]. От читателя требуется такое же усилие, что и от символиста: найти и показать самому себе все связи, все составляющие этого мира. Только внимательный читатель найдёт и проанализирует их и, что немаловажно, подстроит под реальную, существующую действительность. Хотелось назвать эту особенность набоковского художественного мира «реальностью в реальности», где первый уровень – божественный, второй – мир, созданный В. Набоковым в тексте, а следующие – это миры, заключённые в единое полотно авторского текста, которые читателю необходимо разложить и реконструировать.

Вспоминается притча Соломона: «*Божья слава – окутывать дело тайной, слава царя – исследовать дело*», которую В. Набоков подстраивает под себя как под создателя: «*Слава Божья – прятать вещь, а слава человека – найти ее*» [4, с. 102]. Здесь читатель и автор уподобляются друг другу на втором и третьем уровнях. Находя спрятанное, зритель становится царем, создателем художественного мира.

Ещё одна особенность набоковской поэтики – необходимость разбираться в том, как работает *тайна автора*, каким образом она взаимодействует с сознанием читателя. Очевидно, что для самого автора это игра, но вписанная в рамки некоторых правил и законов, например, логики, физики, причинно-следственных связей. Несмотря на то, что писатель их соблюдает, он вторгается на пространственно-временном уровне, психологическом и нравственном, в то же время не раскрывая себя, находясь одновременно во всём тексте и создавая новые миры играючи. Такая теория возникла у неоплатоников и активно развивалась у Флобера.

Отметим ещё одну особенность Набокова как автора-создателя – это игра автора, то есть Бога с персонажами. Приведём в пример Лужина, который считает, что у него есть невидимый противник, с которым он играет на огромной шахматной доске. Проведённый нами анализ текста романа «Защита Лужина» позволяет предположить, что Лужин играет с создателем (автором): сам создатель (автор) руководит игрой, сводя главного героя с ума, но в рамках художественного мира Лужин возвращается к своему дару с помощью Всевышнего, который присутствует и в нашей жизни, и в жизни героя одинаково в аспекте развития личности. К слову, у Лужина это даже не совсем развитие – он как бы возвращается к своему мышлению, к шахматам, а в конце сам становится бессмертным Творцом, падая из окна.

По словам исследователя набоковской прозы Л. Стрельниковой, «авторское присутствие, ставшее важным фактором модернистской эстетики, в произведениях В. Набокова предельно обнажено, не исключением стал и роман “Защита Лужина”, поэтика которого реализуется в авторских игровых формах и “обнаженных” эстетических приемах, позволяя расширить и еще в большей степени индивидуализировать творческую саморефлексию, выраженную в авторских кодах, интерпретациях с установкой на своего рода “тройственный” диалог: текст – автор – читатель. Авторское сознание выполняет в романе навигаторскую функцию, манипулируя не только своими героями, но и читателями, закрепляя форму нарциссического метаромана с углубленной проекцией авторского “Я”, задача которого – упорядочить хаос бытия гармонией субъективного искусства, установить диктат самого себя над героями и читателями в качестве выразителя единственной истины» [5].

Действие романа «Ада, или Радости страсти» происходит на планете под названием Антитерра, в стране, которая возникает после поражения русских в Куликовской битве 1380 года. У Антитерры есть планета близнец Терра Прекрасная, где все события происходят на сто лет раньше. Несмотря на то, что автор четко обозначает эпоху, в которой происходит действие – XIX век, в мире уже есть телефоны, кинематограф, автомобили и авторы, современные Набокову, например, Пруст и Джойс. Мы не раз замечаем фамилии последних в тексте: «Мой профессор говорит, что если читателю ничего не известно об извращенности Пруста...» [6, с. 195] и «А стихотворение Джойса о двух прачках он знает?» [6, с. 66].

Далее из текста мы узнаем, что описанное мироздание – это выбросы бессознательного, записанные главным героем Ваном Вином в мемуарах. Ван не отличает реальную жизнь от искусства, от своих снов, не знает точных дат и имеет очень небольшое представление о реальном мире: «Что такое сон? Случайная последовательность сцен – тривиальных или трагических, стремительных или статичных, баснословных или банальных, сцен, в которых события относительно правдоподобные подлатаны фарсовыми подробностями» [6, с. 414]. Таким образом, В. Набоков совершенствует форму, описанную в книге «Память, говори»: «Время минус сознание – низший животный мир; время плюс сознание – человек; сознание минус время – некое ещё более высокое состояние» [7].

Сидя со своей возлюбленной Адой на чердаке, Ван составляет семейное древо своей семьи, с помощью которого читатель старается разобраться вместе с героями в связи персонажей. Набоков специально запутывает зрителей, чтобы оставить тайну происхождения возлюбленных на середину первой части произведения. Ван и Ада – не просто брат и сестра, юноша и девушка, это проекция одного героя, одного замысла. Они наделены умом (Ада теоретическими знаниями, а Ван абстрактным мышлением) и красотой, которую особенно тонко чувствует главный герой: «Ван испытывал удивительное чувство, смесь восторга с негодованием. Восторга перед белизной и недостижимостью её искусственной кожи, перед её волосами, ногами, угловатостью движений, перед источаемым ею ароматом травы...» [6, с. 72].

В. Набоков пытается найти способ передачи собственного восприятия времени в жизни человека и демонстрирует это в «Аде» с помощью пространственно-временных рывков, неупорядоченности, смен направления. Эти компоненты необузданности сюжета создают в фабуле узор, изображающий неоднозначность течения человеческой жизни: «Прошлое неизменно, неосяземо и «вновь-не-посещаемо» – слова, неприменимые к той или этой части Пространства» [6, с. 626].

Таким образом, В. Набоков требует от читателя постоянной усиленной работы, он придумывает загадки и «словесные сгущения» (Ю. Тынянов), а читатель, в свою очередь, должен разложить, раскрыть этот текст, чтобы прочитать его. Загадка у В. Набокова тождественна игре, проявляющейся на уровне слов, образов, фигур речи и сюжета. Как справедливо отметил М. М. Бахтина, «действительный творческий поступок автора всегда движется на границах эстетического мира, реальности данного, на границе тела, на границе души...» [8].

Литература

1 Иванов Вяч. И. По звездам : Статьи и афоризмы / Вячеслав Иванов. – Санкт-Петербург : Оры, 1909. – 438 с.

2 Набоков, В. В. Стихотворения и поэмы / В. В. Набоков. – Москва : Современник, 1991. – 576 с.

3 Коваленко, А. Г. Принцип двоемирия в русской литературе XX века / А. Г. Коваленко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/49768/1/dc-2000-2-033.pdf>. – Дата доступа : 10.04.2022.

4 Набоков, В. В. Под знаком незаконнорожденных / В. В. Набоков. – Санкт-Петербург : Азбука, 2017. – 288 с.

5 Стрельникова, Л. Ю. Роман В. Набокова «Защита Лужина» как игровая модель шахматной гиперреальности / Л. Ю. Стрельникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/roman-v-v-nabokova-zaschita-luzhina-kak-igrovaya-model-shahmatnoy-giperrealnosti/viewer>. – Дата доступа : 10.04.2022.

6 Набоков, В. В. Ада, или Радости Страсти / В. В. Набоков. – Санкт-Петербург : Азбука, 2015. – 640 с.

7 Набоков, В. В. Память, говори / В. В. Набоков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://royallib.com/read/nabokov_vladimir/pamyat_govori_per_s_ilin.html#0. – Дата доступа : 10.04.2022.

8 Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://infoliolib.info/philol/bahtin/5_4.html. – Дата доступа : 10.04.2022.

УДК 811.161.1'42'276.12:821.161.1-32*А.С.Пушкин

Ю. Д. Спектор

**РОЛЬ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА
В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ
(НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ АЛЕКСАНДРА ПУШКИНА
«БАРЫШНЯ-КРЕСТЬЯНКА»)**

Статья посвящена роли речевого портрета в формировании образа литературного героя. На примере повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» исследуется понятие «речевой портрет» как одно из основных средств создания образа Лизы Муромской; выявляются функции речевого портрета в тексте и причины эксплуатации героиней «речевой маски» («внешнего речевого поведения», расходящегося с внутренним состоянием личности).

При создании литературных произведений автор детально продумывает художественную действительность, в которую должен погрузиться читатель, в целом и образы героев в частности. **Речевой портрет** (характеристика) персонажа (то есть, по определению И. С. Аксёновой, «средства его собственно прямой речи» [1]) – неотъемлемая часть образа. Как отмечает И. С. Аксёнова, речевой портрет помогает «*раскрытию отличительных черт и свойств характера героя (а также уровня культуры, принадлежности к определённой общественной группе и т. д.)*» [1]. По мнению А. Е. Белоусовой, речевой портрет «представляет собой одну из важнейших категорий лингвистического анализа литературного текста, так как в нём сведена вся совокупность *лексико-фразеологических, грамматических, фонетических* и других особенностей речи персонажа, его *манеры формулировать, порождать тексты*» [2].

А. Е. Белоусова в работе «Речевой портрет через призму теории полифонии М. М. Бахтина» также подчёркивает, что речевой портрет одновременно «*индивидуализирован*, так как он отражает внутреннюю сущность каждого конкретного персонажа, его точку зрения», и типизирован, поскольку «*индивидуальные речевые особенности персонажа*

восходят к общим явлениям, таким как принадлежность к определённой социальной среде, профессии, полу, возрастной группе, субкультуре» [2].

Как отмечает А. Б. Борунов, речевой портрет в произведении выполняет следующие функции:

1 *Характеризующая* – «реализуется при указании на принадлежность человека к определенной социальной группе» [3], помогает раскрыть некоторые черты характера героя, его принадлежность к различным сферам жизнедеятельности, а также показать изменения в характере и образе жизни персонажа (если таковы имеются).

2 *Выделительная функция* «заключается в создании запоминающегося образа персонажа» [3]. Речевой портрет помогает выделить определённого персонажа среди других, сделать образ неповторимым.

3 *Сравнительная функция* «призвана показать различие между персонажами» [3]. Речевой портрет даёт читателю возможность сравнить данного героя с другими (противопоставить или сопоставить).

4 *Психологическая функция*, в которой «находят отражение переживаемые эмоции» персонажа и «то психологическое состояние, в котором он пребывает» [3].

Одной из разновидностей речевого образа является *«речевая маска»*. Т. А. Чеботникова в работе «Речевая роль-маска и её функции» отмечает, что при анализе речи персонажей, исполняющих роль-маску, можно наблюдать *«несоответствие реального внутреннего состояния личности и предъявляемого ею внешнего речевого поведения»* [4]. При этом, как отмечает Т. А. Чеботникова, «мотивы создания и выбора маски многообразны: <...> желание и потребность приспособиться к среде, вписаться в культуру, соответствовать сложившимся представлениям о себе самом, стать своим или чужим, восхищать, вызывать зависть, злеть, эпатировать, так или иначе манифестировать свою индивидуальность» [4].

Речевая маска предполагает наличие определённого *прототипа*, т. е. образа, чьё речевое поведение *заимствуется персонажем*.

В повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» речевая характеристика главной героини состоит из:

– собственно *речевого портрета* (Лиза Муромская – «барышня», воспитанная и образованная),

– *«речевой маски»* (Акулина – «крестьянка», бедная и неграмотная деревенская девушка).

К слову, перевоплощение главной героини из «барышни» в «крестьянку» является основным сюжетобразующим элементом в повести.

В начале повести мы узнаём, что Лиза Муромская является дочерью «настоящего русского барина» [5]. Лиза хорошо образована, её речь чистая и грамотная. Как и большинство русских дворян, Лиза свободно говорит по-французски и по-английски. В финале повести, когда возникает угроза разоблачения, именно владение французским языком «спасает» барышню. А. С. Пушкин так характеризует её речь: «Лиза жеманилась, говорила сквозь зубы, нараспев, и только по-французски» [5]. В данном случае «речевая маска» была использована для того, чтобы «Алексей не мог узнать свою Акулину в этой смешной и блестящей барышне» [5].

Речевой портрет не только даёт информацию о социальном статусе, образовании, воспитании персонажа, но и позволяет раскрыть характер. Лиза вспыльчива и эмоциональна, о чём свидетельствует наличие большого количества восклицательных предложений в её репликах: «*Что вы говорите!*» [5], «*Невозможно!*» [5], «*Это удивительно!*» [5], «*Как бы мне хотелось его видеть!*» [5], «*Ах, Настя, милая Настя! Какая славная выдумка!*» [5], «*Наряжусь я крестьянкою!*» [5]. Наличие междометий («Ах!», «Ну!» и пр.) также свидетельствует об эмоциональности героини.

Основной формой передачи устной речи в повести «Барышня-крестьянка» является диалог: персонажи раскрываются во взаимодействии друг с другом. Лиза изъясняется достаточно лаконичными фразами. Это оживляет её речь, придаёт динамику повествованию, а также делает художественный мир реалистичным. Через диалог раскрываются нюансы взаимоотношений Лизы с отцом: она позволяет себе непослушание, демонстрирует своенравие и капризный характер: *«Нет, папа, как вам угодно: я ни за что не покажусь»* [5], *«Нет, папа, ни за что на свете, ни за какие сокровища не явлюсь я перед Берестовыми»* [5]. Также ярким примером являются диалоги с Настей: девушки общаются довольно «неформально» (несмотря на то, что Настя – служанка), следовательно, Лизе чужды сословные предрассудки.

Таким образом, в повести «Барышня-крестьянка» основными функциями речевого портрета Лизы являются:

- *характеризующая* (раскрываются черты характера Лизы, её принадлежность к дворянскому сословию, уровень образованности и культуры);
- *сравнительная* (образ «барышни» противопоставлен образу «крестьянки»);
- *выделительная* (речевое поведение Лизы выделяет её среди других персонажей этого произведения (можно сказать, что она более эмоциональная, весёлая и впечатлительная, чем другие персонажи). Кроме того, реализуется *психологическая* функция речевого портрета: демонстрируется эмоциональное состояние Лизы в различных ситуациях (частые восклицания, крик от испуга и т. д.).

Как было отмечено ранее, образ «барышни» противопоставлен образу «крестьянки». Образ «крестьянки» является чуждым, неестественным, «инородным» для Лизы, то есть *ролью-маской*. Эксплуатация «речевой маски» обусловлена стремлением героини совершить «дерзкий» поступок (познакомиться с Алексеем, невзирая на вражду отцов), но сохранить репутацию «барышни»: Лиза принимает решение «нарядиться» в крестьянку. При этом под словом «нарядиться» подразумевается не только внешнее перевоплощение, но и изменение речевого поведения. Лиза продумывает роль-маску, исходя из представлений о речи крестьянки: *«А по-здешнему я говорить умею прекрасно»* [5], *«...говорила на крестьянском наречии»* [5], *«Всё это, разумеется, было сказано на крестьянском наречии...»* [5]. Стоит отметить, что выбранное для роли-маски имя Акулина распространено именно среди крестьянского сословия. Вероятнее всего, «речевой моделью», образцом для Лизы становится служанка Настя, с которой барышня проводит много времени и которая помогает осуществить перевоплощение.

При создании речевой маски «крестьянки» Лиза использует различные лексические, фонетические, стилистические и другие средства. Приведём несколько примеров: *«Да нет, барин <...> боюсь: она, вишь, такая злая; опять кинется»* [5]; *«А кто те мешает? – отвечала Лиза, – вольному волю, а дорога мирская»* [5]; *«А лжёшь, – сказала она, – не на дуру напал»* [5]; *«И одет-то не так, и баишь иначе, и собаку-то кличешь не по-нашему»* [5]; *«...небось: всего наслышалась и нагладелась»* [5]; *«Ну вот те святая пятница, приду»* [5], *«...хоть барышня, может, и смешна, всё же я перед нею дура безграмотная»* [5]. В данных примерах можно наблюдать использование лексем, относящихся к разговорному стилю: «вишь» (в значении вводного слова ‘видишь’), «те» (вместо ‘тебе’), «дура», «баишь» (в значении ‘говоришь’), «кинется», «кличешь», «небось» и т. д. Устойчивые выражения «вот те святая пятница», «вольному воля, а дорога мирская», «не на дуру напал» демонстрируют представления Лизы о «живой» речи в крестьянской среде.

Следует отметить, что черты характера персонажа накладывают отпечаток на «маску», поэтому в образе «крестьянки» проявляются черты, свойственные Лизе-барышне. Например, в ответ на настойчивые ухаживания Алексея она произносит: *«Если вы хотите, чтобы мы были вперёд приятелями, то не извольте забываться»* [5]. Такие

«возвышенные» слова характерны для лексикона «барышни», что и удивляет Алексея: *«Кто тебя научил этой премудрости?»* [5]. Лиза понимает, *«что вышла было из своей роли, и тотчас поправилась»* [5]. Выход из образа «крестьянки» можно наблюдать в сцене, когда Алексей обучает Акулину грамоте. На удивление Алексея, «крестьянка» быстро осваивает азбуку, на следующий день учится писать, а через три дня уже читает по слогам.

Таким образом, речевой портрет Лизы Муромской даёт читателю информацию о принадлежности героини к дворянскому сословию, о высоком уровне образованности и владении иностранными языками, об эмоциональности, волевом характере, способности принимать спонтанные решения, об отсутствии сословных предрассудков и мн. др. Эксплуатация Лизой речевой маски «крестьянки» обусловлена намерением совершить поступок, который выходит за рамки допустимого для «барышни» поведения. Речевая маска создаётся в соответствии с представлениями «барышни» о поведенческих и речевых особенностях «крестьянки».

Литература

1 Тимофеев, Л. И. Словарь литературоведческих терминов / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – Москва : Просвещение, 1974. – 509 с.

2 Белоусова, А. Е. Речевой портрет через призму теории полифонии М. М. Бахтина / А. Е. Белоусова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Языкознание. Дискурсивные стратегии профессионального общения. – 2010. – Вып. 14 (593). – С. 9–14.

3 Борунов, А. Б. Средства создания речевой портретной характеристики персонажей в творчестве Р. Н. Митры [Электронный ресурс] / А. Б. Борунов, В. Т. Малыгин // Журн. Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8–1 (26). – Режим доступа : https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_8-1_07.pdf. – Дата доступа : 30.04.2022.

4 Чеботникова, Т. А. Речевая роль-маска и её исполнители [Электронный ресурс] / Т. А. Чеботникова // Изв. Волг. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 2 (66). – С. 14–19. – Режим доступа : <http://izvestia.vspu.ru>. – Дата доступа : 29.04.2022.

5 Пушкин, А. С. Барышня-крестьянка / А. С. Пушкин // Собрание сочинений : в 3 т. – Минск : Мастацкая літаратура, 1987. – Т. 3 : Проза. – С. 85–100.

УДК 821.161.3'06-1»19»

Г. У. Таргонская

НЕГАТЫЎНАЯ ЦЯЛЕСНАСЦЬ У БЕЛАРУСКАЙ ЛІРЫЦЫ ПЕРШАЙ ТРЭЦІ ХХ СТАГОДДЗЯ

У артыкуле на прыкладзе лірыкі У. Жылкі, М. Багдановіча, З. Бядулі, Я. Пушчы і У. Дубоўкі разглядаюцца спосабы ўвасаблення негатыўнай цялеснасці і функцыі ўвядзення такіх вобразаў. Аўтар прыходзіць да высновы, што паэты спрабуюць выказаць свае філасофскія погляды на дадзеную з'яву, акцэнтуюць увагу на дыхатаміі душы і цела, сувязі гэтых пачаткаў.

Прынцып дыхатаміі цела і духу, які мае карані ў антычнасці, па-рознаму мадыфікаваўся ў наступныя эпохі. Калі ў Платона дыхатамія не перарастала ў супрацьпастаўленне цялеснага і духоўнага пачаткаў, то паступова ў свядомасці

тэарэтычнай і на ўзроўні звычайнага менталітэту акцэнт усё больш выразна перамяшчаўся на дуалістычнае “раздзяленне” чалавека. Такая арыентацыя “стала дамінантнай у многіх грамадствах і культурах, пануючы ўжо больш за дзве тысячы гадоў і фарміруючы грэбнівае стаўленне да ўсяго, што звязана з цэлам” [цыт. па 1, с. 6]. Цялеснае датычыцца найперш матэрыяльнага свету. Іншымі словамі, чалавечае цела, як любая рэч, мае тэрмін прыдатнасці і з цягам часу знікае. На працягу свайго існавання яно таксама можа падлягаць разбурэнню: хваробам, трансфармацыям, урэшце, смерці. Усё пералічанае і вышэй прынята называць негатыўнай цялеснасцю.

У філасофскай канцэпцыі У. Жылкі назіраецца пераадоленне акрэсленай вышэй дыхатаміі, а душа ўваходзіць у якасці складніка ў катэгорыю цялеснасці. Даволі вялікая колькасць вершаў паэта перадае атмасферу дэпрэсіі і дазваляе зазірнуць у іншасвет. Адным з такіх вершаў з’яўляецца “Дзед”: “Патухшымі вачыма // Глядзіць на божы свет // Стары, у крук сагнуты, // Як голуб, белы дзед. // Пражыў на свеце многа: // Без нечага сто год, // За век пабачыў гора, // Нямала вынес слот” [2, с. 31]. Лірычны персанаж пражыў доўгае, насычанае цяжкасцямі і горам, жыццё. Ён яшчэ не памірае, але яго свядомасць не чапляецца за рэальнасць, а наадварот, жадае спакою, пад чым разумеецца смерць. Цела дзеда перажыло трансфармацыю, “знасілася”, што перадаецца праз такія партрэтныя дэталі, як “патухшыя вочы”, “сагнуты ў крук”. Гэтымі акцэнтамі аўтар падкрэслівае хібы матэрыяльнага свету, яго нявечнасць.

Хвароба і паступовае разбурэнне цела паказаны ў вершы “Хвораму”:

У змаганні дзікім змогся ты

І выпляваў дарэшты грудзі.

Надзей няма ў цябе й не будзе,

І ў сэрцы голад пустаты.

Ляжыш худы – сухая жэрдзь, –

І шчокі – яркія півоні.

І вось у галавах на ўсклоне

Яна – збаўляючая смерць [2, с. 117].

Фізічны стан лірычнага героя цяжкі. Паэт падкрэслівае, што чалавечае цела не можа перамагчы смерць, якая ўспрымаецца ў кантэксце верша як выратавальная. У душы хворы яшчэ спадзяецца на некаторы адведзены яму час жыцця, але цела ўжо падлягае незваротнаму разбурэнню. Недарэмна ў творы актуалізуецца матыў пакоры пасля змагання.

Тэма суіцыду раскрываецца ў вершы “Не клянi, о анёл-абаронца...”. Лірычны герой знаходзіцца ў пакутах выбару паміж жыццём і смерцю. Паводле хрысціянскай рэлігіі, самагубства з’яўляецца адным з самых страшных грахоў. У аснову верша пакладзена размова паміж хрысціянінам, які ведае цану свайму жаданню, і анёлам. У выніку герой не рашаецца нанесці свайму целу шкоду і робіць выбар на карысць натуральнай смерці: “Дачадзіць і сама гэта свечка, // Недалёка сумотны канец: // Скончыць смерць падрыхтунак і спрэчку // І задзьмухне жыцця каганец” [2, с. 94].

Тэма смерці працягваецца вершам “Я й адклікнуся на кліч...”. Лірычны герой, знаходзячыся на экзістэнцыйнай мяжы чалавечага існавання, не адчувае ні фізічнага болю, ні духоўных мук, але яму цяжка асэнсоўваць бесперспектыўнасць свайго зямнога жыцця. Герою застаецца толькі прыняць разбурэнне цела і спадзявацца на вечнае існаванне душы. Такі пакорліва-меланхалічны (але не трагічны) настрой лірычнага героя ў вершах, прысвечаных тэме скону, магчыма, вытлумачваецца тым, што паэт сам перажыў клінічную смерць.

Тым не менш у кантэксце раскрыцця праблемы негатыўнай цялеснасці ў лірыцы У. Жылкі ўзнікае матыў дысанансу паміж цэлам і душой (верш “Бясспынна, глуха процьма часу...”). Цела тут асацыіруецца з жыццём, актыўнасцю, а смерць успрымаецца найперш як нерухомасць, выкліканая разбурэннем матэрыяльнай абалонкі чалавека.

Лірычны герой – адзіны жывы паміж крыжоў, але ён такім сябе не адчувае, бо яго маладосць прайшла. Можа здацца, што верш створаны сталым чалавекам, але гэта не так. У. Жылку на час напісання твора было ўсяго дваццаць тры гады, што падкрэслівае дысбаланс унутранага і знешняга стану аўтапсіхалагічнага лірычнага героя, яго дэкадансны настрой.

Уздымае паэт і такія аспекты негатывнай цялеснасці, як уздзеянне алкаголю, што сфарміравала ў яго творчасці цэлы цыкл так званых багемна-карчомных вершаў (“Ты спыніла мяне каля дзвераў...”, “Маіх надзей вясёлых кветы...”, “Віно звініць” і інш.), а таксама вымушаны гандаль сваім целам (“О, гэта аповесць звычайна й каротка...”). Падобная сукупнасць матываў гучыць у вершы “Каму жыццё – атруты келіх...”, дзе лірычная гераіня топіць самоту ў віне і прадае сваё цела за грошы. Цела тут не толькі спосаб заробку, але і задавальнення патрэб. Іншымі словамі, жанчына не бачыць амаральнага боку гандлю сабой, а наадварот, лічыць, што даруе радасць тым, хто быў абражаны лёсам:

*Каму распусцы жах прынадты,
Хто гора топіць у віне, –
Маім адбоймам тыя жадны,
Прыходзяць тыя да мяне.
Я ўсіх вітаю светла, рада, –
Хто б ён ні быў, хто ён ні ёсць, –
Мае жаночыя прынады
За плату мае ўсякі госць* [2, с. 101].

М. Багдановіч – першы з беларускіх пісьменнікаў, хто апісвае момант нараджэння чалавека, роды з іх рэалістычнымі дэталямі, якія напоўнены ў яго лірыцы святлом Мадонны (нізка “Каханне і смерць”). Жанчына праходзіць цяжкі шлях, яе арганізм перажывае вялікі стрэс, але боская асвечанасць дапамагае мацярынскаму інстынкту пераадолець інстынкт самазахавання і паставіць дзіця на першае месца: “Ты ўжо рассталася з уборам // І ў ложка шлюбнае лягла, // Свой сорам, свой жаночкі сорам, // Дрыжачая, перамагла” [3, с. 155] (“Пачуццю цёмнаму падлеглая...”). Нягледзячы на прадчуванні, думкі будучай маці канцэнтраваны вакол нараджэння дзіцяці. Жанчына разумее, што роды прадвешчаюць пакуты ці нават смерць. Але лірычная гераіня гатова ахвяраваць сваім целам (фізічным існаваннем) дзеля нараджэння новага жыцця. Яе дзіця важней за цялесныя мучэнні. Менавіта таму вобраз жанчыны-маці становіцца ў М. Багдановіча высокім драматычным сімвалам.

Паэт паказвае, што мацярынства – гэта самаадрачэнне, ахвяраванне здароўем, целам, маладосцю, прыгажосцю, магчыма, нават фізічным існаваннем дзеля нараджэння новага жыцця. Не апошняю ролю ў такім разуменні адыгрываюць і біяграфічныя рэаліі самога паэта, маці якога памерла пры родах.

Адносіны “фізічнае-духоўнае” ў мастацкім свеце М. Багдановіча нярэдка будуцца па мадэлі супрацьстаяння, якое ў выніку прыводзіць да яднання. Узаема сувязь духоўнага і фізічнага развіцця асобы з’яўляецца асновай гарманічнага існавання чалавека. Калі стан аднаго з пачаткаў пагаршаецца, то ён цягне змены і ў другім. Так працуе гэты псіхасаматyczny “механізм”. М. Багдановіч падкрэслівае хуткачечнасць чалавечага жыцця, недаўгавечнасць цялеснага і адначасова захапляецца гэтай фізічнай крохкасцю чалавека, што прымушае цаніць кожны момант жыцця: “Жывеш не вечна, чалавек, – // Перажыві ж у момант век! // Каб хвалявалася жыццё, // Каб больш разгону ў ім было” [3, с. 121] (“Жывеш не вечна, чалавек...”). Пошук чалавечай цэласнасці і значнасць духоўнага пачатку – галоўная ідэя філасофскай лірыкі М. Багдановіча.

Падобныя думкі сустракаюцца і ў лірыцы З. Бядулі. Сама назва верша “Мяцежнік” красамоўна сведчыць аб неспакоі як дамінантным маральным і фізічным

стане лірычнага героя. Настрой верша трывожны, адчуваецца блізкая прысутнасць смерці, але лірычны герой ужо разбураны ўнутрана, што прывядзе і да знешняга (фізічнага) знішчэння: “Смерць... // Бура... // Трывога... // Ой, не ідзі ты, // Асілак-юначка! // Бо перад табою // Страшная дарога, // Пагінеш...” [4, с. 69].

Матыў маральнага разбурэння нярэдка апісвае З. Бядуля і ў лірычнай прозе, да прыкладу, абразку “У часе змяркання”, які мае філасофскую скіраванасць. Аўтар задае настрой суму і трывогі, параўноўваючы ўспаміны з крывавымі крыжамі, а душу героя – з ціхай магілкай. Лірычны герой шукае і не можа знайсці адказу на шматлікія экзістэнцыйныя пытанні, што падкрэслівае асноўную ідэю твора – згубленасць і стомленасць чалавека мяжы стагоддзяў. Вобразна-сімвалічная сістэма твора надзвычай выразная. Вазы пустыя, у якіх калісьці цвілі кветкі, гавораць аб спустошанасці душы чалавека. Лірычны герой ускосна параўноўвае сябе з пабітай скрыпкай, старым сэрцам – адзнакамі жыццёвага досведу і старасці. Прычым гэтая “струхлеласць”, “зношанасць” аднолькава тычыцца як фізічнага, так і духоўнага існавання лірычнага героя. На дуалістычнай тэорыі адзінства душы і цела: “Адбіткі мінуўшчыны падымаюцца ў маім сэрцы, як крывавыя крыжы на ціхіх могілках... Ці толькі сны маладосці кіруюць чуткай душою маёй? Ці толькі цалаваць мне пустыя, пакрытыя пылам вазы, у каторых калісьці ружовыя кветкі цвілі? Не адклікнецца мовай жывой пабітая скрыпка... Не памаладзе старое сэрца...” [5, с. 16].

Галоўны герой абразка “Пад песняй салоўкі” маральна памірае пасля фізічнай смерці каханай (увогуле, у лірычнай прозе З. Бядулі мёртвых жанчын ці не больш, чым жывых). Атмасфера бязрадаснасці жыцця ствараецца праз канфлікт прыроднай цыклічнасці і незваротнасці страты лірычнага героя: “А кончыў салоўка сваю песню, мінула вясна, кончыліся песні майго сэрца – мінула вясна і для яго. А дзяўчынка пайшла ў нябыт. Пакінуўшы мне толькі недасцігную мару. Яшчэ раз прыйдзе вясна, яшчэ раз салоўка запяе, але сэрца маё болей не адклікніцца на гэтыя чары, як раней, бо яго вясна мінула назаўсёды...” [5, с. 46].

Я. Пушча, як і У. Жылка, нярэдка звяртаецца да негатыўнай цялеснасці, паказваючы духоўнае разбурэнне лірычнага героя пад уздзеяннем алкаголю: “Ой ты, хмелю мой буйны // Заплятайся ў пахмелле паэт! // Я з табою сягоння ўзбуйню, // Што не сніў учора паэт” [6, с. 28] (“Ой ты, хмелю!..”). Карчомна-вакхальныя матывы з’яўляюцца і ў вершы “Анапскія настроі”. Лірычны герой успрымае віно як спосаб выратавання ад усіх хвароб (асабліва для лячэння душы), не разумеючы, што яго зацягвае ў цёмную бездань, з якой ён можа ўжо не выратавацца.

Вайна – час выпрабаванняў на жывучасць і духоўную стойкасць. Я. Пушча выкарыстоўвае гэтую тэму, каб адлюстраваць духоўную барацьбу асобы з самай сабою, і раскрывае праблему даволі глыбока. У вершы “Песня вайны” паэт сцвярджае, што гора, якое ператварае чалавека ў жывёліну, з’яўляецца самым страшэнным духоўным разбурэннем:

*Нядоля ўсім голавы гне,
Нядоля вандруе па краі.
Звярына – раз’яраны гнеў
Людскую душу раздзірае.
У цемь працятай імглы
Углядаецца змораны горад,
На твары маршчыны ляглі,
У маршчынах знябытае гора [6, с. 267].*

У найменшай ступені з усіх абраных паэтаў негатыўная цялеснасць выявілася ў лірыцы У. Дубоўкі. Нягледзячы на цяжкі лёс і складаныя выпрабаванні ў жыцці самога аўтара (зрада брата, рэпрэсіі, высылка, смерць адзінага сына), тэме разбурэння ў яго

прывечаны хіба адзінкавыя творы. Так, у вершы “Тугой спавіты небакрай...” пануе дэпрэсіўны настрой. Маральны стан лірычнага героя супадае, зліваецца са станам прыроды. Надвор’е, як у люстрэрку, паказвае яго перажыванні, такім чынам ствараецца “пейзаж душы” – улюбёны прыём імпрэсіяністаў: “Тугой спавіты небакрай, // Наземяцца няспынна слёзы... // За імі восені адчай... // Тугой спавіты небакрай?” [7, с. 31].

Такім чынам, негатыўная цялеснасць асэнсоўваецца ў лірыцы паэтаў першай трэці XX стагоддзя У. Жылкі, М. Багдановіча, З. Бядулі, Я. Пушчы і У. Дубоўкі праз матывы смерці, хваробы, самагубства, п’янства, гандлю целам, дэпрэсіі і маральнага разладу. Паэты спрабуюць акрэсліць межы негатыўнай цялеснасці і падаць свае філасофскія погляды на дадзеную з’яву. Часцей за ўсё ў цэнтры іх увагі аказваецца цела (фізічнае існаванне) як самая галоўная ахвяра чалавека, але яго разбурэнне пачынаецца з ахвяры душой.

Літаратура

1 Быховская, И. М. Человеческая телесность как объект социокультурного анализа (история проблемы и методологические принципы ее анализа) [Электронный ресурс] / И. М. Быховская. – Режим доступа : <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=108>. – Дата доступа : 07.05.2022.

2 Жылка, У. А. Творы : паэзія і эсэістыка / У. А. Жылка; уклад., прадм. У. А. Калесніка. – Мінск : Маст. літ., 1996. – 286 с.

3 Багдановіч, М. А. Збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. – Мінск : Бел. навука, 2001. – Т. 1 : Вершы, паэмы, пераклады, наследаванні, чарнавыя накіды. – 752 с.

4 Бядуля, З. Збор твораў : вершы і паэмы / З. Бядуля. – Мінск : Маст. літ., 1952. – Т. 2. – 435 с.

5 Бядуля, З. Спатканне : абразкі, мініяцюры, апавяданні / З. Бядуля; уклад., прадм. В. Ю. Дэконскай. – Мінск : Маст. літ., 2007. – 206 с.

6 Пушча, Я. Сады вятроў : вершы і паэмы / Я. Пушча. – Мінск : Маст. літ., 1982. – 387 с.

7 Дубоўка, У. М. О Беларусь, мая шыршына... : выбранае / У. М. Дубоўка; уклад. Д. М. Давідоўскага, З. К. Пазняк. – Мінск : Маст. літ., 2002. – 318 с.

УДК 821.161.3-3*І.Шамякін:94(476)“1986”

К. В. Уніятава

ЧАРНОБЫЛЬСКАЯ ТРАГЕДИЯ

Ў МАСТАЦКІМ АСЭНСАВАННІ ІВАНА ШАМЯКІНА

Артыкул прысвечаны вывучэнню адметнасцей мастацкага адлюстравання Чарнобыльскай трагедыі ў апавесці “Зона павышанай радыяцыі” і рамане “Злая зорка” І. Шамякіна. Аўтара цікавіць маштабная экалагічная і грамадская катастрофа – Чарнобыльская аварыя, якая адлюстроўваецца ў абраных творах праз лёс і псіхалогію маленькага чалавека.

Трагедыя на Чарнобыльскай атамнай станцыі адбылася ў 1986 годзе, вясной, у час адраджэння прыроды. Гэты дзень увайшоў у гісторыю ўсяго чалавецтва як дзень вялікага болю і жаху. Наступствы гэтай тэхнагеннай аварыі трагічна адбіліся на лёсах многіх людзей, на стане флоры і фаўны, на ўсім тым, што знаходзілася на тэрыторыях, якія праз некаторы час былі пазначаны на картах розных краін тэрмінам “зона радыяцыйнага

забруджвання”. Чорны дзень, Чарнобыль, у якім чуецца боль, боль – усе гэтыя словы быццам нейкае прадказанне, прароцтва. Але, на вялікі жаль, Чарнобыль – гэта рэальнасць не толькі мінулага стагоддзя, а і сучаснасць. Чарнобыль – страта, смутак усяго народа. Чарнобыль – падзея, якая запісана ў сучасны летапіс і ўвайшла ў гісторыю пад знакам “Увага! Далей праход забаронены”...

Напэўна, самым жудасным у гэтай страшнай сітуацыі было тое, што адразу пасля аварыі людзі не атрымалі праўдзівую інфармацыю пра небяспеку, яны не ведалі, што адбылося на самой справе, што радыяцыя набліжаецца з хуткасцю святла, не мелі магчымасці абараніць сябе і сваё здароўе. Выбух вялікай сілы адбыўся на чацвёртым энергаблоку. Атамная станцыя абярнулася для людзей страшэнным выпраменьваннем, смяротнымі пакутамі, уцёкамі з родных дамоў, анкалагічнымі захворваннямі, а таксама іншымі наступствамі. Толькі ў канцы 80-х гадоў мінулага стагоддзя людзі даведаюцца пра трагедыю, інфармацыя пра чарнобыльскую аварыю стане даступнай для шырокіх колаў грамадства. Нарэшце з’явіліся калонкі ў газетах пра радыяцыйнае забруджванне зямель. Да мастацкага аналізу і асэнсавання трагедыі звярнуліся шматлікія пісьменнікі, такія як В. Зуёнак, В. Казько, В. Карамзаў, Б. Сачанка, Я. Сіпакоў, А. Федарэнка і іншыя.

У ліку першых, хто адгукнуўся на праблемы ЧАЭС быў І. Шамякін. Раман “Злая зорка” напісаны ў 1991 годзе, а яшчэ праз пяць гадоў пісьменнік выдаў аповесць “Зона павышанай радыяцыі”. Такая разбежка ў часе дала мастаку слова падставу асэнсавання трагедыі разам з іншымі падзеямі, якія адбываліся ў грамадстве на той час. Гэта і вайна ў Афганістане, і распад СССР, і палітычная перабудова, і інш.

Тагачасныя падзеі ў аповесці “Зона павышанай радыяцыі” паказваюцца вуснамі сведкаў, таму разважанні герояў вызначаюцца асаблівай праніклівасцю і пераканаўчасцю. Герой праўдзіва асэнсоўваюць кошт афганскай і чарнобыльскай памылак. Але прадбачыць, а тым больш прадухіліць наступствы і горыч падзей было цяжка, выкарыстоўваючы толькі ўласныя ўражанні. Так, Іван Шамякін спрабуе раскрыць жахлівыя наступствы гэтай трагедыі, адлюстравіць, як глабальная катастрофа стала асабістай катастрофай канкрэтнага чалавека. У “Зоне павышанай радыяцыі” паказана, як Афганская вайна і Чарнобыльская трагедыя моцна паўплывалі на лёс героя Паўла Вятрэнка і яго жонкі Галіны. Герой у ролі ўдзельніка ліквідацыі аварыі спрабуе ацаніць праблемную сітуацыю і тым самым прадбачыць вынікі паспешных і неабдуманых рашэнняў па прадухіленні радыяцыйнай катастрофы. Напрыклад, у частцы “Акадэмія радасці” ён разважае пра тое, што пасля Чарнобыльскай аварыі ўлады вырашылі перакінуць дывізіі, якія размяшчаліся на землях, забруджаных радыяцыяй. Герой твора спрабуе прагназаваць наступствы такога памылковага рашэння: “Праўда, некаторыя нацыянальныя мудрацы суцяшаюць сябе тым, што дывізія, па раздзелу, дасталася Расіі і хутка будзе выведзена. Наіўныя людзі! Думаюць, што, вывеўшы ўсе дывізіі, мы апынемся ў большай бяспецы. Ці не заплачам мы ад гэтага гадоў праз пяць-дзесяць?” [1, с. 135].

Сям’я Вятрэнка жыве на самым паўднёвым востраве Курыл у гарнізоне. Павел Паўлавіч – ваентэхнік. Разам з жонкай Галяй вырасілі адзінага сына Жэню. Ён вырашыў пайсці па слядах бацькі – стаць ваенным. Паступае ў Мінскае сувораўскае вучылішча. Каб быць бліжэй да сына, бацька вырашае таксама пайсці вучыцца ў ваенную акадэмію ў Маскве, паступае туды з другога разу. Сям’я разам, жыццё ў Маскве прыносіць радасць. Але ўрэшце блізкіх людзей раскідала ў розныя канцы вялікай Радзімы. Сына адправілі служыць у Грузію, бацьку – у Кандалакшу, адкуль, атрымаўшы званне падпалкоўніка, праз чатыры гады ён перавёўся ў Беларусь, на поўдзень Гомельшчыны. Менавіта тут збылася іх даўняя мара – уласнае жыллё. У бацькоўскай хаце адбылося і вяселле іх сына, які прыехаў на пабыўку. Разам з маладой жонкай Людай Жэня вярнуўся ў Ташкент, дзе служыў напярэдні візіт у Беларусь.

На першы погляд, жыццё сям’і Вятрэнкаў наладжвалася. Але кароткае пісьмо ад нявесткі стала быццам прадвесцем бяды: “Жэню пагналі ў Афганістан” [1, с. 161]. Бацькоўскае сэрца напоўнена трывогай за сына, таму ў хуткім часе падпалкоўнік Вятрэнка адпраўляецца ўслед за ім – падае прашэнне аб накіраванні на службу ў Афганістан. На далёкай гарачай зямлі бацькоўскае сэрца абпаліла вялікае гора: ён даведваецца, што яго адзіны сын загінуў. Так, на працягу жыцця герой сутыкаецца з неабходнасцю пераадольваць выпрабаванні лёсу. Аднак цяжасці, з якімі ён сутыкаецца на жыццёвым шляху, не зламалі яго, а толькі актуалізавалі здольнасць спачуваць іншым людзям, разумець іх боль, прыйсці на дапамогу.

Мае рацыю даследчык А. Бельскі ў яго наступнай выснове: “У аповесці Шамякін працягвае асэнсоўваць сваю эпоху” [2, с. 237]. Сапраўды, “Зона павышанай радыяцыі” – твор, у якім пісьменнік паказвае чалавека ў кантэксце такіх праблем, як “чалавек і час”, “чалавек і грамадства”, “чалавек і мараль”, “чалавек і лёс”, “чалавек і свабода”. У творы неаднаразова аўтар спрабуе асэнсавасць шматграннасць паняцця “зона”. Гэта не проста абмежаваная тэрыторыя, пазначаная шыльдай, якая сігналізуе пра небяспеку. Гэтая частка беларускай зямлі паказана ў творы ў гістарычнай рэтраспекцыі: да аварыі, падчас яе і ў першыя месяцы пасля трагедыі, а таксама праз некалькі гадоў пасля чарнобыльскай падзеі. Пры апісанні зоны аўтар выкарыстоўвае прыём кантрасту: “Яблыні свяціліся пераспелымі ранетамі, антонаўкамі, штрыфелямі, малінаўкамі... Кожны гаспадар стараўся здзівіць суседзяў рэдкімі гатункамі. Цяпер плады нікому не патрэбныя. Бярвенні вывезлі, на яблыні ніхто не спакушаўся” [1, с. 366].

У рамане “Злая зорка” адлюстраваны лёсы сем’яў Пустаходаў і Пыльчанкаў. Пісьменнік раскрывае цяжкую долю, трагізм існавання народа праз лёс канкрэтнага чалавека. Пачынаецца раман са сцэны вяселля: “Мы сапраўднае вяселле закружым, – сказала свацця” [3, с. 26]. Але гэтая радасць хутка змяняецца болем і жахам: “А цяпер усё ахутаў ненатуральна белы туман, такі густы, што, здавалася, працягні руку – і не ўбачыш уласных пальцаў” [3, с. 70]. Прышла бяда, Чарнбыль узарваўся, зямля атручана. Паратунак толькі ў бежанстве. У творы мы бачым новую інтэрпрэтацыю І. Шамякіным купалаўскага матыву раскіданага гнязда. Спрадвечны светлы вобраз сонца паўстае як нешта страчанае: “Туман рассяўся, але сонца ўсё яшчэ не прабівалася да зямлі” [3, с. 74]. Усе гэтыя вобразы становяцца знакамі бяды, прадвеснікамі чалавечага няшчасця.

Такім чынам, І. Шамякін у аповесці “Зона павышанай радыяцыі” ўздымае праблему грамадскіх катаклізмаў – вайны ў Афганістане, аварыі на Чарнобыльскай АЭС – праз прыватную бяду, перажыванні канкрэтнага чалавека Паўла Вятрэнка. У рамане “Злая зорка” пісьменнік паўстае супраць тэхнізацыі, супраць сляпога навуковага прагрэсу. Ён паглыбляецца ў лёсы і псіхалогію герояў, каб паказаць усе тыя беды, якія прынёс выбух на атамнай электрастанцыі. Праз свядомасць і паводзіны сваіх герояў, іх стасункі пісьменнік раскрыў рэальныя абставіны грамадскіх трагедый і маральна-этычныя праблемы свайго часу.

Літаратура

1 Шамякін, І. П. Збор твораў : у 23 т. / Іван Шамякін; падрыхт. тэкстаў і камент. Н. Гальго, В. Назарава, А. Шамякінай; паслясл. Л. Дуктавай; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. – Т. 7 : Аповесці, 1996–1998. – Мінск : Маст. літ., 2011. – 503 с.

2 Бельскі, А. І. Чалавек – час – мараль у прозе І. Шамякіна пра сучаснасць / А. І. Бельскі // Беларуская мова і літаратура. – 2005. – № 3. – С. 22–28.

3 Шамякін, І. Злая зорка: раман / І. Шамякін. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 366 с.

ВОБРАЗ ЛІРЫЧНАЙ ГЕРАІНІ ІНТЫМНАЙ ЛІРЫКІ ЯЎГЕНІ ЯНІШЧЫЦ

Артыкул прысвечаны даследаванню вобраза лірычнай гераіні ў інтымных вершах Я. Янішчыц, яе эвалюцыі. Даводзіцца, што ў ранняй лірыцы лірычная гераіня – гэта закаханая дзяўчына, якая жыве марамі пра свайго адзінага і верыць у шчаслівую будучыню. У далейшым лірычная гераіня пераўвасабляецца ў жанчыну, якая набыла жыццёвы вопыт і жыве ў рэальнасці, не такой шчаслівай, як марылася.

Яўгенія Янішчыц – лірычная паэтэса, таленавітая жанчына, якую прырода надзяліла незвычайным талентам, адкрыла запаветнае слова. Слова, якое здольнае тварыць цуды: апяваць прыгажосць роднага краю, узрушаць людскія думкі і перажыванні, ачышчаць душы. Лірыка паэтэсы грунтуецца на ўласна перажытым вопыце, яе вершы – гэта шчырая, адкрытая споведзь, якая не пакідае чытача абыякавым.

Паэзія Я. Янішчыц прасякнута моцнымі інтымнымі перажываннямі. Што да любоўнай лірыкі, то паміж паэтэсай і яе лірычнай гераіняй можна наогул паставіць знак роўнасці. Каханне прынесла Я. Янішчыц шмат пакут і болю. У кожным вершы паэтэсы зноў і зноў перажывае падзеі, што напаткалі яе на жыццёвым шляху. У вершах аўтарка шмат разважае пра сэнс чалавечага жыцця, а дакладней, пра сэнс жаночага жыцця, жаночага шчасця.

У 1970 г. выйшаў першы зборнік Я. Янішчыц “Снежныя грамніцы”. Гэты зборнік характарызуецца светлымі пачуццямі. Лірычная гераіня ранніх вершаў паэтэсы – шчаслівая жанчына, а шчаслівая таму, бо кахае, бо імкнецца да свайго каханага, свайго адзінага і непаўторнага. Яна чакае і жыве прадчуваннем сустрэчы, спадзяецца на шчаслівае і бесклапотнае будучае. Наступны зборнік паэтэсы “Дзень вечаровы” мае значныя адрозненні ад папярэдняга, у ім пачуццё кахання значна ўскладняецца. Лірычная гераіня ўжо не юная бесклапотная закаханая. Чытач бачыць мудрую, разважлівую, з пэўным жыццёвым вопытам лірычную гераіню. Яна ўжо не жыве марамі і надзеямі, а спрабуе разабрацца ў сваіх пачуццях. Любоўныя вершы ў зборніку прысвечаны ўжо рэальнаму чалавеку, маюць свайго адрасата. Такімі ж пачуццямі прасякнуты і зборнік “Ясельда”.

Інтымная лірыка Янішчыц – гэта песня, споведзь яе душы, якая была перажыта глыбока і цяжка. Лірычная гераіня параўноўвае свой боль з боем, барацьбой з самой сабой. Але, на вялікае шкадаванне, прымірэння не адбылося, душэўныя пакуты ўсё ж такі перамаглі. Лірычная гераіня разумее, што магчыма гэтыя пакуты не пакінуць яе праз усё жыццё:

*Табе, мой боль, табе – больш нікому
Яй перад смерцю вымаўлю: люблю [1].*

Кожная гісторыя кахання па-свойму асаблівая, цікавая, таму і эмацыянальны свет лірычнай гераіні мае сваю адметнасць. Увогуле, эмоцыі з’яўляюцца неад’емнай часткай жыцця кожнага чалавека. Эмоцыі даюць уяўленне аб тым, як чалавек ставіцца да рэчаіснасці. Пачуцці і эмоцыі лірычнай гераіні ў вершах Я. Янішчыц маюць дынамічны характар. Як вядома, паэтэса за сваё жыццё набыла горкі вопыт, таму ў паэзіі Я. Янішчыц пачуццё кахання ідзе побач з негатыўнымі эмоцыямі. Здаецца, якія ж негатыўныя эмоцыі могуць быць ад такога светлага пачуцця? А сярод такіх эмоцый можна вылучыць гнеў, які часам прыходзіць на змену кахання.

Лірычная гераіня паэтэсы часта задумваецца над пытаннем, чаму ў такім маладым узросце чалавеку накіравана перажыць столькі цяжкасцей. Чаму для таго, каб быць

шчаслівай, неабходна прайсці такі складаны шлях. А ці прынясуць гэтыя выпрабаванні плён, ці зможа калі-небудзь жанчына сапраўды стаць шчаслівай, знайсці таго адзінага і непаўторнага, дзеля якога захочацца жыць і радавацца гэтаму жыццю? На гэтае пытанне лірычная гераіня не можа даць дакладнага адказу:

Быць такою маладою

Над нядоляй маладой!

...Ці ўмыюся слязою,

Ці ўсмішкаю тваёй [1].

Увогуле, адчуванне адзіноцтва – зямны крыж лірычнай гераіні Яўгеніі Янішчыц. Крыж, з якім наканавана жыць да канца, бо так было прызначана лёсам, такі яе зямны шлях. Жанчына стала ахвярай пэўных абставінаў, яна ўжо змірылася са сваім лёсам і прымае адзіноцтва як наканаванае Богам:

Мой боль –

На вышыні святла.

Таму і ноччу мне світае.

А так хацелася цяпла... [1]

Лірычная гераіня любоўнай лірыкі Я. Янішчыц вельмі баіцца страціць каханага, які цалкам увайшоў у яе жыццё, без яго яна не можа ўявіць сваю будучыню: “я – гэта ты». Эмацыйны стан страху вельмі ярка паказаны ў вершах і прадстаўлены такім чынам: “Баюся паглядзець табе ў вочы”, “Боязна сэрца ў адчаі раскрыць” [1]. Паэтэса прысвяціла таксама некалькі радкоў пачуццю адзіноцтва, якое вельмі трывожыла яе: “Ці не таму, што адзіноцтва баюся выдаць на сяле”, “Мама, гэта ноч нагнала страх” [1].

Даўно з’яўляючыся жыхаркай сталіцы, лірычная гераіня Я. Янішчыц у душы ўсё роўна застаецца вясковай натурай. Яна мае моцную сувязь з роднай зямлёю, аднавяскоўцамі і той сялянскай працай, якой навучыла яе з дзяцінства матуля. Я. Янішчыц заўсёды была шчырая ў пачуццях да маці, бо ад мамы нараджаецца жыццё, ад мамы пачынаецца ўсё. “Ад сэрца мамы” – так заўсёды пісала ў сваіх вершах і ўсюды гаварыла паэтэса. Яна абяцае матулі быць здаровай і берагчы сябе, просіць не хвалявацца за яе:

Мама, сею не жыта я, сею не лён.

Але з лёну і жыта я словы складаю.

І калі ўглядаюся ў парасткі дзён –

Чую крокі твае і свае вымяраю.

Ты вучыла мяне сеяць жыта і лён... [1]

Увогуле, вобраз лірычнай гераіні Я. Янішчыц – гэта вобраз жанчыны, якая належыць да XX стагоддзя, дакладней, да яго канца. Той шлях, тыя выпрабаванні, тыя цяжкасці, якія павінна прайсці лірычная гераіня, пасланыя ёй як на вялікае шчасце, так і на вялікія пакуты і гора, але гераіня Я. Янішчыц не жадае збавення ад гэтых пакутаў. Яна лічыць, што пакуты дадзены чалавеку для таго, каб стаць мацней і таму ўсё яшчэ шчыра верыць, што ўзаемнасцю, шчырасцю можна ўсё паправіць:

І ўсё, што знікла быццам дым,

Што ў цішыні наспела, –

Цяплом тваім, святлом тваім

Перапісаць набела! [1]

“Прастора кахання лірычнай гераіні – «стэрылізаваная», пазбаўленая ўсялякіх знакаў цялеснасці, – «свет з белымі бярозамі і сіняй вышынёй». Гэта абсалютная чысціня, якая паказана ў лексемах «белы», «сіні», «бяроза», асуджана на парушэнне каханым чалавекам, бо стасункі двух асоб звычайна набываюць не «вышынныя», а «зямныя» вымярэнні” [2, с. 99].

Цікавым падаецца верш Я. Янішчыц “Золушка”. У ім лірычная гераіня ўваходзіць у прастору кахання “басанож”. Але чаму менавіта басанож? На гэтае пытанне вельмі

ўдала адказала Святлана Калядка: “Босая – значыць свабодная, вольная, яшчэ не звязаная «вечнай» сувяззю кахання з ім; босая – гэта прамая «цялесная сувязь» з зямлёй, прыродай, што напаўняюць усю істоту жаданнем кахаць; босая – значыць не залежная ад сацыяльных стэрэатыпаў правільнага кахання” [2, с. 98].

Часта паэтэса параўноўвае лірычную гераіню з птушкай і вельмі яскрава перадае змену эмацыйнага стану жанчыны на радасць, лёгкасць. І гэта нездарма так, бо вобраз птушкі адзін з дамінуючых вобразаў лірыкі Я. Янішчыц. Увогуле, вобраз птушкі ў вершах аўтаркі дапамагае раскрыць унутраны свет лірычнай гераіні. Нездарма яе называлі “палескай ластаўкай”:

*То, нібы ліст,
Злятаю на траву.
І думаю:
Як-небудзь дажыву
Да слоў тваіх,
Як да гукальнай песні...* [1]

Лірычная гераіня Я. Янішчыц хацела перахітрыць сябе і пераадолець каханне. На вялікае шкадаванне, ёй гэта не ўдалося. Гэтае пачуццё засталася з ёй на ўсё жыццё, назаўсёды пасялілася ў жаночым сэрцы. Яна не абвінавачвае каханага, а застаецца ўдзячнай яму за тое, што даў ёй магчымасць зведаць такое цудоўнае пачуццё, пакахаць. Закаханая нават спадзяецца на сустрэчу і верыць, што калі-небудзь усё ж такі каханне прынясе ёй шчасце, прынясе тыя эмоцыі і пачуцці, пра якія яна марыла, будучы маленькай летуценнай дзяўчынкай.

Дык якая ж яна, лірычная гераіня Яўгеніі Янішчыц? Гэта асоба, якая тонка адчувае ўсе нюансы чалавечых стасункаў і не дазваляе сабе схіляцца пад ударамі лёсу. У першых зборніках мы бачым закоханую маладую дзяўчынку, якая жыве марамі і думкамі пра свайго адзінага і непаўторнага, якая чакае ад жыцця ўсяго самага лепшага і верыць у шчаслівую будучыню. Але жыццё мяняецца, а разам з ім мяняецца і чалавек. Ён расце, пазнае свет, людзей. У пазнейшых зборніках перад намі паўстае мудрая, разважлівая жанчына, якая ўжо набыла жыццёвы вопыт і жыве ў рэальнасці, а рэальнасць, на вялікае шкадаванне, не такая шчаслівая, як здавалася гэта той маладой закоханай дзяўчыцы.

Літаратура

1 Янішчыц, Я. Творы / Я. Янішчыц // Беларуская палічка. Беларуская электронная бібліятэка [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : https://knihi.com/Jauhienija_Janiscyc/. – Дата доступу : 26.04.2022.

2 Калядка, С. Непрыручаная птушка Палесся. Творчая індывідуальнасць Яўгеніі Янішчыц / С. Калядка. – Мінск : Беларуская навука, 2007. – 216 с.

УДК 821.161.1-191

Е. А. Шевчук

БАСНЯ АЛЕКСАНДРА СУМАРОКОВА: СИНТЕЗ АНТИЧНОГО И КЛАССИЦИСТИЧЕСКОГО

В статье рассматриваются особенности развития басни как литературного жанра, а также выявляются особенности басен А. П. Сумарокова. А. П. Сумароков брал

сюжеты для своих басен из фольклора, используя пословицы и поговорки. В творчестве Сумарокова басня заняла самостоятельное место, ее традиционность приобрела русский колорит.

Басня – это жанр литературы, короткое аллегорико-моралистическое произведение в стихотворной или смешанной форме, «сатирически высмеивающее изображаемые человеческие поступки» [1]. В литературном и бытовом смысле басня ориентирована на вымысел. Основоположником жанра считается поэт-баснописец Эзоп (IV–V века до нашей эры).

Прежде чем басня стала самостоятельным литературным жанром, она прошла через два этапа в своем развитии: притчу и фольклор. От первого периода сохранились только два экземпляра. Это знаменитая история Одиссея и две притчи, которыми Тевкр и Менелай обменялись в «Аянте Софокла» [2]. Басня первого периода впервые встречается у Гесиода в эллинистической литературе – это притча о соловье и ястребе, обращенная к жестоким и несправедливым правителям. В этой притче мы уже можем отметить все особенности жанра: персонажи в роли животных, действие вне времени и пространства, мораль. Греческая литература была основана на традициях фольклора. Геродот, в свою очередь, ввел басню в историографию: Кир учит ионян басней о рыбаке-флейтисте. Демокрит упоминает «Эзопову собаку» [1], которая была уничтожена жадностью. Недалеко от этого жанра находятся также Продик в своей аллегории о Геракле на распутье и Протагор в своей басне о сотворении человека. На рубеже античной и эллинистической эпох данный жанр переходит от «высокой» литературы к «низкой» (педагогической) литературе, специализирующейся на воспитании детей. А также на популярной литературе, которая ориентирована на неквалифицированную аудиторию. Басня становится центральной темой разговора между школьными учителями и проповедниками общей философии. Так появляются первые басни, и в глубокой древности начинается третий этап формирования сказочного типа, то есть этап перехода от стадии развития фольклора к стадии литературного жанра.

Первый сборник басен Эзопа был опубликован Деметрием Фалерским в конце четвертого и третьего веков и стал основой и стандартом для всех последующих басен. Даже в эпоху Возрождения публиковались басни с его именем.

В эпоху Возрождения развитие иностранных языков открыло доступ к первоисточнику – греческим басням Эзопа, что послужило толчком к появлению новоевропейской басни. Первые попытки создать басню в России принадлежат Симеону Полоцкому (XVII век). Своего расцвета данный жанр достиг в середине XVIII – начале XIX веков в творчестве таких известных авторов, как И. И. Дмитриев, А. П. Сумароков, И. И. Хемницер.

Сумароков подошел к жанру басни с иной стороны: басня была вписана в определенную структурированную систему поэтических жанров. А. П. Сумароков берет сюжеты для своих басен из фольклора, используя пословицы и поговорки. Близость басен классицизма фольклору в значительной степени характеризовала специфику демократического восприятия и оценку изображаемых явлений, способствуя возникновению народности и реализма [3]. Развитие басенного жанра выступало по пути его приближения к национальной жизни. В процессе формирования басни совершенствовалась и ее поэтическая форма. Это проявилось в изменении структуры повествования и моралистического смысла. В басне античности главную роль выполняла мораль. В басне классицизма мораль и повествование сбалансированы. Басня приобретает характер живой сцены, основанной на комедийном диалоге [3]. Был создан русский сказочный стих – разностопный ямб. Основная тенденция развития басенного

жанра в русской классицистической литературе выразилась в поэтической передаче. Главной темой критики в баснях были пороки послепетровской эпохи (невежество, забвение дворян своим долгом). В творчестве Сумарокова басня заняла самостоятельное место, ее традиционность приобрела русский колорит.

Об этом говорит и сам Сумароков в басне «Вор»:

На русску стать я Федрa превращу

И русским образом я басню сплесть хочу [3].

По своей тематике басня Сумарокова имеет много общего с комедией и сатирой, а также с темой его прозаических очерков. Именно в них автор являет собой прекрасный пример лучшего представителя просвещенного русского дворянства. В басне всегда есть символическое выражение человеческих пороков через образы животных или насекомых. Этот прием обычно называют «Эзоповым языком» [4]. Например, басня Сумарокова «Жуки и пчелы». В этой басне соблюдены правила классицистической композиции. В начале произведения мы отмечаем авторское повествование читателю, часть, которая дает картину происходящего. Далее наблюдаем сцену, взятую из реальной жизни, показывающую взаимоотношения людей в обществе. Люди (жуки), обладающие авторитетом, учат квалифицированных рабочих (пчел) там, где они сами ничего не понимают – жуки учат пчел делать патоку. Итог событий всегда полон морали: пчелы устали поддаваться глупости и подняли «великий шум». В русской классицистической литературе благодаря Сумарокову психологическая правда стала проявляться в описании поведения и характеров людей. Сумароков в своих басенных произведениях выступал против многих общественных пороков. Социальной заостренностью отличаются басни «Безногий солдат», «Терпение». В первой басне он заявляет, что только трудящийся народ способен проявить сочувствие и сострадание к обездоленным. Солдат, которому в войне отшибли ноги, уходит из монастыря, где с ним строго обходились, и отправляется просить милостыню, и только работник, который целый день копал землю, «что выработал он, все отдал то ему». Басня «Терпение» ориентирована на бессердечных и алчных помещиков, которые позволяют своим крепостным погибать от голода. Сумароков отмечает, что любому «терпению» есть предел. Некоторые басни были реакцией, направленной на политические события. Например, басня «Война Орлов» описывает конкуренцию братьев Орловых в борьбе за место фаворита Екатерины.

Верно заметил поэт: «Кудряво в горести никто не говорит» [4]. Русский критик В. Г. Белинский считал Сумарокова одним из «образованнейших и умнейших людей того времени» и подчеркивал: «...не изучив его, нельзя понимать и его эпохи» [4].

Мораль русской классицистической басни не изменилась со времен Эзопа. Из этого мы можем сделать вывод, что классицистическая басня направлена на то, чтобы учить морали, не забывая при этом об интересной и занимательной истории. Моральные принципы изложены автором в самом произведении, поэтому читатель имеет право самостоятельно делать выводы о правилах поведения и моральных нормах.

Литература

1 Богданов Д. Развитие структуры басни: от античности до наших дней / Д. Богданов // Филология и литературоведение. – 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://philology.snauka.ru/2014/01/642>. Дата доступа : 05.04.2022.

2 Басня [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://academic.ru/>. – Дата доступа : 05.04.2022.

3 Русский классицизм : учебное пособие для студентов педагогических институтов. – Москва : Просвещение, 1986. – 191 с.

4 Басни и притчи Сумарокова. Анализ басни «Жуки и пчелы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://licey.net/free/14-razbor_poeticheskikh_proizvedenii_russkie_i_zarubezhnye_poety/67-russkaya_poeziya_xviii_veka/stages/2998-basni_i_pritchi_sumarokova_analiz_basni_zhuki_i_pchely.html. – Дата доступа : 10.04.2022.

УДК 821.161.3-32*А.Казлоў:398(-161.3)

І. Р. Шпалок

ПЕРААСЭНСАВАННЕ ВОБРАЗАЎ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ І МІФАЛОГІІ Ў АПАВЯДАННЯХ АНАТОЛЯ КАЗЛОВА 1990-Х ГАДОЎ

Артыкул прысвечаны даследаванню фальклорнай і міфалагічнай асновы апавяданняў А. Казлова 1990-х гадоў са зборнікаў “Міражы ценяў” (1990.), “І тады я памёр” (1993). Аўтарам даследуюцца спосабы пераасэнсавання ўласнабеларускіх і агульнаславянскіх міфалагічных вобразаў і матываў, іх функцыі ў мастацкай структуры твора, адлюстроўваюцца прычыны іх выкарыстання.

Выразнай адметнасцю творчасці Анатоля Казлова з’яўляецца беларуская і агульнаславянская фальклорна-міфалагічная база. Ужыванне і пераасэнсаванне беларускай дэманалогіі можна прасачыць у такіх творах, як “Адкуль з’яўляюцца яны?”, “Зацвітанне дзівасілу”, “Доўгі вечар”, “Мацвеева лазня”, якія ўваілі ў зборнікі “Міражы ценяў” [1] і “І тады я памёр” [2]. Увогуле творы А. Казлова ранняга перыяду характарызуюцца асаблівай хуткасцю, дынамічнасцю дзеяння, якая дасягаецца праз неразвітыя сказы: “Восень. Месяц кастрычнік. Паўсонная сталіца” [1, с. 5]; або праз храналагічную непаслядоўнасць твора. Так, напрыклад, твор “Зацвітанне дзівасілу” пачынаецца з развязкі дзеяння, толькі потым пачаецца завязка, далей – кульмінацыя і фінал.

Катэгорыя *іншае*, як зазначае І. Шаўлякова, “акрэслівае ўласную прысутнасць у «аб’ектыўнай рэчаіснасці» не толькі праз выключныя падзеі. Яно нібыта разлітае ў звычайнасці штодзённага існавання, танальнасць, агульны настрой якога ў ранніх аповедах А. Казлова вызначаецца чаканнем нечаканага” [3, с. 55]. Чорт – істота, пакрытая чорнай поўсцю, з рагамі і капытамі, што шкодзіць чалавеку і супрацьстаіць Богу, – у апавяданні “Зацвітанне дзівасілу” ўвасоблены ў вобразе насланага ведзьмаком злога духа, які душыць жонку галоўнага героя: “Ён на цябе насланы. Ён тваімі рукамі тваю жонку душыць. Сабе не падуладны ты” [1, с. 11]; “<...> у ноч зацвіцання дзівасілу ты з нажом і чорнай курыцай стрэнешся з ім” [1, с. 14]. У гэтым выпадку аўтар метафарычна ўказвае на дрэнныя якасці і звычкі чалавека, а канкрэтна – п’янства, распусту і неадукаванасць. Я. Коней слушна зазначае: “Героі Казлова існуюць ва ўмовах прыцемак свядомасці. Яны акружаны духоўнай цемрай, якую спараджаюць уласнымі ўчынкамі...” [4, с. 91].

Галоўны герой Сяргей з апавядання “Зацвітанне дзівасілу” звяртаецца да ведзьмака з просьбай вызваліць яго сям’ю ад злога духа, насланага па ініцыятыве Каські, з якой мужчыну ядналі любоўныя адносіны. Злы дух душыць рукамі Сяргея яго жонку Марыну. Ведзьмак Міходзька дапамагае галоўнаму герою, ведучы яго ў свяшчэнны лес да дуба-волата, які пасля ахвярапрынашэння ў выглядзе трох маленькіх боханаў хлеба дае парад: у ноч зацвіцання дзівасілу з чорнай курыцай пад пахай абысці хату і ўсе яе будынкі па тры разы, а на трэці раз зрабіць нажом крыж на кожнай з дзвярэй. Пры гэтым абавязковая ўмова – устаяць на нагах. Фінал твора казачна-шчаслівы: Сяргей выконвае абрад і не падае, ён ідзе глядзець на зацвітанне дзівасілу, а хата Каські згарае.

Адным з галоўных вобразаў-сімвалаў у апавяданні з’яўляецца дрэва жыцця, або дуб-волат, якому галоўны герой і вядзьмак прыносяць ахвяру – хлеб. У беларускай міфалогіі існаваў звязаны з абагаўленнем прыроды культ дрэваў, які “выяўляе ўніверсальную канцэпцыю жыцця ва ўсіх яго праявах: нараджэнне – максімальная стадыя развіцця – смерць – новае нараджэнне” [5, с. 152]. У народнай культуры дуб лічыцца сімвалам роду, сілы, здароўя, вечнага жыцця, яго функцыямі выступаюць павелічэнне моцы чалавека, засцярога ад хвароб і ад цёмных міфічных істот.

Абрад хаджэння вакол хаты – гэта спосаб ачышчэння ад злага духа, або чорта. Сяргей абыходзіць кожны будынак свайго дома і на трэці раз адзначае крыж на ўваходзе. Такая фігура службыць абярэгам ад нячыстай сілы, пад якой метафарычна маецца на ўвазе п’янства і распуста героя. Ён выракаецца мінулых адносін з памерлай Каськай, якая спадзявалася на будучыя адносіны і жыццё з галоўным героем, а пасля вяселля Сяргея і Марыны здзейсніла самагубства.

Курыца ў беларускай міфалогіі – “увасабленне жыватворнага, пладаноснага жаночага пачатку. Праз вобраз Курыцы ў фальклорнай творчасці замяшчаецца маладая на вяселлі і наогул дзяўчына, гатовая да шлюбу...” [5, с. 270]. У апавяданні “Зацвітанне дзівасілу” гэты вобраз праецыруецца на цяперашнюю жонку галоўнага героя. Чорную курыцу традыцыйна замураўвалі ў падмурак хаты як абярэг ад злых духаў на аснове магіі падабенства (чорны – колер д’ябла). У апавяданні такі эпізод адсутнічае, хаця астатнія часткі абраду выпісаны аўтарам даволі падрабязна. Выкананне пералічаных вышэй магічных дзеянняў увасабляе новае жыццё праведнага сем’яніна, яго нараджэнне або перараджэнне. Менавіта таму героі звяртаюцца за дапамогай да дуба-волата як касмаганічнай істоты – сімвала адраджэння. Дагавор з дрэвам ажыццяўляецца на крыві: “Палі карэнне крывёю, тады лес братам стане” [1, с. 11].

Адсылкі да ідэі “новага нараджэння” героя падаюцца пісьменнікам яшчэ ў пачатку апавядання: “І ішлі яны сцежкамі, балацэвінамі і балышакм. Начавалі пад гарэшнікам. З кожнага вялікага дрэва Міходзька адразаў галіну. І дзень ішлі, і два. Сяргей жа нёс тое голле” [1, с. 11]. Паводле славянскага культу дрэў, свяшчэнныя гаі шанаваліся, прыносіліся ахвяры пэўным дрэвам, існавала строгая забарона на прынясенне ім шкоды. Таму эпізод, дзе героі ламаюць вецце, якое потым спальваецца разам з адзежай на вогнішчы, мае глыбокі сэнс, увасабляе пераход героя ў новае жыццё. Назва твора “Зацвітанне дзівасілу” таксама сімвалізуе адраджэнне: дзівасіл – лекавая расліна, якая, паводле вераванняў, з’яўляецца гаючай, лечыць рознага кшталту хваробы і мае звышнатуральныя якасці. Такім чынам, назва і асноўныя вобразы твора ўтрымліваюць ідэю “міфалагічнага адраджэння”.

Багатым на міфалагічныя вобразы з’яўляецца і апавяданне “Мацвеева лазня”. Галоўны герой твора Мішка прыходзіць да сваёй каханай Любы, не застаўшы яе дома, ён чакае ля струхлелай лазні, пабудаванай ужо памерлым Мацвеем. Герой рэфлексуе і ўспамінае страшныя гісторыі, якія становяцца ўстаўнымі канструкцыямі ў кампазіцыі твора. А. Казлоў унутры апавядання падае гісторыю “Пра Кацярыну Другую і салдата”, дзе жаўнер п’е гарэлку з трох келіхаў – з залатога, срэбнага, простага – і кажа, што яна з усіх келіхаў аднолькавая. У гісторыі “Пра Петрака і коней” герой заўважае, што ў яго коней заплечны косы, далей пільнуе дамавіка, які гэта робіць, і выбівае яму вока. Гісторыя “Пра Купалле і ведзм” апісвае ведзм, якія на свята Купалы забіваюць слабейшую з іх і п’юць яе кроў; іх здольнасці да фізічных пераўвасабленняў у жывёл, адбіранне малака ў чужых кароў. Пад раніцу, пасля спеву пеўняў, Мішка, так і не дачакаўшыся каханай, развітваецца з ёй.

Лазня, каля якой сядзіць Мішка, уяўляе сабой містычнае месца, дзе існуюць злыя духі, чэрці, лазнік. Прысутнасць апошняга ўзгадваецца ў творы праз раптоўна адчыненыя дзверы: “Рып. Хіснуліся дзверы Мацвеевай лазні” [1, с. 89]. У беларускай

міфалогіі лазнік – гэта злы, шкодны, помслівы і агрэсіўны дух, гаспадар лазні, разнавіднасць дамашніх духаў. Як піша М. Нікіфароўскі, ён “цярпець не можа гультаёў, а тым больш – несвоечасовых наведвальнікаў, якіх пужае незвычайным храпам, шыпеннем, пайменным клічам. <...> Але ад выпуджванняў лазніка несвабодны і ўсе, хто ўздумаў бы мыцца ў лазні пасля поўначы” [6, с. 60].

Дамавік у апавяданні “Мацвеева лазня” ўзгадваецца ў гісторыі пра Петрака. Дамавік, або Хатнік, – “у беларускай міфалогіі дух хаты, цесна звязаны з уяўленнямі аб продках і гаспадарчым (асабістым) дабрабыце той ці іншай сям’і. Часцей за ўсё бачыўся старэнькім дзядком з сівой барадой і сівымі кудлатымі валасамі...” [5, с. 528], апранутым ў белую кашулю, без абутку і шапкі – прыкмета іншасвету; мог паўстаць у выглядзе змяі ці чорнага сабакі. Дамавік з’яўляецца нейтральным персанажам і, калі ён знаходзіцца ў згодзе з гаспадарамі, то дапамагае павелічэнню дабрабыту сям’і. Праз гэтую ўстаўку А. Казлоў адлюстроўвае сутнасць чалавечай няшчырасці – дамавік дапамагае, расчэсваючы коней, а чалавек адмаўляе гэтую дапамогу. Яшчэ адна ідэя, што транслюецца з дапамогай гэтага міфалагічнага вобраза, – здольнасць зла вяртацца, закон бумеранга: “Відаць выбіў ён дзядку вока, той і аддзячыў Петрака той жа капейчынай” [1, с. 40].

Пісьменнік выкарыстоўвае ў апавяданні і вобраз ведзьмы – жаночага ўвасаблення нячыстай сілы, якая мае здольнасці ператварацца ў жывёл: жабу, птушку, сароку, чорную кошку. У апошнюю істоту ператвараецца ведзьма ў дадзеным выпадку, каб забраць малако ў чужой каровы, што таксама мае карані ў беларускай міфалогіі ў вобразе “ведзьмаў малочных”. Гэта “міфічныя істоты, шкоднасць якіх палягае ў адбіранні імі ў кароў малака...” [5, с. 75]. Праз матыў фізічнай трансфармацыі ведзьмы пісьменнік даводзіць думку, што чалавек можа з’яўляцца не тым, якім здаецца на першы погляд.

У фінале апавядання з’яўляюцца вобразы чарцей у выглядзе трох вайскоўцаў, вярнуўшыхся з вайны: “<...> ва ўсіх трох вайскоўцаў хвасты, што ў валюў. Ногі ж не ў ботах, капытцы блішчаць” [1, с. 45]. У гэтай частцы твора аўтар паказвае трох жанчын у полі, якія галосіць-смутокуюць па загінуўшых на вайне мужях, просяць Бога вярнуць іх каханых, але тут жа клянуць яго, вяртаючыся да д’ябла. У адказ на такую просьбу з’яўляюцца чэрці ў выглядзе памерлых. Ад смерці жанчын ратуе ранішні спеў пеўня. Такім чынам А. Казлоў уздымае не толькі хрысціянскую праблему веры, але і паказвае адваротны бок вайны. Так, жанчыны, у час вайны кінуўшы працу ў полі, “наклікалі слязамі ды праклёнамі сілу нячыстую, падагналі смертачку сваю” [1, с. 45]. Фразу “падагналі смертачку сваю” можна прачытаць у розных сэнсах, бо смерць можа наступіць не толькі праз “нячыстую сілу”, а праз недахоп ежы, голад, бо “толькі трыма доўгімі паясамі трох гаспадароў жыта не дажата” [1, с. 44].

Як бачым, з дапамогай міфалагічных вобразаў на працягу ўсяго апавядання ўзвышаецца вобраз беларускай вёскі, яе адраджэнне разумеецца, па словах І. Шаўляковай, як “узнаўленне дзівоснай тутэйшай атлантыды” [3, с. 56], уздымаюцца маральныя, бытавыя і грамадскія праблемы, такія як няшчаснае каханне, забойства, сутнасць чалавечай дабрыні і інш. Цікава, што А. Казлоў акцэнтуюе ўвагу не на станоўчых героях, а на адмоўных (галоўны герой – забойца, тры жанчыны – богазневажальніцы і г. д.). Таму галоўны герой Мішка і рэфлексуе, седзячы каля лазні – месцы існавання нячыстых сіл, таму і прыходзіць да яе, бо ён сам “нячысцік”.

Такім чынам, у сваёй ранняй творчасці А. Казлоў з дапамогай фальклорна-міфалагічных вобразаў уздымае сур’ёзныя грамадскія і маральныя праблемы: кахання, п’янства, распусты, дабрыні, веры ў Бога, асветы, адраджэння беларускай нацыі і вёскі. У апавяданнях А. Казлова выкарыстоўваюцца пераважна персанажы ніжэйшай міфалогіі, або дэманалогіі: вобразы чорта, ведзьмы, дамавіка, лазніка. Адметная роля адведзена традыцыйным раслінным вобразам (святшчэннаму гаю, дубу-волату), якія звязваюцца з мудрасцю самога народа.

Літаратура

- 1 Казлоў, А. С. Міражы ценяў / А. С. Казлоў. – Мінск : Выдавецтва ЦК КП Беларусі, 1990. – 128 с.
- 2 Казлоў, А. С. І тады я памёр / А. С. Казлоў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1993. – 238 с.
- 3 Шаўлякова, І. Л. Сапраўдныя хронікі Поўні : артыкулы і рэцэнзіі / І. Л. Шаўлякова // Правілы адасаблення / І. Л. Шаўлякова. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2011. – С. 54–57.
- 4 Конёў, Я. Асноўны інстынкт / Я. Конёў // Маладосць. – 2011. – № 12. – С. 91–92.
- 5 Беларуская міфалогія : энцыклапедычны слоўнік. – Мінск : Беларусь, 2004. – 592 с.
- 6 Никифоровский, М. Я. Нечистики / М. Я. Никифоровский. – Вільня : Типо-Литография Товарищества п. ф. «Н. Мац и К°», 1907. – 103 с.

УДК 811.161.1'42'367.634:398.92(=161.1)

Юй Кайюе

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОЕДИНИТЕЛЬНЫМ СОЮЗОМ ДА

В статье анализируются структурные и функционально-семантические признаки русских фразеологизмов с соединительным союзом «да». Характеризуется компонентный состав данных фразеологизмов, рассматривается выражаемое ими значение. Приводятся наблюдения над особенностями функционирования фразеологизмов с союзом «да», делаются выводы о варьировании союзов «и / да» в анализируемых фразеологизмах.

Форма фразеологизма, как и любой другой языковой единицы, тесно связана с его значением; квалификация фразеологизма с содержательной точки зрения не может быть оторвана от его квалификации с точки зрения формальной. И наоборот, при характеристике формы фразеологической единицы не могут не учитываться особенности ее семантики. В полной мере сказанное относится к структурно подобным фразеологизмам, построенным по одной модели. К таким фразеологическим единицам относятся, в частности, фразеологизмы с сочинительными союзами, широко представленные в русском языке.

В состав русских фразеологизмов входят сочинительные союзы разных разрядов. Анализируемый нами материал, отобранный путем сплошной выборки из Фразеологического словаря русского литературного языка (сост. А. И. Федоров) [1; 2], включает в себя фразеологические единицы с соединительными союзами *и, да, ни... ни* (*правдами и неправдами; судить да рядить; ни холодно ни жарко; ни кола ни двора*); разделительными союзами *или, либо, то... то* (*рано или поздно; либо пан, либо пропал; то там, то сям*); противительными союзами *а, да* (*не жизнь, а малина; редко, да метко*). Преобладают фразеологизмы с соединительными союзами, они составляют примерно 70 % анализируемого материала.

Предметом данного исследования являются структурные и функционально-семантические признаки фразеологизмов с соединительным союзом *да*. Этот союз имеет разговорный характер и, выступая в соединительном значении, «обычно сигнализирует о завершенности информации, которая имеет ограничительный характер» [3, с. 626]. По данным словаря, выступающего в качестве источника фразеологического материала, в составе фразеологизмов союз *да* выступает либо в качестве стилистически окрашенного варианта союза *и* (*ахать и охать / ахать да охать; сплошь и рядом / сплошь да рядом*), либо как единственно возможный вариант соединительного союза (*вынь да положь*;

вокруг да около; тишь да гладь (да божья благодать)). Однако обращение к данным Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [4] демонстрирует наличие вариантов соединительных союзов и для тех фразеологизмов, которые в словаре фиксируются без вариантов. Например, фразеологизм *судить да рядить* ‘много обсуждать кого-либо или что-либо; долго говорить, рассуждать о чем-либо’ [2, с. 290], представленный в словаре только с компонентом *да*, встречается в текстах корпуса 82 раза (здесь и далее данные приводятся по Основному корпусу НКРЯ), из них 67 вхождений варианта *судить и рядить* и 15 вхождений варианта *судить да рядить*. Сравн.: *И стали мы судить и рядить: кого взять в кассиры?* (А. П. Чехов. Единственное средство (1883)); *Взъерошенный, сердитый, он ковылял к месту происшествия, размахивая палкой, врезался в толпу, начинал судить и рядить* (А. Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)) – *И по домам, и в кабаке, и на базаре только и толков пошло, что о пустошах. Стали сходки собирать и на них о том же судить да рядить...* (П. И. Мельников-Печерский. На горах (1875–1881)); – *Ну, ты еще молод судить да рядить о людях* (Ф. В. Гладков. Повесть о детстве (1948)). При этом оба варианта фразеологической единицы представлены в произведениях одного автора: *Нет, он будет судить и рядить без конца; не может прямо идти – заедет в сторону...* (М. Е. Салтыков-Щедрин. Дневник провинциала в Петербурге (1872)) – *Стали судить да рядить и приговорили Ивана бедного, как гражданина нерадивого и порочного, отдать в солдаты без очереди* (М. Е. Салтыков-Щедрин. Сатиры в прозе (1859–1862)).

Фразеологизм *вынь да положь* ‘непрерывно, во что бы то ни стало сделай без промедления, категорично требую’ [1, с. 123], также зафиксированный в словаре только с союзом *да*, представлен в текстах НКРЯ 151 раз, из них 148 вхождений варианта *вынь да положь* и 3 вхождения варианта *вынь и положь* (т. е. в данном случае преобладает вариант с компонентом *да*, обусловленный традицией употребления данного фразеологизма, однако использование союза *и* в качестве его компонента также фиксируется). Сравн.: *Эх, князь, ты точно как ребенок какой, захотелось игрушки – вынь да положь, а дела не понимаешь* (Ф. М. Достоевский. Идиот (1869)); *Никаких препятствий его вольная душа не признавала. Вынь да положь!* (В. П. Катаев. Алмазный мой венец (1975–1977)) – *Как же, с месяц назад приходил ко мне, напористый товарищ, – Брюханов улыбнулся. – Вынь и положь ему новый корпус* (П. Л. Проскурин. Судьба (1993)).

Такие же наблюдения можно привести и для других фразеологизмов с соединительными союзами, подтверждая мысль о том, что реальные контексты демонстрируют варьирование союзов *и / да* во всех фразеологических единицах. Интерес в этом отношении вызывают контексты употребления фразеологизма *тишь да гладь (да божья благодать)* ‘полное спокойствие, безмятежность’ [2, с. 305] с факультативным компонентом в составе сочиненного ряда. В текстах НКРЯ данный фразеологизм представлен 125 раз, из них 98 вхождений варианта с союзом *да* и 27 вхождений варианта с союзом *и*. Сравн.: *И опять настала в городе тишь да гладь да божья благодать* (М. Е. Салтыков-Щедрин. Пошехонские рассказы (1883–1884)); *На страницах тишь да гладь, а в жизни творятся дела, с одной стороны, непонятные, а с другой стороны, очень хорошо кем-то организованные* (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина (1969–1975)) – *И вот лежу, знаете ли, в городской больнице, лечусь и душой отдыхаю. А кругом тишь и гладь и божья благодать* (М. М. Зощенко. Плохой случай (1924)); *Всё идет без сучка и задоринки. Тишь и гладь* (Е. А. Нагродская. Гнев Диониса (1910)). В то же время в текстах НКРЯ данный фразеологизм представлен вариантами, в которых комбинируются союзы *и / да* и бессоюзная связь: *Привольно было тогда разгуливать по Кунцеву. Повсюду тишь и гладь да божья благодать*

(Ф. И. Буслаев. Мои воспоминания (1897)); *На НТС и ученых советах почти нет серьёзных дискуссий и борьбы мнений оппонентов, как будто все единомышленники. Повсюду тишь да гладь и Божья благодать!* (Д. И. Саврасов. О здравом смысле в геофизике (1990)); *Но в Коломенском была тишь да гладь, Божья благодать* (И. Ф. Наживин. Степан Разин (Казаки) (1928)). Объединяет все варианты фразеологической единицы то, что они имеют системный характер.

Сочиненный ряд с соединительными отношениями между компонентами имеет открытую структуру, в отношении фразеологизмов с союзом *да* эта характеристика проявляется в том, что данные фразеологические единицы могут включаться авторами в незамкнутые по структуре однородные ряды: *Товарищи тут у него были, толковали, судили да рядили вкривь и вкось* (А. К. Шеллер-Михайлов. Поврежденный (1886)); – *Эти постоянные разговоры на чужой счет, охи да ахи, постоянные выслеживания, подслушивания, эти сочувствия дружеские... к чёрту!* (А. П. Чехов. Дуэль (1891)); *Я вот всё думал да гадал, раскидывал умом-разумом, ничего не придумал* (А. К. Толстой. Князь Серебряный (1861–1863)).

Среди фразеологизмов, включающих в свой состав соединительный союз *да*, представлены разные типы, выделяемые в зависимости от морфологической природы компонентов, объединяемых союзом.

Во-первых, это фразеологизмы, в составе которых союзом *да* связаны две глагольные формы:

– *судить да рядить; ахать да охать; думать да гадать; кутить да мутить* (эти фразеологизмы в словаре приводятся в инфинитивной форме и при употреблении проявляют способность к формоизменению); данные фразеологизмы, будучи глагольными, обозначают действия и состояния, например, речемыслительную деятельность: *судить да рядить* ‘много обсуждать кого-либо; долго говорить, рассуждать о чем-либо’; *думать да гадать* ‘не торопясь, обсуждать что-либо’; ‘размышлять’;

– *оторви да выбрось; вынь да положь* (в составе этих фразеологизмов глаголы в форме повелительного наклонения, которые либо выражают императивное значение (*вынь да положь* ‘непременно, во что бы то ни стало сделай, категорично требую’ [1, с. 123]), либо утрачивают его (*оторви да выбрось* ‘о лихом, отчаянном или ни к чему не пригодном человеке’ [2, с. 69])).

Во-вторых, это фразеологизмы, в составе которых союзом *да* связаны два существительных:

– в именительном падеже (*охи да ахи; совет да любовь; тишь да гладь (да божья благодать); рак да щука; рожки да ножки*); данные фразеологизмы разнообразны по значению, в частности, выражают состояние: *охи да ахи* ‘постоянные жалобы, сетования, причитания при выражении недовольства чем-либо’ [2, с. 71]; *тишь да гладь (да божья благодать)* ‘полное спокойствие, безмятежность’ [2, с. 305]; выделяется также ряд фразеологизмов, представляющих собой благопожелания: *хлеб да соль!* ‘приветствие тем, кого застали за едой’ [2, с. 346]; *совет да любовь* ‘пожелание счастливой жизни вступающим в брак’ [2, с. 262]; *чай да сахар* ‘доброе пожелание тем, кого застали за питьем чая’ [2, с. 259];

– в косвенном падеже (*с бору да с сосенки; с рывка да с тычка*); данные фразеологизмы служат для выражения обстоятельственного значения: *с бору да с сосенки* ‘без разбору, откуда попало’ [1, с. 41]; *с рывка да с тычка* ‘резко, небрежно (делать что-либо)’ [2, с. 209].

В-третьих, это фразеологизмы, в составе которых сочинительным союзом *да* связаны два наречия: *сплошь да рядом; вокруг да около; ладком да мирком*; данные фразеологизмы имеют обстоятельственное значение образа действия: *сплошь да рядом* ‘очень часто’ [2, с. 269]; *ладком да мирком* ‘спокойно, мирно’ [1, с. 342].

Фразеологизмы, организованные как сочетания с сочинительной связью, возникли в результате метафоризации сочинительных сочетаний, компоненты которых логически сопоставимы.

Компоненты фразеологизмов с сочинительным союзом *да* находятся в отношениях:

– синонимии (в том числе контекстуальной): *ахать да охать*; *думать да гадать*; *ладком да мирком*;

– тематической близости: *тишь да гладь*; *рожки да ножки*; *вокруг да около*;

– последовательности действий, событий: *оторви да выбрось*; *вынь да положи*.

Так, компоненты фразеологизма *вокруг да около*, имеющего значение 'не касаясь сути дела, не говоря главного' [1, с. 92], в древнерусском языке были синонимами. Они образовались от синонимов *круг* и *коло*. В современном русском языке слово *около* уже не связывается с *коло* 'круг, колесо', поэтому сочетание *вокруг да около* не воспринимается как избыточное [5, с. 94].

Таким образом, русские фразеологизмы с соединительным союзом *да* представляют собой группу фразеологических единиц, при восприятии которых действуют общие свойства языкового сознания, связанные с восприятием сочинительной связи: в состав данных фразеологизмов входят компоненты, которые находятся в отношениях логической и (или) лексической сопоставимости; соединительный союз *да* выступает в составе фразеологизмов как стилистически окрашенный вариант союза *и* (даже если это не зафиксировано в словаре); сочиненный ряд с соединительным союзом *да* является потенциально открытым, и это его свойство распространяется на фразеологические единицы, которые могут включаться авторами в незамкнутые по структуре однородные ряды.

Литература

1 Фразеологический словарь русского литературного языка : в 2 т. / сост. А. И. Федоров. – Москва : Цитадель, 1997. – Т. 1. – 384 с.

2 Фразеологический словарь русского литературного языка : в 2 т. / сост. А. И. Федоров. – Москва : Цитадель, 1997. – Т. 2. – 395 с.

3 Русская грамматика : в 2 т. / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – Москва : Наука, 1980. – Т. 2 : Синтаксис. – 710 с.

4 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 02.04.2022.

5 Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии : историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – Санкт-Петербург : Фолио-Пресс, 2001. – 704 с.

УДК 811.161.1'373.21

Ф. К. Юлдашов

ТОПОНИМЫ С КОМПОНЕНТОМ КАРА- В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В рамках статьи предпринимается попытка систематизировать и рассмотреть с точки зрения происхождения и структуры имена собственные – топонимы с компонентом-полисемантом *кара*- тюркского происхождения, которые не только называют определённый географический объект, но и обладают яркой национально-культурной семантикой.

Географические названия с компонентом *кара-*, извлечённые из специальных словарей [1; 2; 3; 4;], являются частью «топонимического пространства» [5, с. 35] и представляют интерес с семантической точки зрения, происхождения, структурной организации, ареала распространения, изменения во времени.

Анализ зафиксированных в топонимических словарях географических названий с компонентом *кара-* показал, что состав топообъектов с данным компонентом различен во всех лексикографических источниках. На наш взгляд, это объясняется назначением словаря: в «Географической энциклопедии» [1] представлено 37 слов с компонентом *кара-*, «Географические названия мира. Топонимический словарь» [2] включает 28 номинаций, в «Словаре современных географических названий» [3] отмечено 19 топонимов, а в «Топонимическом словаре Кавказа» [4] – 15 географических названий, которые не зафиксированы в других словарях.

В топонимических словарях географические названия с компонентом *кара-* представлены преимущественно однословными номинациями, которые с современной точки зрения считаются непроизводными в русском языке. В языке-источнике данные топонимы являются сложными словами, которые могут служить базой для суффиксальных образований (например, *Карабаг-иш*, *Карабаг-лы*, *Караган-да*, *Каракалпак-стан*) и новых сложных лексем (например, *Карадениз-Богазы*). Кроме этого, встречаются топообъекты, построенные по модели «прил. + сущ.» (*Карабахское нагорье*, *Карагандинская область*, *Карадагский заповедник*, *Каракорумское шоссе*, *Каракорумский перевал*, *Каракумский канал*), в которых адъективный компонент образован от односложного топонима при помощи продуктивного суффикса относительных прилагательных *-ск-*.

В статье рассматриваются только однословные топонимы с компонентом *кара-*, которые образованы в языке-источнике чистым сложением.

Принимая во внимание определение географических названий в словарях и опираясь на классификации топонимов, предложенные В. Д. Бондалетовым [6] и А. В. Суперанской [7], все анализируемые топообъекты можно систематизировать следующим образом:

1 Сухопутные объекты:

1.1 Природные топонимы (наземные и подземные): оронимы – наименования гор (*Карабаиш*, *Карадаг (Кара-Даг)*, *Кара-Кенёк*, *Каракорум*, *Каратау*), горных перевалов (*Карабек*), горных вершин (*Карабаиш*, *Карадаг (Кара-Даг)*, *Кара-кая*, *Кара-тау*), возвышенностей (*Карабиш*), пустынь (*Каракумы*), урочищ (*Карачаплак (Кара-Чаплак)*);

1.2 Топонимы, созданные человеком: хоронимы – названия исторических областей (*Карабах*); ойконимы – названия любых населённых пунктов: а) полисонимы и астионимы – названия городов: (*Карабалта (Кара-Балта)*, *Карабаиш*, *Каражал*, *Каракала (Кара-Кала)*, *Каракол*, *Кара-Куль*, *Карасу*, *Карасук*, *Каратау*, *Карачухар*. Сюда отнесём название крепости, на месте которой потом возник город: *Каракермен*); б) комонимы или хорионимы – название сельских поселений (*Карабулак*, *Карагас*, *Карагач*, *Каракилиса*, *Карапырь*); в) дромонимы – названия путей сообщения, маршрутов: *Кара-Джалка*;

2 Объекты акватории – гидронимы: потамонимы – названия рек: *Карадарья*, *Каракол*, *Кара-су (Карасу)*, *Карасук*, *Каратал*; лимнонимы – названия озёр: *Каракёль*, *Кара-Куль*, *Каракуль*; названия заливов (*Карабогазгол (Кара-Богаз-Гол)*), впадин (*Карагие*), брода (*Кара-Откель*).

Все вышеприведённые топонимы являются сложными образованиями, базой для которых выступает компонент *кара-* тюркского происхождения и нарицательные существительные разных лексико-семантических групп.

О происхождении лексемы *кара*, которая входит в слова тюркского происхождения как часть сложных слов, до сих пор нет единого мнения [8, с. 286–288; 9, с. 592–599]. *Қара*, *Qara (гара)* – полисемантическое слово, имеющее не только номинативно-

производное, но и косвенно-производное значения. В тюркских языках оно имеет от 10 до 20 ЛСВ [10, с. 84–91]. Основное же значение *кара-*, которое чаще всего реализуется при образовании слов, – ‘*чёрный, темный, мрачный*’. Далее приведём примеры топонимов, в структуре которых *кара-* реализует своё прямое значение (рядом со второй частью сложного образования приводится её значение, которое указывается в словарной статье): *Карабаши* (переводится с карачаевского, как *чёрная вершина*, где *кара* ‘чёрный’; *баши* ‘голова’, ‘вершина’), *Карабек* (переводится с карачаевского, как *чёрный бек*, где *кара* ‘чёрный’, *бек* ‘княжеский титул у тюркских народов’), *Карабиль* (термин *биль* в форме *бэль* широко представлен в тюркской топонимии со значением ‘горный хребет, предгорье, перевал’, а *кара* ‘чёрный’, т. е. *чёрный горный хребет, чёрные предгорья*), *Карабулак* (*кара* ‘чёрный’ и *булак* ‘источник’, ‘родник’, то есть *чёрный источник* (тюркское)), *Карагас* (переводится с тюркского, как *чёрный лес*), *Карагие* (название связывают с тюркским *каракия*, где *кара* ‘чёрный’, а *кия* ‘крутой косогор’, ‘труднодоступный каменистый склон, обрыв’), *Кара-Джалка* (в основе перевода топонима лежат два ногайских элемента: *кара* ‘чёрный’; *джалка*, производное от *джайла* (*яйла*) ‘летнее сезонное пастбище’, ‘летовка’), *Каражал* (название происходит от казахского *жал* ‘грива’, каражал ‘высокая горная гряда’ (буквально *чёрная грива*)), *Кара-Кая* (переводится с балкарского, как *скальная вершина*, где *кара* ‘чёрный’; *кая* ‘скала’. Название дано по внешнему виду вершины, так как она выделяется на общем фоне чёрными скалами), *Каракорум* (*karakorat* от тюркского *кара* ‘чёрный’, *корум*, *курум* ‘каменистая россыпь’), *Каратал* (по-киргизски значит *чёрная ива*), *Карачухар* (в азербайджанском обозначает *чёрная впадина*).

Орфографически некоторые топонимы могут иметь слитное и дефисное написание: *Караоткель* (*Кара-Откель*) (в казахском, *кара* ‘чёрный’, *откель* ‘брод’), *Каракала* (*Кара-кала*) – *чёрная крепость*.

Топонимы *Карасу* и *Кара-су*, *Каратау* и *Кара-тау* в разном написании обозначают различные топообъекты, расположенные на разных территориях.

Пишется через дефис гидроним *Кара-су* – «речка в Кабардино-Балкарии. Переводится с балкарского как *чёрная вода*, где *кара* ‘чёрный’; *су* ‘вода’. Название происходит от цвета скал её русла, особенно в верхней части. Здесь от тёмных скал вода представляется почти чёрной» [4]. Название *Карасу* пишется слитно, если обозначает город в Андижанской области Узбекистана (где *кара* ‘чёрный’; *су* ‘вода’, ‘родник’) [2]. Одинаковое происхождение (обозначает в казахском *чёрные горы*, т. е. горы, не имеющие летом снежного покрова; и с балкарского переводится, как *чёрная гора*, где *кара* ‘чёрный’; *тау* ‘гора’), но различное написание имеет *Каратау* (пишется слитно), когда называет город в Джамбульской области Казахстана и северо-западный отрог Северного Тянь-Шаня (Казахстан), и *Кара-тау* (дефисное написание), когда именует горную вершину в Кабардино-Балкарии, в северном отроге Главного Кавказского хребта.

Отмечены топонимы, в которых *Кара* не является цветообозначением: в основе названия хутора *Карапырь* лежит мужское имя *Кара* (‘могучий, сильный, великий’) и апеллятив *пара* (*парта*) в значении ‘место прыжка’. В целом название означает *место прыжка Кара* [4]; название города в Киргизии *Кара-Балта* состоит из двух личных имён – *Балта* (‘острый’, ‘крепкий’, буквально ‘топор’) и *Кара* (‘могучий, сильный, великий’) [2].

Разные точки зрения существуют по поводу происхождения названия исторической области *Карабах*: 1. «Название образовано сложением элементов *кара-* и *бах*. По распространенному мнению *кара* в этом названии не имеет обычного цветового значения, а выступает в роли показателя множественности; элемент *бах* (*баг*) означает ‘сад’, а название в целом – *множество садов*» [2]; 2. *Карабах* (*чёрный сад*) [3].

Анализ топонимов с компонентом *кара-*, зафиксированных в географических словарях, показал, что корпус данных единиц пополняется в результате трансонимизации,

то есть происходит «образование имен собственных всех разрядов посредством переноса известного имени в иной ономастический класс». Такие собственные имена, возникшие в результате трансонимизации, А. В. Суперанская предлагает называть именами непервичной номинации [Цит. по: 11, с. 242]. Переход собственного имени с одного объекта на другой тесно связан с метонимией. При переходе собственного имени из одного разряда в другой имеют место различные ассоциации по смежности: пространственные, временные, событийные. Примеры показывают, что чаще всего название переносится с одного объекта на другой близлежащий объект:

город Кара-Балта (астионим) > ущелье Кара-Балта (ороним),
город Карабаш (астионим) > гора Карабаш (ороним),
город Кара-Кала (астионим) > крепость Кара-Кала,
город Каракол (астионим) > река Каракол (гидроним),
город Кара-Куль (астионим) > озеро Кара-Куль (лимноним),
город Карасу (астионим) > железнодорожная станция Карасу (дромоним),
город Карасук (астионим) > река Карасук (потамоним),
город Каратау (астионим) > горный хребет Каратау (ороним).

В топонимии данный метонимический перенос собственных имен является весьма распространенным.

Надо отметить, что некоторые топонимы с компонентом кара- – астионимы – в определённые моменты относятся к исторической топонимике: происходит переименование топообъекта, новое название закрепляется, но через некоторое время старое название возвращается (например, астионим Каракол в Иссык-Кульской области Киргизии был переименован в Пржевальск, а затем городу возвратили прежнее название [2]); было восстановлено историческое название Карасу (Андижанская область, Узбекистан) топониму, который в 1980–1992 годах назывался Ильичёвск, названный в честь В. И. Ленина [2].

Таким образом, анализ однословных топонимов с компонентом *кара*, зафиксированных в географических словарях, позволил сделать следующие выводы: 1) полисемантический компонент *кара*- тюркоязычного происхождения реализует в топообъектах своё основное цветное значение ‘чёрный’, единично значение ‘могучий, сильный’ и значение ‘множественности’; 2) преобладают сухопутные объекты – топонимы, созданные человеком (ойконимы), и природные (оронимы), менее представлены объекты акватории – гидронимы; 3) с точки зрения реальности / нереальности географического объекта (имена существовавших или существующих объектов) все топообъекты принадлежат к реалионимам, т. е. к собственно топонимам; 4) некоторые географические названия временно относятся к исторической топонимике в связи с переименованием объекта; 5) список топонимов с компонентом кара- пополняется в результате трансонимизации.

Литература

1 Географическая энциклопедия онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rus-geo-enc.slovaronline.com>. – Дата доступа : 15.02.2020.

2 Пospelов, Е. М. Географические названия мира : топонимический словарь [Электронный ресурс] / Е. М. Пospelов. – Режим доступа : <http://otpusk-info.ru/journey/dictionary/world-geographical-names/index-202.htm#202>. – Дата доступа : 15.02.2020.

3 Словарь современных географических названий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://otpusk-info.ru/journey/dictionary/geographic-names/fc/slovar-202-3.htm#zag-1964>. – Дата доступа : 15.02.2020.

4 Топонимический словарь Кавказа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://otpusk-info.ru/journey/dictionary/kavkaz/fc/slovar-202-1.htm#zag-1188>. – Дата доступа : 15.02.2020.

5 Топоров, В. Н. Миф. Ритуал. Образ. Символ. / В. Н. Топоров. – Москва : Издательская группа «Прогресс»–«Культура», 1995. – 624 с.

6 Бондалетов, В. Д. Русская ономастика : учеб. пособие / В. Д. Бондалетов. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.

7 Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – Москва : Наука, 1973. – 360 с.

8 Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы «К» / Авт. сл. статей Л. С. Левитская, А. В. Дыбо, В. И. Рассадин. – Москва : Языки русской культуры, 1997. – 368 с.

9 Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – 2-е изд., доп. – Москва : Наука, 2002. – 822 с.

10 Сыдыков, С. Кара деген сездун семантикасы женунде / С. Сыдыков // Тюркологическое исследование. – Фрунзе : Илим, 1983. – С. 84–91.

11 Арутюнова, Н. Д. Номинация, референция, значение / Н. Д. Арутюнова // Языковая номинация (общие вопросы) / отв. ред. член-корр. АН СССР Б. А. Серебренников, доктор филологических наук А. А. Уфимцева. – Москва : Наука, 1977. – С. 188–206.

УДК 821.161.3-311.6*В.Быкаў

К. В. Якаўленка

ПРАБЛЕМА ВЫБАРУ Ё ВАЕННАЙ ПРОЗЕ ВАСІЛЯ БЫКАВА: НА ПРЫКЛАДЗЕ АПОВЕСЦІ “СОТНІКАЎ”

Артыкул прысвечаны даследаванню праблемы выбару ё ваеннай прозе В. Быкава. Аналізуюцца паводзіны герояў аповесці “Сотнікаў” у экстрэмальнай сітуацыі, калі патрэбна выбіраць паміж жыццём і смерцю, чалавечай годнасцю і здрадніцтвам. Акцэнт робіцца на свядомым выбары і адказнасці за яго. Даводзіцца, што пісьменнік выбар герояў тлумачыць праз іх мінулае, менавіта там закладзены вытокі характару, матывацыя будучых учынкаў.

В. Быкава адносяць да пісьменнікаў-экзістэнцыялістаў. Ён найбольш яскрава адлюстроўвае эстэтыку экзістэнцыялізму ў беларускай літаратуры. Памежная сітуацыя, маральны выбар – гэтыя паняцці адносяцца да экзістэнцыялізму і бяруць свае вытокі з гэтага напрамку.

“Экзістэнцыялізм (ад лац. *existential* ‘існаванне’) – гэта філасофска-эстэтычны напрамак XX ст., які таксама называлі «філасофіяй існавання». Экзістэнцыялізм пачаў фарміравацца ў французскай літаратуры ў сярэдзіне 1930-х гг. у творчасці такіх філосафаў і пісьменнікаў як Ж. П. Сартр, С. дэ Бавуар, А. Камю і інш.” [1, с. 244]. Важнымі катэгорыямі экзістэнцыялізму з’яўляюцца трывога, чаканне, раскаянне, безнадзейнасць і страх. Гэта асноўныя настроі чалавека. Як сцвярджаюць экзістэнцыялісты: “страх – гэта неад’емная ўласцівасць чалавечага існавання” [2, с. 217].

У экзістэнцыялізме існуюць два пункты гледжання на праблему выбару. Згодна з першым – чалавек выбірае ўчынак як сродак дасягнення пастаўленай мэты. Выбар здзяйсняецца адносна таго, што залежыць ад чалавека. У такім выпадку ён ужо загадзя

вызначаны. Другі пункт гледжання мае толькі выбар вышэйшай мэты. Чалавек наўмысна робіць выбар, які становіцца паўплывае на чалавецтва. Пераадоленне канфлікту, які ўзнікае на жыццёвым шляху, падразумявае, што чалавек усведамляе свае ўчынкі і імкнецца падабраць альтэрнатыву з найменшай колькасцю зла. У канкрэтных абставінах мы выбіраем мараль і тым самым даказваем сваю маральную свядомасць.

“Экзістэнцыяльны выбар патрабуе ад суб’екта актуалізацыі паглыбленага самааналізу і выяўлення пэўных чалавечых якасцей. З-за гэтага выбару перабудоўваецца сістэма каштоўнасцей і адносін, змяняецца жыццё чалавека, яго дзейнасць, учынкi. У экзістэнцыялізме праблема адказнасці чалавека за сваё быццё з’яўляецца актуальнай у сучасным грамадстве. Быць свабодным – гэта значыць дзейнічаць і думаць так, як хочацца табе самому, а не так, як хочучь іншыя. Менавіта ў памежнай сітуацыі чалавек ўсведамляе самога сябе” [2, с. 220–221].

Выбар – самавызначэнне асобы ў дачыненні да прынцыпаў, дзеянняў, рашэнняў. У творах В. Быкава вельмі часта прысутнічае памежная сітуацыя. З’яўляецца выбар паміж жаданнем “застацца ў жывых” і “чалавекам унутры чалавека”. Праблема выбару ў творах вырашалася больш разнастайна і востра, усе ўчынкі разглядаліся больш дакладней, а лёс людзей быў апісаны падрабязна і вельмі трагічна. В. Быкаў ставіў для сябе задачу разгледзець наступныя пытанні: “Што такое чалавек перад знішчальнаю сілай бесчалавечных абставін? На што ён здольны, калі магчымасці абараніць жыццё вычарпаны ім да канца і прадухіліць смерць немагчыма?” [3, с. 78]. Вайна – гэта якраз тыя экстрэмальныя ўмовы, дзе чалавек праяўляецца ўсебакова, выяўляе рысы характару, якія маглі не праявіцца ў мірны час, дзе ён вымушаны рабіць выбар... Вайна – гэта час небывала аголеных адчуванняў, дзе найбольш відавочна праяўлялася чалавечая сутнасць, такія якасці, як сапраўдны гуманізм, чалавечнасць, самаадданасць.

У ваенных аповесцях (такіх як “Жураўліны крык”, “Трэцяя ракета”, “Мёртвым не баліць” і інш.) В. Быкаў імкнуўся пранікнуць у сутнасць характару, вызначыць яго прыроду, а таксама разгледзець абставіны, у якіх знаходзіцца персанаж. Звычайна ў аповесцях абмежаванае кола персанажаў, усяго два-тры чалавекі: гэта суседзі па акопе, партызанская група, таварышы, аб’яднаныя адной справай. Але гэта людзі, звязаныя лёсам падчас выпрабаванняў, у якіх раскрываецца сутнасць чалавека больш глыбока і моцна, чым у звычайных абставінах.

Аповесць “Сотнікаў” – гэта адзін з самых дасканалых і глыбокіх твораў пісьменніка. Твор вызначаецца філасофскім роздумам аб чалавечым абавязку і гуманізме. Як вядома, сюжэт аповесці ўзяты з жыцця самога аўтара. В. Быкаў пасля вайны сустрэў таварыша, які супрацоўнічаў з немцамі. Гэтая сустрэча і падштурхнула на стварэнне аповесці. У ёй асэнсоўваецца праблема адказнасці чалавека за лёс людзей, а таксама паказваецца здрадніцтва адных герояў і духоўная веліч, высакароднасць іншых. Аповесць пабудавана на чаргаванні раздзелаў, у якіх кожны з галоўных герояў (Рыбак і Сотнікаў) выступаюць на першы план. Дзякуючы такой пабудове, можна супастаўляць і параўноўваць паводзіны герояў і іх матывы, якімі яны кіраваліся ў пэўнай сітуацыі. Аповесць ўскладняецца тым, што ўбірае ў сябе голас адпаведнага персанажа і імкнецца адлюстравать яго погляд на падзеі. Такім чынам, аўтар клапаціцца пра глыбіню і дакладнасць, ёмістасць і пераканаўчасць псіхалагічнага аналізу.

У аповесці героі мала кажуць пра свае ідэалы, пра адносіны да вайны, пра высакароднасць мэт у барацьбе з фашызмам. Але за гэтыя ідэалы і мэты яны аддаюць сваё жыццё. В. Быкаў даследуе ўнутраны свет Сотнікава і выяўляе найтанчэйшыя зрухі ў яго псіхалагічным стане. Гераічнасць Сотнікава паказваецца ў аповесці з асаблівай выразнасцю і глыбокім філасофскім асэнсаваннем. Нягледзячы на тое, што Сотнікаў не выканаў заданне, ён застаўся чалавекам у бесчалавечнай сітуацыі. У памежнай сітуацыі

герой захоўвае вернасць сваім перакананням і сваёй чалавечай сутнасці. Ён турбуецца, каб яго смерць не была марнай. Пра гэта Сотнікаў кажа так: “Як і кожная смерць у барацьбе, яна павінна нешта свярджаць, нешта адмаўляць і па магчымасці здзейсніць тое, што не паспела здзейсніць жыццё. Інакш навошта жыццё? Надта трудна яно даецца чалавеку, каб безразважна ставіцца да яго канца” [4]. Такія разважанні героя выяўляюць яго склад мыслення, які адбіўся на ўсю стылістыку аповесці з яе моцным аналітычна-філасофскім пачаткам. Герой адчувае абавязак перад людзьмі і самой будучыняй, таму робіць правільны выбар. Калі Сотнікаў трапляе ў палон да паліцаяў, ён думае пра смерць са зброяй у руках як пра самую найвялікшую раскошу. Нават перад смерцю Сотнікаў імкнецца сваёй мужнасцю падтрымаць хлапчука ў будзёнаўцы і іншых сумленных людзей, якія чакалі пакарання. Для В. Быкава вельмі важна было паказаць, як паводзяць сябе героі, гледзячы ў вочы смерці.

Другім галоўным героем аповесці, сутнасць характару якога В. Быкаў раскрыў вельмі добра, з’яўляецца Рыбак. У першых раздзелах аповесці Рыбак па-таварыску трымаецца разам з Сотнікавым і паказаны добрым партызанам: дае свой ручнік Сотнікаву, каб той прыкрыў прастуджаную шыю, дзеліцца ежай. Але яго натура пачала праяўляцца па-іншаму, калі ён разам з Сотнікавым уцякаў ад паліцаяў. У гэты момант Рыбак паспеў адарвацца, а Сотнікаў пачаў адстрэльвацца і быў паранены. Рыбак думаў, што Сотнікаў загінуў і не хацеў ісці да яго, каб праверыць ці застаўся жывым баец. Нягледзячы на тое, што на вайне дзейнічаў закон “гінь сам, а таварыша выручай”, Рыбак баяўся зноў ісці пад кулі і спадзяваўся на тое, што Сотнікаў загінуў, і яму можна не клапаціцца пра яго. Але, калі пачаліся зноў стрэлы, Рыбак кінуўся ратаваць Сотнікава. Усё ж гэта смелы ўчынак, але хістанні героя насцярожваюць. У выніку Рыбак пераходзіць на бок ворага і становіцца паліцаем. Свой выбар герой апраўдвае жаданнем жыць.

Галоўныя героі адрозніваюцца адзін ад аднаго сваімі ўчынкамі. Высакароднасць Сотнікава выяўляецца ў эпізодзе пра яго пакаранне. Ён выбівае ў сябе з-пад ног падстаўку, каб не даць зрабіць гэта Рыбаку. Сотнікаву хочацца, каб у Рыбака, які яшчэ не запэкаў сваіх рук крывёю таварыша, была магчымасць адумацца і не страціць канчаткова сваю душу. Самае істотнае, што ў Рыбака не хапіла духоўнай моцы, каб выстаяць да канца ў бесчалавечных абставінах, калі патрабавалася за сумленнасць і адданасць заплаціць сваім жыццём. У гэтым плане Сотнікаў і Рыбак вельмі розныя. Першы гатовы аддаць сваё жыццё за Радзіму, а другі робіць усё, каб застацца жывым. В. Быкаў паставіў герояў перад выбарам: быць жывым здраднікам або мёртвым героем. Сотнікаў, як відаць з аповесці, прайшоў гэтыя выпрабаванні годна, чаго нельга сказаць пра Рыбака.

Пісьменнік імкнуўся высветліць прычыны маральнага выбару герояў і зразумець, чаму ў экстрэмальных абставінах кожны з іх зрабіў менавіта такі выбар. Пра памежную сітуацыю выказаўся М. Тычына: “В. Быкава цікавіць найперш чалавек, яго характар, паводзіны ў экстрэмальнай сітуацыі, калі размова ідзе пра жыццё і смерць. Звычайна ён шукае вытокі характару ў мінулым героя, выяўляе зноў і зноў складаную залежнасць героя і абставін. Прычым абставіны заўсёды складваюцца так, што ад самога чалавека амаль нічога не залежыць, застаецца вельмі вузкі выбар, і менавіта ў гэты момант выяўляецца сапраўдная духоўная сутнасць гэтага ці іншага чалавека” [5, с. 648–649].

У ваеннай аповесці “Сотнікаў” В. Быкаў адлюстроўвае псіхалагічны стан герояў, якія трапілі ў экзістэнцыяльную сітуацыю і вымушаны зрабіць выбар паміж здрадай і жыццём. У аповесці пісьменнік паказвае ўчынкі двух галоўных герояў, як яны паводзяць сябе перад знішчальнай сілай абставін. Сотнікаў свядома ідзе на самазнішчэнне, выбар яго прадуманы, узвышаны. Рыбак выбірае жыццё, але якім яно будзе, жыццё здрадніка, і ці не пашкадуе герой пра свой выбар? Пісьменнік дае магчымасць задумацца над гэтым няпростым пытаннем кожнаму чытачу.

Літаратура

1 Яцухна, В. І. Тэорыя літаратуры : дапаможнік для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей ВНУ / В. І. Яцухна; Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2006. – 279 с.

2 Кулик, С. П. История философии / С. П. Кулик, Н. У. Тиханович. – Минск : Вышэйшая школа, 2007. – 316 с.

3 Бугаёў, Дз. Я. Вывучэнне творчасці Васіля Быкава ў школе : дапаможнік для настаўнікаў / Дз. Я. Бугаёў, М. І. Верціхоўская, В. У. Верціхоўская. – Мінск : Аверсэв, 2005. – 282 с.

4 Быкаў, В. Сотнікаў / В. Быкаў // Беларуская палічка. Беларуская электронная бібліятэка [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : https://knihi.com/Vasil_Bykau/Sotnikau.html. – Дата доступу : 25.04.2022.

5 Тычына, М. Пад знакам Быкава / М. Тычына // Быкаў, В. У. Выбраныя творы / В. У. Быкаў. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2004. – 672 с.

**ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В НЕМЕЦКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРАХ**

Статья посвящена невербальному аспекту коммуникации в немецкой и белорусской культурах. Рассматриваются факторы невербальной коммуникации путем сравнения особенностей белорусской и немецкой культур. Сопоставляются наиболее важные каналы невербальной коммуникации (проксемика, окулесика, мимика и такесика) и делаются соответствующие выводы.

Очевидно, что в каждой культуре межличностные отношения основываются на языке, религии и традициях. Вербальная передача информации дополняется во всех этих сферах визуально и эмоционально. В ходе общения / разговора жесты, мимика, поза и интонация зачастую имеют большее значение, чем само сказанное слово. Взмах руки, улыбка, качание головой или кивок, вздох или пауза в речи могут повлиять на смысл высказывания независимо от значения слова.

Область невербального общения часто считается низшей по сравнению с вербальной коммуникацией (состоящей из языковых привычек, грамматики, лексики и т. д.). Хотя общение между представителями двух разных культур требует знания иностранного языка, их общение на самом деле начинается еще до произнесения каких-либо слов.

Коммуникация представляет собой многофункциональное явление, выходящее за рамки самого вербального языка с его грамматическими нормами и системами. Невербальные знаки могут обеспечивать взаимодействие, дополняя, подчеркивая и даже заменяя, отрицая или подвергая сомнению вербальные сообщения. Когда встречаются незнакомые люди, установка, определяющая дальнейший ход их отношений, формируется еще до того, как кто-либо из людей произнес первое слово.

По мнению ученых невербальное общение включает следующие элементы: жесты, выражение лица, зрительный контакт, язык тела, поза, внешний вид (одежда, прическа), символизм (пиктограммы, использование цветов, татуировки).

Успешное общение между представителями двух разных культур связано с еще большими трудностями, поскольку в подавляющем большинстве случаев собеседники не могут избежать обычаев, сформировавших их личность. Следовательно, шансы на недопонимание между представителями двух разных культур и языковых сообществ выше.

Сопротивление общению с представителями других культур или даже дискриминационное поведение по отношению к ним связано с незнанием образа жизни других людей, условий их жизни, их традиций и обрядов. Таким образом, предубеждения происходят от незнания.

Мы знаем и можем лучше понять нашу собственную культуру, сталкиваясь и знакомясь с другими культурами, а затем общаясь и реагируя более компетентно с представителями разных культур.

В данной работе сопоставляются наиболее важные каналы невербальной коммуникации немецкой и белорусской культур: 1) проксемика, 2) зрительный контакт, 3) выражение лица, 4) прикосновение.

Начнем с первого канала – проксемики. Термин «проксемика» был введен Эдвардом Т. Холлом и определен как «изучение того, как люди бессознательно структурируют

микространство – расстояние между людьми в повседневной жизни, организацию пространства в домах, зданиях и, в конечном счете, планировку городов» [1, с. 1003]. Холл начал изучение проксемики с систематических наблюдений, когда стало очевидно, что люди из разных культур, взаимодействуя друг с другом, не всегда придают одинаковый смысл одним и тем же или подобным измеряемым расстояниям.

Проксемика занимается особым аспектом языка тела, а именно личными пространственными отношениями между собеседниками. Одними из наиболее важных факторов невербального общения являются направление тела, рост, расстояние и прикосновение. Центральная тема – «социальное и личное пространство и то, как его воспринимают».

Каждому человеку для его нормального существования необходим определенный объем пространства вокруг него. И если кто-либо пересчет эту границу, человек будет рассматривать это как невежественный поступок. Само собой разумеется, что в каждой культуре это расстояние разнится. Поэтому так важно соблюдать это расстояние, которое является важным показателем типа, характера и широты отношений между людьми.

Так в немецкой культуре между говорящими в разговоре наблюдается большое личное расстояние. Обычно ожидается, что между двумя общающимися должно быть расстояние не менее одной вытянутой руки. (1,5–2 метра). Это может быть источником неправильного толкования, поскольку немцы не хотят, чтобы другие люди подходили к ним физически слишком близко. Ранее описанное проявляется в замкнутости, дистанцированности немцев по отношению к незнакомым людям. И, как следствие, может создаться впечатление, что они совсем не заинтересованы в знакомствах.

В белорусской культуре данное расстояние немного меньше и составляет от 1 до 1,5 метра. В белорусской культуре короткая физическая дистанция, которую человек поддерживает со своим собеседником, интерпретируется как «межличностная близость» и «больше внимания».

Следующий аспект – это зрительный контакт. Как говорится, глаза – зеркало души. Зрительный контакт является важной частью невербального общения. Он может выражать эмоции, отношения, намерения и т. д. Когда отправитель и получатель информации заинтересованы в общении друг с другом, они (помимо прочих способов) могут выражать это с помощью зрительного контакта. Продление зрительного контакта может быть положительным (например, выражение сочувствия, подчеркивание важности обсуждаемой темы или собеседника) или отрицательным (установление доминирования, угрозы или вызова). Кроме того, зрительный контакт может использоваться для выражения сомнения, одобрения или неприятия. Конкретные сигналы, передаваемые зрительным контактом, различаются по промежутку времени, направлению взгляда и частоте зрительного контакта.

В немецкой культуре зрительный контакт приветствуется. Непрерывный зрительный контакт может быть неловким для тех, кто не привык к такому явлению; однако зрительный контакт демонстрирует внимание и интерес к разговору. В Германии избегание зрительного контакта может быть истолковано как передача противоположного сообщения.

Стоит отметить, что и в белорусской культуре зрительный контакт также очень приветствуется. Прямой зрительный контакт интерпретируется как честность, искренность, открытость, показывает готовность к разговору и является признаком воспитанности и хорошего тона.

При обсуждении невербальных сигналов важно упомянуть выражение лица, поскольку лицо может точно передавать широкий спектр сигналов и является важнейшим невербальным каналом выражения эмоций по отношению к другим людям. Обычно выражения лица, отражающие эмоции, классифицируют следующим образом: счастье, удивление, страх, печаль, гнев, отвращение / презрение.

Особое внимание следует уделить такому мимическому движению как улыбка. Сама по себе улыбка выражает доброжелательность и располагает к разговору. В немецкой культуре улыбка – знак вежливости и отсутствие враждебности. В белорусской же культуре улыбаться не принято, поэтому может показаться, что белорусы мрачные и суровые. В белорусской культуре улыбка – это признак действительно радостного события, а тот, кто улыбается просто так, воспринимается как несерьезный и легкомысленный человек. Тому есть подтверждение в пословице: «Смех без причины – признак дурачины» [2, с. 17].

Лингвисты выделяют три вида улыбок: искренняя, формальная и коммерческая. Белорусской и немецкой культурам свойственна искренняя улыбка как реакция на радостное событие.

Прикосновение – это вид восприятия, который реализуется посредством руки, пальцев или других частей тела. Прикосновения – важный элемент общения. Одному из собеседников удастся передать чувства благодарности, безопасности, личных переживаний или поддержки через прикосновение к другому.

Однако прикосновение не всегда считается уместным, а очень часто неприемлемым. Многие люди не любят, когда к ним прикасаются, и это может привести к непониманию. Поэтому для успешного общения важно знать, насколько прикосновение уместно и как оно определяется контекстом, личностью или культурой. Поэтому, как отмечалось выше, физический контакт не всегда уместен.

Так в белорусской культуре телесный контакт довольно распространенное явление. Представители белорусской культуры используют разные виды прикосновения во время общения. Рукопожатие, похлопывание по плечу, касание руки или одежды рассматривается как дружеское поведение. В иных культурах данное поведение может рассматриваться как бесцеремонность или нарушение субординации.

В немецкой культуре телесный контакт тоже присутствует, но есть небольшие различия в сравнении с белорусской культурой. Пожалуй, особое внимание надо уделить рукопожатию. В белорусской культуре рукопожатие – это мужской жест. Женщин же, как правило, приветствуют с помощью слов. Конечно, есть исключение: если женщина первая протягивает руку.

Мужчина также может поцеловать руку женщине в знак уважения. Однако в немецкой культуре такие жесты по отношению к женскому полу могут интерпретироваться отрицательно [3, с. 52].

Поэтому в немецкой культуре рукопожатие – это не только мужской, но и женский жест [4, с. 25]. Немецкие женщины могут возмутиться, если мужчина пожат только руку другого мужчины. Но, несмотря на перечисленные нюансы, рукопожатие имеет много общего в двух культурах.

Подводя итог, можно сказать, что правильно интерпретировать невербальные знаки не просто, поскольку отдельные знаки сообщаются сознательно или бессознательно, подчеркивают или опровергают сказанное, индивидуальны или культурно сформированы. Ввиду того, что средства вербальной и невербальной коммуникации чаще всего используются одновременно, то неверная интерпретация невербальных символов может приводить к ошибкам в понимании словесных сообщений.

Литература

1 Hall, E. T. A System for the Notation of Proxemic Behavior / E. N. Hall // American Anthropologist – New series. – 1963. – Vol. 65, № 5. – P. 1003–1026.

2 Газизов, Р. А. Контрастивное описание коммуникативного поведения / Р. А. Газизов // Русское и немецкое коммуникативное поведение. – Воронеж : Истоки, 2002. – Вып. 1. – С. 7–20.

3 Жук, К. М. Контрастивное описание русского и немецкого коммуникативного поведения / К. М. Жук // Филологические науки В России и зарубежом : материалы II Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 51–53.

4 Стернин, И. А. Русская невербальная коммуникация (на фоне немецкой) / И. А. Стернин // Русское и немецкое коммуникативное поведение. – Воронеж : Истоки, 2002. – Вып. 1. – С. 24–33.

УДК 94:321.011(569.4):929*Т.Герцль

А. Б. Бабушкина

ТЕОДОР ГЕРЦЛЬ: ПРОГРАММА РЕШЕНИЯ ЕВРЕЙСКОГО ВОПРОСА

Статья посвящена эволюции взглядов Т. Герцля по поводу решения еврейского вопроса. В ней подробно рассматриваются переломные вехи, приведшие к рождению идеи о создании еврейского государства, а также проанализирован вклад Т. Герцля в её реализацию. Отдельное место в статье занимает освещение позиций представителей разных течений сионистского движения в вопросе о выборе территории для создания еврейского государства.

История еврейства в Новое время тесно связана с деятельностью доктора юриспруденции, журналиста и писателя Теодора Герцля, чья деятельность пробудила интерес мировой общественности к еврейскому вопросу и способствовала созданию еврейского государства.

Т. Герцль родился в 1860 г. в Будапеште и вырос в ассимилированной еврейской семье. Мальчика с детства приобщали к немецкой культуре и языку. Родители Т. Герцля сохраняли формальную связь с иудаизмом: они посещали реформистскую синагогу и отмечали главные еврейские праздники. В 1878 г. он вместе с семьёй переехал в Вену, где поступил на юридический факультет Венского университета. В студенческие годы Т. Герцль мало интересовался еврейским вопросом и был далёк от сионизма. В 1881 г. даже стал участником немецкого студенческого общества. Однако, столкнувшись с антисемитскими высказываниями его членов, спустя два года покинул его состав [1, с. 61].

В 1881 г. выходит антисемитская книга немецкого философа Е. Дюринга «О еврейском вопросе», которая произвела на Т. Герцля тяжёлое впечатление, заставив впервые серьёзно задуматься об еврейском вопросе. Е. Дюринг писал, что еврейской проблемой была «проблема расы, морали и культуры» [2, с. 9].

Уже к 1884 г. Т. Герцль получил степень доктора юридических наук и некоторое время работал в судах Вены и Зальцбурга. Однако вскоре понял, что, будучи евреем, он никогда не сможет построить карьеру. В своих автобиографических заметках (1898 г.) он писал: «Будучи евреем, я бы никогда не смог занять пост судьи. Поэтому я расстался одновременно и с Зальцбургом, и с юриспруденцией» [1, с. 61]. Покончив с профессией юриста, Т. Герцль принял решение переехать в либеральную Францию, которая первой в Европе приняла пакет законов, наделяющих евреев гражданским равноправием. Именно в этой стране с 1885 г. он посвятил себя литературной деятельности [3, с. 213].

Рост националистического антисемитизма ярко прослеживался в трудах современников Т. Герцля. В 1886 г. например, вышла книга французского журналиста Э. Дрюмона «Еврейская Франция», в которой автор утверждал, что евреи являются представителями низшей расы и стремятся погубить Францию [7, с. 21].

Будучи студентом, Т. Герцль считал, что верным путём решения еврейского вопроса является ассимиляция евреев в среде окружающих народов. Однако личный опыт и рост антисемитских настроений в Европе заставили его изменить свои взгляды. Он стал одержим идеей решить то, что весь мир называл «еврейской проблемой». У него возникла идея о том, что решение последней возможно путём обращения евреев в христианство. Однако вскоре он пришёл к выводу, что это не ликвидирует проблему антисемитизма, ведь так называемая юдофобия выражалась против евреев как нации [3, с. 214].

С октября 1891 по июль 1895 г. Т. Герцль работал корреспондентом либеральной венской газеты «Новая свободная пресса» в Париже. Катализатором стало «дело Дрейфуса». В 1894 г. в Париже в качестве журналиста он присутствовал в зале суда во время процесса по делу А. Дрейфуса, ассимилированного еврея, являвшегося офицером французской армии. Он был необоснованно обвинён в шпионаже, что привело к взрыву антисемитизма в обществе. На улице либеральной Франции раздавались крики: «Смерть евреям!». Прецедент показал трагизм положения еврейского народа в Европе. Т. Герцль как на личном опыте, так и после процесса над делом А. Дрейфуса убедился в том, что антисемитизм не позволит евреям продвинуться в обществе [4, с. 554].

Дело А. Дрейфуса повернуло Т. Герцля лицом к сионизму, подразумевавшему, что евреи мира массово вернутся в Палестину, из которой были изгнаны около 2 000 лет назад. Идея сионизма по Т. Герцлю заключалась в создании евреями собственного государства. Он был уверен, что ненависть к евреям исчезнет окончательно, если они станут равными другим народам, восстановив собственное государство. Т. Герцль видел в сионизме «лекарство», которое смогло бы справиться с такой «болезнью» как антисемитизм. Однако не все последователи Т. Герцля разделяли его видение потребности в государстве. К примеру, еврейский писатель, поэт и переводчик З. Жаботинский считал, что мысль Т. Герцля о полном исчезновении антисемитизма при условии существования еврейского государства чересчур утопична. З. Жаботинский рассматривал сионизм более как защиту против антисемитизма, нежели как лекарство от него [2, с. 214].

Идея о создании еврейского государства буквально овладела разумом Т. Герцля, и он начал действовать. Первым шагом к реализации его задумок стало обращение к богатейшим евреям мира. Он изложил свой замысел французскому барону М. де Гиршу и попросил его о финансовой поддержке для выполнения задуманной программы. Барон воспринял идеи Т. Герцля не более как его фантазию. Обращение к барону Э. Ротшильду также окончилось неудачей [1, с. 64].

Не встретив поддержки со стороны влиятельных евреев, в феврале 1896 г. Т. Герцль опубликовал брошюру «Еврейское Государство. Опыт современного решения еврейского вопроса» [5, с. 1]. Это труд знаменует рождение политического сионизма. Сделаем акцент на слове политический, ведь движение под названием сионизм активизировалось ещё с 1860-х гг., когда евреи иммигрировали в Палестину, являвшуюся частью Османской империи. Ещё ранние активисты сионизма такие, как, например, Л. Пинскер, основатель движения Ховевей Цион, раскрыли разные стороны антисемитизма. Пользуясь лозунгом автоэмансипации, Л. Пинскер, в частности, утверждал, что евреи вновь должны стать действенным фактором истории: «Не эмансипация, но автоэмансипация есть путь решения еврейской проблемы. Не милость народов мира в виде формального равноправия, а самоосвобождение еврейского народа...» [6, с. 17].

Т. Герцль в своём труде ещё раз подчеркнул, что евреи – это народ, который вечно борется за своё существование, который не может найти себе место ни в одной стране и нуждается в собственном государстве: «Мы – народ и народ единый. Мы искренно пытались везде слиться с окружающими нас народами, сохраняя только веру отцов наших ... в наших отечествах, в которых мы живем уже сотни лет, нас зовут чужими...» [5, с. 9].

Появление брошюры «Еврейское государство» вызвало огромный энтузиазм среди еврейской диаспоры, что позволило в 1897 г. в Базеле организовать I-й Всемирный сионистский конгресс, на котором собрались единомышленники Т. Герцля. Целью конгресса стал поиск способа создания еврейского государства предпочтительно в Палестине. Однако Т. Герцль, как и его предшественник Л. Пинскер, не обуславливал свой план выбором непременно Палестины. Он допускал, что можно принять в расчёт и Аргентину: «При этом имеются в виду две страны: Палестина и Аргентина... В интересах Аргентинской республики было бы уступить нам часть территории... Палестина – наша незабвенная историческая родина...» [5, с. 31].

На I-м конгрессе была основана Всемирная сионистская организация, президентом которой был избран Т. Герцль. А также была принята программа сионистского движения – Базельская программа, основной идеей которой было «создание национального дома на земле Израиля» [6, с. 58].

Т. Герцль сумел пробудить интерес мировой общественности к еврейскому вопросу, а также убедить её в необходимости объединения еврейского народа на его исторической родине и возрождении еврейского государства. Именно в России сложилось крепкое ядро сионистов. Прекрасно осознавая необходимость национального очага, оно поддерживало идеи Т. Герцля [6, с. 45].

Однако в России не все поддерживали Т. Герцля: еврейские интеллигенты, группировавшиеся вокруг журнала «Восход», и некоторые ветераны Ховевей Цион считали, что его политическая программа разозлит турецкое правительство и навредит практической работе по заселению Палестины, которая велась ещё с 1882 г. [6, с. 45].

В 1899 г. Т. Герцль инициировал создание «Еврейского колонизационного общества», которое занялось покупкой земли в Палестине. В 1903 г. британцы предложили Всемирной сионистской организации создать еврейское государство в Британской Восточной Африке (ныне – часть территории Кении), так называемый «план Уганды». Данный план обсуждался на VI-м сионистском конгрессе. Т. Герцль поддерживал эту идею, убеждая своих сторонников в том, что Восточная Африка не будет заменой Палестины, а лишь вынужденной мерой в связи с погромами, поэтому считал неразумным отклонять предложение Д. Чемберлена [1, с. 91].

Проект вызвал жесточайшие противостояния в сионистском движении. Против него выступила часть сионистов России во главе с И. Членовым и М. Усышкиным. В октябре 1903 г. в Харькове была созвана чрезвычайная конференция «практических» сионистов, которые отвергали план Уганды [1, с. 95].

Кризис в сионистском движении ускорил успех «практических» и «культурных» сионистов, которые не принимали идеи Т. Герцля, а сам вопрос о Восточной Африке вскоре стал чисто теоретическим. В Уганду была послана комиссия для разведки обстановки, которая пришла к выводу о непригодности данной территории для расселения евреев. На VII-м сионистском конгрессе план был отклонён [1, с. 95].

В 1902 г. на свет выходит утопический роман Т. Герцля «Альтнойланд», в котором автор нарисовал идеалистический эскиз политического и общественного строя еврейского государства в Палестине. В то время Т. Герцль не предвидел арабско-еврейских конфликтов и был уверен, что арабы, жившие в Палестине, с радостью встретят новых еврейских поселенцев. Он подчёркивал в романе, что после создания собственного государства евреи построят справедливое общество, основанное на принципах религиозной и расовой терпимости [6, с. 131]. Роман начинается со строк: «Если вы захотите, это не будет сказкой...» [6, с. 131]. Позже в своём дневнике Т. Герцль писал: «В Базеле я создал еврейское государство. Если бы я сказал это сегодня, меня бы осмеяли. Возможно, через 5 лет, и, безусловно, через 50 лет, каждый увидит это сам...» [3, с. 215].

Государство Израиль было провозглашено в мае 1948 г., немногим позже той даты, которую предсказал Т. Герцль после I-го сионистского конгресса. Схватки с оппонентами и борьба за исполнение мечты не могли не сказаться на здоровье Т. Герцля: болезнь сердца, осложнённая воспалением лёгких, привела его к смерти 3 июля 1904 г. [3, с. 215].

Таким образом, Т. Герцль на собственном опыте ощутил трагичность положения евреев в Европе и поставил перед собой цель – найти «лекарство» против антисемитизма. Он был убеждён, что сионистское движение приведёт к созданию еврейского государства и сделает евреев равными другим народам. В 1896 г. Т. Герцль опубликовал брошюру «Еврейское государство», в которой обозначил программу создания такого государства. Ценность данной работы состояла, скорее, не в гипотезах, выдвинутых автором, а в его взглядах, которые оказали колоссальное воздействие на умы евреев, содействуя развитию сионистского движения. В первую очередь это касается евреев Российской империи, которые, вдохновившись идеями и идеалами сионизма, поверили в возможность создания достойной и свободной жизни в Палестине и, совершив алию, выступили в роли их материализатора.

Литература

- 1 Сакер, Г. М. История Израиля : в 3 т. / Г. М. Сакер; пер. с англ. В. Гопмана. – Москва : Книжники, 2011. – Т. 1: От зарождения сионизма до наших дней 1807–1951. – 634 с.
- 2 Герцль, Т. Биография / Т. Герцль // Избранное. – Иерусалим : Библиотека-Алия, 1974. – С. 9.
- 3 Телушкин, Р. Й. Еврейский мир: Важнейшие знания о евр. народе, его истории и религии / Р. Й. Телушкин; пер. с англ. Н. Иванова, В. Владимирова; под ред. М. Гринберга. – Москва : Издательство Еврейского университета, 1995. – 575 с.
- 4 Очерки по истории еврейского народа : в 2 т. / под. ред. Ш. Эттингера. – Иерусалим : Библиотека-Алия, 1990. – Т. 2. – 859 с.
- 5 Герцль, Т. Еврейское государство. Опыт современного решения еврейского вопроса / Т. Герцль. – Санкт-Петербург : Типография М. Стасюлевича, 1896. – 101 с.
- 6 Маор, И. Сионистское движение в России / И. Маор. – Иерусалим : Библиотека-Алия, 1977. – 439 с.
- 7 Дрюмон. Э. Еврейская Франция : в 3 кн. / Э. Дрюмон. – Харьков : Т. Г. К. Типография А. И. Степанова, 1895. – К. 1 : Очерк современной истории. – 397 с.

УДК 811'42'271:398.3

А. Д. Болмаченко

ПРИМЕТЫ И СУЕВЕРИЯ В ЗАПАДНОЙ И ВОСТОЧНОЙ КУЛЬТУРАХ

В данной статье рассмотрены некоторые приметы и суеверия, характерные для западной и восточной культур, приведены примеры их схожести и различия, обусловленные особенностями быта, религии, национальной культуры. Знание общих и отличительных черт суеверий как особенностей лингвокультуры поможет сформировать толерантное отношение к представителям других стран, будет способствовать улучшению международных отношений и повышению коммуникативной культуры.

На протяжении многих веков человечество накапливало массу научных знаний, но помимо них возникали и ложные представления о мире и природе. К ним относятся

суеверия, которые можно определить как необоснованные приметы, а также вера в различные талисманы. Признание наличия потусторонних и таинственных сил, которые якобы могут влиять на человеческую жизнь, и уверенность в существовании сверхъестественного являются основой суеверий. Данные предрассудки можно считать началом религии как мировоззрения, и в то же время предрассудки остаются постоянными спутниками религии по сей день.

Стремление узнать больше о собственном будущем стало одной из причин веры в приметы. Человек считал необходимостью контролировать жизнь даже в сферах, от него не зависящих. Другой причиной появления предрассудков считаются случайные совпадения, которые в прошлом дали начало многим поверьям. На сегодняшний день, особенно у людей старшего поколения, часто встречается вера в народные приметы.

В чём же состоит отличие таких, казалось бы, схожих понятий, как примета и суеверие? По словарю В. Даля само слово «примета» произошло от глагола «примечать», то есть обращать на что-либо внимание, чтобы помнить, удержать в памяти признаки. Суеверие же является производным от «вера в сие». То есть это ошибочное верование во что-либо. Значит, с течением времени какие-то приметы, в сущности являющиеся объективными по отношению к окружающему миру, трансформируются в ограниченные, ничем не обоснованные суеверия – предрассудки [1, с. 736].

Термины «восточная культура» и «западная культура» весьма условны. Для азиатских стран свойственно устойчивое историческое развитие и незыблемость, когда инновации гармонично уживаются с традициями. Запад продвигается вперёд неравномерно и рывками, здесь типичен динамичный образ жизни с разрушением ценностных систем по мере создания новых. Различия не обошли стороной и веру. Так, для восточной культуры характерно множество религий, на Западе же главенствует христианство [2, с. 1468–1470].

Некоторые страны, которые развивались под влиянием обеих культур, сочетают в себе их признаки в равной степени. Так, например, Россию нельзя отнести конкретно к западному или восточному типу; Грецию чаще называют восточной страной, но и не исключают западных признаков в её культуре.

Какими бы рациональными не были люди, множество суеверий появляются в их сознании с детства, придают смысл часто случайному характеру удачи или её отсутствию.

В прошлом кошки часто ассоциировались с удачей, и им даже поклонялись, как богам, в Древнем Египте. Например, Баст – богиню радости, любви, женской красоты – представляли чёрной кошкой. Но в 1232 году нашей эры папская булла Папы Григория IX объявила их «воплощением Сатаны». Христиане, желая избавить общество от всех следов других религий, убеждали невежественных, что угольные животные – демоны в маскировке, и поэтому должны быть уничтожены. Кроме того, чёрный цвет издавна ассоциировался со злом и смертью. Суеверие распространено по всему миру, но животные не всегда считаются приносящими с собой беды. Например, в Великобритании увидеть такую кошку считается большой удачей, поэтому англичане предпочитают заводить их в качестве домашних животных.

Чтобы не случилось что-нибудь плохое, суеверные люди стучат по дереву. Варианты происхождения и значения этого действия столь же разнообразны, как и культуры, в которых она используется. В индоевропейской или кельтской вере считалось, что добрые и злые духи обитают в деревьях, а значит, стуком их либо призывают для защиты, либо прогоняют. Запад и Восток одинаково чувствительны к данной примете, однако существуют вариации: итальянцы прикасаются к стали, а не к дереву, что, возможно, больше связано с железными подковами; поляки и русские трогают некрашеное дерево, турки стучат два раза вместо трёх. В английской культуре поверье гласит о том, что если коснёшься дерева, то ты станешь удачливым [3].

Следующее суеверие наиболее распространено на Западе. Оно предполагает перебрасывание соли через плечо, чаще всего левое. Подобно постукиванию по дереву, это суеверие также связано с идеей «отвращения зла» – в данном случае Дьявола. В «Тайной вечере» Леонардо да Винчи предатель Иисуса, Иуда Искарот, изображён случайно рассыпавшим соль. Аргумент гласит, что, бросая соль через плечо, вы ослепили бы поджидающего там дьявола. Тем не менее другие говорят, что сама ценность соли в древние времена привела к убеждению, что рассыпать её значило навлечь на себя несчастье.

Суеверие не ходить под лестницей также имеет корни в христианской символике: «Святая Троица» привела к ассоциации числа три с чем-то священным. Лестница со стеной образует треугольник поэтому пройти под ней значило бы разрушить святость. Предрассудок распространился по всему миру, но возник в восточной культуре, а точнее, в Египте, где люди думали, что можно случайно увидеть идущего вверх или вниз по лестнице бога и поэтому избегали её. Должно быть, это затрудняло строительство пирамид.

В восточной культуре существует много предрассудков, связанных со смертью. Японцы поджигают большие пальцы, когда на кладбище посещают могилы умерших родственников. Это происходит из-за связи между японским словом «большой палец» и его значением «родительский палец». Таким образом, спрятать большие пальцы на кладбище – значит защитить своих родителей от смерти. Опрокинутые туфли (подошвами вверх) в греческом доме считаются предзнаменованием смерти.

На Западе суеверий на эту тему меньше. Так в Польше некоторые считают, что если человека настигла смерть, вы должны похоронить тело до следующего воскресенья, иначе скоро последует еще одна смерть в вашем окружении [4, с. 333–334].

Деньги – важнейшая часть комфортной жизни. Но не всегда объяснимо, почему один человек должен много работать, чтобы заработать их, а другой нет. Возможно, эта несправедливость стала главной причиной повсеместного формирования суеверий, связанных с деньгами.

На Карибских островах существует распространённое мнение: зудящая левая ладонь означает скорую потерю денег, тогда как зудящая правая ладонь означает, что они к вам придут. Объясняется это тем, что левая рука держит пассивную энергию, а правая – активную. Итальянцы верят, что монета, которую вы нашли, должна быть сохранена на удачу, в Испании и Польше нельзя ставить сумки на пол, потому что деньги могут легко выскочить оттуда.

В культуре восточного мира также встречаются предрассудки, связанные с деньгами. Например, греки считают, что деньги привлекают деньги, поэтому никогда не оставляют свои карманы или кошельки пустыми и не «обнуляют» свой банковский счет. Суеверие советует оставлять хотя бы монету или две. Также считается правильным дарить человеку не пустой кошелек, а с небольшой суммой денег внутри. Это суеверие встречается и в западной культуре.

Часто суеверия связаны не с потусторонними явлениями, а с физиологическими процессами. Считалось, что душа «покидает» тело в течение короткого времени, когда человек чихает. В этот момент ваше сердце пропускает удар, а значит, продолжение биения может квалифицироваться как «возвращение души». Существуют вариации суеверия в западной и восточной культурах: итальянцы думают, что повезёт, если вы услышали чихание кошки; любой грек знает, что если он чихает, кто-то думает о нём [5].

«Знаки судьбы» человек также искал в живой природе. Суеверия связывали с птицами, растениями, насекомыми. Ухание совы могло быть предзнаменованием смерти или несчастья, но, например, во Франции, если беременная женщина увидит эту птицу, она родит девочку. Также многие птицы были связаны с определенными добродетелями: голуби символизируют мир, а совы – мудрость. Известная примета в культурах России и Великобритании связана с кукушкой. Когда в середине апреля начинают «петь» эти

птицы, в руке нужно держать серебряную монету, что принесет человеку счастье и удачу на весь год. Противоречивы суеверия, которые связаны с воронами. В Великобритании эти птицы приносят удачу, поэтому их держат в Лондонском Тауэре. А в русской культуре чёрные вороны ассоциируются с чем-то плохим, считаются символами смерти.

Божьи коровки считаются символом удачи. Согласно старой сказке, было время, когда на европейских полях происходило массовое нашествие насекомых, которые уничтожали посевы. Фермеры искали помощи Девы Марии в защите своего урожая. Дева Мария призвала божьих коровок, которые съели насекомых и спасли посевы. Вероятно, так зародилось данное суеверие. Именно с тех пор начались повсеместные ассоциации этих насекомых с удачей. Для западной культуры типична поговорка: «Божья коровка, полети на небо, принеси мне счастлиное время». Суеверия, связанные с пауком, предвещают несчастья: убийство паука в Швеции предвещает дождь на следующий день, а во Франции есть поговорка «Паук утром – к скорби» [6, с. 179–181].

Суеверия часто находят отражение не только в словах и действиях, но и закрепляют свою силу в предметах – талисманах и оберегах. Считается, что гусиное перо, дубовый лист и камни-талисманы оберегают человека и отгоняют нечистые силы. Широко известный символ удачи – кроличья лапка. Происхождение этого суеверия можно проследить по теории, которая утверждает, что человек эволюционировал от животного. Кролики всегда были связаны с плодородием и процветанием. Первоначально афроамериканская традиция ношения кроличьей лапки распространилась на другие части света. В России аналогом данного талисмана считается коготь медведя, в котором закреплена сила животного. Самым распространённым по всему миру оберегом является клевер-четырёхлистник, приносящий удачу и благосостояние. В Японии Манеки Неко, или «счастливый кот», считается удачливым и приносит деньги и состояние. В Таиланде амулеты представляют собой особые изображения Будды.

Таким образом, даже сейчас, в век высоких технологий, человек продолжает верить в приметы и суеверия, связанные с различными событиями, природой и бытом. Людям удобно верить в судьбу, отсутствие случайностей и потусторонние силы, которые будто бы способны управлять нашей жизнью. Однако вероятность отрицательного воздействия «знаков» на жизнь зависит от восприятия их самим человеком. Суеверия и приметы более типичны для жителей стран Азии в связи с характерной иррациональностью, человек здесь «слит» с природой. Западная культура приветствует научное, а главное, рациональное познание мира, главенство над природой. Тем не менее, даже несвойственные нашему мировоззрению предрассудки могут действовать и сквозь сознательное сопротивление им – через самовнушение. Приметы порождены именно страхом перед отсутствием контроля над какой-либо сферой жизни. Сходства и различия примет есть особенности лингвокультуры. А значит, их знание поможет сформировать толерантное отношение к представителям других стран, будет способствовать улучшению международных отношений и повышению коммуникативной культуры.

Литература

- 1 Даль, И. В. Толковый словарь русского языка. Современная версия / И. В. Даль. – Москва : Изд-во Эксмо, 2004. – 736 с.
- 2 Гутарева, Н. Ю. Сравнительный анализ культур Востока и Запада / Н. Ю. Гутарева, Н. В. Виноградов // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1468–1470.
- 3 The Weirdest Superstitions From Around The World [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.babbel.com/en/magazine/https://www.babbel.com/en/magazine/the-weirdest-superstitions-from-13-countries>. – Date of access : 17.04.2022.

4 Зверева, К. С. Приметы и суеверия в русской и английской культурах / К. С. Зверева // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности : сб. ст. / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева ; редкол. : Т. Н. Петрова [и др.] ; отв. ред. С. Л. Михеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 535–537.

5 Superstitions from Around the World [Electronic resource] / Google Искусство и культура. – Mode of access : <https://artsandculture.google.com/18-superstitions-from-around-the-world/>. – Date of access : 10.04.2022.

6 Жалнина, Е. Суеверия в разных странах мира / Е. Жалнина // Инновационные идеи молодых исследователей для агропромышленного комплекса России : сб. тр. конф. : в 3 т. / Пензенский государственный аграрный университет ; под ред. Е. В. Здравьцевой [и др.]. – Пенза : РИО ПГСХА, 2016. – Том III. – С. 179–181.

УДК 378.017:94(476.2)«1941–1945»:378.4(476.2«198/199»

С. А. Вонсева

ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ И СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ГОМЕЛЬЧАН (1980–1990-Е ГОДЫ)

Статья посвящена исследованию особенностей работы коллектива ГГУ по восстановлению и сохранению исторического наследия в города Гомеля. Этот путь проходили плечом к плечу много людей и организаций. Издавался ряд сборников и статей, проводились конференции. Была проделана большая работа по оценке и сохранению культурно значимых памятников Гомеля, большие усилия были вложены в изучение прошлого этого города, его знаковых событий и исторических имен.

Коллектив ГГУ имени Ф. Скорины включился в перестройку общественно-культурной жизни города и региона во второй половине 1980-х гг., в среде роста активности и инициативности интеллигенции, а также оживления общественной жизни.

В условиях сложной общественно-политической и идеологической трансформации коллектив ГГУ сумел сохранить и популяризировать память о узловых периодах, ярких событиях и именах советской истории. Благодаря активности Совета ветеранов в университете широко и многопланово проводилось военно-патриотическое воспитание, собирались и систематизировались материалы о преподавателях и студентах пединститута (университета) – участниках войны, проводилась активная шефская работа в школах, актуальные проблемы истории страны постоянно присутствовали в тематике лекций, которые читались преподавателями ГГУ на предприятиях в учреждениях и организаций города и области по линии общества «Знания». Усилиями преподавателей-историков университета Т. И. Езеповой и И. Ф. Эсмантовича был подготовлен и опубликован географический очерк о ветеранах войны – сотрудников университета. Тем не менее, процессы переосмысления исторического прошлого в условиях перестройки и гласности требовали его расширения хронологических рамок и тематического охвата. Стимулом послужило знаковое событие 1988 г., связанное с присвоением имени Франциска Скорины. Это активизировало интерес к истории просвещения, духовной культуры нашего народа, изучению биографий и его видных представителей [1].

Гомельское областное отделение Белорусского фонда культуры хронологически ведет отчет с 6.06.1987 г. Из числа представителей общественных, творческих, а также общественных организаций на учредительной конференции Фонда были избраны его

правление и президиум – первым председателем правления ГОО БФК стал профессор ГГУ В. В. Аниченко. Обозначились ведущие направления работы: объединение всех общественных формирований, людей, проявляющих неподдельный интерес к культуре, с целью возрождения богатых и древних традиций народа, защите традиционной духовной культуры, задействовать широкие слои населения для участия в культурной жизни. В основе деятельности фонда – программа Белорусского фонда культуры «Спадчына». В рамках текущей программы был создан объединенный культурный центр эстетического воспитания молодежи и школьников. Особую важность и значение имело создание инициативной группы по реконструкции Гомельского дворцово-паркового ансамбля им. А. В. Луначарского, реставрации Петропавловского собора и других исторических зданий, меры по охране и регулированию застройки исторического центра города, программы по возвращению забытых имен, восстановление топонимических названий, в которых сохраняется историческая память народа, увековеченная мемориальными объектами, соответствующими своему назначению [1].

В подготовленном 25 марта 1988 г. отчете о работе Гомельского областного отделения БФК были приведены первые существенные результаты деятельности фонда в этом направлении: была скоординирована с молодежным объединением «Талака» программа в выявлении памятников деревянной архитектурной резьбы в Гомеле, опубликован в «Гомельской правде» материал с предложением общественности области включиться в обсуждение вопроса о необходимости восстановления на территории парка захоронения видного деятеля культуры России Н. П. Румянцева, принято участие в заседании двух комиссий горсовета по охране архитектуры Гомеля, на областном телевидении была подготовлена телепередача о необходимости корректировки городской застройки в охранной зоне парка, проведен субботник по благоустройству территории для создания фольклорно-этнографического народного театра под открытым небом, организована встреча членов правления ГООСФКс, директором парка получена информация о состоянии парка и перспективах его реставрации.

В 1989 г. выпускники университета – сотрудники областного краеведческого музея В. А. Литвинов, Т. Ф. Литвинова – создали при ГОО БФК объединение при ГОО БФК «Вытокі», которое поставило цель добиваться комплексной программы возрождения исторического центра Гомеля.

«Талака» – гомельская молодежная культурно-просветительская организация, сердцевина патриотичного настроения молодежи. Основанная в 1987 г. «Талака» – единственная в своем роде городская община, которая занималась практическим воплощением идей белорусского Возрождения – изучением исторического наследия, сбором и переработкой фольклорных материалов, популяризацией исторического прошлого, распространением белорусского языка, организацией фотовыставок, разработкой и организацией с университетом ГГУ имени Ф. Скорины краеведческих экспедиций и экскурсий. Важно отметить, что с начала 1990-х гг. ядро этой организации составляли студенты истории и филологии ГГУ имени Ф. Скорины.

Президиум городского Совета народных депутатов в сентябре 1990 г. принял решение образовать временную комиссию по оценке художественной и исторической значимости имеющихся в городе Гомеле памятников монументального искусства и проектов на их установку. В конце 1990 г. был опубликован план работы постоянной комиссии по образованию, науке и культуре Гомельского городского Совета на 1991 год, в которой были такие пункты, как анализ результатов работы временной комиссии по оценке художественной и исторической значимости памятников в г. Гомеле, утверждение плана реставрации и охранения исторического центра г. Гомеля, об историческом гербе города, о социальной защищенности и сохранении научных кадров г. Гомеля. Ответственным за перечисленные пункты был заместитель декана историко-юридического факультета Г. А. Алексейченко [1].

Президиум Гомельского городского Совета народных депутатов 13 февраля 1991 г. просил АН БССР и БГУ оказать секретарю постоянной комиссии Гомельского городского Совета народных депутатов по культуре, образованию и науке депутату Г. А. Алексейченко консультационную помощь в подготовке научной справки об историческом гербе города Гомеля. О исследователе О. А. Макушникове можно найти упоминания в различных источниках. В газете «Гомельские ведомости» в 1990–1996 годы из номера в номер эксклюзивно печатался исторический очерк о Гомеле О. А. Макушникова в виде серии публикаций «Древний Гомель: легенды и быль». Также публиковался А. Ф. Рогалев, его работы «Гомель в составе Великого Княжества Литовского», статья о Николаевской церкви в Волотове и т. д. Богатые краеведческие материалы, собранные А. Ф. Рогалевым, были изданы в книге 1993 г. «От Гомеюка до Гомеля» [1].

22 апреля 1991 г. была созвана 6-я сессия Гомельского городского Совета народных депутатов 21 созыва. На рассмотрение сессии выносились разные вопросы, одним из многих был вопрос об итогах работы временной комиссии по оценке исторической и художественной значимости, имеющихся в г. Гомеле памятников монументального искусства, а также программы на их установку. По докладу председателя временной комиссии ГГУ Г. А. Алексейченко, были приняты важные решения, на основе которых велась работа по увековечиванию в памятниках исторических деятелей разных эпох К. Туровского, Е. Р. Романова, И. И. Паскевич, Н. П. Румянцев и др. [2].

9 января 1991 г. вышел в печать сборник тезисов Второй Гомельской областной научной конференции по историческому краеведению. В данном сборнике представлены материалы по вопросам истории Гомельщины, например, информация об архитекторе г. Гомеля С. Д. Шабуневском, о древнейшей истории города и происхождении его названия и прочее [3].

Особое значение имела научная конференция «Романовские чтения», которая прошла 8 марта 1993 г. С короткими, но значимыми и эмоциональными речами выступили важные гости – заместитель председателя А. Ф. Зинчук и первый заместитель городского исполнительного комитета В. М. Корниенко. На пленарном секционном и секционном заседаниях с докладами выступили и преподаватели университета Г. А. Алексейченко, В. И. Коваль В. С. Новак, И. П. Безручко и др. Этот форум стал первым в Беларуси, который был посвящен Е. Р. Романову, его деятельности и богатому научному наследию. Символические слова Е. Р. Романова «Я блізка стаю да народа» стали названием сборника материалов конференции, который вышел в 1993 г. под редакцией Г. А. Алексейченко и В. И. Ковалья. Идея проведения конференции была поддержана исследователями из Минска, Гродно, Бреста, Москвы и Днепропетровска [4, с. 3].

В 1995 г. на родине Е. Р. Романова в Новобелице при активном участии преподавателей ГГУ имени Ф. Скорины В. М. Лебедевой, В. П. Пичукова, В. И. Сычёва и студентов-талаковцев был проведен юбилейный праздник к 140-летию Е. Р. Романова, а 10 лет спустя кафедра истории славян и специальных исторических дисциплин организовала масштабную международную конференцию «Открыть миру душу белоруса...». Благодаря этим инициативам библиотеке № 3 г. Гомеля было присвоено имя Е. Р. Романова [5, с. 2].

В 1996 г. вышел сборник, составленный на основе материалов научно-практической конференции «Гомельшчына – старонкі мінулага» (15–16 февраля 1995 г.). В него включены работы историков, архивистов, краеведов, в которых рассматриваются события из истории Гомельщины от древности до XX века [6, с. 1].

Вклад учёных-гуманитариев в развитие научных и прикладных аспектов велик. Им принадлежит ведущая роль в организации, проведении краеведческих конференций и издании их исследований. Исследователи из ГГУ составляли от 1/3 до половины участников в 1991 году [1].

Литература

1 Материалы текущего делопроизводства БФК (1987–1993 гг.) // Личный архив Г. А. Алексейченко. – (Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины).

2 Решения президиума Гомельского городского Совета народных депутатов 21 созыва. – Гомель : репринт. изд. Гомельского горисполкома. – 1991. – 213 с.

3 Гомельщина, археология, история, памятники : сб. науч. ст. / ГГУ им. Ф. Скорины, Гомельский областной совет белорусского добровольного общества охраны памятников истории и культуры, Гомельский областной краеведческий музей ; отв. за изд. : М. И. Старовойтов. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 1991. – 61 с.

4 Коваль, В. И. «Я блізка стаю да народа...» / В. И. Коваль // Гомельскі універсітэт. – 1993. – 19 октября. – С. 3.

5 «Открыть миру душу белоруса...»: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Е. Р. Романова, 25–26 октября 2005 г. / ГГУ им. Ф. Скорины ; редком. : О. Г. Ященко (отв. за ред.), О. А. Макушников, В. П. Пичуков. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2005. – 282 с.

6 Гомельшчына: старонкі мінулага : сб. науч. ст. / ГГУ им. Ф. Скорины, Гомельский филиал объединения белорусов мира «Бацькаўшчына», Гомельский областной филиал республиканского фонда поддержки демократических реформ имени Льва Сапегі ; редкол. : Г. Г. Лазько, В. М. Лебедева, И. В. Немкевич, Д. Д. Павловец. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 1996. – 188 с.

УДК 72.033.24«08/09»

М. П. Гареленко

АРХИТЕКТУРА СРЕДНЕВИЗАНТИЙСКОГО ПЕРИОДА

Статья посвящена архитектуре Византии в средневизантийский период. Рассмотрено постепенное изменение стилистических форм византийских культовых построек, новшеств, которые приносили византийские зодчие в свои сооружения. В качестве примеров были рассмотрены монастырь Осиос Лукас и монастырь Дафни. В их конструкциях прослеживаются те новшества, которые вносились зодчими при сооружении храмов данного периода. Однако видны и элементы архитектурных школ ранневизантийского периода. По мере того, как архитекторы приносили что-то новое в свои постройки, было заметно и их стремление сохранить верность классическим формам и типам, характерным для византийской архитектуры.

Зодчество этого периода сохраняет верность старым, классическим для византийской архитектуры формам и типам, но и здесь заметны стилистические изменения. Константинопольские зодчие данного времени создали сооружения, отличавшиеся стилистической новизной. Устремленные ввысь строения с крупными, ясно читаемыми формами украшались мелким и сложным декором. Восприятие интерьера таких построек было рассчитано на более подвижную психологическую структуру, нежели прежде; одновременно возросло значение наружного облика храма. Несомненно и тяготение ко все большему внедрению в церковные интерьеры хор, обособленных молелен и капелл. Но не исключено, что этот процесс отразил общее тяготение византийского общества к частному богослужению, к более личным формам контакта с божеством, которые могло дать лишь уединенное богослужение. Примерами храмов данного периода можно считать монастырь Осиос Лукас и монастырь Дафни [1, с. 298].

Монастырь Осиос Лукас – это наиболее сохранившийся монастырский ансамбль средневизантийского периода на территории Греции. Монастырь состоит из комплекса двух церквей, соединенных единой стеной, – Богородицы и кафоликона (центрального храма монастыря), окруженных кельями и служебными зданиями. Наиболее древний храм, который посвящен Богородице, был построен во второй половине X в. [1, с. 301]. Второй храм, кафоликон, который был построен в начале XI в., намного крупнее, и помимо этого включает подпольную крипту [3]. Из старинных клеток особенно хорошо сохранились некоторые в нижнем этаже западной и северной сторон. Они представляли собой 3–4 метровые комнатки с нешироким окном и небольшим дверным проемом в форме арки. И, чтобы попасть в такие помещения, служители храма должны были, по сути, вползать в них на коленях.

Трапезная монастыря, которая была восстановлена, с 1993 года применяется в качестве зала для выставки скульптур, где демонстрируются вещи из самого монастыря и соседних областей. В данном монастыре монашеская жизнь берет свое начало после прихода сюда Преподобного Луки, прошедшего здесь последние годы своей жизни, начиная с 946 г. и по 953 г. [2, с. 56].

К югу от храма Богородицы для погребения святых мощей преподобного Луки был построен кафоликон, или центральная церковь. Его относят к типу «материковых октагональных храмов». Помимо этого, он считается еще и образцом, по которому, по сути, строились все последующие храмы этого типа. В октагональных храмах, которые, по существу, являются крестовокупольными храмами, восьмиугольным, т. е. октагональным, является, в основном, именно барабан купола, пока центральное пространство остается четырехугольным [1, с. 310].

Отличительными чертами кафоликона монастыря Осиос Лукас выступают огромный купол диаметром в 9 м и, в свою очередь, объемное пространство под ним. В роли основных опор купола выступают восемь стен барабана, которые соединены четырьмя арками, объединенных четырьмя значительными по объему парусами. Самым важным приделом монастыря, имеющим большую значимость, является северо-восточный, в связи с тем, что там, у края северной перекладины креста, находится мраморная рака преподобного. Параллельно с храмом была воздвигнута и крипта, являющаяся в плане крестовокупольным храмом на четырех колоннах. В ней располагается первоначальное место погребения святого Луки у северной стены, там же где сейчас расположена рака преподобного [2, с. 56].

Стилистически церковь Богородицы относится к сложному крестовокупольному храму, то есть к типу, свойственному архитектурной школе Константинополя. Как это часто бывает в монастырских храмах, к основному пространству храма пристроен обширный нартекс, а к нему с запада – эксонартекс. Южная часть эксонартекса была включена в построенный вскоре кафоликон. Во время реставрации под мраморным покрытием кафоликона была найдена уникальная фреска, изначально принадлежавшая церкви Богородицы – «Явление архангела Михаила Иисусу Навину перед взятием Иерихона». Также фрески сохранились в южной части креста и в дьяконнике. Они представляют собой пять фигур отцов Церкви и датируются концом XII в. [3].

Монастырь Дафни, Греция.

В 1990 году ряд монастырей Греции, в частности монастырь Дафни, был внесен в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Монастыри были воздвигнуты в X–XII вв. н. э. и являют собой величайшие образцы культового византийского зодчества. Каждый из них выступает в качестве популярного места для туризма в Греции.

Создание монастыря Дафни происходило в 1080 году. Этот вариант христианских храмов создали византийские зодчие в V–VIII веках. С IX века данный тип становится основным в архитектуре империи. В дальнейшем в результате заимствований и культурного обмена он получает распространение в странах, подверженных византийскому влиянию

как основополагающий вид культовых сооружений. Из истории известно, что комплекс был создан в месте расположения бывшего святилища Аполлона Дафнийского, которое в четвертом веке разграбили готы. Из античной колоннады сохранилось лишь несколько колонн.

После падения Константинополя крестоносцами был razорен и монастырь Дафни. В связи с этим в 1206 году афинский герцог де ля Рош был вынужден переподчинить монастырь Дафни бургундскому монастырю. Тогда же в архитектуру Дафни были внесены множественные изменения в западноевропейском стиле. Однако основная часть все же сохранилась в крестовокупольном варианте. После захвата Афин османами в 1458 году монастырь был возвращен православным. Спустя четыре века монастырь был ликвидирован турками.

Согласно планировке церкви Успения Богоматери монастыря Дафни, она представляет собой восьмиугольник с внешними закруглениями стен, центр которого определял ряд колонн, образующих своими сводами крест. В центре храма на арках расположен купол. С нескольких сторон от церкви находились различные пристройки, необходимые для проведения служб: внешний притвор, экзонартекс, а также ряд апсид [1, с. 309].

Интерьер церкви Успения Богоматери обильно украшен мозаичными сюжетами на христианскую тематику. Выкладывали мозаику в комниновском стиле мастера из Константинополя [4]. Примерами этого стиля являются мозаики церкви монастыря Дафни, появившихся в нем на рубеже XI–XII столетий. Например, изображения таких святых, как Пантократор, расписанный на куполе храма, святитель Николай Чудотворец и мученик Акиндин. У каждого изображенного на мозаиках вытянутое лицо, узкие глаза и ямка на переносице. Это характерные черты комниновского стиля. В конце девяностых годов XX столетия монастырь Дафни близ Афин закрыли и поставили на реставрацию. Этого требовали правила нахождения объекта в списке Всемирного наследия ЮНЕСКО [5].

Литература

- 1 Колпакова, Г. С. Искусство Византии. Ранний и средний периоды / Г. С. Колпакова. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2004. – 524 с.
- 2 Захарова, А. В. Монастырь Осиос Лукас. Греция / А. В. Захарова – Москва : Белый город, 2018. – 245 с.
- 3 Туристический портал greek.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.greek.ru/tur/guide/central_greece/religious/luke.php. – Дата доступа : 10.05.2022.
- 4 Монастырь Дафни в Афинах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://think-head.livejournal.com/727923.html>. – Дата доступа : 10.05.2022.
- 5 Портал путешествий. Монастырь Дафни – всемирное наследие Греции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://travels.co.ua/rus/greece/unesco/daphni.html>. – Дата доступа : 10.05.2022.

УДК 94:327(470:476:438) «1924–1926»

А. И. Дежко

МЕЖДУНАРОДНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ «УКРУПНЕНИЯ» БССР В 1924 И 1926 ГОДАХ

Статья посвящена проблеме белорусских территорий, которые оказались разделены по условиям Рижского договора. Работа содержит оценку советской политики

в отношении территории БССР через призму внешнеполитической ситуации. Особое внимание уделяется тому, как польско-советское противостояние стало одним из основополагающих факторов, который вынуждал советское руководство взять курс на усиление БССР как белорусского национального государства.

После перехода Западной Беларуси по власть Польши белорусский вопрос стал чем-то вроде средства для достижения ревизионистской цели для советской власти. Большая роль со стороны советской власти данным территориям отводилась в силу того, что они стремились распространить революцию на территории Польши, используя при этом эти земли как начальный фактор распространения коммунистических идей. Председатель СНК БССР А. Г. Червяков надеялся на революцию в Польше, чтобы вернуть потерянные в 1921 году территории [1, с. 20].

В условиях советско-польского противостояния руководство Советской России пришло к выводу, что необходимо упрочить позиции в БССР за счёт придания той белорусских национальных черт. Считается, что именно И. Сталин и Г. Чичерин являлись теми, кто продвигал эту идею. Чичерин в письме в ЦК РКП (б) от 30 декабря 1920 года отмечал, что если не советская сторона будет способствовать самостоятельному развитию Беларуси, то этим вопросом займется Польша [2, с. 145].

Выступление И. Сталина на 10 съезде РКП(б) в марте 1921 года ознаменовало собой смену политики Москвы относительно вопроса о белорусской государственности. На съезде он опроверг мнение, касающееся того, что «коммунисты насаждают белорусскую национальность искусственно» и выразил безусловную уверенность в существовании «белорусской нации, у которой имеется свой язык, отличный от русского» [2, с. 145].

Выступление Сталина находит своё отражение в дальнейшей советской политике. Советское руководство старалось всячески подчеркнуть тот факт, что БССР самостоятельна в своих решениях и т.д., так как она развивается в рамках своей государственной независимости. Этим объясняется и тот факт, что ЦК РКП(б) предоставляет право правительству БССР выступить на международной арене. БССР выступает подписантом в ряде документов, например, 1 июня 1921 года белорусское правительство подписало протокол о согласительных комиссиях по ликвидации пограничных инцидентов, 24 января 1922 года был подписан дополнительный протокол об урегулировании пограничных конфликтов. Однако подписание белорусским правительством данных документов не свидетельствовало о его самостоятельности в международных вопросах. Факт участия белорусского руководства в международных делах был нужен Москве лишь для того, чтобы продемонстрировать существование белорусской национальной государственности и превратить БССР в своеобразный центр притяжения для Западной Беларуси [2, с. 146].

С целью усилить расположение населения Западной Беларуси к советской власти ею было принято решение вернуть в состав БССР восточные этнические белорусские территории. Правительство БССР хотело добиться возвращения территорий, аргументируя это прежде всего международным положением. Об этом свидетельствует записка НКВД БССР от 15 сентября 1922 года, в которой говорилось, что «поскольку Белоруссия будет представлять из себя государство, по своему географическому и политическому значению могущее быть противопоставлено таким государствам, как Литва, Латвия или Польша, постольку она является в то же время могущественным притягательным центром для зарубежной Белоруссии» [3, с. 324]. Из постановления пленума ЦБ КП(б)Б от 16 сентября 1922 г.: «В связи с обсуждением вопроса о взаимоотношениях между советскими республиками считать целесообразным поставить вопрос о территории Белоруссии, исходя из политической целесообразности объединения последней с Витебской и Гомельской губерниями на основах естественного экономического и культурного развития края» [4, с. 329].

В марте 1923 г. советник Полпредства СССР в Варшаве Л. Л. Оболенский представил секретный доклад в Политбюро ЦК РКП(б). В нём он рекомендовал провести ряд мероприятий для того, чтобы «Польша не стала для всего белорусского народа своего рода Пьемонтом, чтобы польские помещики не отыгрались на этом в своем стремлении вернуть утраченные земли Восточной Белоруссии» [5, с. 51].

Одновременно с этим март 1923 года ознаменован был тем, что западные державы официально признали советско-польскую границу. Этот факт окончательно убедил советских властей в том, что нужно расширять границы белорусского государства в восточном направлении [6, с. 60–61].

В начале июня 1923 в Москве прошло совещание по национальному вопросу. На нём присутствовал представитель КП(б)Б В. Богуцкий, который поднял вопрос о проблеме территорий БССР. По его мнению, решение белорусского вопроса невозможно было до тех пор, пока в его состав входят 6 уездов Минской губернии. Вместе с тем в ЦК РКП(б) была передана «Докладная записка» ЦБ КП(б)Б. Её содержание сводилось к тому, что имеются несомненные основания для увеличения территории БССР, очерченные границы которой также присутствовали в записке [4, с. 330].

Белорусские власти стремились как можно быстрее включить в состав БССР Витебскую, Гомельскую и часть Смоленской губернии, аргументируя такое стремление внешнеполитическим фактором, т. к., по их мнению, любые мероприятия, проводившиеся в Белорусской ССР, будут иметь вес за рубежом и непосредственно в Польше.

Авторы записки пытались связать решение белорусского территориального вопроса с возможным проведением мировой революции и убедить ЦК РКП(б) в том, что его решение может существенно повысить международный авторитет БССР и влияние на национально-освободительную и революционную борьбу в Западной Беларуси. Мнение белорусского руководства поддержал НКВД СССР, выступивший инициатором обсуждения на Политбюро ЦК РКП(б) вопроса «О работе среди белорусов Польши» [7, с. 222–223].

В результате была создана комиссия ЦК по вопросу «О работе среди белорусов в Польше» под руководством секретаря ЦК РКП(б) В. М. Молотова и наркоминдел Г. Чичерина. Уже 7 июля на заседании данной комиссии были подведены результаты её деятельности. Одним из решений стал вывод, чтобы «признать необходимым расширение границ Беларуси. 12 июля Политбюро одобрило решение комиссии Молотова об увеличении территории БССР и признала факт расширения «принципиально необходимым» [8, с. 131].

БССР были переданы восемь уездов Витебской, шесть уездов Гомельской и один уезд Смоленской губерний. Это решение было законодательно оформлено в два этапа в соответствии с которыми в состав БССР вошли части Витебской и Смоленской губерний [2, с. 146].

Возвращение этнически белорусских территорий вызвало большой резонанс в политических кругах и среди населения Западной Беларуси. Газета «Крыніца», издававшаяся на территории Западной Беларуси в номере от 29 марта 1924 г. писала: «И вот идеал независимости Белоруссии, хотя и не во всей полноте, но реализуется в жизни, за последние месяцы большинство белорусских земель к востоку от границ Польши уже объединены в Белорусскую Советскую Республику в федерации с Россией. Беларусь – уже Государство. Это факт, который оспаривать нельзя, и который уже никакая сила со страниц истории не вычеркнет» [4, с. 339].

Виленская газета «Слово», которая обычно негативно отзывалась о политике большевистского правительства, отмечала: «Это укрупнение – было умелым шагом Советов в их белорусской политике, значительно усилившим большевистскую ориентацию в Западной Беларуси...» [7, с. 251–252].

Расширением территории БССР в 1924 году советское руководство стремилось вызвать международную реакцию, прежде всего его интересовала реакция Польши, которая, кстати говоря, оказалась не такой, какой видело её советское правительство. 7 августа 1923 г. член коллегии НКВД В. Копп направил телеграмму полпреду СССР в Варшаве Л. Оболенскому, в которой говорилось, что «в Польше осталось незамеченным решение об увеличении территории БССР на восток». Полпреду было поручено распространять этот вопрос среди польского общества, при этом он должен был «противопоставлять ассимиляторскую политику Польши, советской политике освобождения белорусских территорий» [2, с. 146].

В связи с тем, что не все этнически белорусские земли были включены в состав БССР, западные державы посчитали укрупнение 1924 года притворным стремлением советского правительства показать, что они искренне пекутся о разных национальностях, в данном случае, о белорусской. В письме секретаря ЦК КП(б)Б А. Крыницкого в комиссию Политбюро по вопросу расширения границ БССР от 14 августа 1926 года отмечалось, что решающим фактором в решении произвести второе укрупнение БССР является политика Польши. Белорусское советское правительство опасалось, что с приходом к власти Ю. Пилсудского, он произведёт реформы, которые вызовут лояльность со стороны национальных меньшинств и поспособствуют перетягиванию их симпатий на свою сторону. Позицию белорусского руководства поддержала коллегия НКВД СССР, которая приняла решение продвигать идею увеличения территории БССР [2, с. 147].

О том, что вопрос о границах БССР рассматривался именно с учетом международного аспекта, свидетельствует докладная записка в коллегию НКВД заведующего отделом Прибалтики и Польши М. Могановского и советника Полномочного представительства СССР в Польше А. Ульянова. В своей записке они отмечали, «что присоединение к БССР Гомельщины и трех уездов Витебщины станет сильным ударом по польскому правительству и антисоветским группировкам, привлечет на советскую сторону симпатии широких народных масс Западной Белоруссии» [4, с. 346]. В итоге 6 декабря 1926 года Президиум ВЦИК издал специальный указ «О присоединении к БССР Гомельского и Речицкого уездов».

В целом, проводившиеся по инициативе Москвы «укрупнения» должны были оказать на население Западной Беларуси сильнейшее влияние, что поспособствовало бы увеличению просоветских настроений, а также усилило бы желание присоединиться к БССР. Все эти тенденции отвечали стремлениям советской политики осуществить ревизию рижской границы. Об этом свидетельствует заявление И. Сталина на 14 съезде ВПК(б) в 1925 году, в котором он указал на то, что Версальский договор, узаконив «статус украинской Галиции и Западной Волыни, потерю западной части Беларуси и т. д., являлся по сути своей грабительским. Поэтому будет справедливым, если Западная Беларусь присоединится к БССР [2, с. 146].

Таким образом, необходимо отметить, что идея об увеличении территории БССР была обусловлена в значительной степени внешнеполитическими причинами. БССР была необходима Москве для решения её задач на польском направлении. Необходимо отметить и тот факт, что эти мероприятия оказали воздействие на становление и развитие белорусской советской государственности.

Литература

1 Мезга, Н. Н. Западная Беларусь в советско-польских отношениях: от Рижского договора до воссоединения с БССР / Н. Н. Мезга // Журнал Белорусского государственного университета. История. – 2019. – № 4. – С. 17–26.

2 Мязга, М. М. Рыжскі дагавор як фактар развіцця савецкай формы беларускай дзяржаўнасці / М. М. Мязга // Беларусь у кантэксце еўрапейскай гісторыі: асоба, грамадства, дзяржава : зб. навук. арт. / рэдкал.: А. А. Каваленя (гал. рэд.) [і інш.]; Гродзенскі дзярж. ун-т імя Янкі Купалы. – Гродна : ГрДУ імя Янкі Купалы, 2021. – С. 143–148.

3 Запіска наркамата замежных спраў БССР аб неабходнасці ўрэгулявання пытання аб ўсходніх граніцах Беларускай Рэспублікі. 15.09.1922 // Знешняя палітыка Беларусі : ў 10 т. – Масква : БелНДІДАС, 1997 – Т. 1. – С. 322–325.

4 История белорусской государственности : в 5 т. / А. А. Коваленя [и др.] ; отв. ред. тома : В. Г. Мазец, Н. В. Смехович, С. А. Третьяк; Нац. акад. наук Беларуси. Ин-т истории. – Минск: Беларуская навука, 2019. – Т. 3 : Белорусская государственность: от идеи к национальному государству (1917–1939 гг.) – 639 с.

5 Короткова, Д. «Укрупнение БССР» в 1923–1924 годы: фактор советского влияния в Польше / Д. Короткова // Славяноведение. – 2018. – № 5. – С. 48–59.

6 Борисёнок, Ю. А. Польский фактор в национальной политике советской власти в Белоруссии в 1920–1930-е годы / Ю. А. Борисёнок // Новая и новейшая история. – 2013. – № 6. – С. 55–65.

7 Хомич, С. Н. Территория и государственные границы Беларуси в XX веке. От незавершенной этнической самоидентификации и внешнеполитического произвола к современному status quo : монография / С. Н. Хомич. – Минск : Экономпресс, 2011. – 418 с.

8 Борисёнок, Ю. А. На крутых поворотах белорусской истории : общество и государство между Польшей и Россией в первой половине XX века : монография / Ю. А. Борисёнок ; ред. Г. Ф. Матвеев. – Москва : Родина МЕДИА, 2013. – 352 с.

УДК 930.85:821.161.3-2:792.09(476)

Г. В. Дятел

БЕЛОРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ КЛАССИКА В ПОСТАНОВКАХ ТЕАТРОВ СОВРЕМЕННОЙ БЕЛАРУСИ

В статье освещается театральная жизнь современной Беларуси через призму обращения режиссеров и актеров к классическим произведениям белорусской литературы. Автор акцентирует внимание на творческих подходах к раскрытию содержания белорусской классики, характеризует деятельность театров в разных городах республики в данном тематическом направлении, выявляет особенности художественной трактовки наиболее знаменитых образов.

Актуальность исследования обусловлена важностью изучения отечественного театрального искусства, особенно его современного состояния. Постановки белорусской литературной классики – это обязательный компонент в театральной деятельности современной Беларуси. Белорусская классика всегда была в приоритете, так как театральные деятели ставили цель показать лучшие образцы белорусской культуры. Театральное искусство Беларуси находится в постоянном развитии, привнося в искусство новый опыт.

На современном этапе сценическая жизнь белорусских театров расширяет свой репертуар в направлении белорусской классики, меняется тематика постановок, проводятся многочисленные фестивали, где каждая труппа театра может показать свои достижения в актерской игре. Данный период в театральную жизнь Беларуси вдохнул

новые идеи, которые реализуются на сценах театров. Чаще осуществляются театральные гастроли по городам Беларуси (Минск, Гомель, Гродно, Витебск, Могилев, Брест), что позволяет популяризировать национальную культуру.

Постановки по произведениям белорусских классиков в Национальном академическом драматическом театре имени Я. Колоса представлены довольно широко. Артисты из числа белорусской классики показывают спектакли по произведениям Я. Коласа «Земля» и «Сымон-музыка»; Я. Купалы «Сон на кургане» и «Павлінка»; В. Быкова «Выстрел в тумане» и «Знак беды»; В. Короткевича «Леониды не вернутся на землю» и «Хрыстос прыязмліўся ў Гародні».

Спектакль «Леониды не вернутся на землю» по произведению В. Короткевича рассказывает о трагической любви студента литературного института белоруса Андрея Гринкевича и его преподавателя Ирины Горовой – потомков одного из руководителей восстания 1863 года в Беларуси и российского офицера. Постановка появилась на колосовской сцене в начале XXI века, имела настоящий зрительский успех и даже номинировалась на Национальную театральную премию Беларуси. Спектакль отличается щемящей лирической атмосферой и тонким психологическим почерком [1, с. 107].

На сцене Национального академического театра имени Я. Купалы из числа белорусской литературной классики ставили следующие произведения: «Затюканный апостол» А. Макаенка, «Павлінка» и «Раскиданное гнездо» Я. Купалы, «Люди на болоте» И. Мележа, «Пан Тадеуш» А. Мицкевича, «Идиллия» В. И. Дунина-Марцинкевича.

Знаменитое произведение А. Мицкевича «Пан Тадеуш» воплотил на сцене театра режиссер Николай Пинигин. События разворачиваются на берегах Немана накануне прихода Наполеона на белорусские земли. Главные герои поэмы – Тадеуш и Зося, представители двух соперничающих шляхетских фамилий. В спектакле очень правдиво и подробно воссозданы картины жизни, быта и нравов польской и литовской шляхты. Данный спектакль по достоинству был оценен зрителями, которые пришли на премьеру постановки. Они положительно отзывались об игре актерского состава театра, о задумке режиссеров, а также их поразило хорошо подобранное музыкальное сопровождение и уместные декорации на сцене, которые дополняли игру актеров [1, с. 115].

Привнес свои плоды в театральную сферу и Гомельский областной драматический театр. Белорусская классика на современном этапе в достаточном объеме отражена на сцене театра. Ставились такие известные авторы белорусской драматургии – В. Короткевич «Дикая охота короля Стаха», А. Дударев «Рядовые», «Не покидай меня» и другие.

В основе сюжета спектакля «Рядовые» по произведению А. Дударева не военные действия, а судьбы людей. После боевых сражений солдаты вспоминали мирные дни, своих родных, друзей. Именно в эти мгновения, когда ненадолго умолкали залпы орудий и грохот канонады, они радовались и плакали, мечтали о будущем, таком желанном и одновременно неизвестно. Герои «Рядовых» проживают свои жизни удивительно просто, исполняют свой долг, понимая, что только вместе они будут победителями в войне. Именно это проникновенное чувство пронизывает весь спектакль. Режиссёр сознательно раздал роли молодым актёрам, тем самым подчёркивается, что войну, в основном, заканчивали молодые солдаты [2, с. 245].

На сцене Гродненского областного драматического театра также широко представлены спектакли по произведениям белорусских классиков. Отметим некоторые из них: «Рогнеда и Владимир» и «Черная панна Несвижа» А. Дударева; «Павлінка», «Раскиданное гнездо», «Прымакі» Я. Купалы; «Сымон-музыка» Я. Коласа.

Историческая драма, полоцкая легенда положена в сюжет спектакля «Рогнеда и Владимир» А. Дударева. Постановка рассказывает о прошлом белорусской земли, об истоках духовности, государственности. Зрителям интересно возвращаться в прошлое,

наблюдать за сценами боев, языческих обрядов. Постановка дает возможность почувствовать сильную связь с богатой бессмертной историей, возможность осознать, что, забывая заветы предков, жители Беларуси не смогут пойти своим путем, жить в согласии с самими собой [2, с. 248].

Могилевский областной драматический театр на своей сцене также ставил белорусскую классику, которая во все времена была общепризнанной среди зрителей. На сцене театра из белорусских классиков ставили произведения А. Дударева «Вечер», «Ким»; знаменитые сочинения Я. Купалы «Павлинка», «Прымакі».

В сюжет спектакля «Вечер» по произведению А. Дударева положено описание умирающей деревни. Показательно то, что жизнь обычной умирающей деревни взволновала представителей разных народов, разных языков, разных социальных слоев. Игра блистательного актерского трио: Народного артиста Беларуси Григория Белоцерковского, заслуженного артиста Российской Федерации Александра Палкина и актрисы Галины Угначевой – затрагивает душу зрителя [3, с. 286].

На сцене Брестского академического театра драмы в последние десятилетия выносили на суд зрительской аудитории и искусствоведов «Прымакі» и «Раскиданное гнездо» Я. Купалы; «Вечер» и «Купала» А. Дударева; «Затюканный апостол» А. Макаенка; «Дзяды» А. Мицкевича.

Спектакль «Дзяды» Адама Мицкевича – это часть общей белорусской и польской истории, в произведении заложена идея национальной идентичности. В основе сюжета брестской постановки «Дзяды» лежит детективное расследование в одной из крохотных деревушек Полесья, цель которого – выявить инициаторов предполагаемого заговора против царя. Обрядовая театральная форма помогает воплотить сюжет [3, с. 289].

В Национальном академическом драматическом театре имени М. Горького белорусская классика в это время была представлена произведениями А. Дударева «В сумерках»; Я. Купалы «Раскиданное гнездо», «Сон на кургане»; А. Макаенка «Затюканный апостол».

История А. Дударева «В сумерках», рассказанная со сцены, на первый взгляд кажется простой и понятной. Герой войны, генерал, убеждённый борец за светлое будущее, выгнал из дома дочь и при этом не понял, что выбил первый кирпичик из, казалось бы, «монументального дома всеобщего счастья». «Мы всю жизнь строили дом и построили. А он вдруг оказался даже не из песка, а так – грязь призрак, мираж. Так будь оно проклято, это время, сумерки...» – рассуждают герои пьесы [4, с. 672].

Упорно и плодотворно в этот период трудится над постановками классических произведений белорусской литературы Могилевский областной театр драмы и комедии имени В. И. Дунина-Марцинкевича. Лучшим спектаклем из серии белорусской классики считается «Пінская шляхта» В. И. Дунина-Марцинкевича.

Спектакль по пьесе В. И. Дунина-Марцинкевича «Пінская шляхта» является своеобразной «творческой визиткой» Могилевского областного театра драмы и комедии имени В. И. Дунина-Марцинкевича. Сюжет спектакля незамысловат. В глухую пинскую околицу приезжает грозный ассессор, чтобы рассудить ссору двух шляхтичей – Ивана Тюхай-Липского и Тихона Протосовицкого из-за того, что один другого назвал «мужиком». Действие сопровождается весёлыми куплетами, танцами и песнями. Каждый образ «выписан» артистами характерно и неповторимо, чему содействует родная «пінчуцкая говорка» [4, с. 675].

Стоит также отметить Мозырский драматический театр имени И. Мележа, Белорусский государственный академический театр юного зрителя, Республиканский театр белорусской драматургии – все эти театральные учреждения внесли огромный вклад в развитие театральной сферы в Республике Беларусь. На сцене данных театров

неоднократно ставили сочинения В. Короткевича, Я. Купалы, А. Дударева, А. Макаенка, В. Быкова и других, не менее известных классиков белорусской литературы.

В музыкальных театрах Беларуси на современном этапе представлены новые постановочные версии оперных спектаклей, а также новые идеи в композиторской деятельности.

Яркими театральными премьерами белорусской классики в Большом театре оперы и балета Беларуси, ознаменовавшими начало новой эпохи театра, стали постановки опер: «Князь Наваградскі» А. Бондаренко, «Страсти (Рогнеда)» В. Елизарьева, «Сівая легенда» Д. Смольского.

Постановка историко-психологической оперы «Сівая легенда» Д. Смольского – историческая повесть белорусского писателя Владимира Короткевича, которая в 1978 году композитором была написана на белорусском языке. В сюжет данной оперы был положен рассказ о жизни командира отряда швейцарских наемников, который действует в Беларуси и получает приказ срочно прибыть в замок своего господина, литовского магната. Прибыв, он узнает, что в округе началось крестьянское восстание, возглавленное местным шляхтичем [5, с. 181].

К числу белорусской литературной классики Белорусского государственного академического театра относятся следующие музыкальные произведения: В. Кондрусевича «Софья Гольшанская», Ю. Семеняко «Павлинка».

Оперетта «Павлинка» Ю. Семеняко по одноименной комедии Я. Купалы рассказывает об истории борьбы белорусской девушки за право любить, самой строить свое счастье. Тема народа, его человеческого достоинства, его убежденности и истинности своих идеалов органично вошла в спектакль, равно как и глубоко ироничное отношение людей труда к моральному ничтожеству и духовной пустоте, претендующим на реальный вес и значимость. Музыка в данном спектакле многое «договаривает», вызывая такие ассоциации, которые не под силу драматическому представлению [5, с. 185].

Постановки для детей по произведениям белорусских авторов на современном этапе не утратили своей популярности среди зрителей. Подобные постановки воспитывают в подрастающем поколении уважение к национальной культуре, помогают приобщению юного зрителя к культурной сфере в целом.

На сценах белорусских театров из числа белорусской литературной классики ставили сочинения В. Короткевича «Чертов клад», В. Вольского «Нестерка», З. Бядули «Бондар» и «На каляды к сыну», А. Дударева «Синеглазка», Я. Коласа «Казкі дзядзькі Якуба» и другие.

Спектакль «Казкі дзядзькі Якуба» – это музыкально-пластическая постановка, которая рассчитана на зрителей от 6 лет и старше. Ребятам предлагают вместе с героями спектакля – Осой, Комаром, Шершнями, Бабочками и Жабой перенестись на волшебную лесную поляну. В окружении сказочной листвы и разворачивается действие. В спектакле поднимаются разные проблемы: жестокость, жадность, вражда. Постановка получилась красочной, динамичной, интересной и поучительной [5, с. 225].

Таким образом, белорусская классика в репертуаре театров современной Беларуси занимает значимое место. Продолжают ставиться спектакли, уже прошедшие испытание временем, и появляются новые. В постановки спектаклей, которые осуществляются уже на протяжении длительного времени, вносятся корректировки, что позволяет привносить новые элементы в театральное искусство. Ценность имеет и различное прочтение одних и тех же пьес в разных белорусских театрах, новаторские интерпретации классики.

Литература

1 Бузук, Р. Л. Беларускі тэатр і глядач на парозе XXI стагоддзя / Р. Л. Бузук. – Мінск : БелДППК, 2004. – 253 с.

2 Няфёд, У. І. Сучасны беларускі тэатр / У. І. Няфёд. – Мінск : Міністэрства адукацыі БССР, 1961. – 343 с.

3 Смольскі, Р. Б. Гісторыя тэатра Беларусі XX–XXI стагоддзя / Р. Б. Смольскі. – Мінск : Выш. школа, 2020. – 353 с.

4 Смольскі, Р. Б. Тэатральнае мастацтва / Р. Б. Смольскі. – Мінск : Беларус. навука, 2012. – 758 с.

5 Ярмалінская, В. М. Сцэнаграфія Беларусі: гісторыя і сучаснасць / В. М. Ярмалінская. – Мінск : Беларус. навука, 2018. – 375 с.

УДК 930.85:76(476.5-21Витебск):929*Г.Ф.Кликушин

В. О. Егорченко

ВИТЕБСК В ТВОРЧЕСТВЕ Г. Ф. КЛИКУШИНА

Статья посвящена изучению творчества Г. Ф. Кликушина и места города Витебска в его произведениях. В исследовании рассмотрены графические произведения художника-графика, на которых изображён город, а также отличительные черты его творчества в советский период. Автор констатирует ценность графических изображений, созданных Г. Ф. Кликушиным, для понимания исторического прошлого Витебска.

Графика в Беларуси имеет давние традиции. К ней обращались выдающиеся мастера в прошлом, она как вид изобразительного искусства привлекательна и для молодых художников сегодня. Одним из авторитетных белорусских художников-графиков признан Григорий Филиппович Кликушин (1921–2014). Одни учатся на его работах, другие имеют возможность любоваться созданными им образами.

Актуальность исследованию придает также обращение к художественной летописи города Витебска. Хотя его улицы и зеленые зоны над Двиной, архитектурные сооружения, воспетые мастерами «витебской школы» неоднократно выступали объектом художественной фиксации, каждый автор находит свой ракурс при показе культурного наследия города. Это обстоятельство усиливает значимость раскрытия подходов к рисованию или иным приемам отображения Витебска в произведениях изобразительного искусства.

Цель исследования – историко-культурная характеристика графических работ Г. Кликушина, на которых изображен город Витебск. Хронологические рамки исследования охватывают разные десятилетия советского и современного периодов.

В историографии следует акцентировать внимание на трудах по истории культуры и краеведению Витебска, публикациях по архитектуре Беларуси (А. И. Локотко) сочинениях известного белорусского знатока живописи Л. Н. Дробова и исследователя городов Беларуси с точки зрения искусствоведения Т. Г. Горанской. Особое место в этом ряду по праву занимает Б. А. Лазуко, который не только изучал историю искусства Беларуси, но также много лет жил и преподавал в Витебске на художественно-графическом факультете Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. Источники для рассмотрения – это графические произведения, созданные Г. Кликушиным, в которых основным лейтмотивом стали сценки из жизни населения Витебска, его архитектура, Витебск в разные поры года и пр.

Григорий Филиппович является одним из самых известных белорусских художников-графиков. Его можно смело называть мастером линогравюры (гравюра,

выполненная на линолеуме). Григорий Филиппович широко известен в Беларуси как шрифтовик: он создал 80 таблиц оригинальных авторских шрифтов, а также издал девять книг рекламных, художественно-оформительских, декоративных шрифтов. Кроме того, Г. Кликушин иллюстрировал книжные издания таких известных авторов, как Ч. Диккенс, Ш. Бронте, Д. Дидро, Я. Купала, Я. Колос, А. Вольский. Он также украсил своими иллюстрациями сборники белорусских народных сказок [1].

Город Витебск играл значимую роль в творчестве мастера. Это доказывает цикл графических работ, посвященных Витебску. Например, гравюра «Старый Витебск», которая входит в цикл с таким же названием, отображает пейзаж и архитектуру Витебска в советский период, преимущественно в эпоху «застоя». В этом художественном произведении панораму старого города зритель может рассмотреть через нарисованную автором чёрную рамку. Деревянные домики, засыпанные снегом, хозяйственные постройки, группы зданий с узнаваемой для Витебска архитектурой гармонично сочетаются друг с другом. Искусствоведы отмечают, что художественный язык Г. Кликушина продуманный, спокойный, ровный и, что немаловажно, лаконичный и точный к деталям [2].

Линогравюра «Дворец Треста-9» также отчетливо воспроизводит архитектуру и городской пейзаж, а также индустриальную составляющую города. Художник с помощью своего таланта и мастерства умело соединил природу и город, что дало цельное представление о Витебске. В этом произведении присутствует художественный прием, который можно условно обозначить как «окно», что расширяет возможности для демонстрации картин города. В сочетании с природными явлениями Г. Кликушин передал некую нотку экспрессии, что было также не частой, но отличительной чертой его работ.

Витебск запечатлен в произведениях бытового жанра в живописи и графике. Примером такого рода в творчестве Г. Кликушина является «Свидание». На первый взгляд, художник хотел показать молодую пару на фоне города Витебска. Хотя главное внимание зрителя привлекает композиция из человеческих фигур, в данной гравюре автор достаточно точно передал все архитектурные особенности Витебска середины XX в.: сохранялись старые дореволюционные дома и рядом строились новые, которые тоже интересны для художника [3].

Графика – наиболее сложный вид изобразительного искусства. Мастера находятся в постоянном поиске неожиданных углов для создания неповторимых произведений. Сила творчества Г. Кликушина проявлялась еще в том, что он черпал свое вдохновение из уникального пространства Витебска.

График прожил долгую жизнь и оставил глубокий след в изобразительном искусстве Беларуси. При этом графика Г. Кликушина – это своего рода летопись города Витебска. На картинах изображен город в разные годы. Художник создал графическую зарисовку старого Витебска, запечатлев уютные улочки любимого города, парки, здания. Это дало возможность сформировать представление о советском Витебске. Многие из тех объектов, которые отображал на гравюрах Григорий Филиппович и которые представляют собой часть историко-культурного наследия этого замечательного города и Беларуси в целом, не сохранились, как, например, здание Дворца Треста-9. Но благодаря творчеству мастера современники могут представить, как выглядел город в прошлом столетии. В целом, образ Витебска не только важная, но в определенной мере ключевая линия в городской тематике автора. У Григория Филипповича было много заслуг в культурной сфере, он имел высокие официальные награды и звания, его считают мастером оформительского искусства и пр., но одним из его главных достижений следует назвать создание оригинальных графических портретов Витебска.

Литература

1 Цыбульский, М. Л. Кликушин Григорий Филиппович / М. Л. Цыбульский // Регионы Беларуси : энциклопедия : в 7 т. / редкол. : Т. В. Белова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Белорусская энциклопедия, 2010. – Т. 2 : Витебская область. – Кн. 1. – 634 с.

2 Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / рэдкал. : Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя, 1999. – Т. 8 : Канто–Кулі. – 576 с.

3 Горанская, Т. Г. Города Беларуси в изобразительном искусстве XX – начала XXI века / Т. Г. Горанская. – Минск : Беларус. навука, 2017. – 256 с.

УДК 811.11-112:81'373

А. Н. Закружная

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ЖУРНАЛИЗМОВ» ДЛЯ ОСВЕЩЕНИЯ НОВОСТЕЙ И СОБЫТИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Статья посвящена особенностям использования журналистского жаргона для освещения новостей и событий в англоязычных средствах массовой информации. Рассмотрены разновидности журналистской лексики, преимущества и недостатки использования журнализмов в современных англоязычных СМИ. В статье приведены примеры их применения в современной англоязычной журналистике, даны объяснения целесообразности их использования.

Как и любая другая профессия, журналистика имеет собственный жаргон – язык, который обязан знать каждый человек, работающий в данной сфере. Этот слэнг чаще всего называют «journalese». Жаргон включает в себя все особенности устной и письменной речи, используемой журналистами для трансляции событий и новостей в средствах массовой информации. Даже название профессии «журналист» имеет свой слэнговый эквивалент – «pen-pusher» («писака»). Журналистика – довольно интересная и специфическая деятельность, поэтому её отражение в языке не удивительно. Люди регулярно сталкиваются с её плодами в повседневной жизни: в газетах, блогах, социальных сетях и т. д.

В конце XIX в. в Америке появился новый термин, который позже стал одним из самых узнаваемых в сфере журналистики, – «yellow journalism». На русский его можно перевести как «жёлтый журнализм». Данное выражение вошло в обиход как «попытка создать сенсацию из мнимых скандалов, сплетен и т. п. с целью привлечения внимания к источнику». Своё название оно берёт из новостной заметки «Yellow Kids», печатающей жёлтой краской в газете New York World.

Профессиональные журналисты чаще всего пренебрегают журнализмами, считая их использование некорректным, однако молодые журналисты с удовольствием подхватывают эту идею. В 1880-х гг. читатели часто критиковали «клишированный, неестественный» язык, язык ярлыков и метафор, который использовался в СМИ. Журналисты часто используют специфические выражения, такие как «hammered out agreement» («пришли к соглашению после долгих переговоров») или «called for tighter restrictions» («требовали ужесточённых ограничений»). Помимо этого, в английских СМИ присутствует довольно нестандартный выбор слов: существительные используются в качестве прилагательных («Widow Pension Pay Comittee», «Landscape Company Disturbance»), а прилагательные – в качестве существительных («greats», «notables»).

Отдаётся предпочтение редким или устаревшим словам, как ink («подписать соглашение»), nab («задерживать»), slated («критиковать»), quizzed (вместо asked, questioned – «спрашивать»), funnyman («комик»), или синонимы attack вместо criticize.

Нормой считается использование более коротких, ёмких слов с целью быстрого привлечения внимания и экономии пространства. Примером таких слов являются to blast («жёстко критиковать»), to axe (в значении «уничтожить»), to hike («увеличиваться», «возрастать»), to eye (в значении «рассматривать»), ace («профессионал», часто используется в отношении членов элитных спортивных команд: “England Ace”), to probe («расследовать»), row («спор», «несогласие»), to see («прогнозировать»), to slay («убивать»), to nix («отвергать») и т. д.

Такая краткость наиболее характерна для заголовков. Заголовки также требуют к себе своеобразный подход, называемый headlines («язык заголовков»). Для него свойственно опущение артиклей a, an, the (“Pilot saved seconds before train hit his plane”, “Teens escape from burning building”) и глагола to be во временах Continuous и пассивном залоге (“Suspect in Brooklyn Subway Shooting Arrested”) [1].

В число журнализмов также входят профессиональные термины. Например:

- attribution – обозначение цитируемого человека или источника информации;
- banner – заголовок в начале иливерху газеты, также называется «line», «ribbon», «streamer», «screamer»;
- beat – тема, предназначенная для репортера для регулярного освещения или эксклюзивная история;
- break – когда новость становится известной;
- bright – короткая, забавная история;
- bulldog – раннее издание, обычно первый выпуск газеты;
- byline – строка в подзаголовке газетной или журнальной статьи с указанием имени автора;
- cut – распечатанная фотография или иллюстрация;
- cutline – комментарий к иллюстрациям;
- feature – аналитическая, развлекательная или любая другая статья, не являющаяся новостной;
- lead – первый абзац новостной статьи;
- off-the record – конфиденциальная информация;
- sidebar – боковая колонка с дополнительной информацией в статье;
- slant – тематическое направление/политика издания.

Аббревиатуры в журналистике используются редко. В основном, для обозначения профессиональных ассоциаций и организаций: ASNE – American Society of Newspaper Editors («Американское общество редакторов газет»), CPOR – Center for Public Opinion Research («Центр исследований общественного мнения»), JMC – Journalism and Mass Communication («Журналистика и средства массовой информации»), NUJ – National Union of Journalists («Национальный союз журналистов»).

Журнализмы – это в первую очередь разнообразные устойчивые выражения, шаблоны, клише. Чаще всего в журналистике освещаются новости, связанные с политикой, экономикой, военным делом, криминалистикой, социологией и дипломатией. В связи с этим, в языке СМИ появляются свои штампы, шаблонные фразы, которые активно используются для освещения соответствующих событий. Часто в англоязычных статьях о политике можно наблюдать такие фразы, как «marathon talks» («затяжные переговоры»), «eleventh-hour agreement» («соглашение, заключенное в последний момент»), «step up calls for democracy» («усилить призывы к демократии»), «to fight for one’s political life» («рисковать потерять свою политическую карьеру»), «fresh protests sprang up» («неожиданное возникновение протестных акций»), «war-torn country» («раздираемая войной страна»).

Англоязычным СМИ свойственны художественно-окрашенные выражения: «under cover of darkness» («под покровом тьмы»), «shrouded in mystery» («окутанный тайной»), «watershed» («переломный момент»), «a last-ditch attempt» («последняя попытка»).

Немалая часть аудитории современных СМИ рассматривает журнализмы как средства, делающие статью более яркой, живой и понятной для читателя. Сложный деловой жаргон заменяется на более простые и выразительные конструкции. Как бы то ни было, многие критики относятся к журнализмам с пренебрежением, рассматривая их как «красивую обложку к слабому материалу» или же попытку смягчить описываемую в СМИ ситуацию более мягкими формулировками. Однако стоит отметить, что жаргонизмы формируют особый пласт в языке и, прежде всего, отличаются своей нестандартностью и экспрессивностью. Основная задача журналистских жаргонов – быть «ключом» к профессии, служить средством для трансляции событий и новостей в различных средствах массовой информации.

Литература

1 Журналистский сленг на английском [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа : <https://triboona.ru/exclusive/186587-zhurnalistskiy-sleng-na-angliyskom.html>. – Дата доступа : 23.04.2022.

УДК 930.85(476.2-37Ветка)

А. Д. Кирбай

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОХРАНЫ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ВЕТКОВСКОГО РАЙОНА

Статья посвящена основным направлениям охраны историко-культурного наследия Беларуси на современном этапе. На примере Ветковского района анализируется влияние аварии на Чернобыльской атомной электростанции на сохранение памятников истории, архитектуры, археологических объектов. Рассмотрены наиболее перспективные направления развития историко-культурного потенциала Ветковского района, формирование туристических аттракций малых населенных пунктов.

Согласно Государственной программе «Культура Беларуси» на 2021–2025 гг. одним из приоритетных направлений политики в Республике Беларусь является сохранение истории белорусского народа, его национально-культурной самобытности и традиций, активное вовлечение граждан Беларуси в культурную жизнь страны, реализацию творческого потенциала нации [1, с. 3]. Обращение к теме очень актуально и в связи с тем, что 2022 год был объявлен Годом исторической памяти.

Целью исследования выступает характеристика состояния и определение перспектив охраны историко-культурного наследия Ветковского района Гомельской области. Основными источниками для рассмотрения послужили документы законодательства, документы, связанные с определением масштабов утраты историко-культурного наследия после техногенной катастрофы на Чернобыльской АЭС, оригинальные материалы, выявленные автором в результате обследования отдельных объектов на Ветковщине и впервые вводимые в научный оборот.

Из более чем пяти тысяч объектов наследия, имеющих статус историко-культурной ценности, в подраздел «Ветковский район» Государственного списка историко-культурных

ценностей Республики Беларусь включено 60, в том числе: недвижимые материальные историко-культурные ценности – 57 (4 памятника архитектуры, 19 памятников истории, 34 памятника археологии); движимая материальная историко-культурная ценность – «Произведения искусства Ветковского региона: коллекция иконописи и декоративно-прикладного искусства (в количестве 243 единиц)»; нематериальные проявления творчества – 2 [2].

Приоритетным направлением работы в области охраны наследия 2020–2022 гг. стала актуализация сведений, содержащихся в подразделе «Ветковский район» Государственного списка историко-культурных ценностей Республики Беларусь, в том числе это касается памятника республиканского значения «Комплекс бывшей усадьбы: дворец, хозяйственные постройки, парк» (шифр 312Г000182). Традиционный усадебный комплекс с пейзажным парком, фруктовым садом, фольварком и хозяйственными сооружениями был построен в XIX в. в стиле позднего классицизма. До наших дней сохранились лишь усадьба, требующая проведения ремонтно-реставрационных работ, и остатки пейзажного парка. Выгодное территориальное расположение, на окраине деревни Хальч Ветковского района, в 15 км от областного центра, на крутом обрывистом спуске к реке Сож, делает возможным развитие на приусадебной территории различных видов туризма.

Проведенный анализ показал, что наличие на участке других исторических ценностей – городища периода раннего железного века и братской могилы советских воинов, которые также требуют бережного отношения, в настоящий момент не укладываются в единую концепцию развития приусадебной территории. Согласно статье 109 «Кодекса о культуре Республики Беларусь» [3], осуществление деятельности, которая может оказать воздействие на материальную историко-культурную ценность, требует согласования с Министерством культуры Республики Беларусь и получения соответствующего заключения Белорусского республиканского научно-методического совета по вопросам охраны историко-культурного наследия. С учетом особенностей территории наиболее перспективным направлением развития комплекса является адаптация усадьбы под музейно-гостиничную сферу с применением метода установления цены на основе текущих цен на рынке. На данный момент в рамках работы с объектом подготовлено и направлено предложение о снятии статуса ценности с составной части комплекса – утраченных хозяйственных построек. Кроме того, проектным филиалом ОАО «Белреставрация» выполнены научно-изыскательские и проектно-сметные работы по зданию дворца, разработан проект зоны охраны трех материальных историко-культурных ценностей, расположенных в деревне Хальч Ветковского района: «Комплекса бывшей усадьбы: дворец, хозяйственные постройки, парк», «Городища-1 периода раннего железного века», «Братской могилы (363 солдата)». Применение подобного комплексного подхода к созданию проектов зон охраны предусмотрено пунктом 2 статьи 105 «Кодекса Республики Беларусь о культуре» и актуально для других недвижимых историко-культурных ценностей Ветковского района [2].

Ряд объектов наследия Ветковского района расположен на территории, выселенной после аварии на Чернобыльской АЭС. Среди них памятник 3-й категории «Бывшая усадьба» (шифр 313Г000173) в выселенной деревне Речки. Данный объект ввиду высокого загрязнения почв цезием-137 (более 15 ки/м²) не может быть использован в туристических либо каких-то иных целях и постепенно разрушается под воздействием природных факторов. С целью недопущения дальнейшего руинирования усадьбы в рамках межведомственного сотрудничества с проектным филиалом ОАО «Белреставрация» был разработан комплекс мер, главным образом направленных на подготовку памятника к консервации. Согласно проектно-сметной документации, ориентировочная стоимость строительно-монтажных и проектно-изыскательных работ составит 354 731,02 рубля.

Выделение подобных средств из местного бюджета ввиду невозможности дальнейшего использования объекта на сегодняшний день признано нерентабельным. В то же время вопрос о необходимости сохранения ценности остается открытым. Визуальный осмотр конструкций показал, что в непосредственной близости к усадьбе расположен ряд деревьев, корневища которых воздействуют на фундамент. Первостепенной задачей остается воспрепятствование дальнейшим повреждениям конструктивных элементов усадьбы. Важно отметить, что в данном случае вырубка приведет лишь к разрастанию корневой системы, образованию новых повреждений. С учетом вышесказанного, по предварительному согласованию с Министерством культуры Республики Беларусь, был принят «План первоочередных противоаварийных мероприятий на объектах историко-культурного наследия Ветковского района», предусматривающий обработку дикорастущих деревьев пестицидами, т. е. комплекса мероприятий, направленных на постепенное уничтожение корневой системы растений. Согласно плану обработка производится поэтапно в осенний и весенний периоды.

Не менее важным аспектом работы с историко-культурного наследием является охрана и сохранение нематериальных проявлений творчества. В Государственном списке историко-культурных ценностей Республики Беларусь числится две нематериальные ценности Ветковского района, а именно: «Неглюбская народная текстильная традиция» (шифр 33АК000089) и обряд «Вождение и похороны Стрелы» в деревне Казацкие Болсуны (шифр 33БК000003). Неглюбское ткачество давно стало своеобразным туристическим брендом Ветковщины и претендует на включение в репрезентативный список всемирного наследия ЮНЕСКО в 2024 году. Сообщества, которые культивируют Неглюбскую народную текстильную традицию, представляют все возрастные группы и включают в себя целые семьи, людей разной социальной или профессиональной принадлежности. Ядро группы составляют потомственные жители старшего поколения агрогородка Неглюбка Ветковского района Гомельской области и окрестных деревень, представители молодого поколения мастериц, а также дети и подростки, участники ткацких кружков. Поддержание традиции ткачества происходит и посредством исследований традиционных ремесел, создания традиционного костюма, произведений ткачества. Большинство изделий неглюбских мастеров имеют геометрический орнамент, декоративность которого складывалась на протяжении многих веков. Космологический характер орнаментации восходит к представлениям о сотворении вселенной, жизненному и сельскохозяйственному циклу. Знаковая система стала основой узора рушников. О поддержании интереса общественности к неглюбской народной текстильной традиции свидетельствует наличие активного покупательского спроса. Сообществом носителей частично реализуются права, предоставляющие им возможность содействовать в распространении собственных традиционных знаний и практик, контролировать использование и получать выгоду от их коммерческой эксплуатации.

Обряд «Вождения Стрелы» на Вознесение также известен за пределами Ветковского района. Мониторинг, проведенный в 2020–2021 гг., показал, что зафиксированная казацко-болсунская традиция проведения обряда ввиду естественной убыли населения, массового оттока молодежи в города, находится на грани утраты, в то время как в соседних населенных пунктах, таких как Столбун и Яново, количество носителей постоянно увеличивается. Для последующего сохранения и поддержания традиции было принято решение о необходимости внесения изменений в локализацию обряда. Путем интервьюирования представителей сообщества носителей культуры, изучения архивных сведений и материалов было выявлено, что нуждается в изменении и категория элемента. Так, придание обряду районного статуса позволит не только привлечь к его трансляции большее количество представителей подрастающего поколения, но и путем взаимодействия с учреждениями культуры организовать целый комплекс мероприятий, направленных на его популяризацию как на территории Республики Беларусь, так и за ее пределами.

Указанные меры являются лишь частью необходимой работы с объектами историко-культурного наследия Ветковского района, тем не менее, значимость работы по дальнейшему сохранению и охране объектов наследия сложно переоценить. Ветковская земля имеет богатый духовный потенциал, что дает возможность его дальнейшего использования для популяризации отечественной культуры.

Литература

1 О Государственной программе «Культура Беларуси» на 2021–2025 гг. : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 января 2021 г. № 53.

2 Государственный список историко-культурных ценностей Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gosspl sok.gov.by/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>. – Дата доступа : 19.04.2022.

3 Кодекс Республики Беларусь о культуре : 20 июля 2016 г. № 413-З: принят Палатой представителей 24 июня 2016 г. : одобр. Советом Респ. 30 июня 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://president.gov.by/ru/events/podpisan-kodeks-respubliki-belarus-o-kulture-14082>. – Дата доступа : 29.04.2022.

УДК 930(410):94:327.5(376:366)«01»

Е. С. Клеймёнова

ТРАКТОВКА ТЕОРИИ РОМАНИЗАЦИИ РИМСКОЙ БРИТАНИИ В БРИТАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В статье дан краткий обзор основных позиций британских историков в дискуссии о роли римской культуры в истории Британии. Автор заключает, что на современном этапе давняя идея британских историков об её преобладающем положительном влиянии подвергается критике и просматривается явное стремление исследователей фокусироваться на изучении роли автохтонных культур в судьбе римской и «пост-римской» Британии.

Завоевание Британии было начато в 43 г. в результате похода императора Клавдия. Само же знакомство римлян с Британией началось ещё раньше, при Гае Юлии Цезаре. Во время своей знаменитой Галльской кампании полководец совершил две морские экспедиции в Британию, которые носили скорее, разведывательный характер. Если говорить о периоде завоевания Британии римлянами то мы увидим, что последние оставили нам довольно обширную базу письменных источников (Дион Кассий, Светоний, Тацит, Цезарь). Тем не менее, начиная изучение истории римской Британии II–V вв., историки столкнулись с серьёзной проблемой, связанной с тем, что большинство имеющихся письменных источников представляют информацию о Британии весьма поверхностно и непоследовательно. Поэтому основой для изучения данного периода служат данные археологии, нумизматики и эпиграфики.

После отставки в 84 г. Гая Юлия Агриколы с поста губернатора события в Британии на 40 лет выпадают из поля зрения античных авторов. В дальнейшем подобные лакуны станут появляться чаще, а их хронологический период – больше. Следующим событием, получившим освещение в источниках, является строительство в Британии северного лимеса. Отличительной чертой местной фортификационной линии было то, что она была выстроена из камня. Возможно, выбор материала был обусловлен

сильными волнениями среди недавно завоёванных Агриколой северных племён, о чём кратко упоминает Светоний. Продолжая римскую традицию, долгое время считалось, что северный лимес выполнял только оборонительные функции. В начале XX в. Роберт Джон Коллингвуд впервые начал проводить на валу Адриана организованные археологические раскопки и тогда же выдвинул версию, что он выполнял не столько оборонительные, сколько дозорные задачи. Современный английский археолог Дэвид Джон Бриз в 2019 г. подвёл итоги исследованиям вала Адриана. Археолог признал, что последний имел не только оборонительное значение, но также играл важную роль в экономике, не говоря уже о пропагандистском, идеологическом воздействии на местные племена [1, р. 32–61]. Известный историк римского периода в истории Британии Шеппард Фрер также указал на важное стратегическое значение вала Адриана в наступательных кампаниях римлян, предпринятых при Антонине Пие и Септимии Севере [2, р. 125].

Кампания Септимия Севера в Каледонии (Шотландия) 208–211 гг. является малоизученной темой. Ш. Фрер проанализировал данную экспедицию и пришёл к выводу, что вызвана она была исключительно внутривластными мотивами. Историк отметил, что в данном походе императора сопровождали его сыновья – Каракалла и Гета, жена – Юлия Домна, приближённые и многие римские сенаторы. На основании этого Фрер делает вывод, что начата кампания была исключительно ради повышения репутации наследников в армии, а также для того, чтобы умерить их амбиции вдали от центральных районов Империи. Тем не менее, учитывая, что следующее нападение северных варваров случилось только в 296 г., можно сделать вывод о том, что кампания Севера действительно укрепила безопасность Римской Британии [2, р. 154–165].

Первым фундаментальным научным исследованием Римской империи в британской историографии является труд Эдуарда Гиббона. «История упадка и крушения Римской империи» [3] была написана во второй половине XVIII в. и освещает события не только в Западной Римской империи, но и в Византии. Гиббон поставил себе цель описать историю Империи, начиная с периода её наибольшего расцвета в I в. и до окончательного крушения в XVI в. В заслугу историку можно поставить колоссальную работу с источниками и систематизацию полученной информации. Так как Гиббон писал в период расцвета Британской колониальной империи, это оказало непосредственное влияние на его взгляды. В главе, посвящённой уходу римлян из Британии, историк приходит к выводу, что, если бы народы Римской империи раньше получили право на самоуправление, это помогло бы преодолеть кризис и предотвратить падение самого Римского государства [3].

В историографии номинальной датой конца Римской Британии принято считать послание императора Гонория к британским городам 411 г. Тем не менее, профессор Бирмингемского университета Эсмонд-Клири в своём исследовании «Конец Римской Британии» [4] высказывает сомнения в действительности данного послания. Историк указывает на то, что оно было помещено между двумя постановлениями, касающимися итальянских провинций и, соответственно, название «Британия» может быть на самом деле неверно переведённым названием области Бруттий на юге Италии. Таким образом, отрицая ценность письменного источника, Эсмонд-Клири основывает своё исследование исключительно на археологических данных. Проанализировав данные нумизматики, он полагает, что проблемы финансирования в Британии начинаются ещё в 380-е гг. Так как епархия была ориентирована на внешний рынок и напрямую зависела от поставок денежных средств из Империи, перебои в финансировании негативно сказались на всех сферах жизни общества. К началу V в. города Британии уже находились в состоянии упадка, тогда же практически полностью прекратилось производство керамики, долгое время римским легионам не выплачивалось жалованье. Последнее стало основной причиной поддержки ими самопровозглашённого британского императора Константина III. Разгром его армии на континенте привёл к завершению

римского владычества в Британии [4, р. 112–120]. Современные исследователи Лейкок и Рассел, тем не менее, положительно оценивают события IV–V вв. в истории Британии. По их мнению, уход римских легионов вначале с узурпатором Магном Максимом в 383 г., а затем с Константином III в 409 г., привели бриттов к насущной необходимости взять в руки оружие. Стоит отметить, что ношение оружия в Римской империи было правом воинов, а также привилегией узкого круга лиц. Гражданские же лица, пойманные на хранении или приобретении оружия, по римским законам строго наказывались. Таким образом, Лейкок и Рассел полагают, что создание в Британии частей гражданского ополчения привело к возрождению местных племенных идентичностей, на основе которых в будущем и будут созданы англосаксонские королевства [5]. Стоит отметить, что, какой бы не был высокой квалификации историк, на его взгляды и интерпретацию им событий прошлого всё равно будут влиять тенденции времени, в котором он жил и работал. Это особенно хорошо видно на примере интерпретации истории Римской Британии в британской историографии.

Профессор Фрэнсис Джон Хаверфилд, работавший в Оксфорде в конце XIX – начале XX в., первым предложил рассматривать историю Римской Британии в контексте её романизации. В дальнейшем теория романизации станет очень популярной среди историков римского периода и даже приобретёт статус аксиомы. Согласно этой теории, римская культура имела превалирующее положительное влияние на варварские народы, к которым относились и бритты. Историк также утверждал, что, видя всю пользу от римской цивилизации, многие народы добровольно переходили под контроль Империи [6, р. 23–30]. В дальнейшем идеи Хаверфилда поддерживали его многочисленные ученики, в том числе историк и археолог Робин Джордж Коллингвуд.

Исследование Хаверфилда «Романизация Римской Британии» базировалось, в основном, на римских источниках и немногих известных в конце XIX в. археологических находках. Здесь стоит сделать отступление, что первый законодательный акт, регулирующий охрану памятников старины в Великобритании, был принят только в 1882 г. На протяжении XX в. в стране было принято ещё несколько законов в сфере защиты исторических памятников. Тем не менее, в настоящее время в Великобритании нет единого законодательства о защите и использовании памятников истории и культуры, и данная обязанность по-прежнему находится больше в сфере ответственности местных органов власти. Сама же активизация охранного законодательства во многом была связана с общественным мнением Великобритании. Так как территория Соединённого Королевства в ходе мировых войн практически не пострадала, англичане выступили в защиту памятников прошлого, оказавшихся под угрозой в результате современной массовой застройки. Интенсивное развитие законодательства об охране памятников способствовало, в свою очередь, активизации работы археологов [7, с. 27–28].

В 1980-е гг. в историографии началась критика теории романизации Хаверфилда. Ричард Рис в своём труде «Моя Римская Британия» указывает на то, что население Империи в национальном плане никогда не составляло единую культурную общность. Главными же проводниками романизации в Британии были расквартированные в ней легионы и, так как состояли они преимущественно из представителей покорённых Римом народов, бритты перенимали черты не римлян, а галлов, иберийцев, африканцев и пр. Дэвид Мэттингли также критиковал Хаверфилда за частые сравнения положения Британии в эпоху Рима с положением Индии в период Британской империи. По мнению историка, теория романизации являлась продуктом мышления колониальной эпохи и была направлена на иллюстрацию одностороннего положительного влияния политики митрополии. В своих работах Мэттингли делает акцент именно на негативном влиянии римской культуры на покорённые народы и на важности роли местных идентичностей [8, с. 202–204].

Идея местных идентичностей получила развитие с накоплением археологического материала. Выяснилось, что не все местные артефакты, создание которых ранее приписывалось римлянам, действительно были сделаны ими. Многие из них имели особенности, присущие местным племенам, подпавшим со временем под римское влияние, но не утративших при этом своей культуры. Так, в британской историографии появилось направление, получившее название «истории идентичностей». Исследователи данного направления считают, что приход в Британию римлян привёл к переменам в обществе, материальной культуре и породил разные варианты идентичностей (Мэттингли, Гарднер, Ревелл). На современном этапе школа идентичностей находится на стадии развития и переосмысления исторического материала. При этом, как справедливо заметил российский антиковед А. Е. Барышников, некоторые английские исследователи, строя свои умозаключения только на основании археологических артефактов, склонны трактовать их в угоду своей теории, игнорируя объективно существующие факторы [8, с. 204–205].

В заключение следует отметить, что современные дискуссии о роли романизации и местных идентичностей в британской историографии напрямую связаны с переосмыслением жителями Великобритании их колониального прошлого и современных социокультурных проблем внутри страны. В основном сторонниками идеи романизации были историки, родившиеся в викторианскую и эдвардианскую эпохи, т. е. в период расцвета Британской колониальной империи. В то же время, современные исследователи истории идентичностей являются уже представителями поколения постколониальной эпохи. Выросшие в условиях холодной войны, социальных и этнических конфликтов, пересмотра традиционных английских ценностей, современные исследователи использовали новейший исторический опыт для переосмысления значения римского прошлого в истории Британии.

Литература

1 Breeze, D. J. Hadrian's Wall. A study in archaeological exploration and interpretation / D. J. Breeze. – Oxford : Holywell Press, 2019. – 189 p.

2 Frere, S. Britannia, A History of Roman Britain / S. Frere. – Chatham : Mackays, 1992. – 423 p.

3 Гиббон, Э. История упадка и крушения Римской империи [Электронный ресурс] / Э. Гиббон. – Санкт-Петербург : Олма-Пресс, 2001. – Режим доступа : https://bookscafe.net/read/gibbon_e-istoriya_upadka_i_krusheniya_rimskoy_imperii_bez_alboma_illyustraciy-206115.html#p2 – Дата доступа : 06.04.2022.

4 Esmonde Cleary, A. S. The Ending of Roman Britain / A. S. Esmonde Cleary. – New York : Taylor & Francis e-Library, 2005. – 201 p.

5 Laycock, S. UnRoman Britain: Exposing the Great Myth of Britannia [Electronic resource] / S. Laycock, M Russell. – Cheltenham : The History Press, 2011. – Mode of access : <https://bunker4.zlibcdn.com/dtoken/7959d94b125f25573be7e7772dbe18fd>. – Date of access : 06.04.2022.

6 Haverfield, F. The Romanization of Roman Britain / F. Haverfield. – Oxford : Clarendon Press, 1912. – 91 p.

7 Домрин, А. Н. Охрана памятников истории и культуры в Великобритании / А. Н. Домрин // Правовая охрана памятников истории и культуры в зарубежных странах. – 2005. – С. 26–42.

8 Барышников, А. Е. Римская Британия и проблема романизации: кризис традиционной концепции и дискуссия о новых подходах в современном английском антиковедении / А. Е. Барышников // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 6. – С. 200–211.

Н. А. Клещенко

ФРОНТ КАК ВЫСШЕЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ВОЙСКА ПОЛЬСКОГО В 1919–1920 ГОДАХ

Статья посвящена проблеме формирования высших оперативно-стратегических объединений Войска Польского в условиях польско-советской войны 1919–1920 гг. Установлено, что польское командование не сразу пришло к формированию фронтов в качестве войсковых объединений высшего уровня. Выявлено различие в формировании фронтов образца 1919 г., когда дивизии непосредственно подчинялись фронтовому командованию, и 1920 г., когда фронт объединял армии.

Путь к созданию профессиональной и боеспособной армии лежал через попытки унифицировать организационные структуры армии путем создания оперативных и стратегических объединений. Предполагалось, что такими объединениями станут фронты. Первым таким объединением стал созданный 30 марта 1919 года Галицкий фронт в составе 3, 4, 5, 6-ой дивизий и 3-ей авиационной группы под командованием генерала Ивашкевича, далее образовались Волынский фронт в составе 4, 13-ой пехотной дивизии, 4-ой кавалерийской бригады, 2-ой авиационной группы под командованием генерала Листовского – бывший генерал российской армии. Временно действовали Литовско-Белорусский фронт в составе 1, 2-ой пехотной дивизии легионов, 9-ой пехотной дивизии, 3-ого батальона железнодорожных войск под командованием генерала Шептицкого, получившего 1 июня 1919 года высший чин “генерала брони”. Он, бывший австрийский полковник, был первым начальником генерального штаба Войска Польского [1, с. 470]. Особенность данных объединений заключалась в том, что они включали напрямую дивизии. Не создавались корпусное и армейское звено в управлении войсками.

В марте 1920 года фронты были расформированы, вместо них было решено создать армии. Соответствующий указ был издан Юзефом Пилсудским 7 марта 1920 года. Ранее в Войске Польском дивизии объединялись в фронты, но теперь в качестве оперативно-стратегического звена выступали армии.

Так, на правом крыле всего польского фронта действовала шестая армия, созданная 7 марта 1920 года. Несколько севернее ее располагалась вторая армия, тоже созданная 7 марта под командованием Листовского. Севернее второй армии действовала третья армия, созданная 19 апреля под командованием генерала дивизии Рыдз-Смиглого. Четвертая армия, созданная 23 марта 1920 года, действовала на Минском направлении. Ею командовал генерал Станислав Шептицкий, а с июля – генерал дивизии Леонард Скерский. На Виленском направлении находилась первая армия. Ее командование часто менялось. Первым командующим был генерал дивизии Стефан Маевский, затем генерал Густав Зыгadloвич, затем его сменил Ян Ромер. И наконец, за левым крылом польских войск район Вильни и польско-литовскую демаркационную линию закрывала седьмая армия. Командующие этой армии также имели свойство часто меняться: так, первым был генерал Густав Зыгadloвич, с 31 мая 1920 года – генерал Станислав Маевский; 26 июня 1920 года управление армией было расформировано. В состав армий включались несколько пехотных дивизий, две кавалерийские бригады, одна или две авиагруппы. Все армии были усилены артиллерийским вооружением калибром от 65 мм – до 155 мм, несколькими десятками бронепоездов и одним полком французских танков [2, с. 55–56].

Тыл армии обслуживался 54 этапными батальонами, общая численность этапных войск достигала 30 тысяч человек. Их функция заключалась в обеспечении передовых

частей необходимой техникой. В их распоряжении также находились госпитали, продовольственные и технические склады и склады боеприпасов. Польская армия обладала также техническими войсками разных назначений и войсками связи в соответствующей пропорции. Так, средства связи были довольно скудными. Командование фронтом имело радиостанции, аппараты Юза и другие средства связи. В случае дефицита средств связи командование старалось использовать трофейное имущество или местные линии. Недостаток в обозах пополнялся за счет обывательских, в расчете 1 лошадь на 4 человек [3, с. 156].

Одной из самых важных задач тыла армий является лечение и возвращение в строй солдат. Так, в 4 польской армии полевой госпиталь находился в Пулавах, а запасной – в Заезеже. Полевые госпитали располагались в районе базирования своих дивизий. Потребность в продовольствии частично покрывалась непосредственно на местах дислокации частей. Достаточно много проблем имела доставка хлеба. Несмотря на организацию пунктов по выпечке хлеба и использованию частных печей, выпекать хлеб не успевали. Полки и даже дивизии получали муку, из которой уже могли самостоятельно выпекать хлеб [3, с. 157].

Из числа вспомогательных и специальных войск в состав дивизии, кроме артиллерии, входили саперные части составом из двух рот, иногда броне-отряды и по одному или два эскадрона конных стрелков [4, с. 168].

Проблемы с командованием большого количества таких соединений привели к повторному созданию фронтов. Уже в мае 1920 года был создан Северный фронт. Он состоял из 1-ой, 2-ой и 5-ой армий под командованием генерала Юзефа Галлера. Были созданы также Центральный фронт в составе 4-ой и 3-ей армий под командованием генерала Эдварда Рызд-Смиглы, а с 17 июня 1920 г. – маршала Юзефа Пилсудского, и Южный фронт в составе украинской и 6-ой армий под командованием генерала Вацлава Ивашкевича, с 20 августа 1920 года генерала Ламезан-Салинса. В общей сложности фронты имели на вооружении 2 668 пулеметов и 685 орудий [5, с. 57–58].

В состав командования фронта входили командующий, начальник штаба, адъютант, полномочный комиссар как представитель гражданских властей, глава военных капелланов, командир полевой жандармерии фронта, а со временем инспекторы по подготовке и службе. Командующему фронтом подчинялся командующий округом [6, с. 72–73].

Таким образом, в развитии оперативно-стратегических соединений польская армия прошла непростой путь. Высшим тактическим оперативным объединением в Войске Польском являлись фронты. Их название и количество постоянно изменялись. Снабжение и пополнение фронта были устроены таким же образом, как и в структуре армии. Польское верховное командование пришло к выводу, что фронт как военная единица обладает более высокой ударной силой и эффективностью по сравнению с армией, но имеет и свои недостатки в виде несовершенной логистики.

Литература

- 1 Грицкевич, А. П. Западный фронт РСФСР 1918–1920. Борьба между Россией и Польшей за Белоруссию / А. П. Грицкевич. – Москва : Харвест, 2010. – 496 с.
- 2 Wyszczelski, L. Wojsko Polskie w latach 1918–1921 / L. Wyszczelski. – Warszawa : Neriton, 2006. – 514 p.
- 3 Маневр из-за реки Вепж: действия 4-й польской армии 16, 17 и 18 августа, Капитан Адам Боркевич // Будкевич, С. Р. Операции на Висле в польском освещении / С. Р. Будкевич. – Москва : Государственное военное издательство, 1931. – С. 176.
- 4 Какурин, Н. Е. Война с белополяками 1920 г. / Н. Е. Какурин, В. А. Мельников. – Москва : Государственное военное издательство, 1925. – 520 с.

5 Норман, Р. Д. Белый орел, Красная звезда Польско-советская война 1919–1920 гг. / Р. Д. Норман. – Краков : Знак, 1998. – 362 с.

6 Sikorski, W. Nad Wisłą i Wkrą. Studium do polsko-rosyjskiej wojny / W. Sikorski. – Lwów – Warszawa – Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1928. – 343 с.

УДК 069.5:681.11(4-15)«17/19»:069(476)

Н. О. Ковалёва

ЧАСЫ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО ПРОИЗВОДСТВА XVIII – НАЧАЛА XX ВЕКА В МУЗЕЯХ БЕЛАРУСИ

Статья посвящена изучению часов западноевропейского происхождения XVIII – начала XX в., хранящихся в музейном фонде Республики Беларусь. Автором представлена краткая история развития часового дела в изучаемый период; охарактеризованы крупнейшие коллекции в Гомельском дворцово-парковом ансамбле, Национальном историко-культурном музее-заповеднике «Несвиж», в Музее города Минска и Музее города Гомеля, в краеведческих музеях.

XVIII – начало XX в. – важный период в истории часового дела в Западной Европе. Происходят всевозможные модернизации данной сферы, изобретаются новые формы, определяются основные центры часового дела, а также налаживается стабильный рынок сбыта. Западноевропейские модели часов отличались своим качеством, долговечностью и отвечали эстетическим потребностям. Часы в интерьере выступали как показатель статуса, они являлись предметом роскоши, в XVIII в. обладать ими могли лишь состоятельные горожане. Начиная с XIX в. в результате развития промышленности налаживается заводское массовое производство часов, как следствие часы становятся более доступными и встречаются в интерьере все чаще. Однако это имело двойственное значение для часового дела: с одной стороны, часы становятся массовым товаром, а с другой – их формы упрощались, модели переставали носить уникальный характер. На территории Беларуси в изучаемый период активно развивалось свое часовое дело, однако часы западноевропейского производства не теряли своей популярности и спроса среди населения: иметь дома часы, изготовленные в Западной Европе, было очень престижно. У жителей белорусских губерний Российской империи, в первую очередь горожан, широкое распространение получили наручные, карманные, настенные, напольные, настольные и каминные часы.

Сейчас сохранением истории часового дела и предметов, связанных с ним, занимаются музеи Республики Беларусь. В своих фондах они хранят большое количество образцов западноевропейского производства. Образцы часов представлены как отдельные, самостоятельные вещи, они также могут выставляться в реконструируемых интерьерах жилых покоев того времени.

Одна из крупнейших коллекций часов западноевропейского производства представлена в Государственном историко-культурном учреждении «Гомельский дворцово-парковый ансамбль»: там собрано большое количество каминных, настольных, карманных, настенных, переносных часов и будильников. Посетители могут увидеть часы в воссозданных залах дворца. Это настольные часы, изготовленные во Франции в 1801–1810 гг., они представляют композицию в виде женщины на шаре, которая держит циферблат над головой, часы изготовлены из бронзы. Еще одни настольные часы выполнены в форме лиры с двусторонним циферблатом. Следующие настольные часы

были созданы в Париже в 1830-е – 1850-е гг., мастер создал часы в виде хижины, в которой располагается монах с книжкой; демонстрируются часы на закругленных ножках (1840-е – 1860-е гг.). Самую большую группу формируют каминные часы. Привлекательны для рассмотрения часы с изображением сидящей женской фигуры и трона, на котором изображен герб (1840-е – 1860-е гг.); часы, изготовленные во Франции в тот же период с фигурами Гермеса и маленького Вакха; часы каминные с фигурами двух рыцарей. В музейной экспозиции также можно ознакомиться с целыми гарнитурами, в которые входили часы. Коллекция часов Паскевича в Гомельском дворцово-парковом ансамбле отражает те образцы, которые закупали состоятельные горожане [1].

Насыщенной коллекцией часов обладает и Национальный историко-культурный музей-заповедник «Несвиж». На базе музея была создана экспозиция «Путешественник во времени», где собрана масштабная коллекция часов XVIII–XX вв. известных европейских мастеров. В рамках экспозиции обладают высокой аттрактивностью образцы каминных, настенных, настольных, карманных и наручных часов. Кроме того, в залах музея располагаются работы известных французских мастеров – Жана Лепина и Пьера Томира.

В музее «Замковый комплекс “Мир”» сконцентрированы удивительные образцы часового дела Франции. Часы из коллекции отличаются необычностью форм, механизмов и техник применяемых при изготовлении моделей. В стационарной экспозиции почетное место занимают каминные часы XVIII в., изготовленные с применением золочения и инкрустации. Сверху находится украшение в виде фигуры золотого ангела, который играет на горне, а на нижней части накладные детали в форме завитков и фигур мифических воинов. Еще одна модель, изготовленная во второй половине XIX в. из бронзы, включает сложную композицию из двух частей. На верхней части изделия расположена фигура человека, который занят укрощением лошади, в нижней части расположен позолоченный циферблат, по бокам которого закреплены две фигуры мифических воинов; часы поддерживают две ножки в виде массивных лап животных [2].

Образцы западноевропейского часового производства представлены и в музеях города. В коллекции Музея истории города Минска часы являются частью реконструированного городского интерьера XIX – начала XX в. Здесь можно увидеть напольные часы производства Англии конца XVIII – начала XIX в. Кроме того, посетителю предлагается обзор каминных часов (Франция, конец XIX в.), они позолочены и богато декорированы. В комплекте с описанными французскими часами выставлены на обозрение два канделябра, выполненные в такой же технике. В музее истории города Гомеля в реконструкциях городского особняка присутствуют настенные часы XIX в. (несколько видов) [3, с. 162–167].

Необычные образцы часов хранятся также в Чечерском историко-этнографическом музее, это настольные часы (металл, позолота). В часах имеются мраморные вставки, верхняя часть украшена венком из дубовых ветвей, с правой стороны изображён мужчина с корзиной цветов в одной руке и ветвью винограда в другой. В коллекции «Антиквариат» в Витебском краеведческом музее также размещены несколько образцов часов изучаемого периода. Это часы из бронзы в стиле барокко (1801–1850-е гг.) и часы из бронзы и дерева конца XIX в., украшенные металлическими вставками и резьбой [2].

На территории белорусских губерний, как и всего европейского пространства, пользовалась популярностью часовая фирма Густава Беккера, образцы изделий хранятся сразу в нескольких музеях Республики Беларусь. В Полоцком краеведческом музее представлена выставка часов XIX – начала XX в., одни из них принадлежат фирме Густава Беккера. Часы датируются второй половиной XIX в., об их принадлежности к фабрике свидетельствует фирменный знак, выгравированный на маятнике. Данная модель была выкуплена в 1997 г. у жителя Полоцка. Кроме того, в Глубокском историко-

этнографическом музее воссоздана комната богатого купца, в которой внимание посетителя также привлекают напольные часы производства Густава Беккера.

Кроме фирм, чья специализация была направлена исключительно на производство и реализацию часовых изделий, на территории Беларуси встречалась продукция крупнейших производителей посуды, которые создавали изделия частично из фарфора, происходило объединение усилий мастеров разного профиля. Так, в Могилёвском областном краеведческом музее имени Е. Р. Романова в коллекции «Городской быт» представлены каминные часы в корпусе из Мейсенского фарфора, датируемые второй половиной XIX в. Корпус часов украшает скульптурная композиция в стиле Антуана Ватто – галантная пара, окруженная цветочными гирляндами [4]. Также известно, что зажиточные горожане приобретали часы, изготовленные с применением фарфора от компании «Виллерой и Бох» (Villeroy & Boch).

Таким образом, наиболее крупные и полные коллекции часов западноевропейского производства XVIII – начала XX в. находятся в Гомельском дворцово-парковом ансамбле, Национальном историко-культурном музее заповеднике «Несвиж», музее «Замковый комплекс «Мир». Часы как важный элемент быта состоятельных горожан украшают экспозиции и других музеев Беларуси. Совокупность этих музейных предметов свидетельствует о прочных культурных и торговых контактах населения Европы, об улучшении технического ресурса предметов повседневного пользования и высоких художественных стандартах изготовления вещей для элиты.

Литература

1 Гомельский дворцово-парковый ансамбль : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.palacegomel.by/>. – Дата доступа : 30.04.2022.

2 Государственный каталог Музейного фонда Республики Беларусь : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dkmf.by/catalog?end=1935&start=1701>. – Дата доступа : 04.05.2022.

3 Нарысы гісторыі культуры Беларусі : у 4 т. / ЦБKMЛ НАН Беларусі ; А. І. Лакотка (гал. рэд.). – Т. 2 : Культура гарадоў X – пачатку XX ст. / А. І. Лакотка [і інш.]. – Мінск : Беларуская навука, 2014. – 571 с.

4 Могилёвский областной краеведческий музей имени Е. Р. Романова : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mogilewmuseum.by/>. – Дата доступа : 02.05.2022.

УДК 94:656.881.33:271.22-786(476.2-37Ветка)

А. С. Колесников

СТАРОПЕЧАТНАЯ ЛИТЕРАТУРА ВЕТКОВСКОГО МУЗЕЯ

В статье анализируется эволюция печатной церковной литературы XVI–XVIII столетий. Показаны традиции печатного дела на территории Беларуси. Раскрыто многообразие художественных форм оформления книг. Одним из основных центров хранения старопечатной литературы, в том числе и старообрядческой, является Ветковский музей старообрядчества и белорусских традиций им. Ф. Г. Шклярова.

Достаточно большое значение в жизни старообрядцев имела старопечатная книга. Книжная старообрядческая традиция представлена изданиями религиозного и религиозно-

учительского характера, светская литература в тот период не имела широкого развития, как правило, это были евангелия и учительская (поучения) литература.

Подтверждают выше названные тезисы «Ведомости об отправленной правительствующего Синода Сенату и канцелярии Министерского Малороссийского правления забранной в Ветковском монастыре утвари» (1736 г.), согласно которым, после первой выгонки Ветки в Московскую Синодальную канцелярию отправлено 807 книг, полтора мешка рукописей, при этом учебной литературы 130 единиц.

Самым ранним изданием, находящимся в Ветковском музее, является «Евангелие учительное». Впервые издание было опубликовано 1569 г. В ВКЛ в Заблудове на средства магната и мецената Г. Ходкевича печатниками И. Федоровым и П. Мстиславцем [1].

Известно, что в 1647 г. оно было передано в храм мучеников Сергия и Вакха в Вильно. Позже книга попала в Ветку, где она принадлежала местным жителям [1].

Данное евангелие любопытно уже лишь тем, что в нем впервые появились заставки в старопечатном стиле. Достаточно широко применялся растительный орнамент, при этом краски были монотонными, применялись черные и красные оттенки [2].

Позже издательство переехало из Заблудова во Львов. Там же издавались и другие работы религиозного характера.

Другим важнейшим изданием, вышедшим в типографии И. Федорова, являлся «Апостол» 1574 г. Особое значение книга имеет за счет уникального послесловия, оформленного в виде поучения [1]. Краски в «Апостоле» 1574 г., как и в «Поучительном Евангелии», в основном черных и красных оттенков, при в данной книге имеются богатые старопечатные гравюры. Интересно, что до 1983 г. «Апостол» находился в одной из обычных белорусских деревень в Ветковском районе в доме Ирины Григорьевны Долговой (1900 г. р.) [1].

В Ветковском музее народной традиции хранится весьма ценное старопечатное издание – Евангелие П. Мстиславца, напечатанное в 1575 г. в Вильно, в типографии братьев Мамоничей [3]. Книга напечатана крупным красивым шрифтом, по рисунку декоративной части схожа с крупным полууставом русских рукописей. Данный шрифт был впервые разработан и отлит П. Мстиславцем и впоследствии применялся в Москве, Вильно, Киеве – везде, где печатались напрестольные «Евангелия» и, хотя их и нельзя отнести к старообрядческим, однако они продолжали традиции мастеров староверов.

Также П. Мстиславцем были выполнены оригинальные и в то же время достаточно редкие для восточнославянской православной традиции гравюры в маньеристической традиции – позы евангелистов и их символов: маньерно изощренные, архитектурные детали украшены арабесками. Усложненный обилием декора растительный орнамент в заставках и гравюрах асимметричен, что придает ему небывалую подвижность [3].

Еще одной весьма важной работой, о которой необходимо упомянуть, является «Евангелие» Анисима Радишевского, напечатанное в 1601–1607 гг. Данное Евангелие интересно в первую очередь цветными гравюрами, выдержанными в стилистике раннего барокко. Основные оттенки, в которых были исполнены гравюры, – голубая, черная, золотая краски [1].

Весьма важной работой XVII столетия является устав Анисима Радишевского «Око Церковное» [4]. Данная старопечатная книга представляет собой по своей сути энциклопедию, сборник большинства рукописных монастырских и церковных уставов XV–XVI вв. В издании имеется 1266 листов, богато декорированных растительным орнаментом. «Око церковное» – это собрание правил монастырской жизни, в нем прописаны правила жизни, богослужения, имеется список основных праздников, как общих, так и местных, и поучительные строки. Помимо уставов и разного рода религиозных поучений в данной работе на каждый день месяца напечатаны тропари и кондаки святым [4].

Еще одна реликвия – Евангелие 1677 г., изданное в Москве. Данная работа интересна в первую очередь за счет особенностей книжного узора – на смену утратившим энергию мелкоузорным «травчатым» книжным композициям пришли крупные, динамичные и несколько тяжеловесные формы барокко [1].

Достаточно большой интерес вызывает старопечатная старообрядческая литература XVIII столетия.

Среди работ XVIII в., хранящихся в Ветковском музее, можно выделить «Часовник» и «Псалтырь», напечатанные по заказу старообрядцев Гомельщины в Могилевской типографии в 1701 и 1706 гг. Позже в типографиях Вильно и Гродно по заказу старообрядческой общины Ветки было напечатано еще 23 издания, которые ныне в Ветке представлены 29 экземплярами.

Большого внимания заслуживают книги, напечатанные в Супрасльском Благовещенском монастыре (ныне Польша, Подляшское воеводство) [5]. В данном монастыре перепечатывались не только московские богослужебные издания, но и уникальная старообрядческая литература, которая не печаталась в иных типографиях [6].

В Ветковском музее хранится 10 экземпляров, 7 изданий с выходными данными Супрасльской типографии. Приведем их список: «Альфа и Омега» 1788 г., «Часослов» 1772 г., «Часовник» 1791 г., «Святцы» 1782 г., «Евангелие учительное» 1790 г., «Страсти Христовы» 1795 г., «Часослов» 1793» г. [6].

Особого внимания заслуживает учительная литература, которая печаталась в Супрасльском монастыре по заказу Ветковской старообрядческой общины. По мнению Ю. А. Лабынцева, огромную часть данных произведений составляют сочинения византийских авторов ранней поры, а также работы древнерусских неперсонифицированных авторов.

Среди данных работ можно выделить «Альфу и Омегу». Книга является сборником произведений древнееврейских, древнегреческих, византийских и славянских авторов. В «Альфе и Омеге» 680 страниц и 90 глав.

С орнаментальной точки зрения весьма интересно «Евангелие учительное» 1790 г. В нем имеется 411 страниц и 273 украшения оформленных как в стиле рококо, так и в стилистике народной монументальной живописи.

Печатались и апокрифические произведения, например «Страсти Христовы». Известно, что имеется 4 издания с подобным названием. В Ветковском музее хранится издание 1795 г. Помимо оригинального сюжета и взгляда на мучения Христа, данное издание ценно своим декором: оригинальный, яркий декор не имеет ничего общего с декором ни Дониоковской, и ни послереформенной Московской книжной традиции.

Таким образом, можно сделать вывод, что старообрядцами Гомельщины была разработана своя уникальная традиция книгопечатания, во многом опиравшаяся на традицию XVI – начала XVII вв.

Литература

1 Книжная культура. Ветка / авт. Текста : С. И. Леонтьева, Г. Г. Нечаева; фото : А. П. Дрибас. – Минск : Белорус. Энцикл. имени П. Бровки, 2013. – 528 с.

2 Леонтьева, С. И. «И прииде ми мысль, еже бы не предати небытию...» / С. И. Леонтьева // Голоса ушедших деревень / Г. Г. Нечаева [и др.]; под общ. ред. Г. Г. Нечаевой., фото Д. В. Галкина, П. Н. Анансона. – Минск : Белорус. наука, 2008. – С. 14–17.

3 Леонтьева, С. И. История одного экспоната и история в одном экспонате / С. И. Леонтьева // Голоса ушедших деревень / Г. Г. Нечаева [и др.]; под общ. ред. Г. Г. Нечаевой., фото Д. В. Галкина, П. Н. Анансона. – Минск : Белорус. наука, 2008. – С. 18–22.

4 Леонтьева, С. И. «Устав «Око Церковное» Анисима Радишевского из фондов Ветковского музея» / С. И. Леонтьева // Матэрыялы XVII Міжнародных кнігазнаўчых чытаньняў, Мінск, 22–23 красавіка 2021 г. / Нацыянальная бібліятэка Беларусі ; [складальнікі : Т. А. Сапега, А. А. Суша, К. В. Суша]. – Мінск, 2021. – С. 111–115.

5 Latopisy akademii supraskiej «Dawna cyryliczna księga Drukowana: twórcy i czytelnicy» / pod redakcją Marzanny Kuczyńskiej. Fundacja „Oikonomos” Druk i oprawa Orthdruk Sp. Z o.o., Białystok, 2016. – 288 p.

6 Леонтьева, С. И. Кириллические издания типографии Супрасльского Благовещенского монастыря XVIII в. в фондах Ветковского музея / С. И. Леонтьева // II Международные Паскевичские чтения в Гомеле : материалы науч.-практ. конф., 23–24 сент. 2021 г. / под общ. ред. М. С. Рафеевой ; сост. С. В. Курашова, В. С. Ковалева. – Минск : ИВЦ Минфина, 2021. – С. 230–237.

УДК 316.7:39(=111(73)):316.7:39(=161.1)

А. Н. Ларченко

МЕНТАЛИТЕТ АМЕРИКАНЦЕВ И РУССКИХ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Данная статья посвящена сравнительной характеристике менталитета американцев и русских. Рассмотрены конкретные отличия данных культур, которые сопоставлены по определённым параметрам: индивидуализм – коллективизм, агентивность – неагентивность, дух сотрудничества – соревновательность, оптимизм – пессимизм и степень открытости. Такое сопоставление способствуют созданию полноценного образа нравов американцев и русских. В статье описаны принципы жизни американцев и русских и их отношение к другим народам.

Все люди имеют одинаковые ценности: они ищут свою вторую половину, хотят оставаться молодыми, здоровыми, привлекательными и успешными как можно дольше. Люди склонны испытывать счастье, грусть, радость, гнев. Природа человека едина. Но есть некоторые национальные отличия.

У представителей русской и американской культур довольно ярко проявляются национальные отличия. Ниже приведена сравнительная характеристика менталитета русских и американцев.

Одним из основных параметров является противопоставление коллективизма и индивидуализма.

Индивидуализм определяет природу американской культуры, государства, законодательную систему. При сравнении русской и американской культур коллективизм противопоставляется индивидуализму. Это свойство американцев имеет позитивное влияние на развитие их общества. Наиболее важными для них являются свобода личности, забота о себе и право на личный выбор.

Э. Стюарт выделил следующие принципы, отражающие особенности общения в американском обществе:

- 1) разделение свободного времени и работы;
- 2) добросовестность в отношениях с окружающими;
- 3) восприятие человека как существующего отдельно от природы;
- 4) большая ценность владения материальными объектами;
- 5) понимание собственного ‘Я’ (‘self’), которое может существовать отдельно;

6) способность неполно воспринимать и реагировать на других с точки зрения индивидуальных качеств и социальных ролей, в отличие от целостного восприятия личности [1, с. 165].

С детства американские дети учатся ценить себя и проявлять свою индивидуальность в общении с другими людьми. Угнетение личности является неприемлемым в американской культуре.

Положительной чертой индивидуализма является свобода личности. Американцы, в отличие от русских, стараются не нести ответственности за других. Это дает им представление о великой свободе воли в их собственной жизни. Но сами американцы признают, что, поставив на первое место развитие собственной личности, они платят за это высокую цену. Например, американцы часто игнорируют взаимную помощь. В результате чего в обществе могут проявляться депрессия и безразличие. Число самоубийств в стране выросло [2]. Распространено мнение, что американские дети ничем не обязаны своим родителям.

В то же время в русской культуре одной из важнейших особенностей является коллективизм. Считается, что русские проявляют слабый интерес к собственным достижениям, сдерживают свои порывы. Важной ценностью в русской культуре является общение, независимо от информативности и полезности.

Русский человек стремится стать членом команды. В отношениях между людьми проявляются теплота и ярко выраженная эмоциональность. Но в то же время русские очень зависимы от общества. Это приводит к чувству социальной беспомощности.

Есть мнение, что американцы более уверены в себе. Например, они меньше думают о том, как они выглядят и что скажут об этом другие. В России большое значение придается тому, как выглядит человек, поэтому русских больше волнует, как они выглядят.

Ещё одной характеристикой, по которой можно противопоставить русских и американцев, является агентивность / неагентивность.

Агентивность характерна для американского общества, неагентивность, то есть пассивное отношение к жизни, характерна для русских.

Если возникает проблема, американцы сразу же начнут думать о мерах, вариантах решения. Они сосредоточены на операционных процедурах, а не на восприятии ситуации. Ментальная ориентация на реальные действия является основой американского общества. Принятие своей точки зрения за основу приводит к соответствующим выводам и попытке изменить окружающий мир в соответствии с их восприятием, независимо от реальности. Американцы всегда хотят что-то изменить. Благодаря этому американцы завоевали репутацию во всем мире.

Для русского народа характерны фатализм, терпение и самоотверженность. Русская неагентивность уступает американской агентивности. Английское слово 'doer' и все его производные не имеют аналогов в русском языке. Жизненные проблемы кажутся неразрешимыми из-за русского фатализма. В результате люди считают, что нет необходимости предпринимать какие-либо действия.

Следующими важными характеристиками двух культур является дух сотрудничества и соревновательность.

Для американцев особенно важно продвигаться по карьерной лестнице через конкуренцию, а не через сотрудничество с другими. Личные интересы важнее, чем общее благо. Американцы изучают этику успеха, они готовятся к миру, в котором каждый сам за себя. Человек, который сам всего добился, является кумиром для американцев. Долгосрочные рыночные отношения являются результатом конкуренции, возникающей в результате конкурентных настроений.

Для русского человека безнравственно добиваться успеха за счет других. Уверенность в своей команде – важное условие успеха в русской культуре. Считается,

что коллектив – это нечто вечное и однородное, объединенное многолетним сотрудничеством. Позиция групповой этики, заложенная в сознании русского народа и закреплённая в советской формуле ‘не отрывайся от коллектива’, чужда американцам.

Важным аспектом различия культур также является оптимистическое или пессимистическое отношение к жизни.

Американцы – очень жизнерадостные люди. Они считают счастье принципом жизни. Американцы никогда не жалуется на судьбу и всегда стараются изо всех сил улучшить свою жизнь. Американцы улыбаются, потому что им говорят, что они должны это делать, чтобы выглядеть дружелюбно. Американцы всегда показывают видимость успеха. В Америке считается постыдным раскрывать свои проблемы общественности. Американцы более прямолинейны и открыто говорят о своих эмоциях и своих взглядах. Они редко используют эвфемизмы и называют вещи своими именами. В Соединённых Штатах слова с негативной коннотацией, такие, как *проблема* и т. д., обычно не произносятся. Американцы всегда должны поддерживать свой имидж позитивного человека, даже если им это сложно. В России от вас этого никто не требует. Американцы редко обращаются за помощью и всегда пытаются решить свои проблемы самостоятельно. Уверенность в завтрашнем дне – самый важный критерий для американцев. Все люди в Соединённых Штатах всегда стремятся быть счастливыми. Быть счастливым – это норма в американской культуре, тогда как счастье не считается нормой в русской культуре, поскольку и радость, и печаль являются важной частью жизни. В Соединённых Штатах неуместно быть несчастным.

Типичным для русских является то, что они, как правило, не улыбаются из вежливости. Их улыбка является показателем их чувств. Они улыбаются, когда им нравится человек, когда у них хорошее настроение. Их улыбки искренни, и поэтому они не улыбаются незнакомцам. Это странно для американцев. Печаль – нормальное состояние для русских. Считается, что грусть доставляет им радость.

Русские склонны преуменьшать свои успехи и заслуги. Жизнь в неопределённости – характерная черта русских. Русская фразеология отражает тенденцию к фатализму и неуверенности в будущем: авось да небось; бабушка надвое сказала; Бог весть.

Важными составляющими при сравнении русского и американского народов являются терпимость и терпение.

Терпимость присуща русскому народу. Они беспрекословно переживают те трудности, с которыми столкнулись. Русские склонны к эмоциям и крайностям, а американцем свойственна готовность к компромиссам. Русские всегда будут проверять надёжность своих партнеров. Многие американцы считают, что чем больше и быстрее, тем лучше.

Американцы же считаются более терпимыми. В основе этого явления лежат особенности исторического развития американцев. Но американцы более нетерпеливы, они всегда ожидают быстрого решения, в то время как русские устанавливают хорошие отношения в профессиональной сфере. Для того, чтобы ужиться в такой многокультурной стране, американцы относятся толерантно к другим нациям. Коммуникативное поведение американцев основывается на ценностях, принятых в демократическом обществе. Эти люди радушно принимают людей из разных стран и всегда уважают их ценности. Американцы всегда стараются сделать так, чтобы все люди были равны между собой. Бытует мнение, что американцы проявляют безразличие к конфессиональной вражде.

Последним важным параметром сравнения русских и американцев является степень открытости.

Американцы отличаются большей закрытостью, в то время как русские отличаются желанием показать собеседнику свою настоящую личность. Американцы всегда придерживаются своего мнения. Но всё же американцы избегают разговоров

о политике, расовых различиях и религии. Американцы прямолинейны в речевом общении, придерживаются своего мнения, не желая принимать, при этом чужую точку зрения. В США неприемлемо говорить о своей заработной плате. Люди в Америке всегда стараются показать, что у них всё хорошо, но на самом деле это может оказаться не так. Эта особенность их характеризует как более закрытых людей. Существует мнение, что среди американцев наибольшей открытостью и искренностью обладают афроамериканцы. Эти люди редко обращают внимание на социальный статус и финансовое положение других людей.

Считается, что русские – самый общительный народ в мире. Русские очень эмоциональны в общении. Эмоции проявляются в речи независимо от возраста, пола и социального статуса говорящего. Иностранцы удивлены тем, что русские могут эмоционально разговаривать в течение длительного периода времени. Они также отмечают, что у русских очень часто меняется настроение во время разговора. Последнее можно объяснить тем, что в России не принято скрывать свои эмоции, поэтому смена настроения во время разговора демонстрирует немедленную эмоциональную реакцию собеседника. На самом деле каждый русский может разговаривать с любым человеком, может вмешиваться в чужие дела, что проявляется в общинном духе русского менталитета. Русские более открыты своим чувствам.

Конечно, у каждой культуры есть свои отличия. Глубокие различия американцев и русских в географическом, историческом и религиозном плане стали основным источником отличий в их национальном коллективном сознании. Можно подчеркнуть тот факт, что американцы думают только о себе и не всегда думают о мнении других по сравнению с русскими. Американцы, как правило, сами решают свои личные проблемы и стараются решить их немедленно.

Русские очень мнительны, и им трудно сразу решить проблему. Можно отметить, что американцы стремятся к новым целям, в то время как русские знают свои пределы в достижении своих целей. Русским очень важны хорошие взаимоотношения в команде, и они стараются работать вместе, а американцы предпочитают работать самостоятельно. Русскому народу свойственно уныние, а американцы стараются во всем видеть свои преимущества. Русские будут вступать в контакт с партнерами, ждать ответа, а американцем важна скорость принятия решения. Они не любят ждать. Кроме того, американцы не будут полностью раскрывать свою личность, как это делают русские.

Литература

1 Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена. – 2002. – 435 с.

2 Why US suicide rate is on the rise [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-44416727>. – Date of access : 11.05.2022.

УДК 792.97(476.5-37Новополоцк)

К. А. Левковская

БАТЛЕЕЧНОЕ ИСКУССТВО В ГОРОДЕ НОВОПОЛОЦКЕ

Статья посвящена современному развитию батлеечного искусства в городе Новополоцке. Подробно исследованы материалы районной периодической печати: «Новополоцк Сегодня» и «Витебские вести». Из проанализированных материалов были

получены сведения об основателе народного театра кукол «КапялюШ» и его вкладе в современное развитие батлеечного искусства в городе Новополоцке.

Батлейка (белорусский кукольный театр) – уникальное культурное явление. Традиция инсценировать библейские сюжеты с помощью кукол зародилась в Италии, распространилась по всей Европе и впитала в себя национальные особенности каждого народа. На территории Беларуси батлейка получила распространение с конца XVI века и была связана с Колядными праздниками. В Полоцком районе она была очень распространена. Театр кукол существовал даже при Иезуитском коллегиуме. На современном этапе продолжается активное развитие батлеечного искусства на Полоцкой земле.

Цель данного исследования – дать характеристику батлеечному искусству в городе Новополоцке. Источниками в данном исследовании послужили материалы районной периодической печати: «Новополоцк Сегодня» и «Витебские вести».

В Новополоцке активное развитие батлеечное искусство получило в начале 2000-х гг. благодаря плодотворной работе А. М. Ретикова, у которого на данный момент одна из самых богатых коллекций батлеек в Беларуси. По образованию А. М. Ретиков является филологом, однако, когда впервые посетил «Беларускую хатку», сильно впечатлился батлейкой и решил попробовать себя в этом виде искусства. В 1996 г. представил свою первую кукольную постановку, и с тех пор увлечение народным театром переросло в профессиональное занятие [1, с. 1]. На протяжении 1997–1998 гг. он искал информацию о способах создания батлейки, периодически ездил в Белорусский государственный институт проблем культуры, где собрал большой методический материал по истории белорусской батлейки, о батлеечном театре России, Украины, традиционном театре Западной Европы. В 2000 г. основал кукольный театр, который стал частью творческого коллектива Витебской областной филармонии. С 2003 года театр выступает под названием «КапялюШ» и принимает активное участие в областных мероприятиях. В 2010 г. театру было присвоено почётное звание «Народный» за высокие достижения в своей творческой и исполнительской деятельности [2, с. 2].

Народный театр кукол «КапялюШ» занимает особое место в Центре ремёсел и традиционной культуры города Новополоцка. В специально отведённом месте можно проследить за каждым этапом создания кукольного спектакля, познакомиться с процессом создания куклы и театрального инвентаря. Для расширения бытования традиции коллективом кукольного театра «КапялюШ» устраиваются образовательные уроки для школьников города, создана своеобразная лаборатория батлейки, где А. М. Ретиков знакомит всех желающих с этим элементом [1, с. 1].

А. М. Ретиков сам мастерит батлейки различных конструкций и создаёт куклы для театральных представлений. В экспозиции его театра более двухсот кукол, выполненных в различных техниках (рисованные, тряпичные, в виде мягкой игрушки и другие), а также 11 батлеек, в том числе одна миниатюрная. Среди них центральное место занимает «Витебский жлоб» – театр теней, который был очень популярен в Витебской губернии в XVIII–XIX вв. Сцены, которые разыгрываются в нём, имеют религиозное направление и относятся к Рождеству, Колядам. Поэтому период показа очень короткий (всего две недели) и длится от праздника Рождества до праздника Крещения. Театр имеет вид треугольной церкви, стоящей на специальной скамье, и сочетает как статическую часть, так и подвижный театр теней, имеет одну нишу, где находятся неподвижные куклы, и три ниши с подвижными пластинками. Действие сопровождается песнями и кантами на тему Рождества. Всё дело исполняет батлейщик, который зажигает свечи, запускает диски в нишах и комментирует действие, а также группу, выполняющую песенную часть. Действие начинается пением «Земля и небо», во время которого батлейщик зажигает свечу в первой нише, представляющей фигурки

волхвов, идущих поклониться новорожденному Христу, вторая ниша представляет сцену «бегства Святой Семьи в Египет», третья представляет царя Ирода, отдающего приказ войску уничтожить всех младенцев. Всё деяние происходит в темноте, и фигурки, которые вращаются в нишах при свете свечей, создают магический волшебный мир [2, с. 2].

Долгое время традиция показа «Витебский жлоб» была утрачена. Последняя подобная батлейка хранилась в краеведческом музее городского посёлка Сураж Витебской области, однако в период фашистской оккупации в Великую Отечественную войну она была уничтожена. Тем не менее, остались описание и рисунки, которые были сделаны ещё до Октябрьской революции белорусским этнографом Е. Р. Романовым. По ним А. М. Ретиков и воссоздал конструкцию уникального народного театра теней [3, с. 2].

Важное место в коллективе театра кукол «КапляШ» занимает Г. М. Акутёнок. Она является отличным мастером по созданию ростовых кукол ко всем спектаклям театра. Также она активно ведёт работу с детьми и молодёжью города Новополоцка: проводит мастер-классы по изготовлению обрядовых белорусских кукол и мягких игрушек [4, с. 1].

А. М. Ретиков является не только создателем современной батлейки на Витебщине, но и непосредственным участником творческой группы «КапляШ». Периодически мастер дополняет спектакли сюжетами и шутками из жизни, которые будут близки современному зрителю. Однако основной сюжет и музыкальные мотивы остаются традиционными. На каждый спектакль задействовано от 10 до 20 героев. Творческий процесс занимает несколько месяцев. В будущих планах у мастера – совершенствовать батлеечные спектакли, обязательно внося в них новинки по тексту и декорациям [1, с. 2].

Сюжеты театральных постановок А. М. Ретикова обычно носят народно-бытовой характер. Тем не менее, одним из самых популярных проектов мастера является мобильный театр кукол «Жан и Пьер», с которым коллектив театра два года ездил по городам и деревням Беларуси. Сценарий к нему был написан А. М. Ретиковым всего за одну ночь и основан по мотивам французских сказок. На данный момент самой новой постановкой является «Мир в базарный день», где описывается жизнь Полоцкой ярмарки. Отличительной чертой театра «КапляШ» является использование в бытовых сценах кукол на твёрдом стержне (шпенёвая кукла), которые были распространены на территории Беларуси в XIX – начале XX вв. Данная кукла водилась при помощи шпенёка, на который насаживался корпус куклы. Её руки и ноги при этом оставались свободными [2, с. 2].

Народный театр кукол «КапляШ» активно принимает участие в областных, республиканских и международных конкурсах. Кукольный театр является обладателем дипломов с Международного Рождественского фестиваля батлеечных и кукольных театров «Нябёсы» (Минск), смотра-конкурса семейных и самодеятельных кукольных театров «КуклоГрад» (Великие Луки, Россия), областного конкурса «Лялечны двoryк» (Витебск), а также областного фестиваля-конкурса любительских кукольных театров «Лялечны свет» (Сенно), где «КапляШ» четвёртый год подряд получает первое место.

За популяризацию традиционной культуры, добросовестный труд, активное участие в мероприятиях А. М. Ретиков имеет ряд наград. В 2019 г. он был удостоен почётного звания «Человек года в сфере культуры» в номинации «Народное творчество» на республиканском конкурсе в Минске. Также опыт мастера неоднократно признавался специалистами Витебского областного методического центра народного творчества в виде информационно-методических изданий. Его творческая деятельность широко представлена на страницах научно-популярного издания «Забава. Народная цацка і лялька Віцебшчыны» [5, с. 1].

Таким образом, можно сделать вывод, что А. М. Ретиков восстановил батлеечное искусство на территории Витебщины и на современном этапе продолжает его активное развитие в городе Новополоцке. В результате своей творческой деятельности мастером

был создан большой эксклюзивный материал, основанный, тем не менее, на аутентичном материале. Деятельность кукольного театра «Капалюш» и его основателя была оценена по достоинству в виде серии наград и дипломов, в том числе республиканского и международного уровня.

Литература

1 Матузова, Ю. Как в Новополоцке один человек возрождает батлейку и театр теней / Ю. Матузова // Витебские вести. – 2017. – 20 апр. – С. 1–2.

2 Радзько, Н. Лялечнік, філосаф, чарадзеі. У праекце «Асоба» размаўляем з кіраўніком народнага тэатра лялек «Капалюш» Андрэем Рэцікавым / Н. Радзько // Новополоцк Сёння. – 2018. – 17 авг. – С. 2.

3 Пастернак, Т. В. Витебске открылась выставка новополоцкого батлейщика Андрея Ретикова / Т. В. Пастернак // Витебские вести. – 2021. – 21 янв. – С. 2.

4 Радзько, Н. Человеком года в сфере культуры назван создатель новополоцкого батлеечного театра / Н. Радзько // Новополоцк Сёння. – 2019. – 8 февр. – С. 1.

5 Радзько, Н. Театр кукол «Капалюш» стал четырёхкратным победителем областного конкурса «Лялечны свет» / Н. Радзько // Новополоцк Сёння. – 2017. – 17 ноября. – С. 1.

УДК 94:323.269.6((476+474.5)-470.332)«15»

Н. І. Макушчанка

КАЗАЦКА-СЯЛЯНСКАЯ ВАЙНА 1648–1651 ГАДОЎ У СМАЛЕНСКИМ ВАЯВОДСТВЕ ВКЛ

Артыкул прысвечаны казацка-сялянскай вайне 1648–1651 гг. Вывучаны матэрыялы беларускай, польскай, расійскай і ўкраінскай гістарыяграфіі. З прааналізаваных матэрыялаў былі атрыманы звесткі пра ваенныя падзеі ў Смаленскім павеце Вялікага Княства Літоўскага падчас казацка-сялянскай вайны, якая разгарнулася на тэрыторыі сучасных Беларусі, Украіны і часткова Расійскай Федэрацыі ў сярэдзіне XVII ст.

Вывучэнне казацка-сялянскай вайны 1648–1651 гг. застаецца актуальным пытаннем, таму што ацэнка яе характару з’яўляецца вельмі спрэчнай і існуе некалькі трактовак гэтых падзей у беларускай, польскай, расійскай і ўкраінскай гістарыяграфіі. Казацка-сялянская вайна, якая разгарнулася на землях ВКЛ у 1648–1651 гг., была відавочнай праявай барацьбы сялянства і мяшчанства Літоўска-Рускай дзяржавы супраць этнаканфесійнай палітыкі кіруючых колаў Рэчы Паспалітай і сацыяльнай палітыкі ў цэлым [1, с. 37]. Прычынай гэтай вайны 1648–1651 гг. з’яўляецца складаны комплекс сацыяльных і этнаканфесійных праблем, якія аформіліся на землях ВКЛ на працягу канца XVI – першай паловы XVII стагоддзя. Сярод іх неабходна адзначыць станаўленне фальварачна-паншчынай сістэмы, якое суправаджалася эксплуатацыяй сялян; рэлігійныя супярэчнасці, звязаныя з забаронай законнай дзейнасці дызуніцкай грэка-ўсходняй царквы і распаўсюджваннем уніяцкай царквы. У выніку этнічных, канфесійных, эканамічных і палітычных супярэчнасцяў адбыўся падзел насельніцтва ВКЛ на два процілеглыя лагеры [2, с. 74–75]. Да першага адносіліся можнаўладцы, каталіцкае і ўніяцкае духавенства, сярэдняя і дробная шляхта. Другі складаўся з вялікай колькасці

беларускага сялянства і мяшчанства, а таксама часткі шляхты, якая не ўспрыняла царкоўнай уніі і казакоў-запарожцаў, якія паходзілі з беларускіх зямель ВКЛ.

Справа ў тым, што сельскае насельніцтва, якое мела да гэтага пэўную свабоду, усё больш занявольвалася памешчыкамі. Сяляне абкладаліся непасільнымі паборамі. Усё гэта выклікала хваляванні сярод народа, якія ўціхамірваліся жорсткімі мерамі ўладаў Рэчы Паспалітай.

Уварванне казакоў у Літоўскую Русь і хуткі захоп імі Палесся дало пачатак “казацкаму тэрору”. Ахвярамі казакоў стала мясцовая шляхта каталіцкай канфесіі. Асаблівай жорсткасці з боку казакоў падвергліся яўрэйскае насельніцтва. Ніжэйшыя пласты беларускага насельніцтва аказвалі падтрымку казацкаму руху, дзякуючы этнаканфесіянальнай блізкасці і агульным сацыяльна-эканамічным і палітычным праблемам. Да казацкіх загонаў сталі далучацца мясцовыя сяляне і мяшчане [3, с. 103–106].

У многіх паветах і гарадах сяляне самі адкрывалі вароты казакам і далучаліся да іх. А затым прымалі ўдзел у спусташэнні дамоў паноў, цэркваў уніятаў, каталікоў, распаўляліся з арандатарамі, шляхціцамі і ксяндзамі. У Старадубскім павеце Смаленскага ваяводства мясцовыя сяляне, перабіўшы сваіх паноў, збеглі за мяжу Расійскай дзяржавы [4, с. 227].

“Казацкі тэрор”, які панаваў на Палессі і ў Падняпроўі летам 1648 г., заспеў таксама саміх сялян і мяшчан. Гэта адбылося з-за саюза казакоў з татарамі. Характэрнай асаблівасцю для казацка-сялянскай вайны былі сумесныя выступленні сялян, казацка-сялянскіх атрадаў і зліццё іх з рухам гарадскіх нізоў. У гэтай жорсткай барацьбе прынялі ўдзел практычна ўсе пласты насельніцтва ВКЛ [5, с. 210; 6].

Многія магнаты і шляхцічы беглі на захад, баючыся расправы. Спробы самастойна стрымаць націск казацка-сялянскіх атрадаў былі няўдалымі, бо гарадское насельніцтва падтрымлівала паўстанцаў.

Першым сур’ёзнай фартэцыяй на шляху казацкага палка пад камандаваннем Галавацкага на тэрыторыі ВКЛ стаў горад Старадуб Смаленскага ваяводства. Пра гэта сведчыць Самуіл Маскевіч [7, с. 884]. Пасля ўзяцця Старадуба П. Галавацкі атрымаў распараджэнне ад Б. Хмяльніцкага адправіцца на Украіну, у Чарнігаў, дзе мясцовая шляхта не зламалася і працягвала супраціў [7, с. 110]. Пасля сыходу казакоў “... харугва старадубскай шляхты і татараў, усяго каля 100 чалавек...” пачалі наступ на Старадуб. Нягледзячы на мізэрную колькасць жаўнераў харугвы, мясцовыя паўстанцы не змаглі ўтрымаць пазіцыі, і шляхта без супраціву заняла Старадуб. Тым не менш, казакі выканалі неабходную задачу – Чарнігаў быў адрэзаны ад магчымай дапамогі, становішча ў Рэчыцкім і Старадубскім паветах дэстабілізавана. Полк Галавацкага быў заменены ў паўднёва-ўсходніх паветах ВКЛ загонамі з Нябабы, Мікуліцкага, Ф. Гаркушы, Я. Сакалоўскага, якія хутка распаўсюдзіліся па Палессі і Пасожжы [8, с. 112].

Нягледзячы на ўзмацненне сялянска-мяшчанскіх паўстанняў, сыход казакоў паказаў, што без знешняй падтрымкі паўстанне ў ВКЛ чакае правал. Заслон з чарнігаўскага і нежынскага палкоў пад камандаваннем палкоўніка М. Нябабы быў не ў стане абараніць Украіну ад небяспекі, якая нависла з поўначы. Пры створанай абстаноўцы Б. Хмяльніцкі прыняў рашэнне нанесці ўдар па праціўніку з тылу, каб папярэдзіць удар па Кіеве. Казацкія атрады павінны былі абысці войска Радзівіла з усходу, які па тэрыторыі ўваходзіў у склад Расіі Бранскага павета. Затым захапіць Рослаў, Крычаў, Мсціслаў, Оршу, Смаленск і, злучыўшыся з беларускімі сялянамі і гарадской беднотай, адначасова з палкамі М. Нябабы ўдарыць па войску Радзівіла.

6 чэрвеня казакі з рускай тэрыторыі пайшлі на Рослаў, які ўзялі без бою, а шляхцічы і падваевода «як апараныя» збеглі ў Смаленск [10, с. 74]. Да казакоў паўсюдна далучаліся сяляне. У кароткі тэрмін паўстанне ахапіла Смаленшчыну. На гэтым этапе вызваленчай

вайны ў барацьбе супраць магнатаў і шляхты разам з украінцамі і беларусамі прынялі ўдзел сяляне і гарадская бяднота рускіх паведаў Вялікага Княства Літоўскага [11, с. 71].

У другой палове ліпеня 1648 г. у Мсціслаўскім і Смаленскім ваяводствах разгарнуўся паўстанцкі рух, які актывізаваў дзейнасць казачых атрадаў са Старадубскага паведа, на тэрыторыі якога быў створаны буйны казачы цэнтр у Папавой гары (цяпер Чырвоная гара, Расія). Для падаўлення казацка-сялянскай вайны, феодалы Рэчы Паспалітай і каталіцкая царква выдзелілі велізарныя сродкі для набыцця наймітаў з Еўропы [12, с. 318].

Вайна прывяла да істотных гаспадарчых, дэмаграфічных і палітычных наступстваў. Канстытуцыі сеймаў 1649, 1651 і 1653 гадоў сведчаць аб заняпадзе гаспадаркі ў краіне. У 1649 г. для ВКЛ быў зацверджаны надзвычайны падатак, які не быў стандартным для ўсёй дзяржавы з-за моцных разбурэнняў у паведах. Так, напрыклад, Брэсцкі, Пінскі і Мсціслаўскі выплочвалі на 30 % менш, Мазырскі і Рэчыцкі паведы – 25 %, але толькі пры ўмове, што яны будуць вольныя ад ворагаў, а ў 1650 г. Старадубскі і Мсціслаўскі паведы ўвогуле вызвалілі ад падаткаў. Сеймавая канстытуцыя 1653 г. канстатавала, што Рэчыцкі і Мазырскі паведы не могуць плаціць падаткі [13, с. 32]. У інтарэсах жыццуніцкай шляхты і мяшчан кароль Ян Казімір пацвердзіў іх правы. Улада пайшла насустрач паўстаўшым мяшчанам: “...мяшчан Кіеўскіх, Чарнігаўскіх, Вінніцкіх, Мазырскіх, Рэчыцкіх, Старадубскіх, Пінскіх і інш., куды б ні прыйшла вайна, пры старых правах і свабодах пакідаем” [14, с. 254]. Неабходна заўважыць, што падчас казацка-сялянскай вайны меў месца як казацкі, так і шляхецкі тэрор [15]. Адносіны ў грамадстве былі занадта складанымі і напаленымі, таму вырашыць супярэчнасці мірным шляхам было немагчыма. Менавіта гэта і надало вайне такія жорсткія і бескампрамісны характары. У выніку казацка-сялянскай вайны ВКЛ страціла частку сваіх тэрыторый. Са складу княства фактычна выйшаў Старадубскі павед Смаленскага ваяводства, які знаходзіўся з 1648 года пад кіраваннем казакоў. У 1654 г. на тэрыторыі гэтага паведа быў створаны Старадубскі полк, што прывяло да канчатковай страты Браншчыны.

Літаратура

1 Чаропка, С. А. Гістарыяграфія Казацка-сялянскай вайны 1648–1651 гг. на Беларусі // *Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины*. – 2006. – № 2 (35). – С. 37–44.

2 Чаропка, С. А. Берасцейская царкоўная ўнія і раскол у “Грэка-рускай царкве” Рэчы Паспалітай // С. А. Чаропка // *Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины*. – 2020. – № 4 (121). – С. 74–79.

3 *Документы об освободительной войне украинского народа 1648–1654 гг.* – Киев : Наукова думка, 1965. – 825 с.

4 *Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России, собранные и изданные Археографическою комиссией (АЮЗР)*. – Санкт-Петербург : тип. П. А. Кулиша, 1861. – Т. 3. : 1638–1657 / под ред. Н. Костомарова. – 604, 134, 22 с.

5 Мелешко, В. И. Классовая борьба в белорусской деревне во второй половине XVII–XVIII в. / В. И. Мелешко – Минск : Наука и техника, 1982. – 254 с.

6 Чаропка, С. А. Тэрор як форма барацьбы ў казацка-сялянскай вайне 1648–1651 гадоў на Беларусі // *Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины*. – 2016 – № 4 (97). – С. 67–72.

7 *Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу*. – Київ : Канадський інститут українських студій, 2012. – Т. 1. – 670 с.

8 Kothubaj, E. *Życie Janusza Radziwiłła* / E. Kothubaj. – Wilno; Witebsk : Nakł. M. Mindelsona, 1859. – 460 s.

9 Pamiętniki Albrychta Stanisława X. Radziwiłła kanclerza W. Litowskiego : w 2 t. / Wydane z rękopismu przez Edwarda Raczyńskiego. – Poznań : u braci Scherków, 1889. – Т. 2. – 490 s.

10 Абецедарский, Л. С. Борьба украинского и белорусского народов за объединение с Россией в середине XVII века / Л. С. Абецедарский. – Минск : Высшая школа, 1976. – 150 с.

11 Лочмель, И. Ф. Очерк истории борьбы белорусского народа против польских панов / И. Ф. Лочмель. – Москва : Воен. Изд-во народного комиссариата обороны Союза ССР, 1940. – 162 с.

12 Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы (К 300-летию. 1654–1954) : в 3 т. / Акад. наук СССР. Ин-т истории. Акад. наук УССР. Ин-т истории; редкол. : П. П. Гудзенко (гл. ред.) [и др.]. – Москва : АН СССР, 1953. – Т. 2 : 1648–1651. – 558 с.

13 Morzy, J. Kryzysdemograficzny na Litwie i Białorusi w 2 połowie XVII wieku / J. Morzy – Poznań, 1965. – 405 s.

14 Actum in Curia Regia Varsavien // Собрание древних грамот и актов городов Минской губернии, православных монастырей, церквей и по разным предметам. – Минск : В Губернской типографии, 1848. – С. 250–255.

15 Коялович, М. И. Чтения по истории западной России / М. И. Коялович. – Минск : Беларуская Энцыклапедыя / ред. совет.: Г. П. Пашков, пред. [и др.], 2006. – 476 с.

УДК 94:327.7:355.093:327.51(1-11)«1955–1991»

В. И. Новикова

СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЪЕДИНЕННОГО КОМАНДОВАНИЯ ВООРУЖЕННЫМИ СИЛАМИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВАРШАВСКОГО ДОГОВОРА

Статья посвящена изучению деятельности такого руководящего военного органа Организации Варшавского договора, как Объединенное командование вооруженными силами. Проанализированы структура и функции данного органа, направленные на реализацию военного сотрудничества государств-участников Организации Варшавского договора в области укрепления обороноспособности, расширения и сохранения завоеваний социализма.

Ситуация на международной арене после Второй мировой войны была очень напряженной. Это связано с растущим влиянием таких государств, как США и СССР. Они преследовали цель установления мировой гегемонии, что вызвало противостояние между бывшими союзниками по антигитлеровской коалиции, и различие между системами капитализма и социализма имело значение в этом противостоянии. Авторитет Советского Союза после разгрома нацистской Германии резко возрастает, Соединенные Штаты вышли из войны бесспорным лидером капиталистического мира. Правящие круги Запада стремились остановить развитие мирового социализма, проводя политику «сдерживания» коммунистической угрозы, чтобы предотвратить ее дальнейшее распространение. Эти противоречия привели к созданию двух противоположных политических блоков, таких как НАТО (1949) и ОВД (1955), и началу гонки вооружений.

В целях более эффективной реализации поставленных задач Организация Варшавского договора имела собственные руководящие политические и военные органы, которые выполняли регулирующую функцию при реализации системы взаимодействий между странами-участницами соглашения. Такой военный орган, как Объединенное

командование Вооруженных сил (ОВС), был важен для координации действий между ними в вопросах укрепления военного потенциала, постоянной готовности защищать и расширять завоевания социализма. Протокол о его создании был утвержден 18 апреля 1955 года на Президиуме ЦК КПСС Г. К. Жуковым и В. М. Молотовым [1, с. 12].

Конев И. С., который был маршалом СССР, назначен Главнокомандующим Объединенными Вооруженными силами. Его заместителям из числа министров обороны и другим военным представителям из руководящих кругов государств-участников договора было поручено командование вооруженными силами. При Главнокомандующем ОВС в Москве существовал Штаб, состоящий из представителей генеральных штабов стран, участвующих в ОВД: генералов, офицеров и адмиралов. В свою очередь, военное руководство принимало активное участие в работе вооруженных сил [2, с. 10].

Объединенное командование Вооруженных сил, как орган военного управления, планировало проводить заседания Военного совета два раза в год поочередно на базе каждой из союзных армий стран Варшавского договора, организованные и проводимые под руководством Главнокомандующего Объединенными Вооруженными силами. Советская историография сообщает, что Главнокомандующий и начальник штаба Объединенного командования были назначены путем взаимного принятия и согласования решений между правительствами государств-членов Варшавского договора [3, с. 286]. Однако Москва занимала доминирующее положение в принятии таких решений, поскольку маршалы Советского Союза были Главнокомандующими Объединенными Вооруженными силами.

Большое значение в обсуждении и решении вопросов в области укрепления военной мощи, совершенствования вооруженных сил и их организации имели вспомогательные органы. К ним относятся Комитет министров обороны, Объединенное командование, Военный совет, Штаб, Технический комитет и другие. Высшим военным органом был Комитет министров обороны, состоящий из министров обороны всех государств – членов ОВД [4, с. 27, 28].

В отличие от Политического консультативного комитета, который собирался только по мере необходимости, ОВС и его штаб-квартира действовали и функционировали на постоянной основе. Основная функция этого органа подразумевала разработку и осуществление определенных мер по организации обороны между государствами-членами Варшавского договора и, при необходимости, отражение агрессии со стороны других держав. Однако эти обязательства подразумевали усиление влияния СССР в Восточной Европе [5, с. 85].

Общие цели и функции Объединенных Вооруженных сил в отношении совместного сотрудничества государств-участников договора в военной области отражены в 4-й и 5-й статьях Договора о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи. В статьях говорится, что в случае вооруженного нападения в Европе на одно или несколько государств договора со стороны других держав каждая страна, которая была участницей ОВД, обязана оказать немедленную помощь «всеми средствами, которые представятся ей необходимыми, включая применение вооруженной силы» [6, с. 7, 8].

Следует отметить, что каждое государство-член Организации Варшавского договора выделило определенные контингенты своих войск и флотов для укрепления военной мощи. Именно с учетом рекомендаций Политического консультативного комитета, который был еще одним руководящим политическим органом ОВД, определялось количество войск, их оснащение и организация, а также учитывались экономические возможности государств [1, с. 25]. Главнокомандующий Объединенных Вооруженных сил сыграл важную роль в решении этих вопросов. Основной целью Объединенных Вооруженных сил была выработка совместных мер союзных социалистических стран по укреплению военной мощи, систематическому обмену опытом, строительству и

развитию национальных армий, оперативной и тактической подготовке войск и повышению их боеготовности. Объединенное командование осуществляло свою работу путем организации двусторонних или многосторонних консультаций, встреч рабочих групп и соответствующих специалистов, проводило занятия и тренировки по огневой, строевой и тактической подготовке [4, с. 31].

До создания Комитета министров обороны проводились совместные заседания стран Варшавского договора. Например, в 1961 году, в связи с резким усилением военных приготовлений НАТО. Эти встречи носили эпизодический характер и были вызваны в первую очередь угрозой развязывания новой мировой войны. 22–23 декабря 1969 года в Москве состоялось совещание, на котором обсуждались вопросы укрепления оборонной мощи государств-членов Варшавского договора, обеспечения безопасности их границ, а также было дано описание состояния войск Объединенного командования [7, с. 141].

Дальнейшие встречи были более целенаправленными. Это было связано с созданием такого органа ОВС, как Комитет министров. После подавления Пражской весны, приведшей к выходу Албании из организации, давление социалистических государств на Советский Союз усилилось. Участники Организации Варшавского договора требовали их активного и реального участия в принятии различного рода решений. Для этих целей был создан новый координирующий военный орган – Комитет министров обороны. Важную функцию в рамках комитета выполняли Военный совет ОВС и Технический комитет, которые регулярно собирались под руководством Главнокомандующего. Обсуждались вопросы, связанные с вооруженными силами, их боевой подготовкой и оснащением [8, с. 68, 69]. Так, на заседании Политического консультативного комитета государств-членов Варшавского договора в Будапеште 17 марта 1969 года было принято решение о создании нового военного органа – Комитета министров обороны [9, с. 114].

На основании решения о создании Объединенного командования Вооруженных сил государств-членов Варшавского договора от 14 мая 1955 года было принято решение о размещении Объединенных Вооруженных сил на территории государств, входивших в эту организацию [5, с. 90]. Следует отметить, что советское руководство рассматривало создание Организации Варшавского договора как возможность оформить официальную базу для размещения и сохранения своих контингентов войск в Восточной Европе, а также осуществления военно-политического контроля в этом регионе в целях сохранения завоеваний социализма. Размещение советских войск позволило бы не только оказать военную поддержку союзным государствам в случае вооруженного конфликта, но в первую очередь такая расстановка сил была направлена на достижение определенной внутривосточной стабильности, необходимой для создания сильной поддержки коммунистических режимов в этих странах [1, с. 22].

Западные авторы, в частности Э. Каррер д'Анкос, считают, что разработка мер по совместному сотрудничеству в военной области объясняется не только стремлением к защите со стороны империалистических стран, но и в целях сохранения существующих коммунистических режимов. Согласно планам командования Объединенных сил, были проведены совместные специальные и оперативные учения для укрепления военно-политического сотрудничества между государствами-членами Варшавского договора, а также для улучшения и проверки боеготовности и военной мощи войск [10, с. 430].

Некоторые авторы, принимая во внимание увеличение масштабов и количества учений союзников по Варшавскому договору, связывают это с усилением мощи Объединенных Вооруженных сил. Так, например, М. С. Кириченко придерживается этой точки зрения. Западные исследователи связывают усиление военной мощи и активности Вооруженных сил стран Варшавского договора, увеличение количества учений социалистических армий с внешнеполитическими факторами [10, с. 431].

Таким образом, Объединенное командование Вооруженных сил координировало действия в военной сфере, важным был вопрос повышения оснащенности и оборонной мощи союзных войск, первоочередной задачей являлось размещение советских контингентов войск на территориях стран-участниц Варшавского договора. Эти меры носили скорее пропагандистский характер и были направлены либо на расширение советского влияния, либо на сдерживание и ослабление влияния западных держав.

Литература

1 Быстрова, Н. Е. К истории создания Организации Варшавского договора / Н. Е. Быстрова // Вестник РУДН. Серия : Международные отношения. – 2005. – № 1. – С. 214–224.

2 Решение о создании Объединенного командования вооруженными силами... на Варшавском совещании европейских государств по обеспечению мира и безопасности в Европе 14 мая 1955 г. / Организация Варшавского договора : документы и материалы 1955–1985 / Министерство иностранных дел СССР. – Москва : Политиздат, 1986. – 422 с.

3 Воронцов, Г. В. Военные коалиционные войны [Электронный ресурс] / Г. В. Воронцов. – Москва : Воениздат, 1976. – 340 с. – Режим доступа : vorontsov_gf_voennye_koalitsii_i_koalitsionnye_voiny.pdf. – Дата доступа : 10.01.2022.

4 Бахов, А. С. Организация Варшавского договора (правовые аспекты) / А. С. Бахов. – Москва : Наука, 1971. – 152 с.

5 Вербицкий, А. Д. Армия стран Варшавского договора : справочник / А. Д. Вербицкий, Н. Н. Ефимов, Б. С. Иванов. – Москва : Воениздат, 1985. – 223 с.

6 Якубовский, И. И. Боевое содружество братских народов и армий / И. И. Якубовский. – Москва : Военное издательство министерства обороны СССР, 1975. – 196 с.

7 Варшавский договор от 14 мая 1955 г. / Организация Варшавского договора : Документы и материалы 1955–1985 / Министерство иностранных дел СССР. – Москва : Политиздат, 1986. – 422 с.

8 Стрелец, М. В. Организация Варшавского договора в системе международных отношений 1955–1991 гг. : ключевые аспекты современного осмысления / М. В. Стрелец. – Москва : Международные отношения в XX веке, 2016. – 14 с.

9 Коммюнике совещания ПКК государств-участников Варшавского договора в Будапеште 17 марта 1969 г. / Организация Варшавского договора : Документы и материалы 1955–1985 / Министерство иностранных дел СССР. – Москва : Политиздат, 1986. – 422 с.

10 Талай, И. И. Сотрудничество стран-участниц Организации Варшавского договора в военной области в трудах советских и российских историков / И. И. Талай // Боевое братство славян на защите мира : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол. : С. А. Пивоварчик (гл. ред.). – Гродно : ГрГУ, 2011. – 456 с.

УДК 94(476)«180/185»:929.7

К. С. Пинчук

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ШЛЯХТЫ БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Статья посвящена вопросу экономического положения белорусской шляхты в первой половине XIX в. В ней рассмотрены основные виды деятельности привилегированного сословия, способы их реализации и последующие оценки данных занятий. Показаны характерные для того времени черты и общезкономическое

состояние шляхетского имения. Отмечена также эволюция социального положения шляхты, связанная с экономическими переменами первой половины – середины XIX в.

Представители привилегированного сословия Беларуси, прежде всего землевладельцы, в первой половине XIX в. вели разнообразную хозяйственную деятельность. Основой шляхетского благосостояния оставалась сельскохозяйственная отрасль. Стоит отметить, что в шляхетских фольварках долго использовались традиционные сельскохозяйственные технологии. Преобладало трёхполье, многопольный севооборот практиковался только у передовых хозяев. Ощущался недостаток удобрений. Лучшим было положение в крупных хозяйствах: завозились из-за границы породистые домашние животные, вводилась механизация сельскохозяйственного труда, использовались деревянные и чугунные прусские молотилки, сеялки, жатки [1, с. 84; 2, с. 439]. Отношение к нововведениям оставалось неоднозначным. Традиционалисты отрицательно относились к трудовой миграции. Практика завоза крестьян из русских губерний считалась пагубной – существовала мысль, что русские крестьяне экстенсивно эксплуатировали и опустошали местные природные ресурсы. Отрицательно характеризовалась и практика отправления белорусских крестьян на заработки – считалось, что это лишало местное хозяйство рабочей силы [3, с. 278; 4, с. 259]. Под хозяйственные концепции традиционалисты подводили этические обоснования, акцент делался не на достижении максимальной прибыли, а на сохранении традиционного образа жизни и социального согласия. В просветительской же публицистике подчёркивалось, что работа на земле «дедовскими» методами ведёт мелкую шляхту к экономическому коллапсу. Понимание потребности экономических преобразований приходило через изучение идей западноевропейских физиократов. Можно говорить о кризисных и застойных явлениях в шляхетском фольварке, попытки преодолеть которые были позже представлены и другими видами экономической деятельности.

Несмотря на то, что во времена Великого княжества Литовского и Речи Посполитой торговля считалась неприемлемым для шляхты занятием, уже в составе Российской империи торговля не была запрещена, инициативы такого рода приветствовались ввиду тяжёлого экономического положения некоторых губерний. Некоторые хозяева имели дело с оптовыми покупателями, продавали собственную сельскохозяйственную продукцию (прежде всего, полевые культуры – рожь, пшеницу, гречку, овес, лен, а также молоко и домашнюю птицу) и изделия деревенских мануфактур (холст, колы, сохи) на местных ярмарках или еврейскому купечеству и экономам магнатских владений по оптовым ценам [5, с. 61]. Лучшее положение было у хозяев поместий, которые находились вблизи Двины и главных ее притоков, – они могли направлять зерно и лес водным путем в Ригу, где были более выгодные цены.

При посредничестве купцов происходила продажа строительного леса. Практиковалась сдача земли в аренду средней и мелкой шляхте, а также аренда садов евреями и русскими [2, с. 469]. Потребности рынка вынуждали расширять посевы льна, конопли, хмеля и табака, а немного позже – и картофеля.

Менее развитой отраслью было животноводство. Крупная шляхта могла, кроме прочего домашнего скота (крупного рогатого или домашней птицы), держать конезаводы. В основном, домашние животные использовались не столько в промышленных целях, сколько для собственного употребления (еда или качественные удобрения). Мелкая шляхта растила коз и домашнюю птицу, у более богатых хозяев могли быть коровы, волы, свиньи и овцы.

Одновременно с развитием земледелия и животноводства помещики основывали различные перерабатывающие производства: винокурни, лесопилки, бумажные и текстильные фабрики, сахарные заводы и др. Часто это были мелкие предприятия, что находились вне города в шляхетских владениях. Стеклоплавильное, лесохимическое, бумажное

и металлургическое производства являлись дополнительными отраслями для помещичьих хозяйств. Предприятия, которые основывались на импортном сырье, находились обычно под контролем еврейского капитала [1, с. 94].

Некоторые шляхтичи могли содержать собственные мельницы, корчмы или постоянные дворы. Это также приносило немалые доходы. В Российской империи для белорусского шляхетства сохранялась привилегия на свободное изготовление и продажу спиртных напитков. Паровой способ виноделия привёл к увеличению к 40-м гг. XIX в. количества крупных винокурень [6, с. 108]. Это также могло быть связано со следующими факторами: большие посевные площади отводились под зерновые культуры и картофель, из которых вырабатывали спирт. Также барда (отходы от спирта в высушенном виде) использовалась для откорма крупного рогатого скота, что способствовало развитию животноводства [6, с. 110]. Отличительной чертой от внутрироссийской винокурной деятельности было то, что такие винодельни были частными в помещичьих хозяйствах, что даёт основания говорить о капиталистическом типе хозяйствования белорусской шляхты.

Кроме прочего, среди шляхты были распространены, например, занятия домашней медициной. Могли лечить домашних животных лекарствами собственного производства, а среди мелкой шляхты существовали так называемые знахари, которые лечили различными травами. В книге «Літоўская гаспадыня», например, приводятся симптомы болезни различных животных и способы приготовления лекарств от них, а также некоторые аптекарские рецепты для устранения таких недугов, как выпадение волос, кожные сыпи и прочее [7, с. 118].

Определённое значение имела охота. В ней видели, кроме вида досуга, хозяйственную пользу: дичь использовалась для собственного употребления.

Обезземеленная мелкая шляхта могла перебираться в города в ходе нарастающей урбанизации. Тут она могла существовать за счёт занятий репетиторством, сотрудничеством с прессой и др. Однако в ходе таких процессов бывшие шляхтичи могли люмпенизироваться, стирались социальные границы с мещанством. Состоятельная же шляхта перебиралась в город лишь на зимний период и, не имея часто постоянного места жительства, арендовала съёмное жильё [8, с. 33].

Среди других занятий можно отметить духовную, просветительскую деятельность шляхты. Здесь большую конкуренцию составляло духовенство, из числа которого потом набиралась научно-преподавательская элита (И. Анацевич, М. Бобровский, И. Григорович, И. Данилович, М. Коялович, П. Сосновский). Поэтому большой популярности подобный вид карьеры среди шляхты не получил [9, с. 21].

На протяжении рассматриваемого периода происходит сословное и имущественное расслоение шляхты. Имена к середине XIX в. находились в экономическом упадке, а мелкая шляхта лишалась своего статуса и вынуждена была уезжать в города из своих бывших небольших имений, искать другие варианты заработка, это и сужало диапазон возможных занятий, и сдерживало экономическое развитие. Однако, несмотря на присущий шляхте сословный эгоизм и устаревшие установки о том, что новые виды экономической деятельности – торговля, хозяйственно-промышленная деятельность – это нечто рискованное и авантюристское, адаптация к новым условиям постепенно произошла. Последовательный разрыв с традиционными установками впоследствии помогал самореализации отдельных имений, а капиталистический их характер можно считать одной из отличительных черт белорусских шляхетских хозяйств в составе Российской империи.

Литература

1 Кіштымаў, А. Л. Эканамічныя ўмовы фарміравання беларускай нацыі ў канцы XVIII – 50-х гадах XIX ст. / А. Л. Кіштымаў // 3 глыбі вякоў. Наш край : гіст.-культурал. зб. / уклад. В. У. Шаблюк. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – С. 79–100.

2 Корева, А. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Виленская губерния [Электронный ресурс] / А. Корева. – Санкт-Петербург : Типография Иосафата Огрызко, 1861. – 804 с. – Режим доступа : https://runivers.ru/upload/iblock/b3d/Book_4_Tom_3_Vilenskaya.pdf. – Дата доступа : 03.05.2022.

3 Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі // Выбраныя творы / укл., пер. з пол. М. Хаўстовіча. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 1998. – С. 81–282.

4 Падбярэскі, Р. Лісты пра Беларусь / Р. Падбярэскі; пер. з пол. М. Хаўстовіча // Шляхам гадоў : гіст.-літ. зб. / уклад. Я. Янушкевіча. – Мінск : Маст. літ., 1994. – С. 249–266.

5 Шпилевский, П. М. Путешествие по Полесью и белорусскому краю / П. М. Шпилевский; текст. подгот. С. А. Кузнецовой. – Минск : Юнацтва, 1992. – 251 с.

6 Болбас, М. Ф. Развитие промышленности в Белоруссии (1795–1861 гг.) / М. Ф. Болбас. – Минск : Навука і тэхніка, 1966. – 286 с.

7 Літоўская гаспадыня, ці Навука аб утрыманні ў добрым стане хаты... / пер. з польскай мовы П. Р. Казлоўскага, В. В. Нядзвецкай; прадм. А. І. Мальдзіса ; маст. У. У. Даўгяла, І. А. Дзямкоўскі. – Мінск : Полымя, 1993. – 366 с.

8 Zajączkowski, A. Szlachta polska : Kultura i struktura [Электронный ресурс] / A. Zajączkowski. – Warszawa : Semper, 1993. – 116 s. – Режим доступа : <https://www.biblionetka.pl/book.aspx?id=221415>. – Дата доступа : 29.04.2022.

9 Кур'ян, І. Беларуска-польскае моўнае памежжа. Праблема навуковага падыходу / І. Кур'ян // Acta Albarruthenica : Навуковы зборнік. – Мінск : Права і эканоміка, 2005. – Выпуск пяты. – С. 17–22.

УДК 930:271.2–9–86(47+57)«192/194»

И. В. Попов

ОБНОВЛЕНЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ПО МАТЕРИАЛАМ ВЕСТНИКА ПРАВОСЛАВНЫХ ЦЕРКВЕЙ СССР

Любое историческое исследование невозможно представить без изучения источников. Среди всего разнообразия исторических источников после XVIII века особенно выделялись материалы периодической печати. Они отражали официальные, частные и общественные взгляды на то или иное явление или событие в жизни общества. Изучая историю обновленческого движения, невозможно пройти мимо «Вестника священного Синода православных церквей в СССР», который отражал официальную позицию обновленчества.

В историографии, которая посвящена обновленческому движению, можно найти разные взгляды, которые отличаются оценками уровня взаимодействия обновленцев с органами советской власти. Если рассматривать советскую историографию и, как читатель увидит, собственно обновленческие источники, то можно встретить отрицание этого взаимодействия как противоречащего советскому законодательству. Приступим к анализу 3 выпусков «Вестника священного Синода православных церквей в СССР» (Вестник). Такое число может показаться незначительным, но стоит учитывать, что издания подходят к вековому юбилею, что снижает вероятность нахождения новых выпусков, проводимая антирелигиозная политика и малая популярность этого движения в народе не способствовали сохранению экземпляров.

Первый выпуск Вестника вышел 18.09.1923 г., в остальных выпусках даты не указаны. Номер содержит несколько посланий, программу богословской академии, статьи, выдержки из прессы, протоколы заседаний Св. Синода [1, с. 1]. Главным героем выпуска стал «бывший Патриарх Тихон» (П. Тихон). В послании Св. Синода всем Восточным Патриархам без конкретики говорится о «политических и церковных ошибках», которые привели к тяжелому положению церкви и к потере патриаршей власти 12.05.1922 г. Далее говорится о проступках «слабовольного старца» – [изначально в послании пропустили слово «бывшего»] П. Тихона [1, с. 1–3]. Подробнее эта проблема освещается в «Обращении Св. Синода к Православному народу». В частности, уже расписывается, в чем именно был неправ П. Тихон. «Общественное мнение и религиозная совесть верующих» обвиняла, если верить редакции газеты, П. Тихона в том, что он не признал советскую власть, в отличие от обновленцев, и в том, что он полностью расстроил церковные дела. Что касается непризнания советской власти, то в Обращении говорится о том, что П. Тихон покаялся в этом. В свою очередь представители обновленчества уверяют, что будут держаться Св. Писания, предания и канонов [1, с. 4–5]. В протоколе заседания пленума Высшего Церковного Совета от 08.08.1923 г. говорится о необходимости восстановления связей с Восточными Православными Патриархами и посыле уполномоченных в Европу и Америку, объединении всех обновленческих движений. Далее будут перечисляться самые разные вопросы: бытовые, богословские, кадровые и т. д. [1, с. 7–14]. Выписка из протокола заседания Св. Синода от 21.08.1922 г. сообщает о принятии решения о сборе средств с момента поступления циркулярного письма и в течение 1923 г. для поддержки инвалидов гражданской войны [1, с. 15]. Для дальнейшего исследования обнадеживающе звучит циркулярное письмо с распоряжением собрать данные необходимые для реорганизации церковного управления. Всего был подготовлен опросник из 24 вопросов, нацеленных на всестороннее изучение положения церкви в обществе и государстве, а также отчет о деятельности за период существования и исторический обзор становления обновленчества в епархии [1, с. 16–18].

Тяжело объяснимой выглядит рубрика «К покаянию б. патриарха Тихона» в которой разные деятели обновленческого движения высказываются о П. Тихоне и призывают его к покаянию [1, с. 24–26].

Отдельно выделяю цитируемые отрывки из периодики, которые приводит Вестник. Можно найти предупреждение Петроградского Губернского Прокурора о том, что поминошение П. Тихона за богослужением может стать поводом к уголовному преследованию за пособничество в контрреволюции [1, с. 5]. В отрывке из газеты Известия сообщается об аресте П. Тихона за контрреволюционную деятельность, но после признания советской власти его освобождение до суда [1, с. 26].

Второй выпуск, который будет рассмотрен, относится к 1925 г. и вышел тиражом в 4000 экземпляров [2, с. 32]. За несколько лет изменилась структура Вестника. Теперь он состоит из официальной и неофициальной части. Официальная часть представляет собой воззвания, постановления, стенограммы пленарных заседаний и циркуляры. Неофициальная часть состоит из статей, которые присылают разные обновленческие авторы [2, с. 1]. Официальная часть этого выпуска начинается с воззвания и программы готовящегося Вселенского собора, который должен был состояться в 1925 г. Также указаны члены и задачи предсоборной комиссии [2, с. 1–3]. Особый интерес представляет «Обращение к Правительству СССР», которое содержит восхваление советской власти и перечень просьб, которые заканчиваются выражением надежды на дальнейшее плодотворное сотрудничество. Предлогом к написанию этого обращения послужило признание СССР со стороны Франции и Японии, что, по словам обновленцев, стало возможным благодаря внутренней консолидации общества через обновленчество. При этом автор обращения отмечает, что тихоновщина является последним религиозным очагом

реакции и контрреволюции в советском государстве, которому противостоит «широкое обновленческое движение», которая состоит из 170 епископов, 17500 священников и 13650 церквей. После вводной части, полной «реверансов» правительству, следуют 7 просьб, которые «советская власть примет во внимание, поскольку они исполнены духа ленинизма и направлены на развитие декрета об отделении церкви от государства». Кратко пожелания можно изложить так: 1) предоставить возможность преподавания Закона Божия детям; 2) облегчить правовое и экономическое положение духовенства; как пример, был поднят квартирный вопрос; 3) уменьшение требуемой со священников платы за обучение их детей; 4) изменение «нормального приходского устава», т. к., по мнению обновленцев, он при уклонении приходского совета в тихоновщину позволял кулацким элементам держать священника в кабале; 5) возвращение заграничных приходов и Троице-Сергиевской лавры; 6) в этом пункте внимание было уделено «ненормальному явлению», точнее явлениям: передача храмов тихоновцам, т. к. это «подрывает наше дело», и не выделение обновленческим группам храмов в некоторых городах; 7) разрешение установленных крестных ходов и ношения чудотворных икон [2, с. 3–4].

Об актуальных проблемах и положении обновленчества можно узнать из резолюций пленума Св. Синода на различные доклады, которые также содержат многочисленные факты об обновленчестве, но поскольку они все же не являются официальной позицией Св. Синода, то в данном обзоре мы не будем к ним обращаться. Приведем одну из резолюций.

Первая резолюция была оставлена на доклад протоиерея П. Н. Красотина и состоит из 4 пунктов. В первом мы видим неизменно лояльное отношение обновленческого движения к советской власти даже при условии антирелигиозной кампании, для противостояния которой понадобилось составление современного апологетического курса. Второй и четвертый пункт говорят об осуждении тихоновщины и безоговорочно лояльном отношении к советской власти [2, с. 4].

Следующим объектом изучения будут циркулярные письма, но насколько следует понимать из надписи «Принципиальные положения» они приведены лишь тезисно. Так, в первом письме мы узнаем об одном из апологетических столпов обновленчества, а именно о том, что нельзя противопоставлять старую и новую церковь, т. к. это части одной единой, где «тихоновщина является искажением подлинной церкви Христовой». Впрочем, так объяснять нужно лишь тем, кто беспокоится о невозможности спастись в обновленчестве. Далее много говорится о том, что и почему было необходимо для осуждения тихоновщины. В частности, появление самых разнообразных обновленческих движений были оправданы необходимостью смещения П. Тихона [2, с. 6–7].

Подробно описана налоговая реформа, но для ее обзора необходимо посвятить целую статью. В данном же тексте просто выделим то, что духовенству предписывался строгий учет и запись доходов [2, с. 8–9].

Св. Синодом были выработаны дисциплинарные меры и ужесточен контроль над документооборотом и епископскими хиротониями. Последним пунктом циркуляров является «Назначения и перемещения», но они не представляют для нас интереса [2, с. 9].

Оставшийся объем содержит доклады, на которые были составлены выше упоминаемые резолюции. Отдельно лишь упомяну доклад «Обзор современного положения РПЦ» из-за богатого статистического и фактологического материала, достоверность которого тяжело подтвердить или опровергнуть без доступа к архивам [2, с. 15–17]. На мой взгляд, можно доверять данным доклада ведь недостоверно обновленцы показывают взаимодействие с государством или с патриаршей церковью.

Последним рассмотренным выпуском Вестника в данном докладе будет № 4 за 1925 г., который вышел тиражом в 4000 экземпляров и объемом в 32 страницы. Первая страница знакомит нас с содержанием, которое уже соответствует установленным

требованиям из прошлого рассмотренного Вестника. В этом выпуске нас интересуют материалы к предстоящему III Всероссийскому Поместному Собору православных церквей на территории СССР и официальная часть номера.

Положение о созыве и программа Собора 1925 содержит не только организационные данные, но и политические аспекты, которые проявились в ограничениях на участии в Соборе для тех, кто был осужден советским судом или не признает Собор 1923 г. [3, с. 1–2]. Послание Св. Синода провозглашает, что Собор 1925 г. созван «для успокоения церковной жизни, для умиротворения враждующих сторон, для спасения веры». Для этой же цели Св. Синод обращается к Константинопольскому Патриарху Василию III, т. к. «нужен авторитет, который бы мог стоять выше заинтересованных сторон» [3, с. 3–4].

Циркуляры Св. Синода раскрывают новые проблемы. Так, циркуляр за № 3158 говорит о необходимости сборов пожертвований от прихожан и духовенства на нужды богословских учебных заведений, что говорит о финансовых трудностях в их содержании. Тема богословского образования, поднятая в Вестнике № 1 за 1925 г., выразилась и в «Положении о краткосрочных передвижных богословских курсах», которые должны были содействовать повышению уровня богословских знаний, необходимых для апологетики и миссии. При этом их продолжительность и программу предполагалось разрабатывать на епархиальных съездах с учетом нужд и возможностей епархии [3, с. 4–5].

Циркуляр № 2608 сообщает об ограничении избирательного права псаломщиков и их жен, если это их основное место работы [3, с. 5]. А циркуляр № 3077 говорит о повышении страхового взноса для культовых зданий в сравнении с 1924 г. При этом Госстрах сообщает, что повышение тарифов не произошло [3, с. 6]. Кому при этом верить и для чего столь противоречивая информация была размещена в журнале, непонятно.

Изучив материалы Вестника, можно сделать выводы, что представленная в них информация прекрасно раскрывает идеологические и бытовые аспекты обновленчества, которые отражаются в рассмотренной нами официальной части и еще более находят свое отражение в неофициальной. При этом все же напомним о необходимости при чтении неофициальной части искать соответствующие резолюции. Также при работе стоит учитывать идеологическую специфику, которая выражается в искажении фактов касающихся взаимодействия обновленческого движения и органов советского государства, которые порой действовали совсем не в духе столь восхваляемого обновленцами декрета об отделении церкви от государства.

Литература

- 1 Вестник священного Синода православных церквей в СССР. – 1923. – № 1. – С. 32.
- 2 Вестник священного Синода православных церквей в СССР. – 1925. – № 1. – С. 32.
- 3 Вестник священного Синода православных церквей в СССР. – 1923. – № 4. – С. 32.

УДК 069.5:75(476.2-21Гомель):316.7(476.2-21Гомель)

Ю. М. Примачёва

ВКЛАД КАРТИННОЙ ГАЛЕРЕИ Г. Х. ВАЩЕНКО В РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ ГОМЕЛЯ

В статье определено место Картинной галереи Г. Х. Ващенко в развитии культурной сферы Гомеля, в процессе сохранения художественных ценностей и как городского центра культуры. Автор анализирует роль галереи в популяризации

творчества народного художника Республики Беларусь Г. Х. Ващенко, в осуществлении выставочной деятельности, организации лекций, мастер-классов, концертов, других творческих и социальных проектов.

В современном мире активно распространяется совершенно новый взгляд на параметры успешного музея или картинной галереи, масштабы их вклада в культурную сферу города и региона. При определенных обстоятельствах художественные центры могут стать не просто популярными и посещаемыми местами, но и дать толчок развитию целой территории.

Важной отличительной особенностью современных галерей от традиционных стала смена приоритетов. Во многих случаях ставка делается на развлекательный аспект, больше внимания уделяется работе с массовым посетителем. В настоящее время музей не привязывается к узкому кругу лиц, сегодня не имеет определяющего значения уровень образования и социальный статус посетителя. Развлекательный аспект способствует появлению новых обслуживающих площадок в учреждениях культуры. Обустраиваются такие дополнительные сервисы, как, например, тематические кафе, детские зоны, кинозалы. Это позволяет музеям стать альтернативой местам проведения досуга [1, с. 15].

Исходя из этих концепций, музеи и, в частности картинные галереи, являются значимыми туристическими аттракциями, некоторые становятся брендами целой области, например, Музей М. Шагала в Витебске, Государственное историко-культурное учреждение «Гомельский дворцово-парковый ансамбль», Брестская крепость-герой и т. д. Подобные места привлекательны для туристов, следовательно, они вносят значительный вклад в экономику республики, духовное развитие жителей Беларуси и гостей.

Среди большого количества художественных музеев и картинных галерей Республики Беларусь почетное заняла Картинная галерея Гавриила Харитоновича Ващенко. Творчество Г. Х. Ващенко в белорусском искусстве периода середины XX – начала XXI в. было основополагающим. Гавриил Харитонович Ващенко – народный художник Республики Беларусь, который создал множество монументальных, живописных и графических работ. Г. Х. Ващенко родился на Полесье, это послужило вдохновляющим импульсом для его творчества: большое количество работ мастера посвящены природе Беларуси, исторической тематике, чернобыльской трагедии. Вклад Г. Х. Ващенко в мировое искусство и роль его личности были оценены не только в пределах территории БССР и всего СССР, современной Беларуси, но и далеко за рубежом (признан «Человеком XX столетия» Кембриджским Биографическим Центром, выбран с 1999 г. членом Совета директоров Американского Биографического Института) [2].

В знак признательности гомельчан за дар коллекции из 50 своих работ Г. Х. Ващенко городу было принято решение открыть картинную галерею. Это событие состоялось 5 февраля 2002 г. Позднее жена художника, Матильда Ващенко, передала городу коллекцию, включающую 70 работ современных белорусских художников, друзей и учеников Гавриила Харитоновича.

Сегодня фонды Картинной галереи Г. Х. Ващенко включают в себя более 500 экспонатов, это работы как белорусских, так и зарубежных авторов. Большинство работ, хранящихся в фондах галереи, принадлежат таким белорусским художникам, как Л. Щемелев, З. Литвинова, В. Савич, Р. Ландарский, Н. Казакевич, В. Товстик, А. Кищенко, В. Альшевский, В. Шкарубо, А. Ксендзов, А. Крылов, И. Андросюк, С. Радченко и др. Коллекции галереи продолжают пополняться работами современных художников.

Галерея проводит активную выставочную деятельность. Выставки сменяются практически ежемесячно. В среднем за год организуется более 30 выставочных проектов, которые охватывают практически все жанры современного искусства. Также галерея

активно поддерживает связи со многими иностранными посольствами и институтами: Посольство КНР, Посольство Индии, Посольство Грузии, Посольство Израиля, Институт им. Гете, Польский институт в Минске и т. д. [2].

Помимо основного здания для проведения традиционных выставок в Картинной галерее Г. Х. Ващенко в 2011 г. открылся модернизированный выставочный зал. В новых выставочных помещениях был применен передовой опыт европейских музеев. Сейчас в состав нового здания входят непосредственно выставочные площади, художественный салон и магазин товаров для художников.

Картинная галерея Г. Х. Ващенко, кроме выставочной деятельности, занимается организацией разнообразных культурно-массовых мероприятий для различных категорий граждан. В галерее имеется собственный лекционный зал, который оснащён мультимедийным оборудованием. В нём проводятся встречи с художниками, разной направленности лекции и занятия, чествования и мероприятия. Также галерея проводит активную социальную политику и реализует в этой сфере ряд проектов: «Дорога в мир искусства» (выезд сотрудников галереи с лекциями об искусстве в места лишения свободы); «Обрати свое сердце к искусству» (специалисты галереи посещают учебные заведения с лекциями об искусстве); «Разговор по душам» (проект для женщин г. Гомеля) и т. д. В 2012 г. открыта воскресная художественная студия для детей младшего возраста, а затем студия фигурно-скульптурной лепки [2].

Галерея также выполняет образовательно-просветительскую функцию. Проводятся занятия, лекции как на базе самой картинной галереи, так и за её пределами. На сегодняшний день (2022 г.) действуют три образовательных проекта: «Салонные встречи», «Уютный вечер», «Погружение». Данные проекты нацелены на различные аудитории, уровень знаний в области истории и искусства.

Салонные встречи – это мультимедийная интерактивная лекция для детей школьного возраста на тему, связанную с изобразительным искусством. Темы разрабатываются с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся. Такие встречи осуществляются непосредственно на территории учреждения образования и проводятся в качестве дополнительных занятий.

Арт-встречи «Погружение» и «Уютный вечер» – это образовательные проекты, целью которых является распространение знаний в области искусства в доступной и популярной форме среди людей, деятельность которых не связана с этой сферой или связана частично. Встречи представляют из себя симбиоз лекции, практики, игры и свободного общения. Встречи проводятся на базе картинной галереи.

Вся информация на встречах дается на популярном, доступном языке с ярким сопроводительным материалом. На лекциях демонстрируются электронные версии работ различных мировых и белорусских художников, скульпторов, архитекторов, видеофрагменты исторических хроник, фильмов. Обязательно затрагивается исторический контекст, а не только стили, жизнь и творчество художников. Темы встреч посвящаются разным направлениям в искусстве, от целых эпох и стилей до личности и творчества одного конкретного художника.

Можно выделить также несколько типов проводимых арт-встреч. На одних посетителям предлагается проверить свою интуицию и понять только по одной картине стиль её написания, а затем после лекции проверить – улучшились ли знания в направлениях живописи и снова пройти игру, но уже с другими картинами и тем самым закрепить полученные знания. На других встречах предлагаются лекции с практическими элементами, где посетители не только прослушивают материал и участвуют в обсуждении, но сами могут создать творческую работу в рассматриваемом стиле. Так, например, в учреждении осуществлены занятия о пуантилизме, каждый пробовал себя как художник-

пуантилист. Создавались участниками арт-встреч современные инсталляции в стиле джанк-арт и мэйл-арт, которые затем выставлялись в галерее, и любой посетитель мог увидеть эти произведения.

Арт-встречи такого плана позволяют каждому увидеть мир по-новому, замечать красоту в деталях и повседневной жизни. После нескольких встреч любой их участник может поддержать беседу об искусстве, произвести впечатление. Благодаря таким образовательным проектам жители города имеют возможность расширить свой кругозор, получить базу знаний о мировом художественном наследии и даже с пользой и интересом провести свободное время.

Сегодня произошли заметные культурные изменения, наблюдается процесс «индустриализации» культуры и институтов культуры, в их числе музеев и галерей. Причина – постепенный поворот в обществе сторону развлечений. Ранее индустриальное общество приходило в культурные учреждения за получением информации. Основной функцией музеев была воспитательная и образовательная деятельность. Но смена приоритетов привела и к частичному изменению функций. Сегодня в современном постиндустриальном обществе на верхней ступени рейтинга потребностей человека стали зрелища. Поиск развлечений является для сегодняшнего массового посетителя сильнейшим мотивом для похода в музей [1, с. 198].

Приняв на себя развлекательную функцию, художественные музеи и галереи вошли в высоко конкурентную среду. Помимо расширенной профильной конкурентной борьбы музеев и галерей с похожими учреждениями культуры, а также с частными, коммерческими музеями и арт-пространствами, появилась и конкуренция за внимание со всей индустрией развлечений (кинотеатры, парки развлечений, цирки, арт-центры, кафетерии и др.). Это, в свою очередь, поспособствовало развитию самой выставочной деятельности в традиционных галереях и музеях, а также появлению новых форм работы с посетителями [3, с. 242].

Поэтому сегодня картинная галерея Г. Х. Ващенко занимается не только выставочной деятельностью, но и проведением различных мастер-классов, куда привлекаются профессиональные художники, скульпторы, мастера декоративно-прикладного искусства. Ставится задача по привлечению различных категорий населения города.

Картинная галерея Г. Х. Ващенко активно включилась в культурный проект «Ночь музеев», который реализуется во всём мире. На один день галерея выполняет различные функции: и культурно-образовательную, и развлекательную. Посетители имеют возможность познакомиться с творчеством белорусских и зарубежных художников, однако сделать это в игровой форме, что привлекает более широкую аудиторию. В развлекательно-игровой форме в галерее проходят квесты для тех или иных возрастных групп, где посетителям в виде игры предлагается знакомство с экспонатами галереи.

Совместно с Гомельской областной филармонией картинная галерея создала проект «МузАрт», который собирает жителей Гомеля на концерты симфонической музыки в стенах картинной галереи, а в летние сезоны – на свежем воздухе в окружении скульптур на летней площадке возле картинной галереи.

Следует отметить высокий уровень профессионализма сотрудников Картинной галереи Г. Х. Ващенко, их креативность, авторитет в художественной среде города и республики, а также организаторские способности, умение верно оценивать перспективы, стремление экспериментировать руководителя галереи Л. М. Шимбалевой.

Таким образом, сегодня Картинная галерея Г. Х. Ващенко – не просто выставочное пространство. Сотрудники эффективно занимаются просвещением и образованием жителей и гостей города в области искусства. Помимо сохранения памяти о выдающемся белорусском живописце, галерея упрочила свое место как достойный арт-центр Гомеля, известный оригинальными проектами на художественном ландшафте Беларуси.

Литература

1 Калугина, Т. П. Художественный музей как феномен культуры / Т. П. Калугина. – Санкт-Петербург : Петрополис, 2008. – 244 с.

2 ГУ «Картиная галерея Г. Х. Ващенко» : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vaschenko.by/>. – Дата доступа : 05.05.2022.

3 Грачева, Е. С. Культурно-образовательная деятельность музея : социологический аспект / Е. С. Грачева // Молодой ученый. – 2010. – № 10 (21). – С. 240–245.

УДК 688.721.2:316.72(=161.3)

Т. Л. Рассафонова

БЕЛОРУССКАЯ НАРОДНАЯ КУКЛА И ЕЕ ВИДЫ

Данная статья посвящена изучению белорусской народной куклы и ее основных разновидностей. Автор характеризует куклу как культурный феномен, показывает ее значимость в народных традициях. Непосредственное внимание в работе также уделяется рассмотрению различных видов традиционной куклы в зависимости от их функциональной принадлежности и символики. В статье также анализируется обрядовая значимость традиционной куклы.

Актуальность темы исследования определяется неугасающим интересом к белорусской традиционной кукле, выступающей в качестве важного символа национальной культуры.

Цель работы – характеристика белорусской народной куклы и ее разновидностей.

История появления традиционной белорусской куклы уходит корнями в глубокую древность. Изначально первое её предназначение было тесно связано и религией. Как правило, куклы использовались только для различного рода семейных и календарных обрядов и выполняли обереговую функцию. Они являлись символом, в котором жил ритуал и миф, скрытый в образах и формах. Первоначально куклы изготавливались из природных материалов: кукурузы, льна, соломы, ниток, ткани и дерева. Кукла становилась оберегом семейного очага, а, соответственно, символом веры людей. Всем известны масленичные и купальские куклы, но помимо них существовали куклы-обереги, которые также выполняли важную роль в повседневной жизни людей.

Для изготовления кукол в Беларуси использовали также лучинки, шишки, желуди, обрезки ткани, льняные тряпочки и нитки, лозу, тесто. Наиболее распространённой у детей младшего возраста, особенно у девочек, была тряпичная кукла. Кукла, изготавливаемая из ткани, была традиционной игрушкой славянских народов. Игра с куклой поощрялась взрослыми, поскольку, играя с ними, ребенок учился вести хозяйство, познавал образ семьи. Кукла тогда была не просто игрушкой, а символом продолжения рода и, как правило, залогом семейного счастья [1, с. 140].

Зачастую кукла не имела ни рук, ни ног, ее изготавливали из скрученной ткани. На лице не было ни рта, ни носа, ни глаз. Это делалось для того, чтобы в куклу не вселились тёмные силы. Отсутствие лица было знаком того, что кукла являлась вещью неодушевлённой, а это значит, безликая кукла не сможет быть двойником другого человека и никто не причинит боль или зло живому человеку через такую куклу-символ. При изготовлении многих кукол ткань просто рвали вручную и перематывали нитками. Примером могут послужить куклы-мотанки. Магические куклы в основном делали только для себя, исключением могли быть только очень близкие родственники [2, с. 17].

Как правило, куклы изготавливались по какому-то определённом поводу и в соответствии с предназначенной им функцией. Их разделяли на обереговые, обрядовые и игровые.

Обереговые куклы изготавливали тогда, когда особенно нужна была их помощь. Практически повсеместно в Беларуси применяли весьма интересное и необычное действие, связанное с их участием. Нужно было трижды повернуть куклу-оберег против часовой стрелки и произнести такие слова «Адкруціся злом, павярніся дабром». Существует множество разновидностей обереговых кукол и естественно у каждой было своё предназначение и своя функция.

Считалось, что висящая над кроватью ребёнка кукла Кувадка отгоняет злые силы. Будущая мать изготавливала такую куклу за две недели до рождения ребёнка, затем помещала в колыбель, чтобы кукла «согрела» её. После рождения ребёнка Кувадку вешали над колыбелью. Такую же роль играла и кукла Пеленашка [3].

Обереговые куклы Лихоманки, или, как их ещё называли, Трясовицы, также являются традиционными тряпичными куклами. Ещё их называли «Лихорадками». «Лихо радеть» означает действовать кому-нибудь во вред. Такой вид кукол обычно использовали, чтобы защитить себя и своих близких от различных болезней. Обычно их вешали рядом с печью. Наши предки верили, что они отвлекали на себя всё внимание тёмных сил, помогая тем самым избежать болезни [4].

В куклу Травницу, как правило, закладывали различные лекарственные травы, которые каждые два года или раз в год надо было менять. Считалось, что такая кукла обладает очищающими качествами, оберегает дом и помогает справиться с бессонницей.

Ещё одним достаточно необычным и очень красивым оберегом, который в своё время дарили молодоженам на свадьбу, является кукла Неразлучники. У данной куклы была лишь одна общая рука-основа, отсюда соответственно и происходит такого рода название. Неразлучники символизируют единство интересов и взаимовыручку во всех возможных жизненных испытаниях, а также взаимоуважение и, конечно же, взаимную любовь. Помимо всего прочего, эта кукла-оберег ещё является и общесемейным, ведь по мере того, как в семье появлялись дети, на общую руку вешалась именно такая кукла, а в некоторых случаях колокольчики [3].

К куклам-оберегам также относятся Берегиня-мать, Зерновушка, Крупеничка.

Важное значение имели и обрядовые куклы. Они, как правило, делались к календарным праздникам и использовались как в ритуальных, так и обрядовых действиях.

Важно отметить, что первые куклы использовались в обрядах, которые, как полагалось, соответствовали культу предков и сотворения мира. Например, в Мостовском районе Гродненской области на Дожинки из последней копны ржи делали ржаную Бабу, её подпоясывали постилкой и покрывали голову платком. Помимо этого, такую куклу оставляли в поле как оберег, до тех пор, пока не сvezут все снопы [5].

В основе празднования Масленицы лежала забота о будущем урожае. В устном народном творчестве белорусов символом плодородности земли считается «Мокаш» – ржаная баба. Смысл обряда заключается в том, что переодетую в женскую одежду соломенную куклу украшали разными разноцветными лентами, бусинами и выносили на поле. Там вокруг неё водили хороводы, пели песни, тем самым прославляли живородящие силы земли. В конце этого театрализованно-ритуального обряда ржаную бабу сжигали, а пепел рассыпали по полю. Верили, что этот пепел будет защитой от всяких невзгод как для людей, так и для будущего урожая [6].

Обрядовой куклой является Богатуха – это кукла плодovitости, процветания, умножения и обогащения рода. Такую куклу, как правило, всегда изготавливала мать. И выглядела она так: к основной, большей, фигуре привязывали маленьких кукол-деток.

Зачастую такую куклу дарили на свадьбу: во время свадебной церемонии мать отрывала маленьких кукол от большой и передавала молодым – на приплод, рождение здоровых потомков и благополучие. Большая кукла оставалась в родительском доме как символ силы рода. Обычно её ставили высоко на шкаф или полку и никогда не давали в чужие руки. В отличие от большинства обрядовых кукол именно Богатуху не сжигали [2, с. 23].

Но не все куклы делались для различного рода обрядов, были и куклы просто для веселья и игр. Они изготавливались без магических и ритуальных намерений. Это могли быть простые, предназначенные для одной-двух игр куклы, которые, как правило, не делались на долгое время.

Например, такая детская кукла, как «згортыш», в виде младенца в пеленочках была практически в каждом доме, где растили детей. Ее изготавливали из старых платков и полотна. Соответственно такая кукла символизировала младенца. Воспитательная роль такой куклы была очень важна и велика, потому как она учила старших детей заботиться о младших сестрах и братьях. Игры с подобной куклой развивали речь ребенка через колыбельные и различные забавлялки [5].

Одной из игровых кукол была Хороводница – это игрушка исключительно для развлечения, которая не несет в себе обереговую функцию. Она выступает как своеобразный тренажер для маленьких пальчиков ребенка. Куклу делали на палочке, которая при вращении весело крутилась. Для каждого ребенка обычно изготавливалось сразу две куклы – по одной в каждую руку. Играя с Хороводницами, нужно было крутить их в разные стороны одновременно. Это нужно было для того, чтобы повзрослев, девочка могла уверенно братья за прядение, так освоение нового вида рукоделия для нее проходило быстрее [3].

Кукла зайчик на пальчик – это исключительно игровая кукла, и каких-либо функций оберега в традиционном исполнении у нее не предусматривалось. Выбор образа зайца для одной из самых первых детских игрушек был не случайным, потому что именно это животное считается самым добрым, ласковым и безобидным из всех лесных жителей. Специальная форма этой куклы, позволяющая надевать ее на палец, имеет двойное назначение. Во-первых, так было удобно родителям играть с маленьким ребенком. Во-вторых, маленький ребенок сам начинает играть с такой куклой, просовывает в нее пальцы и сильно сжимает их, пытаясь удержать. Таким образом развивается хватательный рефлекс, а на его основе формируется мелкая моторика пальцев рук, что весьма немаловажно для развития ребенка [7].

По данным исследователей, в середине XX века в каждой семье в деревне и в городе дети играли с традиционными куклами. Но по разным причинам, включая сокращение спроса на традиционную игрушку, многие мастера вынуждены были оставить это ремесло.

Таким образом, белорусская традиционная кукла, выполняющая обрядовую, обереговую и игровую функции, занимает особенное место в народной культуре, поскольку представляет собой способ познания жизни человека. В своей роли она фокусирует историю культуры страны и народа, отражая тем самым его движение и развитие.

Литература

1 Жаўняровіч, Г. Д. Цацкі ў беларускай народнай педагогіцы / Г. Д. Жаўняровіч // Научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета : материалы 67 науч. конф. студентов и аспирантов, Минск, 17–20 мая 2010 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т. – Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 138–142. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/93966/1/138-142%202_67.pdf. – Дата доступа : 05.05.2022.

2 Зими́на, И. З. Текстильные обрядовые куклы / И. З. Зими́на. – Москва, 2007. – 64 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://dl.booksee.org/genesis/593000/36a6f57c77e805e4fb27015435567bf9/_as/\[Zimina_Z.I.\]_Tekstilnuee_obryadovuee_kuklue\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/593000/36a6f57c77e805e4fb27015435567bf9/_as/[Zimina_Z.I.]_Tekstilnuee_obryadovuee_kuklue(BookSee.org).pdf). – Дата доступа : 05.05.2022.

3 Документальный фильм «Знаёмыя незнаёміцы: Куклы-обереги» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=GlZQG-IFnC0>. – Дата доступа : 05.05.2022.

4 Культура Гомельщины [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gomelobl.kultura.by>. – Дата доступа : 05.05.2022.

5 Фальклорна-этнаграфічны і літаратурна-мастацкі альманах «Дзьмухавец» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.almanah-dzmuhavec.narod.ru/archive/n13/index.htm>. – Дата доступа : 05.05.2022.

6 Общественный, семейный быт и духовная культура населения Полесья / под ред. В. К. Бондарчика, Л. А. Боцонь, Л. И. Минько [и др.] ; редкол.: В. К. Бондарчик (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1987. – 376 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.studmed.ru/obschestvennyy-semeynyy-byt-i-duhovnaya-kultura-naseleniya-polesya_b9640a036a5.html. – Дата доступа : 05.05.2022.

7 Документальный фильм «Народные игрушки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=YKgxE3HWE7k&pbjreload=10>. – Дата доступа : 05.05. 2022.

УДК 930.1:111.82

О. В. Романюк

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЕДИНСТВА ИСТОРИИ В ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

Статья посвящена рассмотрению концепции единства истории различными философами (Л. П. Карсавиным, К. Ясперсом, Платоном). Подчеркивается, что для ограниченного человеческого видения полнота истории не доступна, поскольку человеческий взгляд локализован в конкретном времени, однако историк все же пытается этого идеала достигнуть, ухватить, поскольку именно осознания единства истории делает возможным единство людей.

Сущность единства истории так или иначе рассматривалась философами всех времён, обычно в рамках философии всеединства, начиная с Платона [3, с. 27]. Её сущность – синтез возможного и невозможного. Единство истории можно попытаться осознать через его следствие, то есть через то, что мы имеем. История давно оформилась как наука, и её знание формируется не на одних воспоминаниях (возможность воспоминать – причина существования истории), а в результате целого ряда методов, заимствованных у естественнонаучных дисциплин. Мы имеем возможность структурировать наше знание и выстраивать каузальные связи. Русский философ Лев Платонович Карсавин пишет: «Социальная группа (историческая коллективная индивидуальность) мыслится как совокупность определенного, хотя и неизвестного нам точно числа индивидуумов, распределенных во времени и пространстве. Всякий историк, всякий социолог, всякий общественный деятель и даже всякий обыватель говорят о семье, роде, классе, обществе, т. е. о социальной группе, как о некотором целом» [2, с. 90]. Сказанная цитата выявляет стремление гуманитарных учёных (и не только) создавать человеческие группы на основе определённых признаков. Однако целостное постижение сущности

единства нам не доступно даже в метафизическом виде. Человек не совершенен и не завершён. Конечное понимание исторического единства доступно только творцу, который видит историю со стороны в своей целостности и завершённости, который знает причину её существования. Рассмотрим, на что указывает единство, и какие последствия несёт в себе его осознание каждым индивидуумом.

Человек, в первую очередь, существует как духовное существо. Наличие сознания резко выделяет его из природы – бессмысленной по своей сути. Только человек способен оценивать и созерцать действительность, только он может ощущать в природе не сменяющиеся друг другом циклы, а некую таинственную эзотерическую информацию, которая соприкасается с вечным и намекает на всеобщность, но никогда не раскрывает её. Факт сотворения разумного человека в определённый момент, посредством божественного промысла или мутацией в ходе эволюции, также говорит о едином начале.

История происходит на ограниченной в космосе территории – на Земле. В прошлом веке человек впервые смог подняться выше стратосферы, но расширение жизненного пространства для человечества во вселенной всё ещё остаётся предметом рассуждений, пока не имеющих основательных положительных доводов.

Человечество расселилось по земному шару из одного континента, после чего развитие пошло неравномерно и своеобразно. В итоге европейская цивилизация вышла на передний план, в то время как африканская практически законсервировалась в своём первоначальном виде. До определенного времени американский и австралийский континенты оставались изолированными. Изоляция не подразумевает, что на них не ступала нога чужеземца, но означает, что эти чужеземцы были в очень маленьком количестве, растворялись среди местной культуры и не вносили в неё значительных изменений. Долгое время изолированным оставался Китай. В конце концов стены потеряли прежнее значение, и страна включилась в систему международных отношений.

Единство человечества сохраняется на высшем уровне, несмотря на изменяющиеся отношения друг к другу. Символично у истоков единства стоят создание человека Богом по Его подобию и грехопадение. Единство раскрывается именно в божественном сотворении единым божеством, а не в биологическом. Сходство людей, при всём их различии, очень велико. Проявляется оно не только в религиозных представлениях, но и в формах общественного устройства и формах мышления. Для понимания сути единства важно усвоить, что научный прогресс, который мы наблюдаем в нашу эпоху, может быть в знании, в технике, но не в человеческой природе. Прогресс не делает человечество единым, оно может уничтожить себя как примитивным, так и продвинутым оружием: вопрос исключительно количественный.

Тенденция развития человечества в целом показывает стремление найти компромиссы для объединения и достижения всеобщего блага. Это означает стремление к основам бытия – к доисторическому времени, когда люди были едины и этнически однородны. В своё время Блаженный Августин поделил историю на семь эпох – от первого человека до потопа, от Ноя до Авраама, от последнего до Давида, от Давида до вавилонского плена, от пленения до рождения Христа. Мы живём в эту шестую эпоху, которая заканчивается концом истории и переходом в последнюю, седьмую эпоху – вечность [1, с. 228]. Как можно предположить, вся истина находится именно в седьмой эпохе, которая стоит выше истории, которую мы не можем постичь в силу своего исторического существа. Мы можем только созерцать и осознанно стремиться к объединению человечества перед лицом высшей справедливости, готовиться перейти в состояние вечности.

Помимо трансцендентной части, понимание целостности и единства истории в каждом человеческом индивидууме имеет и практическое значение. Оно ведёт к гуманизации и увеличению терпимости к людям другой культуры, ускорению

сближения человечества. Последнее ведёт к созданию ещё небывалой империи, фундаментом которой будет не возвышение одного этноса над другим в ходе завоевательной экспансии, а осознанное объединение с последующим обретением философской веры и постижением бытия в самом себе, без выдвижения элит и борьбы с внешним врагом.

Каждый человек посредством своей замкнутости во времени находится на общем пути, одновременно является результатом достижений предшествующих поколений и фундаментом для последующих. Правда, от этого пути могут отбрасываться целые народы и культуры как побочные и случайные исторические явления. По сей день существуют племена, которые представляют в основном только этнографическую ценность.

Завершить сказанное предлагается словами немецкого философа Карла Ясперса: «Мы ищем единство на более высоком уровне – в целостности мира человеческого бытия и созидания. Стремясь к этому, мы обретаем единство предшествующей истории посредством выявления того, что касается всех людей, существенно для всех» [4, с. 269].

Литература

1 Августин, А. Творения : в 4 т. / А. Августин ; сост. и подгот. текста к печати С. И. Еремеева. – Санкт-Петербург : Алетей, 1998. – Т. 4 : О Граде Божием. – 589 с.

2 Карсавин, Л. П. Философия истории / Л. П. Карсавин // Границы истории. Исторический субъект и его моменты – Санкт-Петербург : Комплект, 1993. – Гл. 2. – С. 81–177.

3 Моисеев, В. И. Логика всеединства. / В. И. Моисеев – Москва : ПЕР СЭ, 2001. – 302 с.

4 Ясперс, К. – Смысл и назначение истории / К. Ясперс // О смысле истории – Москва : Политиздат, 1991. – Ч. 3. – С. 240–287.

УДК 130.2:930.85

В. Е. Руденко

ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена известному государственному деятелю, работнику культуры, депутату Гомельского областного Совета депутатов, Прусову Александру Кирилловичу. В статье представлены основные сведения о жизненном и политическом пути чиновника, его профессиональной и общественной деятельности, вкладе в развитие сферы культуры. В рамках публикации, помимо общедоступных исследователю сведений, использованы воспоминания его учеников, сослуживцев и близких людей.

Сегодня факультет истории и межкультурных коммуникаций (раннее – исторический факультет) Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины по праву считается кузницей высококвалифицированных кадров. Выпускники факультета работают в сфере образования, музеях, архивах, общественных организациях и органах государственного управления по всей республике. В рамках данной статьи представлен материал исследования об одном из известных выпускников факультета. Прусов Александр Кириллович – известный политик, чиновник, член партии коммунистов (ПКБ) родился 14 октября 1955 года в городе Гомеле. Вырос в семье фронтовиков – Кирилла Сергеевича и Нины Ивановны Прусовых, которые были уроженцами деревни Норковщина, Кормянского района, Гомельской области [1].

Трудовой стаж Александра Кирилловича начался рано, в 1974 году с должности преподавателя Лоевского педагогического училища.

В 1975 году он был призван в ряды Советской армии, где за время службы исполнял интернациональный долг в народных республиках Конго и Ангола. Демобилизовавшись, решает поступать в Гомельский государственный университет, который успешно заканчивает в 1983 году по специальности «историк, преподаватель истории и обществоведения». После окончания ВУЗа трудится на разных должностях: директор студенческого клуба Гомельского дорожно-строительного техникума, старший методист областного управления профтехобразования и других должностях [1]. Но наибольшего успеха в работе Александр Кириллович достиг на должностях директора Дворца культуры ПО «Гомельпромстрой» и начальника управления культуры Гомельского облисполкома. В период его работы руководителем дворца культуры, учреждение стало одним из лучших в республике, располагавшим одной из самых значительных материальных баз соцкультбыта в области. При Прусове А. К. на базе дворца были созданы 50 постоянно действующих кружков и коллективов художественной самодеятельности (народной, эстрадной, джазовой и иных направленностей), 22 любительских объединений и клубов по интересам (коллекционеров, кактусоводов, книголюбов и т. д.), в которых занималось более 2000 тысяч человек, действовала детская студия искусств, где ребята обучались игре на различных инструментах, постигали азы хореографии, изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Причем работа велась как в самом учреждении культуры, так и на стройплощадках, в общежитиях. Действовали 7 народных университетов, 12 лекториев и кинолекториев с числом постоянных слушателей в 1400 человек. Для многих жителей Гомеля Дворец культуры ПО «Гомельпромстрой» стал частью их повседневной жизни и досуга. Как часто говорил Александр Кириллович, «на хлебниками нас считать не стоит – на “хлеб” мы зарабатываем. Думаю, что скоро будем зарабатывать и на “масло”» [2, с. 2].

Работая первым заместителем начальника областного управления культуры Гомельского облисполкома, был одним из инициаторов и организаторов традиционной для нас акции «Дзякуй Вам, людзі!», приуроченной трагедии на Чернобыльской АЭС. Именно он стал автором областной программы «Спадчына» и многих статей в газетах «Товарищ», «Мы и время», «Гомельская правда». Приобрел большой опыт общественной работы, который позже использовал в своей дальнейшей работе и политической деятельности [3].

В 1994 году Прусов был назначен директором Гомельского музыкально-педагогического колледжа (ныне – Гомельский педагогический колледж им Л. С. Выготского). Именно по его инициативе в 1995 году Гомельское педагогическое училище вышло на новый уровень образования и воспитания – для его учащихся было налажено самое дешевое и комплексное питание среди СУЗов республики, начала действовать система стимулирования труда преподавателей. За годы работы директором Александр Кириллович воспитал и подготовил не одно поколение талантливых учителей и воспитателей, педагогов с большой буквы, которые спустя много лет после окончания колледжа с теплотой и нежностью вспоминают о колледже и его директоре. «Колледж дал не профессию, колледж дал судьбу», – вспоминает выпускник колледжа и ныне директор гомельской СШ № 12 Вячеслав Антоненко. Вспоминает с такой же признательностью и об Александре Кирилловиче, превратившего изредка скучную учебу в интересное и занимательное занятие [4].

Помимо своей прямой трудовой деятельности Александр Кириллович имел активную гражданскую позицию: он дважды баллотировался в представительные органы региона и республики. Первый раз, в ноябре 1996 года, на выборах в депутаты Верховного Совета Республики Беларусь по Гомельско-Пушкинскому избирательному округу № 85, где ему не хватило лишь 53 голоса для избрания в Верховный Совет [1].

Второй раз, в январе 2007 года, где он выдвинул свою кандидатуру в депутаты Гомельского областного Совета депутатов по Кормянскому избирательному округу № 38 и победил на выборах [3]. Александр Кириллович являлся членом ПКБ (ныне Коммунистическая партия Беларуси). Он выступал за обновленный союз России, Беларуси, Украины с другими постсоветскими республиками; осуществление государственной молодежной программы для участия молодежи в общественно-политической жизни страны через институты молодежного самоуправления; выполнение программы возрождения и развития села (агрогородки); защиту морального культа семьи, материнства, детства; бесплатное образование, здравоохранение и жилье для всех работающих граждан; достойное обеспечение в старости и многое другое [5, с. 3].

В последние годы жизни работал на должности начальника управления культуры Гомельского облисполкома. По его инициативе стали проводиться на Гомельщине фестиваль «Славянское единство» и был организован молодежный лагерь «Дружба» на границе России, Беларуси и Украины (на стыке Гомельской, Черниговской и Брянской областей), а также ежегодный международный фестиваль хореографического искусства «Сожскі карагод». Были введены в эксплуатацию концертные залы Гомельской детской школы искусств № 5 и детской школы искусств в Речице, картинная галерея в Брагине, создана музейная экспозиция «Замковая гора» в Турове, открыта вторая часть уникального музея военной славы в Гомеле – и это далеко не полный список его дел. Как говорил сам Александр Кириллович, сущность его работы – в самом народе. Не случайно то, что именно при нем Юровичи стали одним из маршрутов «Золотого кольца» Гомельщины [6, с. 14]. Прусов А. К. считал, что в деревнях наши корни, откуда и должно начинаться возрождение духовности белоруса. Александр Кириллович был поистине близким к народу человеком – в разговоре с сельчанами деревень и работников клубов, библиотек и школ, он всегда открыто и с большим энтузиазмом и доверием общался, не обращая внимание на формальности. «За примерное выполнение служебных обязанностей» в 2006 году он был награжден Почетной грамотой Администрации Президента Республики Беларусь. Из жизни Александр Прусов ушел 15 марта 2011 года, в возрасте 55 лет, будучи в должности начальника отдела по делам религий и национальностей Гомельского облисполкома [7, с. 2].

Александр Кириллович остался в памяти многих как сдержанный и очень воспитанный человек. Всю жизнь его работа соответствовала его душевным качествам, будь то управление учебным заведением или целой сферой культуры области. Необходимо подчеркнуть, что именно в культурной сфере его талант руководителя проявился в наивысшей степени. Можно смело сказать, что Прусов Александр Кириллович был человеком с высокоразвитым чувством общественного и гражданского долга, энергичным, инициативным, неприемлемым к любой несправедливости, соответствуя высокому званию – человек культуры.

Литература

1 Прусов Александр Кириллович : бюллетень кандидата в депутаты Верховного совета Республики Беларусь по Гомельско-Пушкинскому избирательному округу № 85, 1955 г. р. – Личный архив автора.

2 Михайлов, В. Культура – забота общая / В. Михайлов // За высокое качество. – 1989. – 14 июля. – С. 2.

3 Прусов Александр Кириллович: бюллетень кандидата в депутаты Гомельского областного Совета депутатов по Кормянскому избирательному округу № 38, 1955 г. р. – Личный архив автора.

4 «Колледж дал профессию, дал судьбу», – своими воспоминаниями о студенческих временах делится директор СШ №12 Вячеслав Антоненко [Электронный ресурс] //

Гомельские ведомости – 2020. – 6 октября. – Режим доступа : https://newsgomel.by/news/society/kolledzh-dal-professiyu-dal-sudbu-svoimi-vozpominaniyami-o-studencheskikh-vremenakh-delitsya-direkto_54533.html. – Дата доступа : 06.05.2022.

5 Прусов, А. Защитить человека / А. Прусов // Товарищ. – 1995. – 12 мая. – С. 3.

6 Альшэўскі, Р. Свядомы выбар абраных / Р. Альшэўскі // Культура. – 2006. – 7–13 кастрычніка. – С. 14.

7 Березинская, И. Культурный человек / И. Березинская // Гомельская правда. – 2012. – 15 марта. – С. 2.

УДК 94:364.66(4)«14»:929*С.Борджиа

П. Г. Сивова

МЕЦЕНАТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БОРДЖИА В ИТАЛИИ

В статье рассматривается меценатская деятельность членов семьи Борджиа в различных сферах искусства. Дана характеристика меценатства и благотворительности со стороны отдельных представителей клана Борджиа в отношении деятелей искусства в Италии. Показано, что осуществляемая ими деятельность благотворно повлияла на развитие и становление культуры Италии.

Эпоха Возрождения является одним из интереснейших периодов в истории Европы. Никакой другой исторический период не оставил после себя такого глубокого следа в истории и культуре, как Ренессанс. В это время происходил расцвет многих сфер культуры, но больше всего искусства и литературы. За развитием этих сторон жизни обычно стоял не только один меценат, но и целые семьи, династии, тратившие большое количество времени и средств на поддержание деятелей культуры, которые и создавали восхитительные творения. Одной из таких семей были Борджиа.

Этот род знаменит своими семейными интригами и политическими амбициями, однако при этом Борджиа являлись крупными меценатами и покровителями искусств, благодаря которым не только в Риме, но и в других городах Италии появились знаменитые мировые шедевры.

Если сравнивать меценатскую деятельность Родриго Борджиа с меценатством других римских пап Возрождения, то можно сказать, что он не особо задумывался над внутренним содержанием того или иного произведения искусства, для него главными были внешние составляющие. Он не особо разбирался в искусстве, поэтому каких-то больших сил на это и не тратил, но и не оставлял интерес к искусству на последнем месте [1].

Будучи кардиналом, Родриго Борджиа впервые потратил большую сумму денег на строительство дворца. В 1458 году он купил участок под стройку у своего дяди папы римского Каликста III за 2000 дукатов [2, р. 108]. Дворец построили за несколько лет, и он является основой дворца Сфорца-Цезарини на Корсо Витторио Эммануэле, который в настоящее время существует. Внутри дворец был богато обставлен: множество гобеленов, ковров, повсюду дорогие ткани и мебель [1].

При восшествии на папский престол Александр решил вложить деньги в роспись некоторых помещений папского дворца, которые ещё папой Николаем V были перестроены под апартаменты Александра. Данную работу папа доверил своему любимому художнику Бернардино Пинтуриккио, который работал в промежутки с 1492 по 1494 года. В одной из комнат художник изобразил Богоматерь с лицом одной из любовниц Александра – Джулии Фарнезе, а рядом самого поклоняющегося ей папу. Кроме этого, Пинтуриккио

расписал большое количество комнат в замке Святого Ангела, а в башне он изобразил сюжеты из жизни папы римского Александра, его детей и многих других известных людей того времени [3, с. 427–428].

Большинство заказов Александра было связано с архитектурой. В частности, папа на собственные деньги построил так называемую Башню Борджиа, находящуюся собственно над их апартаментами. Эта постройка выполняла функцию своеобразного наружного защитного сооружения с зубчатыми стенами и бойницами [1].

По инициативе Александра в Риме велись работы и по реставрации храмов. На его средства были восстановлены церкви Святого Никколо и Святого Августина, а в соборе Санта-Мария-Маджоре был отреставрирован потолок [1].

В 1499 году в Рим из Милана приехал известный на то время архитектор Донато Браманте. Через своих знакомых он познакомился с папой Александром, от которого вскоре получил заказ на роспись церкви Святого Джованни Латерано [4, с. 482].

Несмотря на то, что папа занимался перепланировкой Рима, в котором разрушались здания, расширялись улицы, вокруг Ватикана расселялись трущобы, основные строительные проекты были посвящены оборонным и защитным сооружениям. Наибольший интерес Александр питал к своему любимцу – замку Святого Ангела. Данная крепость к началу понтификата Александра была в плохом состоянии и не особо соответствовала своим защитным целям, поэтому понтифик решил заняться её перестройкой. Эту работу папа поручил архитектору Антонио да Сангалло старшему, который специализировался на фортификационных сооружениях. В результате были возвышены и укреплены внешние стены, некоторые постройки были разрушены, чтобы увеличить пространство, а также были построены хранилища для зерна и масла [1].

Но одними постройками сфера интересов Александра не ограничивалась. Благодаря папе была расширена интеллектуальная жизнь Рима. Например, венецианский книгопечатник Альд Мануций от Александра получил лицензию на печать, а в круг приближённых понтифика входили многие поэты, гуманисты и музыканты. Александр покровительствовал и римскому университету – Сапиенца [1].

Дети Александра, Чезаре и Лукреция, тоже внесли вклад в развитие итальянской культуры, покровительствуя художникам, скульпторам, архитекторам и иным культурным деятелям.

В 1502 году на службу к Чезаре поступил Леонардо да Винчи в качестве военного инженера, который проектировал различные фортификационные сооружения в Умбрии, Романье и Тоскане [5, с. 456].

Чезаре Борджиа большое внимание уделял покровительству искусству, ценителем которого он являлся до конца жизни. Для поэтов, художников и скульпторов двери его дома были всегда открыты. Чезаре не жалел как количества заказов, так и сумм, которые он платил за их выполнение. Художник Пьеро ди Лоренцо написал портрет Чезаре, но он был утерян [1].

В 1502 году Чезаре приобрёл у Микеланджело статую «Спящего Амура», которую позже подарил маркграфине Мантуйской Изабелле д'Эсте, но до наших дней эта статуя не дошла [6, с. 70].

Лукреция Борджиа тоже не отставала от своих родственников в плане развития искусства и благотворительности в Риме.

После смерти своего брата Чезаре Борджиа в 1507 году Лукреция начала менять свою жизнь, находя утешение в религии. Она помогла организовать феррарский благотворительный фонд для бедных, а в 1510 году уже самостоятельно основала монастырь Сан-Бернардино, где позже находилась одна из её дочерей [7, с. 84].

Совместно со своим третьим мужем Альфонсо д'Эсте, который являлся одним из крупных меценатов того времени, они занимались заказами предметов искусства

для пополнения своих личных коллекций. В 1512 году за спасение города Феррары в битве при Равене в качестве благодарности они заказали три памятные гравюры из серебра, на которых изображены Лукреция с сыном, Альфонсо, их приближённые, святые на фоне пейзажа города [7, с. 81].

Первым крупным приобретением Лукреции была серия из восьми картин на исторический мотив в 1506 году. Если её муж, Альфонсо, отдавал предпочтение античному сюжету, то Лукреции больше нравились религиозные направления. В частности, в 1516 году она купила полотно «Голова Спасителя» у флорентийского художника Фра Бартоломео [7, с. 88].

Лукреция благодаря своей щедрости и помощи бедным в тяжёлое время войны стала почитаемой фигурой в Ферраре. В её круг приближённых входили многие учёные, гуманисты и поэты: Пьетро Бембо, Никколо де Корреджо, Людовико Ариосто, который написал стихотворение «Carmen Epithalamium» по случаю свадьбы Лукреции и Альфонсо д'Эсте [2, р. 412].

То, какую память Лукреция оставила, какую пользу она принесла городу Феррара, можно видеть не только по воспоминаниям современников, но и по тому, как ежегодно 5 февраля устраивается пышный праздник в её честь с танцами и шествием.

После смерти Лукреции покровительство деятелям искусства продолжили её сыновья – Эрколе II и Ипполито II д'Эсте.

Параллельно своей военной карьере и дипломатической службе Эрколе занимался и меценатством. Для него работали такие видные деятели искусства, как Джулио Романо, Сансовино, Тициан, Бернардо Тассо и другие [1].

Являясь кардиналом, Ипполито кроме церковных обязанностей привносил в свою жизнь и искусство [8]. Он увлекался чтением, любил музыку, покровительствовал даже композитору Джованни Палестрина. На средства Ипполито был перестроен дворец Сан-Франческо в городе Феррара, а в 1560–1572 гг. была построена одна из знаменитых итальянских вилл – вилла д'Эсте в Тиволи. Над проектом виллы архитектора Пирро Лигорио работали лучшие деятели искусства того времени: художники Джиромоло Муциано и Федерико Цуккари, а в XVI веке свою руку приложил и скульптор Бернини. Данная вилла в 2001 году была включена в список памятников всемирного культурного наследия ЮНЕСКО [9, с. 271].

Последующие члены семьи Борджиа в большей или в меньшей степени продолжали заниматься семейной политикой покровительства и меценатства. Они заказывали полотна у художников, на свои средства строили дворцы и храмы, а также пополняли свои домашние коллекции скульптурами и антиквариатом. Одним из таких коллекционеров был кардинал Стефано Борджиа, живший в XVIII веке. У себя дома Стефано организовал своеобразный Музей древностей Борджиа, который прославился после смерти кардинала своим Мексиканским кодексом – одной из рукописей серии доколумбового времени. В коллекции были также рукописи на библейские сюжеты, в частности манускрипт коптов Нового завета и небольшая часть коптской рукописи V века. В настоящее время предметы этой коллекции разбросаны по многим музеям, библиотекам и частным собраниям Италии [10, р. 340–341].

Подводя итог, можно сказать, что, несмотря на всю дурную славу династии Борджиа, которая сохраняется на протяжении нескольких столетий, нельзя отрицать, что представители этого рода внесли большой вклад в развитие искусства периода Ренессанса.

Начиная с папы римского Александра VI, город Рим преобразился, наполнился шедеврами архитектуры, скульптуры и живописи, и, таким образом, стал популярнейшим городом. Его дети, Чезаре и Лукреция, тоже внесли свою лепту в развитие культуры не только Рима, но и за его пределами. Династия Борджиа вошла в список семей,

без покровительства искусству которых невозможно представить культуру и образование эпохи Возрождения. Лучшие деятели искусства Ренессанса сотрудничали с членами семьи Борджиа, посвящая им свои работы, которые на сегодняшний день хранятся в коллекциях музеев и библиотек по всему миру.

Литература

- 1 Маллетт, М. Борджиа – взлёт и падение династии Ренессанса [Электронный ресурс] / М. Маллетт; пер. с англ. Ю. Кирюковой. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – Режим доступа : http://zhurnal.lib.ru/k/kirjukowa_j_s/borgia.shtml. – Дата доступа : 15.02.2022.
- 2 Meyer, G. J. The Borgias : The hidden history / G. J. Meyer. – New York : Bantam Books, 2013. – 477 p.
- 3 Вазари, Дж. Жизнеописание Бернардино Пинтуриккио [Электронный ресурс] / Дж. Вазари ; пер. с итал. А. Г. Габричевского. – Москва : «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – 1278 с. – Режим доступа : <http://surl.li/bqjvv>. – Дата доступа : 17.02.2022.
- 4 Вазари, Дж. Жизнеописание Браманте [Электронный ресурс] / Дж. Вазари ; пер. с итал. А. Г. Габричевского. – Москва : «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – 1278 с. – Режим доступа : <http://surl.li/bqjvv>. – Дата доступа : 17.02.2022.
- 5 Вазари, Дж. Жизнеописание Леонардо да Винчи [Электронный ресурс] / Дж. Вазари; пер. с итал. А. Г. Габричевского. – Москва : «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – 1278 с. – Режим доступа : <http://surl.li/bqjvv>. – Дата доступа : 17.02.2022.
- 6 Сабатини, Р. Жизнь Чезаре Борджиа [Электронный ресурс] / Р. Сабатини; пер. с итал. А. Ю. Случевский. – Санкт-Петербург : Наука, 2010. – 272 с. – Режим доступа : <https://knijky.ru/books/zhizn-chezare-bordzhia>. – Дата доступа : 15.02.2022.
- 7 Брэдфорд, С. Лукреция Борджиа / С. Брэдфорд; пер. с англ. Н. К. Омелянович. – Москва : АСТ, 2008. – 448 с.
- 8 Borgia, R. In memoria del cardinale di Ferrara Ippolito II d'Este nel cinque centesimo anniversario della nascita (1509–2009) [Electronic resource] / R. Borgia. – Tivoli : Liceo Ginnasio Statale «Amedeo di Savoia», 2009. – Mode of access : <http://surl.li/bqjwh> – Data of access : 24.02.2022.
- 9 Воронин, В. Е. «Путешествие есть лучшее средство для окончательного образования юношества»: Молодые годы великого князя Константина Николаевича / В. Е. Воронин. – Москва : Прометей, 2019. – 638 с.
- 10 Rolfe, F. Chronicles of the House of Borgia / F. Rolfe. – New York : E. P. Dutton and Co, 1901. – 375 p.

УДК 904(476)«633»

И. П. Смирнов

МЕЗОЛИТ БЕЛАРУСИ В ОТРАЖЕНИИ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР

Данная статья посвящена археологическим культурам мезолитической эпохи Беларуси. Раскрыта проблематика формирования археологических культур и их появление на территории Беларуси – симбиоз культур. Материал статьи объясняет особенности занятости мезолитического населения Беларуси через описание археологических находок. Раскрывается проблема определения ареала рассматриваемых археологических культур.

Впервые информацию о Поднепровских мезолитических стоянках в Беларуси наука получила в конце XIX века, благодаря исследованиям В. Е. Данилевича [1, с. 11]. Уже в советский период исследования на территории Беларуси велись под руководством К. М. Поликарповича, В. Д. Будько, Е. Г. Калечиц и других исследователей [2, с. 9].

Поликарпович выделяет три этапа развития в мезолите, характерные для территории Беларуси: свидерский, кампинь, тарденуазский. Различают данные этапы по инвентарю. В первый включают все памятники со свидерскими чертами, для второго этапа характерно наличие микролитических орудий геометрических форм, а для третьего же этапа характерны крупные рубящие орудия [1, с. 29]. Автохтонность развития не подтверждается до сих пор. Важным моментом является то, что общей характеристики свидерской культурной области нет.

Известные ранее памятники мезолита Белорусского Поднепровья В. Д. Будько включал в состав свидерско-гренской культуры, для которой выделял также три этапа развития. Ранний этап представлен Подлужьем 3, Коромкой, средний этап – самыми нижними слоями стоянок Латки и Гренска, а заключительный этап представлен теми же стоянками Латки и Гренска, но уже верхними слоями. Генезис Гренской археологической культуры Будько связывает с населением, которое оставило памятники Елисеевичи, Юровичи, Бердыж. Однако мнение о генезисе гренской культуры не едино и ряд исследователей считает, что гренская культура является смешанным вариантом разнотипных и разновозрастных материалов.

Находки, сделанные археологами в Верхнем Поднепровье, позволяют судить о том, что данная область входила в область микролитического производства в эпоху Мезолита. Население, по мнению В. Ф. Исаенко, было потомками верхнепалеолитических общин, живших тут ранее, что подчёркивает оседлый образ жизни, что учёные, в своём большинстве, отрицают. В работах, изданных позже, отмечают различие инвентаря позднего и раннего поселений мезолита верхнего Днепра [3, с. 49; 4, с. 34].

Дополнением ранее исследованной свидерской культуры стало выделение области мезолитических памятников этой культуры в лесной зоне, охватывающей бассейны Нёмана, верхнего Днепра, ряд поселений на Западном Буге и Западной Двине. Сегодня генезис населения Верхнего Поднепровья мезолита относят к объединённой свидерско-аренбургской миграцией [3, с. 64].

Отмечается схожесть кремневого инвентаря поселений среднего течения Десны и Гомельского Полесья в раннем мезолите, подобную схожесть выделяют в особую культурную область. Выделяют связь данной области со свидерской культурой генетически, на основе памятника, типа Смячка 14 [4, с. 52]. В Верхнем Поднепровье выделяют группу памятников, для которой характерны три этапа развития: протоаренбургский этап; постаренбургский этап; смешанный этап.

Первый этап представлен материалами из поселения Аносово, которое датируют поздним дриасом. Второй этап включают поселения типа Бровки, как основу генетическую. Третий этап представляет собой тот же второй этап, но в аккомпанементе с памятниками песочноровской и иеневской культур. Исследование Верхнего Поднепровья, плавно перетекающее в другие регионы Беларуси, позволило судить на основе археологических находок, что в верхнем течении Днепра находятся памятники типа Смячка 14, имеющие характерные свидерские черты в инвентаре. Это ещё раз подчёркивает отсутствие оседлого образа жизни и кочевничество среди мезолитических поселений.

Для территории Беларуси характерны следующие археологические культуры:

- 1 гренская;
- 2 свидерская;
- 3 днепро-деснинская;
- 4 кудлаевская;
- 5 яниславицкая.

Наиболее многочисленную группу памятников в течении верхнего Днепра составляют поселения гренской культуры, для которой характерны ряд признаков. Проявляются они в способах обработки (первичная и вторичная) кремня, типологическом составе нуклеусов и орудий в целом, преобладающем в использовании одним типом заготовок.

В корне техники расщепления на территории гренских памятников находился нуклеус подконической формы при большом количестве многоплощадочных амфорных нуклеусов: одно-двух и многоплощадочных соответственно, из которых преимущественно складывались отщепы. Основной заготовкой, как упоминалось ранее, служил отщеп. Орудия также изготавливались из пластин неправильной формы. Что касемо техники вторичной обработки, то там преобладало тщательное ретуширование. Отличительной чертой гренской культуры является наличие черешковых симметричных, ассиметричных, гренского типа наконечников стрел.

Свидерская культура на территории Беларуси практически представлена лишь одним памятником – деревня Яново Быховского района Могилёвской области, расположенная на правом берегу Днепра. Культуре характерны типичные для неё нуклеусы со скошенными ударными площадками и встречным снятием заготовок. Наконечники стрел преимущественно черешковые, с плоской ретушью на брюшке, резцы срединные и боковые. В коллекции имеются также острия, скребки, ретушированные пластины и отщепы. Больше 71,4 процента орудий изготовлены из пластин [3, с. 69].

Поселение Барколабово относят также к кругу памятников свидерской культуры, однако нуклеусов, характерных для данной культуры, в числе находок не наблюдается. Ведущей группой орудий, которые найдены в поселении, представляют скребки и резцы, срединные и боковые. Наконечники преимущественно черешковые, сменяются наконечниками листовидной формы со слабо выраженной полукрутой ретушью со стороны спинки. Важно отметить, что для наконечников листовидной формы характерно плоское брюшко. Встречаются топоры с перехватом, ретушированные пластины и отщепы. Споры по отношению поселения к той или иной культуре до сих пор являются острыми в кругу археологов. На основе находок другая группа археологов поселение Барколабово относят к днепро-деснинской культуре. В качестве доказательства приводят факт локализации на тот момент в данной области населения гренской культуры, и отсутствие в Посожье свидерских и единичность гренских памятников [5, с. 51].

В мезолите в центральной и южной частях Белорусского Поднепровья появляется, расселяется население днепро-деснинской культуры. В состав культуры входит более тридцати памятников, среди которых Смячка 14, 14А, Б. Г. Балка 1, Бор, Залесье, Раска, Дорошевичи, Загорини 1, Лясковичи, Макаричи, Рожава 1, Латки, Барколабово, Горки, Ново-Быхов, Нераж, Рдица, Береговая Слобода, Городок 4, Красновка 1А, Михайловка, Тайманово, Стасевка, Новые Громыки, Глыбовка, Клины 2, а также исследуемые в последние тридцать лет поселения Гливин 1, Городище 2, Чижаха.

На фоне других соседних культур Мезолита лесной зоны Восточной Европы днепро-деснинская выделяется рядом характерных черт кремневого инвентаря памятников. Техника расщепления кремня основана на подпризматическом, пирамидальном, подконическом нуклеусе при наличии аморфных и уплощенных из-за сильной сработанности. Нуклеусы в большинстве своём одноплощадные, двуплощадочные, как правило, одностороннего снятия, площадки горизонтальные или слегка скошены. Снимались с нуклеусов в основном пластины.

Облик днепро-деснинской культуры определяют наконечники стрел, заготовкой которым служили пластины. Наиболее распространены черешковые постсвидерские, основная их особенность – резкое выделение черешка выемками по обоим краям заготовки, которые обработаны крутой или полукрутой ретушью со стороны спинки или

брюшка. На более поздних памятниках плоская ретушь лишь частично покрывает брюшко черешка. Второй тип постсвидерских наконечников представляют иволистные, насад которых лишь намечался ретушью по обоим краям и обрабатывался плоской с брюшка. Острие орудий натуральное, обрабатывалось краевой ретушью по одному, двум краям, и, иногда, плоской с брюшка. Иволистные наконечники встречаются реже черешковых. Менее постсвидерских распространены черешковые симметричные. Черешки у них выделялись по краям крутой, полукрутой ретушью со спинки, брюшка, реже противоположащей. Острие основалось натуральным или обрабатывалось краевой мелкой ретушью, не меняя, однако, форму пера. Ещё реже встречаются ассиметричные наконечники стрел. Наконечники черешковые, черешки выделялись по двум краям спинки крутой ретушью, в редких случаях – противоположащей. Характерная черта наконечников – срез крутой ретушью пера по одному краю, что придавало орудиям асимметричность. Лишь на поздних памятниках встречаются наконечники с боковой выемкой.

Таким образом, можно утверждать о наличии заимствований техник обработки инструмента между различными белорусскими археологическими культурами. Кроме того, культурам свойственен симбиоз – когда получаем новую культуру на основе имеющихся техник и традиций обработки двух более старых культур. Подобное говорит о достаточно высокой плотности населения в рассматриваемую эпоху, обусловленная, в первую очередь, проживанием возле водоёмов.

Литература

1 Ксензов, В. П. Поздний мезолит Белорусского правобережья Днепра / В. П. Ксензов // СА. № 1. – Минск : Наука и техника, 1986. – С. 18.

2 Ксензов, В. П. Палеолит и мезолит Белорусского Поднепровья / В. П. Ксензов; Науч. редактор Н. Н. Гурина; АН БССР, Ин-т истории. – Минск : Наука и техника, 1988. – С. 131

3 Желтова, М. Н. Некоторые технико-морфологические особенности свидерской индустрии / М. Н. Желтова // Тверской археологический сборник. – Тверь : Тверская областная типография, 2000. – № 4. – Т. 1. – С. 15–21.

4 Калечыц, А. Г. Палеалітычныя помнікі Беларусі (культурна-храналагічная ідэнтыфікацыя крыніц) / А. Г. Калечыц, А. У. Коласаў, В. С. Абухоўскі. – Мінск : Беларуская навука, 2010. – С. 323.

5 Колосов, А. В. О локальных культурах «свидерской традиции» в мезолите Верхнего Поднепровья / А. В. Колосов // Первобытные древности Евразии: к 60-летию Алексея Николаевича Сорокина : сборник / отв. ред. С. В. Ошибкина. – Москва : ИА РАН, 2012. – С. 289–298.

УДК 94:621.039.586:621.311.25(477.41)«1970–1986»

А. О. Солодкин

ЧЕРНОБЫЛЬ: ВЕРСИИ ПРИЧИН АВАРИИ

Чернобыльская авария произошла тридцать шесть лет назад. Она явилась крупнейшей техногенной катастрофой двадцатого века. Однако, несмотря на это, вопрос, касающийся версий причин аварии, не имеет однозначной интерпретации в историографии, и, следовательно, является актуальным и в настоящий день. Рассмотрению этого аспекта истории Чернобыльской трагедии и посвящена данная работа.

Существует две основные версии причин катастрофы на ЧАЭС имени В. И. Ленина. Они основываются на итогах работы двух комиссий. Первая была создана в 1986 г., а вторая – уже в 1990 году. Их итоги совершенно противоречат друг другу. Правительственная комиссия 1986 г. под руководством заместителя Председателя Совета Министров Советского Союза Б. Е. Щербины [1, с. 15] сделала вывод о том, что виновен персонал Чернобыльской АЭС. Конечно, были и те, кто придерживался иного мнения касательно причин трагедии. Например, В. П. Волков, который утверждал следующее: «Масштаб аварии на ЧАЭС обусловлен не действиями оперативного персонала, а непониманием, прежде всего со стороны научного руководства, влияния паросодержания на реактивность активной зоны РБМК, что привело к неправильному анализу надёжности эксплуатации; игнорированию неоднократных проявлений большой величины парового эффекта реактивности при эксплуатации; к ложной уверенности в достаточной эффективности СУЗ, которая на самом деле не могла справиться как с произошедшей аварией, так и со многими другими, в частности, с проектными авариями, и, естественно, к составлению неверного Регламента эксплуатации» [2, с. 62]. Это мнение, как и мнения иных (например, Г. А. Шашарина), на итоговый вывод Правительственной комиссии влияния, к сожалению, не оказали. Всё равно официально виновным оказался персонал, который провёл злополучные испытания на электростанции в ночь с 25 на 26 апреля 1986 г. [3, с. 135]. Скорее всего, это было обусловлено тем, что легче всю вину было возложить на работников Чернобыльской АЭС, чем признать то, что конструкция реактора имеет свои недостатки, которые могли явиться причиной аварии. Отмечу, что в работе Правительственной комиссии приняли участие ведущие специалисты и учёные Советского Союза. Среди них академик В. А. Легасов, а также профессор Е. П. Велихов. Согласно новой на тот момент государственной идеологии, Советский Союз вступил на дорогу открытости и гласности, поэтому в Международное агентство по атомной энергии были посланы специалисты во главе с уже ранее упоминаемым В. А. Легасовым, который проинформировал международное сообщество касательно того, что произошло на ЧАЭС в ночь с 25 на 26 апреля 1986 г. Собственно, выступление В. А. Легасова и доктора наук А. А. Абагяна было высоко оценено экспертами МАГАТЭ. Доклад, выпущенный в 1986 г., фактически повторяет сообщение советских специалистов. Приведу из него выдержку: «На основе этой информации мы имеем достоверное объяснение последовательности событий на блоке № 4 Чернобыльской АЭС и не пытались найти альтернативное объяснение» [2, с. 71].

Совершенно иной вывод сделала комиссия, которую приказом № 11 от 27 января 1990 г. создал Госпроматомнадзор Советского Союза (после переименования – Госатомэнергонадзор). В историографии она больше известна под названием «Комиссия Н. А. Штейнберга» [2, с. 126]. Её председателем был Н. А. Штейнберг, а его заместителем – В. А. Петров. Кроме этого, в подготовке доклада приняли участие Н. М. Афанасьев, В. А. Орлов, В. М. Тарасенко, В. В. Ломакин и многие другие. Комиссией было изучено большое количество документов, которые способствовали установлению причин аварии. Свой итоговый доклад она опубликовала в январе 1991 г. Комиссия Госпроматомнадзора пришла к тому, что реактор имел свои конструктивные недостатки. Приведу выдержку из заключительного доклада данной комиссии: «Реактор РБМК-1000 с его проектными характеристиками и конструктивными особенностями по состоянию на 26.04.1986 г. обладал столь серьёзными несоответствиями требованиям норм и правил безопасности, что эксплуатация его стала возможной лишь в условиях недостаточного уровня культуры безопасности в стране» [2, с. 129]. Заместитель главного инженера по эксплуатации второй очереди Чернобыльской АЭС А. С. Дятлов характеризовал доклад 1991 г. следующим образом: «На мой взгляд (известно мне не всё), это наиболее объективный и полный доклад с освещением различных аспектов по реактору и причинам, приведшим

к катастрофе» [2, с. 126]. Так, на примере двух совершенно разных докладов, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день нет единой точки зрения на события, которые произошли в ночь с 25 на 26 апреля 1986 г. Кроме этого, после прекращения существования СССР в декабре 1991 г., уже независимая Украина проводила собственные расследования, которые практически полностью повторяли отчёты то 1986 г., то 1991 г. Стоит отметить, что в разнообразной литературе, а также средствах массовой информации зачастую можно встретить такие причины катастрофы, которые принято относить к конспирологическим теориям. В частности, согласно одной из них, трагедия на Чернобыльской АЭС – террористический акт, который скрыли власти СССР. Приведу выдержку из работы «Чернобыль: Когнитивная история сотворения беды (1970–1986 гг.)», автором которой явилась О. Н. Драконова: «Случившееся слишком походило на хорошо спланированную диверсию извне, в результате которой Западу удалось подтолкнуть новое союзное руководство на переговоры о сокращении ядерных вооружений и провозглашение политики гласности. Чернобыльская атомная должна была взорваться именно там и тогда, где она взорвалась, предоставляя пищу для ума ультранационалистам западных республик СССР. И если первоначально советское население, в едином порыве бросившееся собирать средства для пострадавших регионов и отправлять ликвидаторов-добровольцев, проявило свою сплоченность, то после, когда у эвакуированных жителей запретной зоны накопилась вполне логичная обида и усталость, причины всех бед постепенно стали списывать на московское руководство. Совершенно не случайно отдельные участники этих трагических событий впоследствии заговорили о том, что “с Чернобыля начался развал СССР”» [4, с. 6]. Естественно, как мне видится, распад СССР начался не с событий на ЧАЭС, а задолго до него, но исключать связь между катастрофой 1986 г. и прекращением существования СССР, по моему мнению, нецелесообразно. Почему? Общество всё больше стало воспринимать то, что партия не может контролировать ситуацию и эффективно справляться с возникшими трудностями, которые стали всё сильнее проявляться: дефицит товаров народного потребления, довольно непопулярная война в Афганистане, которая, к сожалению, приносила печальные известия для многих семей, а тут ещё и события на Чернобыльской АЭС, которые также отразились на судьбах многих людей, и другие причины. Впоследствии, конечно, вся совокупность факторов привела к волнениям как в союзных республиках, так и в самой Москве. Так или иначе, Чернобыльская АЭС прекратила спустя время выработку электроэнергии, а Советский Союз завершил историю своего существования. Возвращаясь к конспирологии, можно однозначно утверждать то, что такого рода теории вызывают интерес в обществе, но они не приняты научным сообществом.

Таким образом, существуют две основные причины, которые соперничают между собой за право называться истинными. У каждой из них есть свои сторонники, а также противники. Стоит отметить, что дискуссия эта сейчас существует в большей степени в организационном аспекте: по техническим причинам у большинства специалистов есть более или менее единое мнение, но вот что спровоцировало то обстоятельство, что технические недостатки реактора сработали, – об этом дискуссия продолжается и по сей день. Как бы то ни было, те или иные версии произошедшего имеют право на существование, но, как мне видится, причина аварии носит комплексный характер, т. е. виновен персонал станции, конструкторское бюро, а также все те, кто вёл контроль за строительством и эксплуатацией ЧАЭС. К слову, отношение к строительству Чернобыльской АЭС также не отвечало тем требованиям, которые так необходимы были такому опасному и серьёзному объекту. Аспекту строительства те или иные авторы в своих публикациях уделяют немалое значение. Например, А. С. Дятлов утверждал: «В стране выпускается оборудование без соблюдения стандартов, об этом и писать-то перестали. Теперь Правительственная комиссия своим заключением узаконивает это.

Решения принимаются такие, какие надо, по мысли авторов, для пользы, ну, конечно же, народной. О справедливости тут думать недосуг» [2, с. 63]. По моему мнению, полемика касательно причин аварии, которая произошла на Чернобыльской АЭС имени В. И. Ленина в апреле 1986 года, будет продолжаться ещё долгие годы.

Литература

- 1 Легасов, В. А. Высечено Чернобылем / В. А. Легасов. – Москва : АСТ, 2020. – 320 с.
- 2 Дятлов, А. С. Чернобыль. Как это было [Электронный ресурс] / А. С. Дятлов. – Москва : Научтехлитиздат, 2003. – 191 с. – Режим доступа : <http://accidont.ru/memo/ChNPP.pdf>. – Дата доступа : 06.05.2022.
- 3 Гурачевский, В. Л. Введение в атомную энергетику. Чернобыльская авария и её последствия [Электронный ресурс] / В. Л. Гурачевский. – Минск : Институт радиологии, 2014. – 176 с. – Режим доступа : https://rbic.mchs.gov.by/upload/iblock/531/gurachevskiy-v.l.-vvedenie-v-atomnuyu-energetiku.-chernobylskaya-avariya_-2014.pdf. – Дата доступа : 06.05.2022.
- 4 Драконова, О. Н. Чернобыль: Когнитивная история сотворения беды (1970–1986 гг.): монография [Электронный ресурс] / О. Н. Драконова. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2015. – 94 с. – Режим доступа : <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Monografiya.-SChernobyl.-Kognitivnaya-istoriya-sotvoreniya-bedy-1970-1986-gg..pdf>. – Дата доступа : 06.05.2022.

УДК 811'42'27:808.51

Д. Е. Таратынова

ЯВЛЕНИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В ОРАТОРСКОЙ РЕЧИ

Данная статья посвящена рассмотрению общего представления об ораторской речи, которая в современных реалиях поддаётся изменениям, благодаря развивающемуся понятию «политическая корректность». Вместе с тем в статье описываются частные направления, которые больше всего поддаются этому термину, но при этом способствуют избеганию неприятных ситуаций. Основные средства и механизмы достижения политкорректности, используемые в современной политической речи, анализируются в примерах, приведённых ниже.

Рассмотрение вопроса достижения понятия «политкорректность» в ораторских выступлениях очень актуально сегодня, что связано с развитием средств массовой информации, образования единого коммуникативного пространства. Особая заинтересованность проявляется к ораторским выступлениям русскоговорящих и англоговорящих людей. Следовательно, нижеизложенная информация затрагивает результаты в достижении уважительного отношения к каждому в публичной речи путём следования тактике политической корректности.

В ходе исследования явления «политкорректности» в этой области единого определения термина не существует. Лидирующим же на сегодняшний день является определение С. Г. Тер-Минасовой, которое говорит о том, что политкорректность есть стремление найти альтернативные варианты взамен тех, которые могут как-либо оскорбить. Выработка установок и принципов поведения является важной чертой политической

корректности, предполагающая лояльное отношение к представителям всевозможных меньшинств. К неуместным действиям относят употребление унижительных прозвищ, бестактные шутки, а также неверно адресованный смех [1, с. 120].

Явление политической корректности трактуется также и с другой стороны, а именно Е. В. Завадской, где основная мысль в том, что термин политическая корректность – запрет на высказывание неугодных суждений, которые считаются оскорбительными определённой социальной группе» [2, с. 46].

Основным средством осуществления политической корректности является эвфемия. В определении эвфемизмов доминирующий признак – способность заменять табуизмы, которые могут вызвать отрицательную реакцию получателя. И. Р. Гальперин определяет эвфемизмы как «слово или выражение, употребляемое для замены неприятного слова или выражения на более подходящее в общепринятом смысле» [3, с. 48]. Ниже будут рассмотрены наиболее частые случаи употребления политкорректной лексики, которая основывается и зависит, прежде всего, от ежедневного употребления в ораторских выступлениях, а также от развивающихся течений, занимающиеся активной борьбой с феминизмом, расизмом, классовым угнетением, этническим притеснением и т. д.

Гендерная идентичность. В средствах массовой информации ещё недавно существовало недопонимание о том, как правильно обращаться к людям, имеющим смещение между своим физиологическим полом и приписанным гендером (он / она). Некоторые страны отказались от привычных названий «муж / жена» в пользу «первый / второй родитель».

Также к современной тенденции изменения норм употребления относят местоимения *he / his / him* в случаях, где они имеют значения «человек», например: *A chef is a face of a restaurant, but he also should cook well.* Во избежание возникновения неприятностей используется приём изменения единственного числа существительного множественным: *Each pupil can choose his own topic. – Pupils can choose their own topics.*

Национальные отношения. *Indian* является некорректным по отношению к индейцам, более предпочтительным вариантом является *Native American* (коренной американец). *Eskimo* (эскимос) стали заменять *Native Alaskan*, если говорится о коренном жителе. *Oriental* (человек азиатского происхождения) рассматривается как унижительное и меняется на *Asian*, относящееся к людям из Восточной и Южной Азии. Недопустимо название темнокожих американцев «неграми» (*Negros*), заменяется на политкорректное – *African Americans*.

Религия. Развитие политкорректности привело к тому, что на публичных выступлениях выражение *Merry Christmas* (Счастливого Рождества) было заменено на *Happy Holidays* (Счастливых праздников), чтобы не оскорбить ни одного представителя того или иного вероисповедания.

Ораторская речь несёт в себе функцию воздействия на слушателя, она неоднородна. Может освещать насущные политические, экономические, культурные стандарты. Политическая речь использует приёмы воздействия на реципиента путём эмоционально-рациональных действий. К выразительным средствам относят крылатые слова, игру слов, цитирование, намеренное нарушение лексической сочетаемости. Карстен Бредемайер, немецкий тренер по риторике, речевые тактики подразделяет на «белую» и «чёрную» риторику [4, с. 12]. «Белая» являет собой способность рассказчика сгладить опасные моменты, попытка не допустить агрессии реципиента. «Чёрная» риторика – средство, позволяющее внушить оппоненту иную точку зрения, по большей части выгодной говорящему. К «белой» риторике относится использование эвфемизмов, к «чёрной» же дисфемизмов (обратный термину «эвфемизм»). Ниже будут рассмотрены примеры обоих терминов в ораторской речи.

Приведем пример эвфемизма, который в данном примере имеет значение «нападение» в речи С. В. Лаврова. В качестве эвфемизма в речи используется словосочетание С. В. Лаврова – «силовое принуждение извне»: «Роль ответственных внешних игроков должна заключаться в том, чтобы помочь сирийцам избежать этого, обеспечить реформирование системы политической власти в Сирии эволюционным, а не революционным путем, через общенациональный диалог, а не силовое принуждение извне» [5].

В 2005 г. Опра Уинфри, американская телеведущая, произнесла речь, посвященную памяти известной активистки, борца за права афроамериканцев, Розе Паркс. Выступление доказывает наличие грани между расами и национальностями, что становится проблемой во взаимоотношениях, межкультурной коммуникации. Вместо выражения black (темнокожий) она употребила политкорректное выражение colored (цветной): I said, «Thank you, for myself and for every colored girl, every colored boy, who didn't have heroes who were celebrated». – Я сказала: «Спасибо тебе за меня и за каждую цветную девушку, каждого цветного юношу, у которых не было героев, которыми можно было бы гордиться» [6].

Для точного понимания границ политкорректности следует привести примеры «чёрной» риторики. Неполиткорректность может быть как заранее обдуманная, так и непреднамеренная. Если говорить о заранее обдуманной, то её цель – изменить мнение аудитории, расставить выгодные акценты.

Ярким примером неполиткорректных высказываний являются выступления Джона Маккейна. Своими выражениями он затрагивает темы религии, национальности, гендерной идентичности. В одном из своих сообщений он нарушил принятые в американском обществе правила политкорректности и нелестно высказался в сторону афроамериканцев, чем вызвал недоверие населения: «I can't believe I spoke in front of all those Negroes today» / «Не могу поверить, что выступал перед всеми теми неграми сегодня» [7].

В следующем высказывании Д. А. Медведев использует дисфемизм «политические уродцы» и тем самым намекает на политику грузинского правительства, которая привела к ухудшению ситуации в Осетии. «Мир убедился, что и в наши дни есть политические уродцы, которые в угоду своим конъюнктурным соображениям убивают людей, а свою собственную бездарность компенсируют самым ужасным способом – уничтожением целого народа» [8].

В речи современного политика такие речи нежелательны не только с точки зрения речевого этикета, но и просто морали.

Таким образом, рассматривая разные варианты политической корректности в речи, можно сделать вывод о развивающейся тенденции на использование «черной» риторики, то есть неполиткорректной лексики. Это вызвано не только необходимостью эффективной степени речевого воздействия на слушателя, но и изменением культурной ситуации. Однако, несмотря на эти изменения, по-прежнему обязательной чертой ораторских выступлений является соблюдение морально-этнических языковых норм, отсутствие грубостей, неуместных и нелестных высказываний, смешков, ярлыков. Явление политической корректности помогает добиться понимания между людьми разных национальностей, вероисповеданий, рас, политических взглядов и других особенностей.

Литература

1 Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 624 с.

2 Завадская, Е. В. Политкорректность как новая международная коммуникативная норма: анализ дефиниций на материале словарей современного английского языка / Е. В. Завадская // Научные записки. – Кировоград : РВВ КДПУ им. В. Винниченко, 2010. – № 89. – С. 44–48.

3 Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 462 с.

4 Бредемайер, К. Провоцирующая риторика? Меткий ответ! / К. Бредемайер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 167 с.

5 Лавров, С. В. На правильной стороне истории [Электронный ресурс] / С. Л. Лавров. – Режим доступа: <http://www.voltairenet.org/article174671.htm>. – Дата доступа : 25.03.2022.

6 Winfrey, Oprah. Eulogy for Rosa Parks [Электронный ресурс] / Oprah Winfrey // II American Rhetoric. Top 100 speeches. – Режим доступа : <https://www.americanrhetoric.com/speeches/oprahwinfreyonrosaparks.htm>. – Дата доступа : 27.03.2022.

7 Black Media in U.S. Go All-Out for Obama [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.nytimes.com/2008/07/27/world.htm>. – Дата доступа : 25.03.2022.

8 Уходить будем не с такой скоростью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gazeta.ru/politics/2008/08/18_a_2814867.shtml. – Дата доступа : 19.03.2022.

9 Шкурская, Н. М. Особенности эвфемизации публицистической ораторской речи [Электронный ресурс] / Шкурская Н. М. – Режим доступа : <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/160813/1/Шкурская%20НМ-312-317.pdf>. – Дата доступа : 28.03.2022.

10 Билан, О. А. Дискурсивные средства и механизмы достижения политкорректности в политической речи [Электронный ресурс] / О. А. Билан. – Режим доступа : https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2014_9_03.pdf. – Дата доступа : 28.03.2022.

УДК 94:327

Г. В. Тодераш

ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА США В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ В XX ВЕКЕ

Вторая четверть XIX в. и до 1961 г. в истории внешней политики США происходит огромное количество событий, которые определяют дальнейшую судьбу и путь развития Соединённых Штатов Америки. Начиная с XIX в. США начали расширять свои границы: покупка Луизианы и Аляски, присоединение Флориды в 1819 г. В 1823 г. была провозглашена внешнеполитическая доктрина Монро, которая стала моделью политики США относительно других государств.

Конец XVIII – начало XIX вв. характеризуется слабостью властью испанской власти в колониях. Гаити добилось независимости, близилась революция в других колониях. А в это время в Соединённых Штатах зарождается политическая борьба. Непосредственно благодаря ей Джефферсону удалось стать лидером на выборах и одержать победу. Его деятельность была ориентирована впервые очередь на улучшение экономического положения государства. Помимо этого были достигнуты успехи и во внешней политике: использовав неустойчивое положение Франции на тот момент, Джефферсон смог договориться о покупке Луизианы, которая позднее вошла в США отдельным штатом. Причина, по которой американскому правительству необходима была эта территория состояла в следующем: американцы желали свободного плавания по Миссисипи. Эта сделка крайне взбунтовала всю Испанию, которая категорически

была против того, чтобы Луизиана перешла в руки Соединенных Штатов. Благодаря этой сделке границы США заметно увеличились [5].

Ещё одним направлением оказался Юг. Желание расширить свои территории за счёт испанских колоний вылилось в длительную и трудную борьбу. Особый интерес в этом вопросе проявляли южные плантаторы. Западная Флорида привлекала их, конечно, своими плодородными землями и природными богатствами. В 1810 г., когда у власти находился президент Мэдисон, Соединенным Штатам удалось осуществить свои намерения: Западная Флорида также стала частью США [1, с. 110].

Так, деятельность американских колонистов, а в еще большей степени – американской армии сильно укрепила позиции США в переговорах с Испанией, которые проводились по трем главным вопросам: о Флориде, о разграничении на Западе и об удовлетворении различных претензий граждан США и Испании.

Плантаторы Южных штатов желали скорого присоединения не только всей Флориды, но еще и других испанских колоний. Для того, чтобы проникнуть на эти территории, им необходим был предлог, повод. Сохранилась личная переписка Э. Джексона, генерала и яркого экспансиониста, с правительством. 6 января 1818 г. он отправил послание президенту Монро, в котором открыто предлагал захватить Флориду, и даже оговорил конкретные сроки – 60 дней. Тем самым он хотел бесспорно решить вопрос о присоединении Флориды к Соединенным Штатам [7].

Противоречивая политика, невозможность испанских властей своевременно принять необходимые меры, чтобы не допустить проникновения иностранных войск на свою территорию, осложнялась успехами освободительного движения народов Испанской Америки. Все эти проблемы, царившие в испанских колониях, спровоцировали Соединенные Штаты перейти к еще более решительным действиям.

К этому времени в Западной Флориде находилось уже свыше тысячи рабов, которые сбежали от своих хозяев из Джорджии и Южной Каролины. Действия генерала Джексона вызывали серьезное негодование в Великобритании. А спустя время испанцы были обвинены в оказании помощи индейцам. Генерал Джексон не стал выжидать более благоприятной ситуации и потребовал капитуляции гарнизона Пенсаколы. Он утверждал, что в случае вооруженного сопротивления он «предаст смерти всех, кто будет пойман с оружием в руках» [7, с. 371]. Испанцы предпочли капитуляцию. В 1818 г. генерал Джексон, имея около 7 тысяч офицеров и солдат, вторгся во Флориду, в то время как США находились в мире с Испанией. 22 февраля 1819 г. был подписан договор с правительством Испании об аннексии Флориды [4, с. 29–32].

1821 г. характеризуется массовой колонизацией Техаса. Важным аспектом здесь является не только географическая близость, а и приграничное соседство с южными рабовладельческими штатами США. Американские историки, за редким исключением, всегда отрицают факт существования рабства в истории колонизации Техаса. Завоевание новых территорий требовалось южанам, дабы удерживать у себя в руках политическую власть в стране путем увеличения представительства в сенате.

Говоря о внешней политике Соединенных Штатов, нужно сказать о Доктрине Монро, которая занимает главное место в этом вопросе в середине XIX в. Регулярно возникавшие вопросы и споры, касаемые границ между английскими, американскими и русскими владениями на западном побережье Северной Америки, требовали скорого решения. И таким решением выступила доктрина Монро. В доктрине Монро говорилось о двух политических сферах в Европе и Америки, – она подразумевала взаимное невмешательство. Нужно учитывать тот факт, что эта доктрина была обусловлена экспансионистскими намерениями Соединенных Штатов к молодым, только что образовавшимся, испанским государствам. В большей степени именно для Мексики доктрина Монро означала реальную угрозу территориальной экспансии [9].

Правящая элита США активно поднимала вопрос в правительстве о присоединении Техаса. Мексика осознавала, какие проблемы их ожидают, и что целостность их границ находится под угрозой. Поэтому мексиканское правительство неоднократно проявляло инициативу, дабы закрыть вопрос в отношении границы в соответствии с линией, установленной американо-испанским договором 1819 г. Однако Соединенные Штаты никак не реагировали на эти предложения.

Влиятельные силы в США считали, что отделение Техаса от Мексики – это первый и серьезный шаг на пути к становлению Техаса очередным штатом США.

Проблема аннексии Техаса повлекла за собой конфликты внутри правительства США. Плантадоры южных штатов желали расширения границ. Аболиционисты, напротив, выступали против аннексии Техаса [2, с. 263]. 2 декабря 1845 г. в послании конгрессу президент Полк, избранный как ярый аннексионист, продемонстрировал измененный вариант доктрины Монро. Полк выступил против теории равновесия сил и держав. Он считал, что она является препятствием на пути расширения территории США [8].

В 1830–1840 гг. лидирующие европейские государства считали Техас самостоятельным суверенным государством. Они рассчитывали, что это будет препятствием на пути дальнейшей экспансии Соединенных Штатов на юг. Сами европейские державы имели интерес в этом. Однако глава Мексики категорически отказывался признавать «Республику Техас». Из-за неустойчивого политического положения, обострения социальных противоречий, постоянной борьбы за власть, с американской агрессии у Мексики в этот момент не было ни финансовых, ни материальных ресурсов для сохранения власти в Техасе [2, с. 250–253]. Так как законодательных полномочий у США на включение в свой состав Техаса не было, была предложена объединенная резолюция. Она была принята в марте 1845 года.

Поскольку мексиканское правительство до произошедшего заявило, что включение Техаса в территорию Соединенных Штатов будет рассматриваться Мексикой как объявление войны, сложилась вполне критическая обстановка. Дипломатические отношения между этими странами были разорваны. Первое вооруженное столкновение, которое явилось следствием пограничного конфликта, произошло 25 апреля 1846 г., когда мексиканские войска перешли р. Рио-Гранде и атаковали американский форт. 11 мая президент Полк принял решение сражаться с Мексикой [7].

Армия Тейлора на первых этапах сумела добиться небольших успехов, нанеся поражение мексиканским войскам у городов Монтеррей и Буэна-Виста. Поэтапно Тейлору удалось занять значительную часть территории Мексики. Накал военных действий постепенно начал снижаться, и стали появляться признаки предстоящих дипломатических переговоров. И целью этих переговоров было принудить Мексику заключить мир на благоприятных для США условиях. Но так как мексиканское правительство не было готово к таким уступкам со своей стороны, правительство США приняло решение наступления на мексиканскую столицу. В сентябре 1847 г. американцы оккупировали Мехико, а в дальнейшем и стратегические пункты Мексики. В таких условиях Мексика вынуждена была согласиться на тяжелый мир. Мирные переговоры по урегулированию конфликта продолжались с 1847 по февраль 1848 гг. И в связи с тем, что в Мексике отсутствовало реальное правительство и никто не желал возлагать на себя ответственность за непосильные условия мира, предложенный американцами, договор был подписан только лишь спустя полгода.

2 февраля 1848 г. в Гвадалупе-Идальго был подписан договор. По данному договору Мексика теряла половину своей территории: пришлось уступить Техас, и кроме этого Верхнюю Калифорнию и Новую Мексику. Соединенные Штаты Америки, желая

придать свершившемуся факту вид покупки земли, выплатили Мексике 15 млн. долл. Соединенные Штаты же благодаря этой войне заявили о себе как о ведущем государстве Западного полушария [3, с. 204].

Выйдя победителями из этой войны, США увеличили свою территорию на 1,36 млн км, которая представляет из себя плодородную почву с большими природными богатствами. Благодаря этому США начнут динамично развиваться в дальнейшем.

Внешнеполитический курс был направлен на приобретение американцами доминирующего положения во всем Западном полушарии и вытеснение с политической и экономической арены в данном регионе западноевропейских государств.

Литература

- 1 Болховитинов, Н. Н. Присоединение Флориды Соединенными Штатами. / Н. Н. Болховитинов // Новая и новейшая история, 1959. – № 5. – С. 110–119.
- 2 Ефимов, А. В. Очерки истории США от открытия Америки до окончания гражданской войны / А. В. Ефимов. – Москва : Наука, 1959. – 427 с.
- 3 Иваян, Э. А. История США / Э. А. Иваян. – Москва : Дрофа, 2004. – 576 с.
- 4 Американский экспансионизм : Новое время : сб. ст. / АН СССР, Ин-т всеобщ. истории ; под ред. Г. Н. Севостьянова. – Москва : Наука, 1985. – 342 с.
- 5 Treaty Between The United States of America and The French Republic, April 30, 1803 [Electronic resource]. – Mode of access : <http://america-XIX.org>. – Date of access : 28.11.2009.
- 6 Annexation of Texas. Joint Resolution of the Congress of the United States, March 1, 1845 [Electronic resource]. – Mode of access : <http://america-XIX.org>. – Date of access : 28.11.2009.
- 7 Correspondence of Andrew Jackson : in 7 vol. / ed. by J. S. Bassett. Wash., 1926–1935. – Vol. 2. – 346 p.
- 8 Message of President Polk, May 11, 1846 [Electronic resource]. – Mode of access : <http://america-XIX.org>. – Date of access : 28.11.2009.
- 9 Доктрина Монро, 1823 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://america-XIX.org>. – Дата доступа : 28.11.2009.
- 10 Договор в Гуадалупе-Идальго (1848) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://america-XIX.org>. – Дата доступа : 28.11.2009.

УДК 398.332.416: 069:39(476):070(476)

Г. Н. Халипова

МУЗЕЙНЫЙ ПРАЗДНИК «КОЛЯДЫ» В ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ МУЗЕЯХ БЕЛАРУСИ ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ В ОТРАЖЕНИИ МАТЕРИАЛОВ СМИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Статья посвящена изучению музейного праздника «Коляды» в этнографических музеях Беларуси под открытым небом в отражении материалов средств массовой информации Республики Беларусь. В работе представлена характеристика проведения колядного обряда как формы культурно-просветительской деятельности отечественных этнографических музеев на современном этапе в преломлении материалов отечественных СМИ, а также информационных порталов музейных учреждений.

Актуальность темы исследования определяется важнейшей значимостью обрядов как важной составной части традиционно-бытовой культуры белорусского народа. Этнографические музеи в современном обществе выполняют важные функции по сохранению и возрождению белорусских народных традиций, предлагая всем желающим принять участие в музейных праздниках и реконструкциях. Освещение подобной деятельности музеев через СМИ неизменно способствует популяризации народной культуры.

Цель работы – характеристика музейного праздника «Коляды» в этнографических музеях Беларуси под открытым небом в отражении материалов СМИ Республики Беларусь.

Коляды – это необычный и завораживающий своей красотой славянский праздник, который богат сакральными смыслами. Он дает начало новому земледельческому кругу, поэтому для наших предков это был один из самых важных и знаковых годовых этапов. Любили этот праздник за то, что он дарил людям атмосферу радости и веселья: все собирались вместе, гуляли, колядовали, устраивали игры, гадали, ходили друг к другу в гости. К этому празднику очень ответственно готовились, дочиста убирали в доме.

В настоящее время колядная обрядность занимает важное место в культуре современных белорусов. Проведение музейного праздника «Коляды» в этнографических музеях Беларуси под открытым небом выступает одной из важных форм ее популяризации и всячески способствует приобщению широких слоев населения к народной культуре. Мероприятия, связанные с празднованием Коляд в музейной среде, в наши дни получают широкое освещение в отечественных средствах массовой информации (на страницах и электронных порталах газет, в новостных репортажах национальных телеканалов), а также транслируются на широкую аудиторию через размещение соответствующих материалов на электронных порталах и официальных пабликах в социальных сетях музеев и сотрудничающих с ними учреждений.

О проведении музейного праздника «Коляды» в Белорусском государственном музее народной архитектуры и быта, расположенном в деревне Озерцо, можно узнать, заглянув на официальный сайт музея. Колядный обряд проводится в нем ежегодно. Научные сотрудники музея демонстрируют, как в древности во время Коляд пели и танцевали, гадали и колядовали, устраивали различные забавы [1].

Во время интерактивного музейного праздника под «живую» народную музыку колядные персонажи (Дед, Баба, Медведь, Коза, Конь, Цыгане и пр.) взаимодействуют с музейной аудиторией – водят хороводы, танцуют, поют колядовки. Кроме того, гости праздника могут увидеть традиционный показ кукольного театра Батлейка, реконструкцию празднования «Першай, вялікай куцці», теневой театр «Вяртэп» и пр. В рамках интерактивного праздника «Коляды» также проходит экскурсия с рассказом о рождественских традициях, где можно узнать, что такое «три кутыи», какие блюда должны быть на рождественском столе, как протекает ритуал колядования и пр. [2].

Подобные материалы, освещающие мероприятия музейного праздника «Коляды», широко представлены на страницах региональных газет, примером которых может служить «Минский курьер». В данном периодическом издании ежегодно публикуется множество материалов, повествующих о мероприятиях, проводимых в Белорусском государственном музее народной архитектуры и быта в рамках указанного музейного праздника. Примером того может служить статья под названием «И себе, и людям. Краткая инструкция по “хенд-мейд” изготовлению праздничного настроения» [3].

Множество сюжетов, в которых запечатляются красочные обряды, проходящие в период музейного праздника «Коляды» в Белорусском государственном музее народной архитектуры и быта, зачастую появляются в новостных сюжетах телепрограмм на

телеканале «Общенациональное телевиденье» (к примеру, телесюжет «“Колядные деньки” проходят в музее архитектуры и быта»).

Официальная страница международного спутникового телеканала «Беларусь-24» также наполнена фотографиями праздника «Коляды», проводимого в упомянутом выше музее. В новостных материалах телеканала отмечается, что колядные гулянья проходят под живую народную музыку. Гости праздника вместе с ряжеными колядными персонажами участвуют в обряде щедрования [4].

Регулярную основу также имеет проведение музейного праздника «Коляды» в Музейном комплексе старинных народных ремесел и технологий «Дудутки». На сайте данного музея отмечается, что Коляды в Дудутках – это прекрасная возможность для всей семьи погрузиться в незабываемую атмосферу праздника в том виде, в котором его отмечали наши предки, прикоснуться к истории. Во время народных гуляний в Дудутках все желающие танцуют от души, знакомятся с национальными белорусскими забавами и традициями. Также гости имеют возможность попробовать колядную кутью и увидеть самобытный театр «Батлейка». Музыкальная часть музейного праздника «Коляды» – традиционные хоровые церковные песнопения, как правило, не оставляют никого равнодушным. Публику своим творчеством радуют коллективы, исполняющие народную музыку, к примеру, «Яварына», «Живица» и «Фламмей».

Сотрудники музея в образе колядующих неизменно развлекают посетителей шутками и веселыми поговорками [5].

Основные мероприятия музейного праздника «Коляды» в Музейном комплексе старинных народных ремесел и технологий «Дудутки» широко освещаются в новостных сюжетах на телеканале «Общенациональное телевиденье». Так, в сюжете «Коляды в Дудутках: танцы и забавы от души» отмечается, что во время музейного праздника можно потанцевать от души, попробовать кутью, увидеть театральные представления. Самым мистическим обрядом на Коляды называется гадание [6].

Широко освещается проведение музейного праздника «Коляды» также в материалах официального сообщества музея «Дудутки» в социальной сети «В Контакте». В первую очередь, на страницах социальных сетей можно увидеть большое количество фотографий проведения праздника.

На официальном сайте «Ивент Агентства “Берсек”», являющегося партнером музея в проведении праздника, подробно освещается проведение «Коляд» в музейном комплексе «Дудутки». В материалах соответствующего электронного портала отмечается, что ежегодно в музее проходит веселый народный праздник Коляды. В этот день все гости музея могут попробовать настоящие рождественские блюда белорусской кухни, угоститься колядной кашей – «кутьей», потанцевать и поводить хороводы с белорусскими народными коллективами, обучиться белорусским танцам и играм. В течение дня на главной музыкальной площадке выступают музыканты. По всей территории музея в это время располагаются интерактивные зоны – шатер гадалки с предсказаниями на весь следующий год, игра «кубб», перетягивание каната и бои на мешках с сеном. Во всех мастерских музея традиционно можно дегустировать уникальные музейные угощения, выковать подкову в кузне, попрактиковаться в изготовлении керамики, покатаь на упряжке и пр. [7].

Таким образом, проведение музейного праздника «Коляды» в этнографических музеях Беларуси под открытым небом имеет важнейшее значение для пропаганды белорусской культуры и этнокультурного воспитания подрастающего поколения, а отечественные средства массовой информации, официальные электронные порталы музеев и их официальные паблики в социальных сетях выступают важной формой популяризации народных традиций.

Литература

- 1 «Колядные деньки» проходят в музее архитектуры и быта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ont.by/broadcasting> – Дата доступа : 12.04.2022.
- 2 Обрядовое мероприятие «Каляды» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://skansen.museum.by/node/59013>. – Дата доступа : 01.04.2022.
- 3 И себе, и людям [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mk.by/2017/07/26/166592/>. – Дата доступа : 06.04.2022.
- 4 Колядные гулянья в Строчицах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.tvr.by/bel/televidenie/belarus-24/>. – Дата доступа : 06.05.2022.
- 5 Каляды ў Дудутках [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dudutki.by/events/20765/>. – Дата доступа : 06.04.2022.
- 6 Каляды ў Дудутках [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ont.by/broadcasting> – Дата доступа : 03.04.2022.
- 7 Колядный праздник в Дудутках [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://etb.by/?broadcasting>. – Дата доступа : 06.04.2022.

УДК 94:27-877(437.1)«1401-1419»:929*Я.Гус

А. А. Цедрик

ЯН ГУС ДО ГУСИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЬНЫХ ПИСЕМ

Статья посвящена нескольким письмам Яна Гуса. Чаще всего личность Гуса рассматривается как отправная точка гуситского движения, его смерть стала началом активных действий сторонников его идеалов и взглядов на церковь. Однако врагов у Гуса было множество, во время своей жизни проповедник активно вмешивался в церковные дела Праги, выступал в защиту обвинённых мирян и священников. Данная статья раскрывает некоторые детали его жизни и стремлений через письма.

Ян Гус был не просто человеком, добившийся обучения в Пражском университете, получивший степень магистра, должность декана философского факультета и право вести проповеди в Вифлеемской часовне, хоть и вошёл в историю Гус не столько этими своими достижениями, сколько своими проповедями, судом и смертью, ставшими началом для гуситского движения и впоследствии – гуситских войн: сражения короля Сигизмунда Люксембургского и западноевропейского рыцарства, с одной стороны, и гуситов различных направлений с другой.

Сохранилось множество писем Яна Гуса, а писал он многим: архиепископам, судьям, разного рода чешским феодалам, своим друзьям, жителям общин, коллегиям судов, Пражскому синоду, жителям Праги и даже королям [2, с. 8]. До своей трагической смерти жизнь Гуса была не менее яркой и важной. Адресатами Гуса становились разные люди; у пражского проповедника было много как друзей, так и противников.

Пламенные проповеди Гуса очень нравились городским слоям населения. Он приобретал все больше новых слушателей и сторонников, при этом вызывая недовольства приходских священников в Праге [4, с. 54]. Он был предан своим идеалам, довольствовался скромной жизнью, был озабочен злоупотреблениями католического клира, пятнающего репутацию всей церкви как института. Это привлекало многих людей, даже архиепископ

Праги – Збынек из Газенбурга – назначенный на эту должность в 1403 году, первоначально одобрительно встретил идеи Гуса. Дважды, в 1405 и 1407 годах, он приглашался архиепископом проповедовать о реформах церкви на съездах духовенства [4, с. 60].

Сохранилось письмо Гуса к данному архиепископу от июля 1408 года. Причиной ему послужил случай издания Збынеком указа о мерах борьбы с лжеучением («Виклефовыми блудами»), после чего по ложным доносам многие миряне и священники были обвинены в виклефизме. В данном письме Гус заступает за некоего пражского священника по имени Авраам, которого в течении долгого времени допрашивала инквизиция, обвиняя в поддержке идей Джона Уиклифа. Ян Гус писал: «Так как вашему высокоприосвященству при вступлении на пражскую архиепископию было угодно поставить мне правилом в случаях, если мне пришлось быть свидетелем какого-либо беспорядка в пределах управления, уведомлять вас... Почему преданные распутству и обременённые разнообразными пороками священники, без всякого карающего наказания, как неукротимые быки и жеребцы-племенники с разжиревшими шеями, важно прохаживаются на свободе, между тем как священников кротких... безмерно трудящихся в проповеди евангелия, заключают в темницы, обвиняя их в ереси и только единство за проповедь евангелия подвергаются изгнанию?...» [2, с. 13]. В письме раскрываются такие черты Гуса, как сопереживание и стремление к справедливости, желание помогать другим. Писем подобного характера, где Гус заступает за кого-то в защиту, сохранилось достаточно много. Впрочем, часто Гусу приходилось защищать и самого себя.

Со временем у Гуса становилось всё больше врагов, даже в Пражском университете. В 1409 году кардиналы Пизанского собора пытались добиться поддержки чешского короля Вацлава IV и дали ему обещание призвать того законным королём Священной Римской империи, но с условием: Вацлав должен признать главным того папу римского, которого изберёт Пизанский собор. Вацлав принимает условие, но встречает резкое сопротивление в лице немецких профессоров университета и пражского архиепископа. Для официального провозглашения нейтралитета страны в конфликте двух пап была необходима одобрительная декларация университета [4, с. 61]. Однако добиться её было непростой задачей.

Согласно булле основателя Пражского университета, короля Карла IV от 1347 года, университет делился на несколько частей по национальным блокам: чешский блок, польский (представлен жителями Силезии и некоторых польских городов, имеющих преимущественно немецкоязычное население), баварский и саксонский блоки. Таким образом, при голосованиях по важным вопросам университета чехи имели всего один голос, в то время как три остальных блока очень часто объединялись и выступали в общих интересах [4, с. 62]. Немецкие профессора, имеющие доминирующую позицию в университете, стали в оппозицию королю, не давая шанса принять декларацию. В данной ситуации только чешский блок поддержал короля. Из-за сложившейся ситуации, Вацлав принимает решение изменить устав университета и 18 января 1409 года издает «Кутногорский эдикт», который даровал чешскому блоку университета право иметь три голоса, а всем иностранцам – по одному [1, с. 575].

Недовольство эдиктом немецких профессоров было сильным. Они открыто выражали своё несогласие, ссылались на свои права, данные им ещё при короле Карле IV, однако Вацлав IV отверг любой компромисс. Не добившись своего, многие немцы стали выселяться из Праги. Главным виновником своего положения они обвинили Яна Гуса, который, возглавляя чешских магистров, боролся за изменение положения чешского блока в университете ещё до начала конфликта немцев с королём [4, с. 62]. Сохранилось его послание под названием «Официальная отповедь магистра Яна Гуса против нареканий на него со стороны пражских немцев» 1409 года. Именно это событие послужило написание

данной отповеди: «...ему (Вацлаву) надлежит прежде всего и более всего заботиться о спокойствии и особых преимуществах коренных обывателей королевства, чем о чужестранном населении... Отсюда следует, что король Вацлав имеет правительственную власть в чешском королевстве и в пражском университете прежде всего главным образом в установлении порядков... Относительно же обвинения меня в изгнании немцев из Праги скажу следующее: причина удаления из Праги немецких магистров – в новом эдикте короля... Действительно между чехами и немцами (в Пражском университете) возникла распря из-за приверженности чехов к своему королю, так как немцы не захотели повиноваться, что и послужило причиной клеветы на меня...» [2, с. 21–22].

Ян Гус писал письма не только представителям различных сословий непосредственно чешских земель, но и иных королевств. Так, известно о двух письмах, написанных Гусом польскому королю Владиславу II. Первое письмо от Гуса Владислав II получил по окончании Грюнвальдской битвы в 1410 году: «Наияснейший Князь и Превознесенный Король! Когда Онеш (Андрей) из Горки, посланник Вашего Величества, принёс сведения о победе согласия (единства, то есть совместными силами польских, литовских и чешских воинов), достойной всякой похвалы, то этим он доставил великую радость моему сердцу...». В данном письме пражский проповедник высказывал свою радость от победы и необходимости сохранять мир на земле [2, с. 53]. Занятым здесь является упоминание Сигизмунда Люксембургского: «...Король, последуйте Царю Мира, Господу Иисусу Христу; стремитесь к миру с наияснейшим князем, королём Сигизмундом, который, если бы и замыслил что-либо по своей надменности, не исполнит этого замысла – надеюсь на Бога...» [2, с. 54]. Из этого отрывка можно сделать вывод о том, что отношения Владислава II и Сигизмунда Люксембургского были весьма непростыми, учитывая и тот факт, что Тевтонский орден находился под покровительством Сигизмунда [3, с. 103].

Сохранилось так же и ещё одно письмо Яна Гуса к польскому королю Вацлаву II, датированное 1412 годом. Сигизмунд Люксембургский долгое время рассматривал план раздела Польского королевства между Священной Римской империей, Тевтонским орденом, Венгрией и Моравией, однако Грюнвальдская битва стала поворотным событием, теперь Польское королевство стало важным фактором в коалиции, борющейся против Сигизмунда [3, с. 106].

Сигизмунд Люксембургский 15 марта 1412 года подписал мирный договор с Польшей в городе Любовли, на основании которого был заключен польско-венгерский союз.

Этому договору было посвящено второе письмо Гуса. В нём он выражал благодарность по поводу разрешения конфликта, а также просил короля Вацлава II обратить внимание на вопрос о продаже церковных должностей на польских землях: «...Наивысший Государь, кажется мне, весьма нужным как для Вашего Величества, так и для Его Ясности Короля Сигизмунда, равно как и для всех князей, изгнать ересь святокупства (симонии) из ваших держав. Ибо невозможно надеяться на искоренение её каким-то другим способом, так как она влила свой яд всюду в такой мере, что трудно найти такого места, где бы можно было встретить духовенство и народ непоражёнными ересью святокупства...» [2, с. 70].

Это лишь некоторые примеры его писем, благодаря которым можно рассматривать не только биографические детали Яна Гуса, но и наблюдать его взгляды на католическую церковь на чешских землях, Пражский университет, но и его моральные и духовные позиции, стремления и пожелания. В письмах Гус выражался всегда вежливо к отправителю, но пылко и эмоционально высказывал проблемы церкви и справедливость.

Литература

1 Karel Zap. Českomoravská kronika. Kniha druhá / Zap Karel. – Praha : Národní knihtiskárna L. L. Kobra, 1882. – 1317 с.

2 Вознесенский, А. Послания магистра Іоанна Гуса соженного римскою курією въ Констанце 6-го іюля 1415-го года. / А. Вознесенский – Москва : Типо литографія В. Рихтеръ, 1903. – 364 с.

3 Кратохвил, М. В. Ян Гус / М. В. Кратохвил. – Москва : Молодая Гвардия, 1959. – 216 с.

4 Jarosław Nikodem. Polska i Litwa wobec husyckich Czeck w latach 1420–1433. Studium o polityce dynastycznej Władysława Jagiełły i Witolda Kiejstutowicza / Nikodem Jarosław. – Poznań : Instytut Historii UAM, 2004. – 442 s.

АВТОРЫ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абрамова А. В. Проблемы восприятия иностранной речи на слух при обучении аудированию. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Анищенко О. С. Цели и задачи обучения аудированию на уроках иностранного языка в школе. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Базылева В. В. Аудирование как средство и конечная цель обучения иностранному языку. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Будыко Д. О. Аутентичные видеоматериалы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся средней школы. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Давыдовская А. Э. Тандем-метод как технология реализации личностно ориентированного обучения иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Берещенко Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Дахнова М. С. Технология «обучение в сотрудничестве» на уроках иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Дежкунова Т. О. Типология проектов по иностранным языкам. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Дробышевская А. С. Методика реализации разноуровневого обучения иностранному языку в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянич Т. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Дубина Т. В. Цели и задачи чтения на разных этапах обучения иностранному языку в школе. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Зайцева В. В. Интернет-технологии в обучении иностранному языку как средство формирования коммуникативной компетенции. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Каребо О. Н., ст. преподаватель кафедры романо-германской филологии, тел. 50–38–28.

Зелинская Е. Ю. Нетрадиционные формы контроля при обучении английскому языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Коваль А. Н. Роль грамматических навыков в иноязычной коммуникативной компетенции. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Северинец О. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Короткий Е. В. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Лифанова Я. В. Применение игровой технологии для реализации принципов внеклассной работы по изучению английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Матвеева М. С., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Марсикова О. А. Формирование навыков техники чтения на английском языке у учащихся младших классов. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Берещенко Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Мельникова В. Д. Субстантивные германизмы в белорусском литературном языке. Факультет иностранных языков, 1 курс. Научный руководитель Лещинская О. А., профессор кафедры романо-германской филологии, д-р филол. наук, профессор, тел. 50–38–28.

Мухина С. И. Ситуативная модель как один из способов перевода. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Богатикова Л. И., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. пед. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Нарышкина Я. А. Структурные особенности жанров ревью и репортаж и их языковая репрезентация (на материале белорусской и британской прессы). Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Сажина Е. В., декан факультета иностранных языков, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–57.

Омурова А. Б. Обучение технике письма на уроках английского языка в начальной школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Шеремет О. И., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Осадчая К. Ю. Использование песен на уроке иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Остапенко Т. И. Особенности перевода фразеологических единиц. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Хорсун И. А., зав. кафедрой теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Приходько А. Ф. Коммуникативный формат обучения иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Каребо О. Н., ст. преподаватель кафедры романо-германской филологии, тел. 50–38–28.

Романенко В. В. Использование творческих заданий в процессе обучения иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Севдалева А. С., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Сопот А. П. Организация самостоятельной работы по иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Суворов И. А. Развитие гибких навыков на уроке иностранного языка в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Швайликова О. Е., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Труханович М. А. Компьютерные программы как средство обучения английскому языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Целуева А. М. Теоретические основы исследования анималистической лексики в составе фразеологических единиц. Факультет иностранных языков, 2 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Чегодаева П. А. Интерактивный подход к обучению иностранному языку как условие развития коммуникативной компетенции. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Каребо О. Н., ст. преподаватель кафедры романо-германской филологии, тел. 50–38–28.

Шитикова О. Ю. Лексические игры на уроках иностранного языка и этапы их проведения. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Андриянец Ю. А. Вобраз сіраты ў апавяданнях Цёткі і Якуба Коласа. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Афанасенка К. С. Фонавыя веды як аснова ўтварэння фразеалагізмаў з кампанентам дарога. Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Ляшчынская В. А., прафесар кафедры беларускай мовы, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–46.

Барысенка К. А. Эпітэты ў паэме Якуба Коласа “Сымон-музыка”. Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Хазанова К. Л., дацэнт кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

Бондаренко А. В. Субстантивная вариантность русских фразеологизмов. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

Бурьяк О. А. Образ Виктора Служкина в романе Алексея Иванова «Географ глобус пропил». Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Берёзко А. Ф., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

Воронич Е. А. Портрет Иуды в повести Леонида Андреева «Иуда Искарriot». Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Цыбакова С. Б., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

Дакукін А. Д. Матарыялы да паказальніка аўтараў і твораў, перакладзеных Алесем Разанавым у 1986–1992 гадах. Філалагічны факультэт, аспірант, 2 год. Навуковы кіраўнік Мельнікава А. М., прафесар кафедры беларускай літаратуры, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–48.

Дзядкоў А. С. Тыпы метафарычнага мадэлявання ў паэзіі Ніла Гілевіча. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Станкевіч А. А., прафесар кафедры беларускай мовы, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–46.

Ковалёв Д. Е. Текст и контекст в «Воронежских тетрадах» Осипа Мандельштама. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Афанасьев И. Н., зав. кафедрой русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

Ковалёва О. С. Типология семантических переносов в антонимической микросистеме «здоровый – больной» (на материале русского языка). Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Тимошенко Е. И., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

Копнинова А. И. Специфика жанра сонета в цикле «Двадцать сонетов к Марии Стюарт» Иосифа Бродского. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Гречаникова Е. Л., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

Лаворенко А. В. Синтаксис кулинарных превью. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., зав. кафедрой русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

Лобанович А. В. Закономерности номинации торговых объектов города Гомеля. Филологический факультет, магистрант, 2 курс. Научный руководитель Рогалев А. Ф., профессор кафедры русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–47.

Мареш К. Н. Тема любви в романе Ивана Тургенева «Дворянское гнездо». Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

Масанавец Л. А. Развіццё і станаўленне беларускай фразеалогіі (агляд прац беларускіх даследчыкаў). Філалагічны факультэт, 1 курс. Навуковы кіраўнік Ляшчынская В. А., прафесар кафедры беларускай мовы, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–46.

Мастеренко П. П. Игорь Золотусский и Николай Гоголь: опыт осмысления. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Афанасьев И. Н., зав. кафедрой русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

Навуменка К. Г. Прыкметы містычнага дэтэктыва ў рамане «Пантофля Мнємазіны» Людмілы Рублеўскай. Філалагічны факультэт, магістрант, 1 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Напрэенка В. В. Сінанімія фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы з кампанентам *вочы*. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Шведава З. У., дацэнт кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

Ніцыеўская К. В. Функцыі страху ў сучасным беларускім хорары і чылеры. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Пацягова А. А. Прыкметы круцельскага і авантурнага рамана ў “Запісках Самсона Самасуя” Андрэя Мрыя. Філалагічны факультэт, магістрант, 1 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Пімінёнкава Т. В. Летняя календарна-абрадавая паэзія Брагіншчыны. Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Новак В. С., прафесар кафедры рускай і сусветнай літаратуры, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–48.

Прокопчик Д. Н. Семантическая классификация русских фразеологизмов с компонентом *нога / ноги*. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел.: 51–21–47.

Расол В. С. Романы Владимира Набокова «Ада, или радости страсти» и «Защита Лужина»: особенности миропонимания. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Кастрица Е. А., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

Спектор Ю. Д. Роль речевого портрета в формировании образа литературного героя (на примере повести Александра Пушкина «Барышня-крестьянка»). Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Гречаникова Е. Л., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

Таргонская Г. У. Негатыўная цялеснасць у беларускай лірыцы першай трэці ХХ стагоддзя. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Уніятава К. В. Чарнобыльская трагедія ў мастацкім асэнсаванні Івана Шамякіна. Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Фелькіна А. М. Вобраз лірычнай гераіні інтымнай лірыкі Яўгеніі Янішчыц. Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Шевчук Е. А. Басня Александра Сумарокова: синтез античного и классицистического. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Азарова И. Б., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

Шпалок І. Р. Пераасэнсаванне вобразаў беларускага фальклору і міфалогіі ў апавяданнях Анатоля Казлова 1990-х гадоў. Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Юй Кайюе. Русские фразеологизмы с соединительным союзом *да*. Филологический факультет, магистрант, 1 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

Юлдашов Ф. К. Топонимы с компонентом *кара-* в русском языке. Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Серикова И. В., ст. преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания, тел. 51–21–47.

Якаўленка К. В. Праблема выбару ў ваеннай прозе Васіля Быкава: на прыкладзе аповесці “Сотнікаў”. Філалагічны факультэт, 2 курс Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Ачаповская Я. С. Особенности невербальной коммуникации в немецкой и белорусской культурах. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Короткая М. В., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51–00–57.

Бабушкина А. Б. Теодор Герцль: программа решения еврейского вопроса. Факультет истории и межкультурных коммуникаций. 3 курс. Научный руководитель Кротов А. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

Болмаченко А. Д. Приметы и суеверия в западной и восточной культурах. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Аверьянова В. В., доцент кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–00–57.

Вопсева С. А. ПГУ имени Ф. Скорины и сохранение исторической памяти гомельчан (1980–1990-е годы). Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Алексейченко Г. А., доцент кафедры философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–31.

Гареленко М. П. Архитектура средневизантийского периода. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

Дежко А. И. Международно-политический аспект «укрупнения» БССР в 1924 и 1926 годах. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Мезга Н. Н., зав. кафедрой всеобщей истории, д-р ист. наук, профессор, тел. 51–03–12.

Дятел Г. В. Белорусская литературная классика в постановках театров современной Беларуси. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Егорченко В. О. Витебск в творчестве Г. Ф. Кликушина. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Закружная А. Н. Использование «журнализмов» для освещения новостей и событий в англоязычных СМИ. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Лозовская Т. В., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51–00–57.

Кирбай А. Д. Современное состояние и перспективы охраны историко-культурного наследия Ветковского района. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, магистрант. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Клеймёнова Е. С. Трактовка теории романизации римской Британии в британской историографии. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Кротов А. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

Клещенко Н. А. Фронт как высшее объединение Войска Польского в 1919–1920 годах. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Мезга Н. Н., зав. кафедрой всеобщей истории, д-р ист. наук, профессор, тел. 51–03–12.

Ковалёва Н. О. Часы западноевропейского производства XVIII – начала XX века в музеях Беларуси. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Колесников А. С. Старопечатная литература Ветковского музея. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Лебедев А. Д., доцент кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Ларченко А. Н. Менталитет американцев и русских: сравнительная характеристика. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Аверьянова В. В., доцент кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–00–57.

Левковская К. А. Батлеечное искусство в городе Новополоцке. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Шкрабова Т. А., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, тел. 51–03–29.

Макушчанка Н. І. Казацка-сялянская вайна 1648–1651 гадоў у Смаленскім ваяводстве ВКЛ. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Чаропка С. А., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

Новикова В. И. Структура, функции и деятельность объединенного командования вооруженными силами при Организации Варшавского договора. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Рожкова С. Н., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51–03–12.

Пинчук К. С. Экономические занятия шляхты Беларуси в первой половине XIX века. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Михедько В. А., доцент кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Попов И. В. Обновленческое движение по материалам вестника православных церквей СССР. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Черепко С. А., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

Примачёва Ю. М. Вклад картинной галереи Г. Х. Ващенко в развитие культурной сферы Гомеля. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, магистрант. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Рассафонова Т. Л. Белорусская народная кукла и ее виды. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Корникова Н. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

Романюк О. В. Интерпретация единства истории в философской мысли. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Павловец А. Д., ст. преподаватель кафедры философии и специальных исторических дисциплин, тел. 51-03-31.

Руденко В. Е. Человек культуры. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Жданович П. Л., ассистент кафедры философии и специальных исторических дисциплин, тел. 51-03-31.

Сивова П. Г. Меценатская деятельность Борджиа в Италии. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Дубровка Е. Н., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

Смирнов И. П. Мезолит Беларуси в отражении археологических культур. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Жданович П. Л., ассистент кафедры философии и специальных исторических дисциплин, тел. 51-03-31.

Солодкин А. О. Чернобыль: версии причин аварии. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., зав. кафедрой философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-32.

Таратынова Д. Е. Явления политкорректности в ораторской речи. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Акулич Ю. Е., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

Тодераш Г. В. Внешняя политика США в Латинской Америке в XIX веке. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

Халипова Г. Н. Музейный праздник «Коляды» в этнографических музеях Беларуси под открытым небом в отражении материалов СМИ Республики Беларусь. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Корникова Н. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

Цедрик А. А. Ян Гус до гуситского движения на примере отдельных писем. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Шиляев А. П., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51-03-12.

Научное издание

ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЫХ ' 2022

Сборник научных работ

В трех частях

Часть 3

Подписано в печать 22.09.2022. Формат 60х84 1/8.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 34,41.
Уч.-изд. л. 29,97. Тираж 10 экз. Заказ 455.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.