

ISSN 2304-0033

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

## *Творчество*



*молодых ' 2023*

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ  
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

*В трех частях*

*Часть 3*

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2023

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 *С. А. Юрис*

© Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

*Творчество*



*молодых ' 2023*

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

### **ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

<i>Агамальева Э. Т.</i> Использование средств наглядности в обучении аудированию в средней школе.....	7
<i>Белько Д. В.</i> Методика работы с художественным фильмом на уроке английского языка в средней школе.....	10
<i>Билас Д. С.</i> Обучение письменной речи и технике письма на начальном этапе в средней школе.....	12
<i>Волкова Д. Ю.</i> Языковая среда как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка.....	14
<i>Гвоздь В. С.</i> Использование аутентичных материалов на уроке английского языка.....	17
<i>Горбатюк Д. С.</i> Роль песен в изучении английского языка.....	19
<i>Ермакова Е. И.</i> Игровые приемы обучения фонетике на уроках английского языка в средней школе.....	22
<i>Зинкевичус К. А.</i> Паремнологический анализ концепта «любовь» в английской картине мира.....	25
<i>Злотникова Ю. А.</i> Методика работы с текстом для ознакомительного чтения на уроке английского языка в средней школе.....	28
<i>Казанникова Д. А.</i> Адресованность речи интервьюируемого журналисту.....	31
<i>Карачинцева А. К.</i> Эффективность использования игровых приемов при обучении лексике на начальном этапе средней школы.....	33
<i>Касьянова Т. И.</i> Использование метода проектов при обучении монологической речи на уроке иностранного языка.....	36
<i>Костюкова Я. В.</i> Мотивационные аспекты интерактивных технологий в обучении.....	39
<i>Лукашова А. А.</i> Роль викторины на уроке иностранного языка.....	41
<i>Макарицова А. С.</i> Роль компенсаторной компетенции в овладении иностранным языком учащимися средней школы.....	44
<i>Мельченко Е. Г.</i> Роль опор в обучении английскому языку в средней школе.....	47
<i>Монжаро А. Н.</i> Фразеологизмы с компонентом «природные явления» в английском языке.....	50
<i>Наумова В. Д.</i> Приёмы работы с аудиотекстом на уроке английского языка в средней школе.....	52
<i>Нефёдова В. Е.</i> Методика формирования пассивного и потенциального словаря учащихся средней школы.....	55
<i>Нурманбетова Д. В.</i> Критерии отбора аутентичных материалов для обучения английскому языку в средней школе.....	57

<b>Осипович А. К.</b> Песня как средство обучения иностранному языку в старших классах средней школы.....	60
<b>Павлова А. В.</b> Анализ современных онлайн-платформ для изучения иностранного языка .....	63
<b>Пацукевич Н. И.</b> Повышение эффективности изучения иностранного языка путем потребления развлекательного иноязычного контента.....	65
<b>Семёнов А. А.</b> Групповая работа на уроке английского языка.....	68
<b>Слепцов И. А.</b> Дебаты как технология обучения английскому языку в старших классах средней школы.....	71
<b>Спорнова Е. В.</b> Контроль и его роль в формировании лексических навыков .....	73
<b>Суржикова В. С.</b> Проблемная ситуация как средство обучения иноязычному говорению.....	75
<b>Тарнавская А. К.</b> Тестовые формы контроля умений чтения .....	79
<b>Туркова Я. Г.</b> Использование интерактивной доски в образовательных целях.....	81
<b>Ханеня С. А.</b> Методика использования компьютерных игр в обучении английскому языку в средней школе.....	83
<b>Целуева А. М.</b> Использование музыки и песен как способ формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку.....	85

#### **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

<b>Алдакушкина Н. В.</b> Народные варианты песни «Катюша»: особенности бытования.....	89
<b>Артемяева Д. М.</b> Проблема формирования межкультурной компетенции на уроках английского языка.....	92
<b>Арэшка Ю. А.</b> Жанчына і праблема выбару: на прыкладзе твораў Элаізы Ажэшкі ...	95
<b>Афанасенка К. С.</b> Вобраз чалавека ў ваеннай лірыцы Анатоля Вярцінскага.....	98
<b>Бусева К. В.</b> «Шляхціц Завальня» Яна Баршчэўскага: актуальнасць гучання ў XXI стагоддзі .....	101
<b>Бык А. С.</b> Проблема самоубийства в творчестве Ф. М. Достоевского .....	103
<b>Гайдук Н. А.</b> Фразеологический и паремиологический материал на уроках изучения синтаксиса русского языка .....	106
<b>Дзядкова А. С.</b> Сінтаксічныя сродкі выяўленчай выразнасці ў паэтычным дыскурсе Ніла Гілевіча .....	108
<b>Душечкина Л. С.</b> Переносные значения лица в семантической структуре названий мифологических существ .....	111
<b>Ефременко А. В.</b> Особенности имён собственных в повести Аркадия и Бориса Стругацких «Трудно быть богом».....	115
<b>Иванова А. А.</b> Применение занимательных элементов на уроках английского языка .....	118
<b>Іванюк Г. А.</b> Вопыт працы сацыяльнага педагога з цяжкімі падлеткамі і моладдзю “групы рызыкi” .....	121
<b>Кондюхова Е. С.</b> Прецедентное имя <i>Иуда</i> в Национальном корпусе русского языка (атрибутивные характеристики носителя имени) .....	124
<b>Копнинова А. И.</b> Использование творческих заданий на уроках русского языка в школе.....	127
<b>Мареш К. Н.</b> Образ Лизы Калитиной в романе И. С. Тургенева «Дворянское гнездо».....	131
<b>Мастеренко П. П.</b> Тематическая группа названий лиц в лексикографических сводах Н. В. Гоголя .....	134

<i>Міхалка А. В.</i> Эўфанічная арганізацыя паэтычнай мовы Яўгеніі Янішчыц .....	136
<i>Остапенко В. В.</i> Эволюция образа Суини Годда в литературе и кинематографе ...	139
<i>Піменава А. В.</i> Драматургічны талент Раісы Баравіковай: п’еса “Барбара Радзівіл” .....	142
<i>Пімінёнкава Т. В.</i> Жаночыя вобразы-архетыпы і іх трансфармацыі ў буйной прозе Алены Брава .....	144
<i>Расол В. С.</i> Стилистические особенности романа В. В. Набокова «Ада, или радости страсти» .....	147
<i>Спектор Ю. Д.</i> Освоение грамматических норм в процессе изучения морфологии и синтаксиса .....	149
<i>Сцепчанка В. А.</i> Метады актыўнага навучання на ўроках беларускай мовы .....	153
<i>Ткаченко А. Г.</i> Мифологические образы в творчестве Э. Т. А. Гофмана (на примере сказки «Дождь и Догаресса») .....	156
<i>Уніятава К. В.</i> Адметнасці вырашэння ваеннай тэмы ў позняй прозе Івана Шамякіна .....	159
<i>Фелькіна А. М.</i> Асноўныя вобразы інтымнай лірыкі Яўгеніі Янішчыц .....	162
<i>Чжан Чэньхао.</i> Соматические фразеологизмы в русском и китайском языках .....	164
<i>Шпалок І. Р.</i> Містыка як мастацкая дамінанта аповесці “Незламная свечка” Анатоля Казлова .....	168
<i>Шчалкун М. С.</i> Гукавыя асацыяцыі ў паэтычным дыскурсе Леаніда Дранько-Майсюка .....	171
<i>Язерская М. С.</i> Інфернальная вандроўка як тэкстаўтваральны матыў у беларускай літаратуры ХХ стагоддзя .....	173
<i>Якаўленка К. В.</i> Праблема выбару ў ваеннай прозе Васіля Быкава: на прыкладзе аповесці “Трэцяя ракета” .....	175

#### **ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

<i>Артюшко Н. А.</i> Карьера римского аристократа в эпоху Ранней империи .....	179
<i>Бадюлин Ю. В.</i> Структура и организация кавалерии ВКЛ в XVI–XVII веках .....	182
<i>Бондарь Е. А.</i> Первая мировая война в культуре Беларуси .....	185
<i>Гареленко М. П.</i> Иконопись Византии периода Македонского ренессанса на примере иконы «Омовение ног» .....	189
<i>Готальская А. А.</i> Типы культурных объектов города Минска на современном этапе .....	191
<i>Грива Н. В.</i> Каменные кресты в Турове .....	194
<i>Дагуревич К. В.</i> Перевод белорусскоязычных реалий на английский язык (на примерах из произведений Василя Быкова) .....	197
<i>Данченко А. А.</i> Казимир Пуласки – отец американской кавалерии .....	199
<i>Дежко А. И.</i> Усилия польской дипломатии, направленные на укрепление международно-правового статуса рижской границы .....	202
<i>Есьман Е. А.</i> Оборонительные бои на территории Беларуси в 1941 году .....	206
<i>Задорожная А. Р.</i> Пещера Ласко как памятник палеолитического искусства .....	209
<i>Исакова М. П.</i> Слова-реалии в межкультурной коммуникации .....	212
<i>Кастэнка І. І.</i> Роля савецкай вайскавай разведкі ў 1941 годзе .....	214
<i>Клейменова Е. С.</i> Образ римской Британии в британской историографии .....	216
<i>Костючкова Я. В.</i> Е. Р. Дашкова как представитель эпохи Просвещения в России .....	220
<i>Красуцкий И. М.</i> Развитие огнестрельного оружия в XVI веке .....	223

<i>Ларченко А. Н.</i> О внутренней форме некоторых английских фразеологизмов с компонентом-этнонимом.....	225
<i>Любицкий М. С.</i> Нацистские преступления по отношению к населению БССР: по материалам Нюрнбергского процесса.....	228
<i>Новикова В. И.</i> Дипломатическая подготовка к созданию Организации Варшавского договора .....	231
<i>Палёўка Н. Д.</i> Палітыка царскага ўраду ў дачыненні да шляхты Паўночна-Заходняга края пасля паўстання 1830–1831 года.....	235
<i>Подольный Н. Н.</i> Годы государственной службы И. С. Аксакова и их значение ....	237
<i>Поляков М. М.</i> Отражение национальных мотивов в рекламе пищевой продукции Беларуси .....	239
<i>Попов И. В.</i> Религиозная жизнь на страницах делопроизводства уполномоченного по делам РПЦ по Гомельской области во второй половине 1955–1956 годов.....	242
<i>Рабцаў Д. В.</i> Савецкія дэсантнікі ў бітве пад Масквой.....	245
<i>Рейман П. Д.</i> Мемориальные объекты и памятные места Великой Отечественной войны Светлогорского района.....	247
<i>Сачек П. С.</i> Современные выставки декоративно-прикладного искусства в Беларуси .....	250
<i>Сивова П. Г.</i> Меценатство семьи д'Эсте в Ферраре в эпоху Возрождения .....	253
<i>Судаков А. В.</i> Колониальная политика Англии в Египте в 1848–1863 годах .....	256
<i>Таратынова Д. Е.</i> Реализация политической корректности в русской и английской лингвокультурах .....	259
<i>Титоренко Е. А.</i> Основные различия кулинарной и гастрономической лексики немецкого языка в Австрии и Германии.....	261
<i>Шешарук С. В.</i> Мемориальные объекты и памятные места Великой Отечественной войны Добрушского и Ветковского районов.....	264
<i>Шимук А. В.</i> Изучение английского языка в Индии и Китае: общие и отличительные особенности.....	267
<i>Шумейко Е. В.</i> Проведение успешной презентации в условиях межкультурной коммуникации.....	270
<i>Ярославский А. В.</i> Депортация мирного населения в концлагерь Озаричи .....	274
<b>АВТОРЫ</b> .....	277

*Творчество*



*молодых ' 2023*

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

УДК 373.5.091.33:37.026.4:811'34

*Э. Т. Агамалыева*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена роли и эффективности средств наглядности в формировании навыков аудирования на уроках иностранного языка. Рассматриваются различные типы средств наглядности (предметные, изобразительные, экранные и т. д.) и приводятся примеры методических приемов и упражнений с их использованием. Статья содержит теоретические положения и практические рекомендации по обучению аудированию в средней школе с помощью средств наглядности.*

Как известно, в преподавании иностранных языков основными речевыми умениями являются чтение, письмо, аудирование и разговорная речь. Навыки и умения чтения и аудирования являются рецептивными, в то время как навыки письма и устной речи – продуктивными. Учителям необходимо обучать учащихся этим навыкам и умениям в комплексе, так как развитие навыков и умений чтения способствует развитию навыков и умений аудирования и наоборот.

К сожалению, довольно часто развитие навыков и умений аудирования игнорируется в процессе преподавания. Это связано с несколькими причинами, включая отсутствие мотивации у самих учащихся, а также необходимых условий для обучения навыкам аудирования. Следует отметить также важную роль наличия аутентичных материалов, благодаря которым учащиеся могут более успешно овладевать фонематическими и слухо-произносительными навыками, включая навыки интонирования и логического ударения, необходимые для понимания речевого сообщения, поскольку учащимся нужно уметь определять не только языковое наполнение высказывания, речевые средства, но и интонацию, в частности эмоциональную, так как смысл выражается не только в лексических значениях; а также культурно-специфическую особенность коммуникативных стратегий (например, умение уклониться, маневрировать и проч.).

Роль учителя очень важна в обучении навыкам и умениям аудирования; учитель должен быть способен выступать в роли наставника и уметь организовывать обучение, учитывая возможности своих учеников. Учителя также должны уметь использовать соответствующие стратегии в обучении навыкам и умениям аудирования.

Кроме того, из-за низкой мотивации у учащихся навыками и умениями аудирования трудно овладеть. Во время прослушивания учащиеся должны активно реагировать на передаваемую информацию и интерпретировать ее. Другими словами, аудирование – это активная деятельность, которая включает в себя не только хорошую

способность слушать, но и способность осознавать, правильно понимать и адекватно интерпретировать эксплицитно и имплицитно выраженную информацию при непосредственном или опосредованном общении.

Аудирование основывается на следующих психологических механизмах: а) осмысление в единстве таких мыслительно-мнемических операций, как анализ и синтез; б) память, включая долговременную, кратковременную (оперативную) и ассоциативную, которая играет очень важную роль в обучении иноязычному общению и в) упреждающий синтез / вероятностное прогнозирование. Процессы осмысления, удержания в памяти, упреждения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых осуществляется действие основного операционного механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным как единство двух звеньев: а) составление слов из элементов и б) составление фраз из слов [цит. по 1, с. 106]. В процессе речевого общения механизм осмысления предполагает установление смысловых связей разных уровней: от уровня межпонятийной связи, т.е. отношений между понятиями, до уровня предикативной связи, в том числе смысловой связи между членами предложения, обуславливающей логику событий и соответственно мыслей, смысловой связи между новым и данным в суждении. Механизм осмысления играет существенную роль в речевом общении, так как «правильно установленная смысловая связь на всех уровнях определяет связность высказывания» [1, с. 115]. Следует заметить, что формированию механизма осмысления способствует функционирование оперативной памяти. В связи с этим для успешного овладения навыками и умениями необходимо использовать различные средства наглядности, включая зрительную – картинки, слайды и проч. и аудиовизуальную – аудио- и видеозаписи.

Средства наглядности в обучении аудированию – это те средства, которые представляют собой визуальное или аудиовизуальное представление информации. Средства наглядности могут быть материальными (такими как таблицы, картинки, диаграммы, графики и т. д.) или операционными (такими как презентации, анимации, игры, видеофильмы и т. д.) и могут использоваться для разных целей в обучении аудированию, таких как:

- демонстрация темы, проблемы или аудиотекста;
- активизация и закрепление лексического и грамматического материала, связанного с аудированием;
- развитие речевых навыков и умений (понимание речи в различных контекстах и ситуациях; предвосхищение, угадывание и догадка по контексту; выделение главной и дополнительной информации в речи; анализ и синтез информации в речи; критическое мышление и оценка информации в речи; рефлексия и самоконтроль в аудировании).

Для того, чтобы использовать средства наглядности в процессе обучения аудированию, необходимо учитывать следующие методические принципы:

- соответствие средств наглядности (целям и задачам обучения аудированию; уровню подготовки и интересам учащихся; типу и содержанию аудиотекста; форме и методу работы с аудиотекстом);
- сочетание средств наглядности с другими средствами обучения (словом учителя, учебником, доской и т. д.);
- количество и качество средств наглядности (не перегружать учащихся излишней информацией, не отвлекать их от аудирования);
- время использования средств наглядности (не затягивать или не ускорять процесс аудирования);
- место использования средств наглядности (обеспечить хорошую видимость и слышимость для всех учащихся) [2, с. 60].



Наиболее эффективные упражнения с использованием средств наглядности в обучении аудированию следующие:

– Соотнесите звучащий текст с картинками, схемами или таблицами, которые иллюстрируют его содержание. Например, прослушайте текст о животных и выберите соответствующие им картинки или заполните таблицу с их характеристиками.

– Прослушайте аудиозапись с описанием человека и посмотрите на картинки с разными людьми. Выберите картинку, которая соответствует описанию. Объясните свой выбор.

– Прослушайте рассказ о знаменитом человеке и посмотрите на фотографии с его портретами в разные периоды его жизни. Сопоставьте фотографии с фактами из рассказа. Расскажите своему партнеру о знаменитом человеке, используя фотографии как опору.

– Прослушайте аудиозапись с рассказом о путешествии и посмотрите на карту маршрута. Отследите перемещение героя по карте и отметьте места, которые он посетил. Расскажите своему партнеру о путешествии героя, используя карту как опору.

– Прослушайте аудиозапись с инструкцией по выполнению какого-то действия или задания и посмотрите на презентацию с пошаговыми инструкциями и картинками. Проверьте, совпадают ли инструкции в аудиозаписи и презентации. Попробуйте выполнить действие или задание, следуя инструкциям. Составьте свою инструкцию по выполнению другого действия или задания и подготовьте презентацию к ней.

– Прослушайте аудиозапись с докладом на научную тему и посмотрите на схему или диаграмму, связанную с темой. Выпишите ключевые слова или фразы из доклада и соотнесите их с элементами схемы или диаграммы. Сделайте выводы о теме доклада и поделитесь ими со своим партнером.

– Прослушайте аудиозапись интервью с известным человеком и посмотрите на список вопросов. Выберите те вопросы, на которые отвечает интервьюируемый. Составьте свои вопросы к интервьюируемому и задайте их своему партнеру по паре, играя роль журналиста.

– Прослушайте аудиозапись с отзывом о какой-то книге или фильме и посмотрите презентацию с обложкой книги или постером фильма, а также кратким содержанием и оценками. Отметьте те моменты, которые упоминаются в отзыве. Выразите свое мнение о книге или фильме и подготовьте свою презентацию об этом.

– Прослушайте диалог между двумя людьми и посмотрите на таблицу с данными о них. Заполните пропуски в таблице информацией из диалога. Проверьте свои ответы с партнером по паре.

– Прослушайте аудиозапись с интервью с известным человеком и посмотрите на список вопросов. Выберите те вопросы, на которые отвечает интервьюируемый. Составьте свои вопросы к интервьюируемому и задайте их своему партнеру, играя роль журналиста.

Для развития речевых навыков и умений восприятия и понимания речи на слух с помощью средств наглядности можно также предложить такие упражнения, как:

– Упражнение на воспроизведение звучащего текста с опорой на видеофрагмент. Например, учащиеся прослушивают аудиозапись с наглядным представлением о происходящем действии. Следующее, что происходит, – это возобновление проигрывания видео без звукового сопровождения и задача обучающихся заключается в том, чтобы досконально описать происходящее на экране на иностранном языке.

– Упражнения на воспроизведение или пересказ звучащего текста с опорой на наглядные пособия. Например, прослушайте диалог между двумя людьми и повторите его или перескажите его содержание, используя жесты, мимику или рисунки на доске [3, с. 59].

Использование средств наглядности в обучении аудированию имеет ряд преимуществ:

- урок аудирования получается более живым и динамичным, так как привлекается внимание учащихся и стимулируется их мыслительная деятельность;
- развитие разных видов памяти у учащихся обеспечивается путем многоканального восприятия информации (слуховое, зрительное, кинестетическое);
- осуществляется дифференциация обучения аудированию, так как учитываются разные типы обучаемости учащихся (визуальный, аудиальный, вербальный и т. п.);
- формируется коммуникативная компетенция учащихся.

В заключение можно сказать, что использование средств наглядности в обучении аудированию – это эффективный способ повысить мотивацию и результативность обучения учащихся иностранному языку.

### Литература

- 1 Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – Москва : «Просвещение», 1978. – 159 с.
- 2 Ur, P. Teaching Listening Comprehension / P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 164 p.
- 3 Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская. – 4-е изд., стереот. – Минск : «Вышэйшая школа», 1998. – 520 с.

УДК 373.5.091.33-027.2:791.221/228:811.111

*Д. В. Белько*

### МЕТОДИКА РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*В данной статье рассматривается методика работы с художественным фильмом на уроке английского языка в средней школе. Автор описывает этапы работы с художественным фильмом. Предлагается комплекс упражнений и заданий на каждом этапе работы с художественным фильмом на уроке английского языка в средней школе.*

Одна из главных целей на уроке английского языка – это формирование у учащихся коммуникативной компетенции, но, находясь в неязыковой среде, сделать это достаточно трудно. Для достижения данной цели многие преподаватели используют художественные фильмы на уроках иностранного языка.

Использование художественных фильмов помогает сделать урок интереснее и развить у учащихся стремление к изучению иностранного языка. И именно поэтому педагог должен стремиться к тому, чтобы подобрать видеоматериал, учитывая возраст учащихся, уровень знания языка, а также способность понять посыл фильма. Просмотр художественных фильмов помогает развивать навыки и умения аудирования, расширять словарный запас. В ходе просмотра срабатывают зрительная, слуховая, эмоциональная виды памяти [1].

Рассмотрим этапы работы с художественным фильмом на уроке английского языка. Работа с видеофильмом подразумевает прохождение трех этапов:

- 1) Преддемонстрационный этап (pre-watching)
- 2) Демонстрационный этап (watching)
- 3) Последедемонстрационный этап (post-watching) [2, с. 92].

Рассмотрим цели и задачи каждого этапа, а также упражнения, которые способствуют достижению конкретного результата на определенном этапе работы с фильмом.

### **1 Преддемонстрационный этап, или pre-watching**

Цели и задачи данного этапа:

- ввести учащихся в иноязычную атмосферу, мотивировать и настроить на выполнение задач, данных учителем на начальном этапе;
- разобрать и проанализировать лексику, которая неизвестна учащимся, т. е. снять языковые трудности.

Для снятия лексических трудностей можно предложить следующие упражнения:

- подберите синонимы / антонимы к данным словам;
- прослушайте и повторите несколько пар слов;
- прочитайте слова и их определения;
- соотнесите слова из колонки А с их переводом в колонке В.

Следует отметить, что художественный фильм позволяет наглядно и ситуативно представить особенности употребления того или иного грамматического явления, благодаря чему он может стать средством ознакомления учащихся с грамматическими явлениями, новыми приемами в интересной и творческой форме [3].

При работе с грамматикой можно использовать следующие упражнения:

- заполните пропуски подходящими словами в правильной форме;
- сформулируйте предложения из данных слов;
- перефразируйте утвердительные предложения в отрицательные, обращая внимание на форму глагола.

### **2 Демонстрационный этап, или watching**

Цель данного этапа – обеспечить дальнейшее развитие коммуникативной компетенции учащихся с учетом их способностей.

На данном этапе учащимся предлагаются упражнения на выявление содержательной и смысловой информации, например, на поиск языковой информации, на развитие рецептивных умений.

На данном этапе можно использовать следующие виды упражнений:

- найдите верное утверждение из приведенных ниже;
- заполните пропуски глаголами из приведенного ниже списка в той грамматической форме, в которой они были употреблены в фильме;
- соедините английские слова и выражения с русскими эквивалентами;
- заполните пропуски фразами из фильма и т. д.

### **3 Последемонстрационный этап, или post-watching**

На заключительном этапе решаются следующие задачи:

- развитие продуктивных умений в устной и письменной речи на основе материала фильма;
- контроль понимания текста.

На данном этапе проверяется эффективность использования обучаемыми предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма. Целесообразно использовать вопросно-ответную работу, ролевое воспроизведение текста, расширение показанных в фильме ситуаций общения, их дополнение, перенос ситуации в обыденную жизнь обучаемых [1].

Данный этап включает следующие упражнения:

- соотнесите слова с их синонимами;
- ответьте на вопросы к фильму;
- объясните значения слов или фраз;

- охарактеризуйте главных или второстепенных персонажей;
- опишите главную проблему фильма;
- напишите план и перескажите сюжет фильма от лица одного из героев.

При планировании урока с использованием художественного фильма преподавателю следует отдавать предпочтение тем материалам, которые могут способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся. Упражнения должны быть направлены на отработку речевых оборотов и развитие навыков и умений говорения. Только в этом случае фильм будет эффективным средством обучения иностранному языку.

### Литература

1 Воронина, Т. А. Изучение современного технического оснащения урока на примере видеоматериалов [Электронный ресурс] / Т. А. Воронина // Инфоурок. – Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-izuchenie-sovremennogo-tehnicheskogo-osnascheniya-uroka-na-primere-videomaterialov-2986749.html>. – Дата доступа: 04.04.2023.

2 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высших пед. учеб. заведений / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

3 Колбина, С. В. Работа с видео на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / С. В. Колбина // Ваш репетитор. – Режим доступа: [https://repetitors.info/library.php?rabota\\_s\\_video\\_na\\_zanyatiyah\\_po\\_inostrannomu\\_yazyku](https://repetitors.info/library.php?rabota_s_video_na_zanyatiyah_po_inostrannomu_yazyku). – Дата доступа: 26.03.2023.

УДК 373.5.091.33:811.111'271.1

Д. С. Билас

### ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ТЕХНИКЕ ПИСЬМА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*В статье рассматривается письменная речь как вид речевой деятельности и определяется понятие письменной речевой компетенции. Устанавливается взаимосвязь между обучением письменной речи и технике письма. Представлены примеры заданий, направленных на совершенствование навыков письма. Отмечается важность письменной речи и правильной техники письма для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.*

Не вызывает сомнения тот факт, что письменная коммуникация обладает большой значимостью. Письмо – это сложное речевое умение, которое дополняет звуковую речь и является системой общения на расстоянии, а также сохраняет её во времени. Этот термин отображает два аспекта письма: как продуктивный вид деятельности и как результат этой деятельности [1, с. 162].

Письменная речевая деятельность – это специальное и уникальное оформление мыслей в письменной форме, а письменная речь – система формирования и выражения мыслей в тексте. Навыки письма у учеников часто отстают от других видов речевой деятельности. Письменная речь необходима для лучшего понимания изучаемого языка, языкового материала и дискурсивной практики.

Целью обучения письменной речи является развитие у учащихся письменной коммуникативной компетенции. Данная компетенция подразумевает освоение знаков письма, содержания и форм письменных речевых произведений.

Трудности, относящиеся к обучению письменной речи, связаны с необходимостью усвоения обучающимися графических знаков, речевых и мыслительных навыков, необходимостью выработки умения организовывать мысли, расширять круг интересов, изучать культуру. Немаловажную роль играет также подготовка к письму и формирование верных представлений о содержании, речевой и графической форме письма [2, с. 316]. Иными словами, полноценное овладение письменной речью невозможно без овладения техникой письма как ее неотъемлемой частью.

Техника письма включает в себя приобретение навыков каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации. Навыки каллиграфии развиваются на начальном этапе школы. Обучение каллиграфии подготавливает учеников к тому, как правильно изображать буквы и четко писать. Для этого необходимо изучить основные графические свойства английского языка, включая буквы, буквосочетания и диакритические знаки (такие как дефисы, апострофы).

С нашей точки зрения, для совершенствования навыков письма и каллиграфии целесообразно обратить внимание на следующие виды деятельности:

- написание буквы, буквосочетания и слова по заданному образцу из прописных и строчных букв;
- переписывание с определенными заданиями: отметка определенных символов, нахождение в тексте пропущенного, выбор синонима или антонима к определенному слову и тому подобное;
- звукобуквенный и слоговой анализ, по итогу усвоения которого учащиеся научатся точно улавливать разницу между буквами и звуками и делить продуктивный минимум по слогам;
- объединение наименьших единиц языка по конкретным свойствам;
- создание слов из букв и слогов.

Рассмотрим технику обучения письму в начальной школе, где у обучающихся формируется база, необходимая для правописания.

Обучение письму предполагает введение и практику письма, освоение правописания выученных или прочитанных слов, а также составление предложений, которые содержат изученные языковые явления, с целью их более хорошего усвоения. В начале обучения письмо и чтение непосредственно связаны. Например, изучение алфавита требует знания названий букв и их написания.

Обучение письму проводится в соответствии со специфическими и общими принципами методики, с применением классной доски и карточек, рабочих тетрадей и упражнений.

Обучение графике происходит в определенном порядке:

- представление букв (прописных и/или строчных);
- наглядное начертание буквы учителем в медленном темпе и пояснение для понимания выполняемого процесса во время прописи;
- повторная пропись букв и поручение ученикам имитировать движение рукой перед собой, повторяя действие учителя;
- написание букв учениками на бумаге.

Именно поэтому обучение графике предполагает визуальное распознавание букв (например, следует обратить внимание учеников на расположение вертикальной палочки в буквах b и d). Для запоминания и практики учащимся рекомендуется прописывать те или иные буквы под присмотром учителя во время урока и тренироваться самостоятельно при выполнении домашнего задания [1, с. 164].

Во время обучения орфографии часто практикуется переписывание. Вместо того, чтобы «копировать» буквы в слове, ученики должны выработать привычку тщательно рассматривать его, пытаться усвоить, а затем переписывать слово, не заглядывая в текст [2, с. 322].

Эта методика формирует зрительную память, которая является обязательной в грамотном письме, обучает верной орфографии и побуждает увеличивать скорость переписывания, позволяет лучше запоминать слова как лексические единицы, благодаря их удержанию в памяти и записыванию.

При переписывании словосочетаний ученик должен быть сосредоточен не на отдельных словах, а на целом высказывании. В процессе «копирования» учащиеся должны сначала прочесть предложение, проанализировать и только потом переписывать. Если предложение длинное, то стоит переписывать его частями (например, I will do my homework/when it is 6 o'clock).

Приобретение привычки использовать слова, фразы и предложения при переписывании помогает развить орфографические навыки и улучшить понимание лексики и грамматики изучаемого языка.

В изучении орфографии также помогает ассоциативная связь, которая содействует хорошему запоминанию написания слов и их повторению, несмотря на одинаковое или же схожее звучание (desert – dessert, loose – lose, beside – besides).

Таким образом, методически верно организованное переписывание слов, понимание правил и закономерностей орфографии английского языка, а также формирование привычки выявлять ассоциативную связь – необходимые условия запоминания слов, а значит, и изучения письма как способа передачи звучащей речи.

Таким образом, мы можем отметить, что роль письменной речи и правильной техники письма в обучении английскому языку на начальном этапе средней школы важна для понимания учебного материала и формирования коммуникативных навыков. Обучить учащихся письменной речи на английском языке – одна из главных задач учителя английского языка в средней школе, поскольку грамотное письмо поможет учащимся не только корректно выражать свои мысли и идеи, но и будет способствовать более эффективному изучению английского языка в целом.

### Литература

1 Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с.

2 Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

УДК 37.091.33:811'271'243

*Д. Ю. Волкова*

### **ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена проблеме мотивации, а также проблеме создания языковой среды на уроке английского языка. Рассмотрены подходы к классификации мотивов и мотивации, в частности инструментальной и интегративной мотивации. Проанализирована важность постановки промежуточных целей, создания ситуаций успеха, использования наглядности и наличия языковой среды как средств формирования и поддержания мотивации учащихся.*

Учебный процесс для большинства учащихся зачастую ассоциируется с рядом трудностей. Причиной этому служит множество факторов, но все они изначально имеют одно происхождение – отсутствие мотивации. Не возникает сомнений в том, что мотивация играет ключевую роль в процессе обучения иностранному языку, поскольку только личные желания, мотивы и убеждения учащихся могут способствовать их заинтересованности в той или иной области.

Понятие мотивации определяют как побуждение к действию, как некий психофизический процесс, который управляет поведением человека, задает ее направленность, организацию, активность и устойчивость, способность человека удовлетворить свои потребности через деятельность [1, с. 98].

Стоит сказать, что существует несколько классификаций видов мотивации, или мотивов. Например, по классификации мотивов, предложенной Т. А. Ильиной, существуют:

1 Мотивы, непосредственно побуждающие. Они, как правило, зависят от поведения и действий учителя, методов и материалов, которые используются на занятии, а также от положительных эмоций и непроизвольного внимания.

2 Мотивы, перспективно побуждающие. Эти мотивы связаны с заинтересованностью в предмете, со склонностями учащихся; стремлением к одобрению со стороны окружающих. Как правило, опираются на произвольное внимание и сознательно поставленные цели.

3 Мотивы интеллектуального побуждения. К ним относятся мотивы, основанные на интересе к умственной деятельности, стремлении самостоятельно находить ответы на вопросы [2].

В соответствии с классификацией мотивов по А. К. Марковой, характеризующей отношение к самой деятельности, выделяются следующие виды мотивов:

1 Внешние мотивы (не связанные с деятельностью ученика): действия ученика обусловлены силой долга или обязанности; ученик действует под давлением родных, из-за стремления получить положительную оценку; без контроля и напоминания взрослых мотив со временем становится неактуален;

2 Внутренние мотивы (связаны с деятельностью ученика): присутствует интерес к самому предмету; желание развить какие-либо навыки или умения; интерес к процессу и результату решения задачи; поиск альтернативных способов решения задачи [3].

Роберт Гарднер и Уоллас Ламберт выделили два вида мотивации: инструментальную и интегративную. Поскольку, по их мнению, интегративная мотивация подразумевает стремление учащегося стать частью иноязычной культуры и изучать язык с целью последующего его использования в ситуациях общения, что тесно сопрягается с необходимостью создания языковой среды в процессе обучения, именно эта классификация представляет наибольший интерес для нашего исследования.

Говоря об инструментальной, или внешней, мотивации, мы подразумеваем факторы извне, влияющие на восприятие и отношение учащегося, например, одобрение родителей или учителей или, наоборот, боязнь осуждения. Этот вид мотивации не является ключевым, так как при исчезновении внешнего фактора, влияющего на создание ситуации успеха, снижается и сама мотивация.

Вторым видом мотивации является интегративная, или внутренняя, мотивация. Такую мотивацию часто называют «идеальной», так как она основана на искренней заинтересованности учащегося, его любознательности. Подобная мотивация также способствует преодолению трудностей, возникающих в учебном процессе.

Для интегративной мотивации изучение языка, с одной стороны, является самоцелью, а с другой – средством получения знаний о новой лингвокультуре, литературе, искусстве, менталитете и т. д. Данный вид мотивации способствует включению учащихся в речевое взаимодействие на иностранном языке, предполагает наличие интереса к иноязычным видео- и аудиоматериалам [4].

Как известно, основной принцип обучения иностранному языку заключается в том, чтобы процесс обучения был не о языке, а на языке. Таким образом, влияние языковой среды на процесс обучения представляется очень важным.

Обучаясь первому, родному языку, учащиеся находятся в постоянном контакте с ним во всех сферах своей жизни. В процессе обучения родному языку они получают новую информацию как осознанно (во время уроков и занятий), так и неосознанно (встречая информацию в повседневной жизни, вне учебы). Таким образом, каналом поступления информации, усваиваемой неосознанно, является языковая среда, в которой находятся учащиеся.

Обучаясь иностранному языку, учащиеся также могут усваивать информацию осознанно или неосознанно. Но объем материала, усваиваемого неосознанно, находится в прямой зависимости от наличия или отсутствия языковой среды. Более того, языковая среда придает процессу обучения значимость и целенаправленность. У учащихся появляется понимание того, что они учат язык для его последующего практического применения. И осознание того, что они могут использовать свои знания и умения в ситуациях общения, также положительно сказывается на их мотивации в процессе обучения.

Главная задача, стоящая перед преподавателем, – не только создать языковую среду на уроке, но и расширить границы ее воздействия на учащихся. Для этого зачастую используются различные аудиовизуальные средства, техническое оборудование и наглядность.

Непосредственной обязанностью учителя является проведение урока на иностранном языке настолько, насколько это возможно, без потери понимания учащихся. Максимальное включение всех учащихся в коммуникацию на иностранном языке также можно считать первостепенной задачей педагога.

Поскольку обычно учителя очень ограничены в своей педагогической деятельности количеством часов, единственный способ увеличить влияние языковой среды на учащихся – продемонстрировать, что использование языка может происходить и за пределами класса. Например, подобрать видеоматериалы, которые бы соответствовали возрасту и интересам учащихся, для самостоятельного просмотра с последующим обсуждением на уроке.

Дополнительным способом повышения мотивации является применение различных систем поощрений. Так, согласно Дж. Хармеру [1, с. 102], долгий путь к достижению конечной цели можно разбить на этапы, сформулировав для каждого из них соответствующие промежуточные задачи, посылные для учащихся. Выполнение таких задач позволит создать ситуацию успеха и повысить уверенность учащихся в своих силах.

Итак, мотивация играет ключевую роль в процессе обучения иностранному языку, делая его легче и интереснее. Повышению мотивации способствует языковая среда, в которой находятся учащиеся и которую на занятии создает учитель, возможность успешного практического применения учащимися изучаемого языка как на занятиях, так и во внеурочное время, правильное и корректное целеполагание, способствующее возникновению ситуаций успеха.

## Литература

1 Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – New York : Longman Publishing, 1991. – 448 p.

2 Дворецкая, Т. А. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов [Электронный ресурс] / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического



университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 2 (766). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-klassifikatsii-uchebnyh-motivov-v-trudah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-psihologov>. – Дата доступа: 12.03.2023.

3 Теоретические аспекты мотивации учебной деятельности школьников среднего возраста. Понятие мотивации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vuzlit.com/280609/teoreticheskie\\_aspekty\\_motivatsii\\_uchebnoy\\_deyatelnosti\\_shkolnikov\\_srednego\\_vozrasta](https://vuzlit.com/280609/teoreticheskie_aspekty_motivatsii_uchebnoy_deyatelnosti_shkolnikov_srednego_vozrasta). – Дата доступа: 06.03.2023.

4 Gardner, R. C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert // Mass. Newbury House Publishers. – 1984. – P. 47–89.

УДК 37.091.33:811.111

*В. С. Гвоздь*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена изучению понятия аутентичных материалов. Выявлена эффективность их использования в обучении школьников английскому языку. Рассматриваются преимущества использования аутентичных материалов и видеоматериалов в классе, их функции, а также предъявляемые к ним требования. Приведены примеры аутентичных материалов.*

Иностранный язык является важным предметом для школьников. В школах Республики Беларусь изучению английского языка отводится приоритетное место. На уроках иностранного языка учащиеся овладевают разговорной речью, произношением и правописанием на английском языке. Учитель дает знания в области культуры и истории стран носителей языка, учит ребят не бояться применять свои знания в реальной жизни. Овладеть всем этим, не находясь в иноязычной среде, очень сложно.

Помочь в этом, на наш взгляд, может использование аутентичных материалов. Несмотря на то, что аутентичные материалы не предназначены для обучения иностранному языку, потому что не являются учебными материалами, они обладают рядом преимуществ, т. к. облегчают и ускоряют процесс обучения школьников, а также повышают интерес к английскому языку [1, с. 330]. Если правильно использовать аутентичные материалы на уроках в школе, всегда можно улучшить знание иностранного языка. Невозможно не согласиться с Е. В. Боевой, которая полагает, что «...используя аутентичные материалы, учитель дает возможность школьникам совершенствовать языковые навыки: восприятие речи, аудирование, а также развивать межкультурные компетенции. С аутентичным материалом учитель приносит в класс яркие примеры живого языка, реальную действительность с реальными ситуациями и проблемами, где ребенку будет интересно и не трудно общаться» [2, с. 24].

Представляется важным дать определение вышеназванному понятию. В переводе с английского «authentic» – это значит «настоящий», «реальный», «истинный». Любые предметы из повседневной жизни могут применяться в качестве аутентичных материалов. Это могут быть видеофильмы, открытки, календари, плакаты, дорожные указатели, кассовые чеки, интервью, радиопрограммы, телепрограммы, мультфильмы, рекламные ролики, лотерейные билеты, газеты, настольные игры, этикетки и др. В этом отношении справедливо определение Н. В. Барышникова – это «собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка, не подозревая о возможности их использования в процессе обучения» [3, с. 30].

На наш взгляд, наиболее распространенным видом работы с аутентичным материалом на уроке иностранного языка является работа с текстом. Аутентичные тексты могут использоваться на всех этапах обучения: начальном, среднем и старшем. На начальном этапе обучения учителю желательно использовать учебные тексты для обучения школьников навыкам чтения. На среднем этапе работа с аутентичными текстами и материалами проводится учителем с помощью организации в классе групп, которые выполняют различные задания, общаясь между собой и обмениваясь мнениями. Одной из основных целей старшего этапа обучения является коммуникация на иностранном языке. Предлагая аутентичные материалы для работы на данном этапе, учитель опирается на ранее полученные знания, навыки и умения учеников.

Следует отметить, что для достижения необходимой цели аутентичные материалы должны соответствовать определенным требованиям: речевому опыту школьников и их возрастным особенностям, они должны содержать интересную и познавательную информацию, иметь воспитательную ценность. В них приветствуется присутствие избыточных элементов информации, наличие ситуаций с героями и обстоятельствами реальной жизни [4, с. 118].

Аутентичные материалы призваны выполнять определенные функции:

- обучающая – служит образцом произношения, приобретения знаний, навыков, опыта в общении на английском языке;
- информационная – дает знания о стране изучаемого языка, ее традициях и обычаях;
- мотивационная – побуждает школьников на дальнейшее изучение английского языка;
- иллюстративно-наглядная – является одним из видов функции описания. Она позволяет представить содержание материала в виде иллюстраций, что способствует лучшему его пониманию. Иллюстративно-наглядная функция выполняется в основном с помощью таблиц, схем, графиков, фотографий;
- развивающая функция развивает наблюдательность, внимание, память;
- воспитательная – формирует чувство уважения к народу и культуре страны изучаемого языка, его традициям, обычаям;
- эвристическая функция развивает творческое мышление.

Школьникам на уроках будет интересно читать на английском языке популярные журналы, оригинальные художественные произведения, так как при передаче такой информации в аутентичных материалах отсутствует дидактическая направленность.

Одной из разновидностей аутентичных материалов являются также аутентичные видеоматериалы. Видеоматериал обеспечивает функцию передачи информации не только на слух, но и визуально. Видеопособия и технические средства должны быть хорошего качества, так как от этого зависит эффективность их использования.

В процессе просмотра видео в классе создается обстановка коллективной познавательной работы: учитель комментирует некоторые моменты, в конце просмотра видео организуется дискуссия.

Использование аутентичных видеоматериалов на уроках служит не только для передачи знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения. Зачастую учитель использует аутентичные материалы в качестве дополнительного источника на уроках по введению или закреплению знаний. Полезно дать учащимся возможность проанализировать предложенные источники, выбрать то, что им интересно, прежде чем предлагать материал на уроке.

В наши дни основная задача любого учителя английского языка заключается в подготовке школьников к использованию языка в реальной жизни. Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске эффективных способов обучения, меняют поурочные планы и разрабатывают интересные задания, в которых дети принимают активное участие во время урока.

Подводя итог, следует отметить, что работа с аутентичными материалами предлагает широкие возможности для учителя иностранного языка. В первую очередь это незаменимый источник актуальной информации, который позволяет быть в курсе последних событий. Аутентичные материалы приобщают учащихся к культуре и традициям страны изучаемого языка, а также знакомят с особенностями современного языка, используемого носителями.

### Литература

1 Aytunga, O. The Importance of Using Authentic Materials in Prospective Foreign Language Teacher Training / O. Aytunga, H. Ozge Bahar // Journal of Social Sciences. – 2008. – № 5 (4). – P. 328–336.

2 Боева, Е. В. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка / Е. В. Боева // Проблемы и тенденции научных исследований в системе образования: сборник статей Международной научно-практической конференции, Тюмень, 09 декабря 2019 года : в 4 ч. / редкол.: А. А. Сукиасян (отв. ред.) [и др.]. – Уфа : OMEGA SCIENCE, 2019. – Ч 2. – С. 23–25.

3 Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–32.

4 Савинова, Н. А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н. А. Савинова, Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 294. – С. 116–119.

УДК 37.091.33:811.111:784.6

Д. С. Горбатюк

### РОЛЬ ПЕСЕН В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В данной статье песни рассматриваются как необходимый методический инструмент в изучении английского языка и мотивационный компонент учебного процесса. Уделяется внимание выбору песенного материала для проведения уроков английского языка. Обсуждается эффективность использования песен в обучении английскому языку. Правильное использование песен способствует развитию фонетических, лексических и грамматических навыков.*

В настоящее время очень популярны нестандартные методы обучения иностранным языкам. Одним из наиболее эффективных среди них является использование песенного материала. Песни являются ценным методическим средством обучения иностранному языку. Использование песен на уроках английского языка повышает интерес к стране и изучаемому языку. Это также эффективный способ снятия напряжения во время уроков, внесения разнообразия в учебный процесс, разбивки блоков уроков и перехода от одного вида работы к другому [1, с. 28–30].

Правильно подобранный музыкальный материал может оказать как мотивационное, так и эмоциональное воздействие на учащихся. Музыка должна соответствовать теме урока, при этом следует учитывать возраст учащихся. Младшие школьники не смогут понять песню с глубоким смыслом. Кроме того, у каждой возрастной группы есть своя любимая музыка. Возможно, будет хорошей идеей попросить учеников принести тексты

их любимых песен и выбрать подходящие. Цели изучения языка также важны. Песенный материал должен иметь учебную ценность и не должен быть просто средством развлечения во время обучения. Целесообразно, чтобы песни были непосредственным компонентом урока, то есть содержали отработанные грамматические структуры и темы для обсуждения, которые можно использовать на уроке.

Музыка является важным подспорьем в изучении английского языка. Правильное использование песенного материала на уроках может помочь учащимся развить лексические, фонетические и грамматические навыки.

Богатство песенной лексики способствует обогащению словарного запаса учащихся. При изучении отдельных тем песни служат пояснительным материалом. Например, песню «Friday I'm in love» можно использовать для изучения темы «Дни недели» (*I don't care if Monday's blue, Tuesday's grey and Wednesday too, Thursday I don't care about you*), а песню «Let it snow» – для изучения темы «Погода» (*the weather outside is frightful, I don't care about the cold and the winds that blow*).

Для улучшения фонетических навыков возможно использование песни «The Bare Necessities» из «Книги Джунглей». Песня используется в качестве скороговорки для отработки некоторых сложных звуков, рифмованных слов (*And you pick a raw paw-raw/paw; that's why a bear can rest at ease, when you pick a pear-bear/pear*), и омофонов (bear/bare).

Песни часто используются для активизации грамматических конструкций. Предлоги, модальные глаголы, наречия, формы времён, множественное число, притяжательный падеж и другие грамматические явления можно найти в песнях. Например, популярная песня «Goodbye my lover» английского певца Джеймса Бланта может быть использована для иллюстрации прошедшего времени (*You touched my heart, you touched my soul*). Песня «We can work it out» группы The Beatles используется для отработки знаний модальных глаголов (*I have to keep on talking, we can work it out, we might fall apart*).

Также были выделены следующие преимущества использования песен в изучении английского языка:

1 Песни способствуют усвоению и расширению словарного запаса, так как в них содержатся новые слова и выражения. В песнях знакомая лексика встречается в новой контекстуальной среде, что способствует её активизации. В песнях часто можно встретить географические названия, имена собственные, национальные реалии изучаемого языка. Например песня Джонни Кэша «I have been everywhere» содержит различные географические названия (*I have been to Reno, Chicago, Toronto, Ottawa, Panama, Salvador*).

2 Грамматические структуры лучше всего усваиваются и активизируются в песнях. Песни, написанные в современном ритме и сопровождающиеся пояснительными текстами и заданиями для проверки понимания, являются лучшим средством для активизации грамматических конструкций. Например песня «Dust in the wind» может быть использована для иллюстрации настоящего времени (*I close my eyes, it slips away*), а песня «Simple man» – косвенной речи (*Mother told me when I was young, Come sit by me, my only son, and listen closely to what I say*). Перевод прямой речи в тексте в косвенную послужит хорошей тренировкой навыков по теме (*His mother told him when he was young to sit beside her. She told him to listen closely to what she said*).

3 Песни способствуют развитию навыков произношения и музыкального слуха. Было доказано, что музыкальный слух тесно связан с развитием артикуляционного аппарата. Частое разучивание и повторение мелодичных песен способствует формированию правильной артикуляции и произношению звуков.

4 Пение способствует эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива и раскрытию творческих способностей каждого ученика. На занятиях музыка создает благоприятную психологическую обстановку, снижает напряжение, стимулирует речевую деятельность и поддерживает интерес к изучению иностранного языка.

5 Песни стимулируют навыки монологической и диалогической речи, создают основу для развития навыков говорения и мышления учащихся, способствуют развитию навыков как подготовленной, так и неподготовленной речи [2].

Выделяют три ступени интегрирования песни в преподавание иностранного языка: 1) утверждение критериев для отбора песни; 2) аннотирование текста песни; 3) работа с текстом [3].

*Утверждение критериев для отбора песни:*

– текст должен соответствовать уровню учащихся, он не должен быть сложным для понимания;

– текст должен отображать определенный вопрос или грамматическую тему;

– исполнитель должен иметь четкую дикцию, чтобы учащиеся поняли все слова.

*Аннотирование текста песни.*

Аннотирование – снятие возможных грамматических и лексических трудностей, мешающих пониманию. Для одних песен это означает толкование новых слов, а для других – литературный перевод оригинального текста.

*Работа с текстом.*

После выбора песни наступает этап практической работы. Некоторые песни как будто написаны для отработки грамматических навыков, а другие помогают перейти от языковых явлений к речи.

Приведём пример работы с англоязычной песней.

Песня «*She used to love me a lot*» Джонни Кэша используется для тренировки прошедшего времени (*she used to love me, I started to keep going, I sat down beside her, she was glad to see me*). Обращается внимание на наличие окончания *-ed* в правильных глаголах при образовании *Past Indefinite to use – used, to panic – panicked, to turn – turned* и на форму неправильных глаголов *to say – said, to hear – heard, to go – went, to get – got*. Далее, если необходимо, повторяются неправильные глаголы и спряжение глагола *to be* в прошедшем времени.

Затем уделяется внимание лексике в песне – вводятся и закрепляются новые лексические единицы, например, такие как *cure* (‘лечение’), *thoughts* (‘мысли’), *memories* (‘воспоминания’), объясняются словосочетания *she used to love me* (‘раньше она любила меня’), *memories would win her heart* (‘воспоминания наверняка покорили бы её сердце’).

Обращается внимание учащихся на произношение межзубного звука [ð] в словах *that, then, there* и звука [θ] в словах *something, thought*.

Таким образом, с помощью одной песни проводится работа над всеми аспектами языка – грамматикой, лексикой и фонетикой.

В конечном итоге можно сделать вывод, что изучение английского языка через прослушивание песен является очень эффективным. С методической точки зрения материал песен может помочь учащимся отработать определенные звуки, активизировать грамматические явления и расширить словарный запас. Песни также служат мотиватором для изучения английского языка, так как они способствуют снижению напряжения и повышению интереса к изучению английского языка. Кроме этого, песни на английском отражают особенности культуры и жизни страны изучаемого языка.

## Литература

1 Осипова, Е. С. Песня как методическое средство в обучении английскому языку / Е. С. Осипова // Молодой ученый. – 2015. – № 10.1 (90.1). – С. 28–30.

2 Колонских, Н. Е. Использование песенного материала при изучении английского языка [Электронный ресурс] / Н. Е. Колонских, Я. С. Пономарева // Science Time. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pesennogo-materiala-pri-izuchenii-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 02.04.2023.

3 Пашкеева, И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / И. Ю. Пашкеева // Вестник Казанского технологического университета. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pesen-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 02.04.2023.

УДК 373.5.091.33:811.111'342

*Е. И. Ермакова*

### **ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Данная статья посвящена проблеме обучения фонетике в средней школе. Автор рассматривает игровой метод обучения иностранному языку, в частности фонетике. Приведены примеры фонетических игр на уроке английского языка в средней школе. Особое внимание уделяется эффективности использования игровых приемов на уроке иностранного языка.*

Фонетика играет важную роль в изучении иностранного языка. Владение звуковым строем языка является обязательным условием общения в любой его форме. Фонетика является ключевой частью знаний учащихся раннего обучения. Проблема поиска подходящего метода обучения актуальна по сей день. Это связано с тем, что любая учебная деятельность имеет эмоциональную окраску (позитивную или негативную). Огромное значение в организации учебной деятельности играет мотивация и личная заинтересованность. Таким образом, необходимо выбирать методы, помогающие повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Игровой метод обучения давно зарекомендовал себя как подходящий для работы в группах любых возрастов. Известный факт, что человек учится играя, отражает и неожиданные новые стороны личности, которые проявляются во время игры. Наиболее подходящей группой для использования этого метода являются младшие школьники. Это связано с их психическим и физическим развитием, концентрацией внимания. Игра помогает вовлечь всех участников без принуждения, повысить мотивацию, отобразить особенности личности, реализовать творческий потенциал. Игра формирует навыки работы в команде, умения делиться мнениями и впечатлениями на иностранном языке.

Е. И. Пассов выделяет следующие цели использования игры в ходе учебного процесса:

- формирование навыков; с помощью различных игровых приемов легко реализовать обучение лексике, грамматике и фонетике;
- развитие речевых умений; формирование умений диалогической и монологической речи, умений аудирования, чтения и письма;
- развитие умений общаться; уважение к мнению других людей, необходимость слушать и вежливо отвечать в процессе игры;
- развитие необходимых способностей и психических функций;
- запоминание речевого материала; лексические игры предоставляют разнообразные возможности для запоминания материала, комбинирования языковых единиц [1, с. 23].

Игровое обучение иностранным языкам и иноязычному общению может проходить посредством языковых игр. Цель языковых игр – формирование навыков и умений, отработка и употребление языковых явлений. Согласно классификации М. Ф. Стронина, языковые игры можно разделить на:

1) фонетические игры, способствующие формированию произносительных навыков и отработке интонации;

2) орфографические игры, направленные на освоение правильного написания слов в английском языке;

3) игры для работы с алфавитом (подходят для работы с дошкольниками и младшими школьниками), которые могут реализовываться через рифмовки, песенки, стихотворения;

4) лексические игры, которые способствуют запоминанию новых слов и употреблению в ситуациях, приближенных к реальным условиям; ролевые игры наиболее эффективны для отработки нового лексического материала, они также позволяют сформировать умения говорения за счет вариативности ситуаций;

5) грамматические игры, помогающие учащемуся лучше усвоить речевые образцы и употреблять их правильно;

6) творческие игры, развивающие речевые навыки и умения [2, с. 99].

Т. Н. Андреев предлагает следующие варианты фонетических игр:

### **1 «Скороговорки»**

Учитель подготавливает карточки со скороговорками. Обучающиеся по очереди получают карточки и читают написанные скороговорки вслух. Если участник хорошо прочёл скороговорку, то он оставляет карточку себе. Выигрывает тот, у кого будет больше карточек.

Еще одним вариантом этой игры можно сделать такой: на доске пишется небольшая скороговорка. Учитель прочитывает ее и снимает языковые трудности. Затем учащимся дается 1–2 минуты на прочтение. Выбираются два–три учащихся из класса. Задача состоит в том, чтобы на одном дыхании прочитать как можно больше раз эту скороговорку.

Приведём пример скороговорки для отработки звука [p] в английском языке:

*Peter Piper picked a peck of pickled peppers.*

*A peck of pickled peppers Peter Piper picked.*

*If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,*

*Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked?*

Сложность при ее произнесении заключается в разности русского звука [п] и английского [p], который произносится с придыханием.

Наибольшее количество сложностей возникает при произнесении и тренировке отсутствующих звуков [ð, θ]. Перед тренировкой скороговорки, содержащей эти звуки, следует в простой форме объяснить их артикуляцию. Приведем несколько примеров известных скороговорок для отработки звуков [ð, θ]:

*Thirty three thousand people think*

*that this Thursday is their thirty's birthday.*

*There those thousand thinkers were thinking*

*how did the other three thieves go through.*

Скороговорки и рифмовки являются эффективным способом обучения фонетике, так как их многократное повторение обеспечивает тренировку звука.

### **2 «Прочти как...»**

Учитель предлагает прочесть один и тот же текст, но с различными установками. Например, как робот, как телеведущий, быстро, медленно, грустно и так далее. Одному учащемуся даётся карточка с заданием, а остальные должны угадать, какое задание было на карточке [3, с. 39].

### 3 Cookie jar

Это игра-фонетическая разминка. На доске рисуется (или прикрепляется на магниты) изображение банки с печеньем. Учащимся необходимо щелкать пальцами, проговаривать слова за учителем.

**Учащиеся и учитель:** *Who took the cookie from the cookie jar?*

Затем учитель выбирает любого ученика и обращается к нему:

**Учитель:** *Имя учащегося, took the cookie from the cookie jar.*

**Выбранный учащийся:** *Who? Me?*

**Учащиеся и учитель:** *Yes, you.*

**Выбранный учащийся:** *Not me.*

**Учащиеся и учитель:** *Than who?*

Затем выбранный учащийся называет любого своего одноклассника, и игра повторяется заново.

### 4 Накорми монстра

На коробку наклеивается монстр (или любое животное) с отверстием в районе рта. Учащимся раздаются карточки с такими словами, как *car, cup, pet, bat, cat* и другими. Задача учащихся – опустить слова в коробку, проговаривая их хором.

### 5 Фонетическое бинго

Необходимо раздать листы для игры в бинго и попросить учеников нарисовать/написать разные слова, которые были выбраны для представления букв алфавита, например, *apple* для *a*.

Это еще один отличный способ для учеников попрактиковаться в произношении слов и, возможно, увидеть, как буквы могут произноситься по-разному в зависимости от того, в каком слове они находятся.

### 6 Я – шпион

Задача учащихся – выбрать одного ведущего. Он загадывает слово и спрашивает группу: «Я вижу что-то, начинающееся с буквы *f*» или «Я вижу что-то, что заканчивается на букву *k*».

Учащимся необходимо отгадать загаданное слово.

### 7 Замени букву

Учащиеся получают раздаточные листы с различными изображениями и стрелками по направлению движения. Когда учащиеся переходят от изображения к изображению, они меняют одну букву, чтобы получилось новое слово, представленное на картинке. Им может понадобиться изменить первую, среднюю или последнюю букву.

Игровой метод обучения – это доступный, эффективный и простой способ усвоения нового материала, в особенности фонетического. В процессе фонетической игры не только раскрываются творческие способности учащихся, но и реализуется креативный, нетрадиционный подход учителя к организации учебной деятельности.

## Литература

1 Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 1989. – 223 с.

2 Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 1981. – 112 с.

3 Андреевко, Т. Н. Использование игр при обучении иностранному языку: учебное пособие / Т. Н. Андреевко, Е. В. Чеснокова. – Липецк : ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 70 с.



К. А. Зинкевичус

## ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В АНГЛИЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

*Данная статья посвящена анализу концепта «любовь» на материале паремиологических единиц английского языка. Концепт «любовь» является одним из самых распространенных и наименее определенных понятий в современной науке. В статье выявлены когнитивные признаки концепта «любовь» в английской культуре, каждый из которых проиллюстрирован примером.*

Путь одного народа по исторической лестнице несопоставим с движением другого народа в тот же период времени. Даже близкие народы на определенном этапе своей истории проходят разные этапы в развитии, дистанцируясь друг от друга, накапливая новый опыт, который таит в себе разные мировоззрения, разные ценности и разные взгляды на явления природы и социальные процессы.

В представлении концепта как культурно значимого и культурно специфичного образования мы обращаем внимание на высказывание В. П. Москвина, считающего концепт важным и ценным для носителей языка образованием, «которое является темой значительного количества пословиц, поговорок, фольклорных сюжетов, художественных текстов и объективировано значительным количеством синонимов» [1, с. 104].

Пословицы и поговорки – это не просто устойчивые высказывания. Они являются выражением мнения нации. В течение многих столетий они создавались, дополнялись, совершенствовались, пересказывались, переоценивались людьми и стали теми «крылатыми выражениями», которые наделяют особенной силой, живостью и эмоциональностью каждый отдельный язык. Не любое высказывание приобретало статус пословицы, фразеологизма или поговорки, а только то, которое наиболее близко и точно отражало образ жизни и мысли всего народа. Именно такие изречения прочно заняли свое место в языке, стали понятными для всех и могли существовать столетиями, передаваясь из века в век, из поколения в поколение. Каждая пословица и поговорка таит в себе опыт поколений, которые создали их и передали следующему поколению. Эти изречения не спорят и ничего не доказывают – они просто несут в себе истину.

Известный литературный критик и публицист Н. А. Добролюбов утверждал, что «народные пословицы и поговорки <...> служат отражением народного ума, характера, верований, взглядов <...>» [2, с. 4].

Согласно энциклопедическому словарю Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, «пословица – это сжатое, общеупотребительное изречение, живущее в народной речи. Содержание пословиц настолько разнообразно, что дать их определение на основании этого признака едва ли возможно; обыкновенно – это общее суждение или наставление, относящееся к какой-нибудь стороне жизни» [3].

Материалом для исследования концепта «любовь» в английском языке послужил словарь пословиц и поговорок английского языка «*The Oxford Dictionary of Proverbs*» [4].

Любовь обязательно присутствует между членами семьи, где особенная роль принадлежит любви матери к детям и любви детей к матери. Материнская любовь самая сильная, она не угасает и не ослабевает с течением времени. Мать в жизни человека только одна, поэтому ее следует любить. Мать любит своих детей безгранично, поэтому для того, чтобы суметь расположить к себе женщину, достаточно просто похвалить ее

ребенка: *a mother's love is best of all* – ‘материнская любовь – самая лучшая’; *love your mother, you'll never have another* – ‘люби свою мать, у тебя никогда не будет другой’; *praise the child, and you make love to the mother* – ‘похвалите ребёнка и его мать полюбит вас’.

В английских поговорках любовь слепа. Влюбленный человек ослеплен своими чувствами и не способен объективно оценивать предмет своего воздыхания. Тот, кто влюблен, не видит недостатков своего возлюбленного. Также обращает на себя внимание тот факт, что здесь проводится параллель между любовью и ненавистью: *affection blinds reason* – ‘привязанность ослепляет разум’; *blind love makes a harelip for a dimple* – ‘слепая любовь превращает заячью губу в ямочку’; *love is blind as well as hatred* – ‘любовь слепа так же, как и ненависть’.

Имеет ли любовь цену? С одной стороны, в английских поговорках утверждается, что у любви нет цены, ее нельзя ни купить, ни продать, а с другой – что любовь находится во власти материального благосостояния. И именно материальное благосостояние в английской культуре выходит на первый план. Любовь длится лишь до той поры, пока она подкреплена деньгами, а стоит бедности постучаться в двери, любовь вылетает в окно: *I love you well but touch not my pocket* – ‘я очень люблю тебя, но не трогай мой карман’; *love lasts as long as money endures* – ‘любовь длится до тех пор, пока существуют деньги’; *love in a hut with water and crust is cinders, ashes, dust* – ‘любовь в хижине с водой и корочкой – это зола, пепел, прах’; *when poverty comes in at the door, love flies out of the window* – ‘когда бедность стучится в дверь, любовь вылетает в окно’.

Любовь в отношении ко времени также рассматривается противоречиво: с одной стороны, любовь бесконечна, с другой стороны – время убивает любовь, с течением времени любовь угасает: *love without end has no end* – ‘бесконечная любовь не имеет конца’; *time, not the mind, puts an end to love* – ‘время, а не разум кладет конец любви’.

Такое же противоречие прослеживается и в связи любви с разлукой. С одной стороны, разлука укрепляет любовь, но в то же время расставание влюбленных является причиной угасания любви: *absence sharpens love* – ‘отсутствие обостряет любовь’; *absence, and a friendly neighbour, washeth away love* – ‘разлука и дружелюбный сосед смывают любовь’.

Первая любовь самая сильная, она не забывается и не «ржавеет»: *no love like the first love* – ‘нет такой любви, как первая любовь’; *old love does not rust* – ‘старая любовь не ржавеет’.

Любовь – настолько глубокое и всеобъемлющее чувство, что ее нельзя выразить словами. Когда любовь велика, слова не нужны; любовь говорит сама за себя: *when love is greatest, words are fewest* – ‘когда любовь сильнее всего, слов меньше всего’; *next to love, quietness* – ‘рядом с любовью – тишина’; *love speaks, even when the lips are closed* – ‘любовь говорит, даже когда губы сомкнуты’.

В английских поговорках утверждается, что любовь изменчива и скоротечна: *hot love is soon cold* – ‘горячая любовь скоро остывает’; *love of lads and fire of chats is soon in and soon out* – ‘любовь к парням и страсть к разговорам скоро появятся и скоро погаснут’.

Особое место в английской паремииологии отводится высказываниям о любви и супружеских отношениях. Согласно пословицам, брак вряд ли может быть совместим с любовью. Хочешь похоронить свою любовь – женись: *marriage is the tomb of love* – ‘брак – могила любви’; *love is a fair garden and marriage a field of nettles* – ‘любовь – это прекрасный сад, а брак – поле, заросшее крапивой’. Тем не менее обнаружили две поговорки, в которых говорится о более благоприятном исходе для любви в результате брака: *love is a flower which turns into fruit at marriage* – ‘любовь – это цветок, который в браке превращается в плод’; *marry first, and love will follow* – ‘сначала женись, и за этим последует любовь’.

Нередко в английских поговорках встречается идея о том, что любовь – это «всемогущее» чувство, способное преодолеть все обстоятельства. От любви нельзя спрятаться, и ничто не может встать на пути этого чувства; для любви преград не существует. В данном случае любовь часто персонифицируется и наделяется человеческими способностями и качествами: *love will creep where it cannot go* – ‘любовь проникнет туда, куда она не может пройти’; *love will find a way* – ‘любовь найдет выход’; *love will go through stone walls* – ‘любовь пройдет сквозь каменные стены’.

Достаточно большая группа пословиц в английском языке реализует значение «милые бранятся – только тешатся». Ссора помогает восстановить любовь и мир в отношениях. После ссоры влюбленные чувствуют прилив новой страсти. Чувства становятся ярче, а любовь обновляется: *love's anger is fuel to love* – ‘гнев разжигает любовь’; *lover's anger is short-lived* – ‘гнев влюбленного недолговечен’; *the quarrel of lovers is the renewal of love* – ‘ссора влюбленных – это возобновление любви’.

В английских поговорках концепт «любовь» отражает влияние этого чувства на человека. Любовь способна менять людей, делать их умнее, благороднее, красноречивее: *love makes a wit of the fool* – ‘любовь делает дурака остроумным’; *love makes men orators* – ‘любовь делает людей ораторами’; *love makes all hard hearts gentle* – ‘любовь делает все жестокие сердца нежными’.

Также в английских пословицах о любви прослеживается связь этого чувства с другими чувствами и эмоциями:

– неприязнью: *love and hate are blood relations* – ‘любовь и ненависть – кровные родственники’;

– ревностью: *love being jealous, makes a good eye look asquint* – ‘любовь, будучи ревливой, заставляет смотреть подозрительно’;

– состраданием: *pity is akin to love* – ‘жалость сродни любви’;

– дружелюбием: *when love puts in, friendship is gone* – ‘когда приходит любовь, дружба исчезает’;

– целомудрием: *love is the touchstone of virtue* – ‘любовь – это критерий добродетели’;

– боязнью: *fear is stronger than love* – ‘страх сильнее любви’;

– душевными муками и переживаниями: *never love with all your heart, it only ends in breaking* – ‘никогда не люби всем сердцем, в результате оно разобьется’; *love is a sweet torment* – ‘любовь – это сладкая мука’.

– прежней любовью: *it is best to be off with the old love before you are on with the new* – ‘лучше всего расстаться со старой любовью до того, как вы начнете новую’.

Любовь мотивирует людей доверять любимому человеку (*where love is, there is faith* – ‘там, где есть любовь, есть и вера’), прощать недостатки (*where love fails, we espy all faults* – ‘там, где любовь терпит неудачу, мы замечаем все недостатки’).

Любовь – крепкое, искреннее и подлинное чувство: *heart that truly loves never forgets* – ‘сердце, которое по-настоящему любит, никогда не забывает’; *sound love is not soon forgotten* – ‘крепкая любовь не скоро забывается’.

Любовь невозможно разжечь намеренно и любовь нельзя удержать в тайне: *a man has choice to begin love, but not to end it* – ‘у человека есть выбор начать любовь, но не заканчивать ее’; *fanned fire and forced love never did well yet* – ‘раздуваемый огонь и вынужденная любовь еще никогда не приводили к успеху’; *love and a cough cannot be hidden* – ‘любовь и кашель невозможно скрыть’.

Любовь притягивает любовь: *love is the loadstone of love* – ‘любовь – магнит любви’; *love begets love* – ‘любовь порождает любовь’.

Взаимная любовь ассоциируется с наивысшим счастьем: *love is the true price of love* – ‘любовь – это истинная цена любви’; *love is the true reward of love* – ‘любовь – это истинная награда за любовь’.

Таким образом, лингвокультурологический анализ концепта «любовь» в английской паремиологии дает нам возможность сделать следующие выводы:

1 Любовь – неотъемлемая часть семейных отношений.

2 Любовь всемогуща, порой безрассудна, ни одна живая душа не в силах ей сопротивляться. Любовь меняет человека в лучшую сторону; тот, кто любит, способен принимать любые недостатки своего избранника, доверять, проявлять заботу, идти на жертвы во имя любви. Любовью нельзя управлять, она неподвластна нашим желаниям, и любовь невозможно утаить.

3 Любовь бывает сложно передать вербально, любовь околдовывает нас и «вскруживает» голову. Любовь способна пасть жертвой новой влюбленности; расставание с любимым, как и время, может укрепить любовь, а может и стать причиной ее гибели. Любовь – это благословение, бесценный дар, данный человеку свыше. Любовь может быть подлинной и фальшивой, взаимной и безответной, вечной и проходящей. Спутниками любви являются такие чувства, как отвращение, ревность, сострадание, душевные муки.

4 Любовь не купишь за золото, но в то же время финансовое благополучие является немаловажным условием для крепкой любви. Влюбленный человек не может справедливо оценить объект своей привязанности. В любимых часто не замечают ни внешних изъянов, ни недостатков, связанных с личностью. Брак в большинстве случаев разрушает любовь.

Основываясь на результатах нашего анализа паремий, можно сделать вывод, что в основном концепты и культурные отношения в изучаемом языке имеют общекультурное значение в жизни представителей английской лингвокультуры.

#### Литература

1 Москвин, В. П. Классификация русских метафор / В. П. Москвин // Языковая личность: культурные концепты : сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград–Архангельск : Перемена, 1996. – С. 103–113.

2 Собрание сочинений: в 9 т. / редкол.: Б. И. Бурсов (гл. ред.) [и др.]. – Москва; Ленинград : Гослитиздат, 1961–1964. – Т. 1: Статьи, рецензии, юношеские работы (апрель 1853–июль 1857) / Н. А. Добролюбов [и др.]. – 1961. – 595 с.

3 Энциклопедический словарь: [в 86 т.] / изд.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон; под ред. К. К. Арсеньева, О. О. Петрушевского. – Санкт-Петербург, 1898. – Т. 48. – 680 с.

4 The Oxford Dictionary of Proverbs [Electronic resource] / Ed. J. Speake. – Fifth edition. – Oxford University Press. – Mode of access: <https://online.pubhtml5.com/weoq/mutk/#p=14>. – Date of access: 05.04.2023.

УДК 373.5.091.3:811.111'34

*Ю. А. Злотникова*

#### **МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ДЛЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Данная статья посвящена методике работы с текстом для ознакомительного чтения на уроке английского языка в средней школе. Рассмотрены такие аспекты, как виды чтения, ознакомительное чтение, этапы работы с текстом. Предлагается комплекс упражнений и заданий, который может быть использован на каждом из этапов работы с текстом.*

В настоящее время обучение английскому языку является одним из наиболее важных и приоритетных направлений образования. В условиях активной интеграции и глобализации это направление приобретает особое значение. Рассмотрим важность чтения в обучении иностранным языкам.

Чтение является основополагающим элементом воспитания, образования и культурного развития. Это вид деятельности, формирующий и развивающий личность, инструмент образования и распространения культуры, свидетельство навыков профессионального общения и профессиональной компетентности, а также инструмент жизненного успеха человека [1, с. 7].

По мнению Е. А. Маслыко, сегодня важно не только дать детям как можно больше знаний, но и обеспечить их общее культурное, личностное и познавательное развитие, чтобы они были оснащены важными навыками, которые позволят им научиться учиться. Этим объясняется актуальность проблемы формирования у школьников знаний, умений, навыков и способов деятельности, а умение читать определяется как один из ключевых навыков в подходе к обучению [2, с. 22].

В системе А. Н. Шамова процесс обучения проходит на высоком уровне сложности, а процесс чтения направлен на общее развитие «Я» ученика. Главным действующим лицом здесь являются теоретические знания. Чтение рассматривается как «процесс восприятия и активной переработки информации». И здесь есть две составляющие [3, с. 72].

Первая – это восприятие текста, то есть перцептивная обработка информации.

Вторая – осмысление информации, то есть семантическая обработка информации [4, с. 39].

С. К. Фоломкина выделяет такие виды чтения, как поисковое, ознакомительное, просмотровое и изучающее [5, с. 25]. Рассмотрим *ознакомительный вид чтения*. Цель данного вида чтения – получение основной информации и использование воображения читателя для понимания текста. Текст, выбранный для ознакомительного чтения, может иметь большую длину и лингвистическую избыточность. Такой вид чтения используется для чтения художественной и научной литературы без учета новых незнакомых слов при условии, что читатель знает общее значение контекста. Этот тип чтения подразумевает изучение общей картины и получение новой, ранее неизвестной, информации. Текст не должен быть лингвистически сложным, он должен содержать лишь небольшое количество новой и незнакомой лексики и синтаксических структур, которые не мешают понять и уловить основную идею текста. В идеале использование словаря не рекомендуется. Внимание учащихся должно быть сосредоточено только на знакомых словах из их собственного словарного запаса, и этот вид чтения является наиболее эффективным [6, с. 9].

С. К. Фоломкина называет ознакомительное чтение чтением «для себя», без намерения использовать или воспроизвести информацию в будущем. В результате информация, полученная после прочтения текста, который не заинтересовал читателя, забывается [5, с. 27].

Для развития умений ознакомительного чтения учащимся необходимо:

– прочесть текст, обращая внимание на ключевые факты, без остановки на неизвестных словах;

– прочитать текст второй раз, выделяя основную информацию из общего контекста;

– найти, проанализировать и сформулировать идею и тему текста.

Также для адекватного и полноценного восприятия текста важно опираться на этапы работы с ним. Работа над текстом включает следующие этапы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый [7, с. 161]. Остановимся на них подробнее.

*Предтекстовый этап* (Pre-reading) является подготовкой к чтению. Цель данного этапа – снизить речевые и языковые трудности, создать речевые задачи для первого чтения, а также создать уровень мотивации и интереса для ознакомительного чтения.

На этом этапе очень важно определить вопросы и задания, которые необходимо выполнить до начала чтения. Здесь могут быть использованы следующие упражнения и задания:

– определите тему/идею данного текста (на основе названия текста, имеющихся изображений, видеоклипов);

– предугадайте содержание текста по названию, иллюстрациям или видео-/аудиофрагментам;

– ответьте на вопросы, основанные на ассоциации (Do you recognize this author? Have you read any of his works? (Если читали: What works has this author written?) What does the title of this text remind you of? Have you seen this title before? Where do you think the events of this text could take place? Do you believe what the text says?).

*Текстовый этап* (While-reading). На этом этапе перед учащимися ставятся цели/задачи, которые необходимо выполнить. Цель данного этапа – проверить уровень развития языковых и речевых навыков. Здесь могут быть использованы следующие упражнения и задания:

– дайте ответы на вопросы (Who is the main character? What was he wearing? What was the weather like?);

– соотнесите героя и его описание;

– заполните пропуски в предложениях;

– выберите заголовки для каждой части текста;

– выберите верные или неверные утверждения.

*Послетекстовый этап* (Post-reading) направлен на проверку понимания прочитанного. Цель данного этапа – использовать текстовые ситуации в качестве языковой или речевой поддержки для развития навыков и умений говорения и письменной речи. Упражнения данного этапа включают следующие:

– докажите, что...;

– опровергните данное утверждение...;

– составьте план текста;

– придумайте своё название для текста;

– перепишите конец текста;

– перескажите текст.

Процесс чтения – это довольно сложная деятельность, включающая в себя аналитические, а также синтетические операции. Основная цель обучения ознакомительному чтению в средней школе – научить учащихся чтению на иностранном языке, т. е. умению понимать текст, извлекать из него общую информацию, получать эстетическое удовольствие.

## Литература

1 Шамов, А. Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 2–8.

2 Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько [и др.]. – Минск : Вышэйшая школа, 2001. – 528 с.

3 Шамов, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Восток-Запад, 2008. – 253 с.

4 Бексултанова, Л. А. Формирование лексических навыков на занятиях по английскому языку / Л. А. Бексултанова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3 (14). – С. 39–41.

5 Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 2005. – 253 с.

6 Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 2–11.

7 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 239 с.

УДК 811'42'271.1:070

*Д. А. Казанникова*

### АДРЕСОВАННОСТЬ РЕЧИ ИНТЕРВЬЮИРУЕМОГО ЖУРНАЛИСТУ

*Статья посвящена рассмотрению коммуникативных тактик и стратегий интервьюируемого. В данной статье рассмотрены ответные реплики интервьюируемого на вопросы журналиста. Актуальность данного исследования прежде всего обусловлена возросшим интересом лингвистов к проблеме адресованности и формах ее проявления в интервью.*

**Интервью** – предназначенная для печати беседа какого-либо известного деятеля с корреспондентом по вопросу, имеющему общественный интерес [1, с. 174]. Авторы отмечают расширение группы интервьюируемых. Респондентами могут выступать любые лица, которые представляют интерес для читателей. Если раньше читателей интересовали различные факты, происшествия, события и т. д., то сейчас основное внимание акцентируется на человеке. Читатели заинтересованы в подробностях и комментариях людей, которым в связи с их статусом в обществе можно доверять.

Участники интервью преследуют определенные коммуникативные цели. **Коммуникативная цель** – это результат, на который направлен коммуникативный акт. Для достижения этих целей используются различные приемы. К таким приемам можно отнести коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики и коммуникативные намерения. Каждой коммуникативной ситуации соответствует коммуникативная стратегия. **Коммуникативная стратегия** – комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели.

Коммуникативная стратегия реализуется через тактики, которые выполняют функцию способов осуществления стратегии в конкретной коммуникативной ситуации.

Что же представляют собой коммуникативные тактики? **Коммуникативные тактики** – это совокупность практических ходов в реальном процессе коммуникативного взаимодействия, которые позволяют достигать поставленных целей в определенной ситуации.

Таким образом, для тактики характерны практические действия в реальном процессе взаимодействия, а для стратегии – теоретическое выстраивание этого взаимодействия.

**Коммуникативное намерение** – тактический ход, который является средством движения к соответствующей коммуникативной цели.

Говоря о коммуникативной стратегии, тактике и намерении, необходимо в первую очередь отметить журналиста, т. к. именно он является инициатором, заинтересованным

лицом в проведении интервью. Именно журналисту необходимо получить точную информацию, которая до этого никому не была известна. Для этого журналисту требуются различные тактики, чтобы найти подход к собеседнику [2, с. 515].

Самым распространенным жанром публицистического стиля является интервью. Характерными чертами интервью являются реактивность и ситуативность. Успех интервью зависит от реакции интервьюируемого на заданные вопросы журналиста. Ситуация также играет важную роль в интервью. Именно ситуация определяет тему и вопросы беседы.

Во время интервью журналист использует различные типы вопросов и средства, активизирующие речь интервьюируемого. Очень часто во время интервью можно встретить специальные и общие вопросы, реплики-мнения.

Используя в своем интервью **специальные вопросы**, журналист дает возможность интервьюируемому к более обширному выступлению. На такие вопросы интервьюируемый отвечает открыто, сообщая дополнительную информацию. Однако при проведении такого интервью журналист теряет свою инициативу, что может привести к потере хода беседы:

– **Что такое регенерация?**

– *Перевод слова известен – восстановление. Восстановление тканей, а иногда и целых органов. Это свойственно всему живому. Раны на коже затягиваются.*

**Общие вопросы** – это вопросы, с содержанием которых отвечающий должен либо согласиться, либо не согласиться:

– **Есть ли признак, который позволяет достоверно определить такой недуг?**

– *Рентгенологическое исследование и осмотр врачом (аускультация лёгких) практически всегда позволяют подтвердить наличие пневмонии.*

**Реплика** представляет собой отклик журналиста или собеседника, выражение собственного мнения о какой-либо ситуации или событии:

– *Замечу, первая их пересадка не совсем удалась: организм девочки отторг стволовые клетки. А вторая попытка ее спасла. С тех пор прошло много лет. Девочка стала взрослой, живет нормально. Клетки брата стали своими.*

– **Но замечу:** не всегда клетки родного человека помогают. К сожалению, это так. Всех тайн иммунитета, пожалуй, никто в мире пока не знает.

В ходе интервью у интервьюируемого могут быть нестандартные реакции на вопросы журналиста. К таким реакциям можно отнести встречный вопрос или просьба переформулировать вопрос, требование подсказки или отсылка на этнические нормы, не позволяющие отвечать на вопрос.

Интервьюируемый может также применять во время диалога различные приемы, чтобы стимулировать речевую деятельность журналиста:

– **Давайте подумаем**, как это связано с созданием и благополучием граждан;

– *Мы не можем говорить об Алеппо и Гута?*

– *Нет, мы можем говорить об Алеппо и Гута, но тогда давайте говорить и о Ракке;*

– **Представьте**, миллионы тонн нефти будут перевозиться по Балтике дополнительно;

– *В соцсетях вы делились, что ненавидите, когда вас тренирует муж... Почему?*

– **Представьте**, что вас тренирует Мистер совершенство....

Речевое поведение интервьюируемого напрямую зависит от характера вопросов журналиста. Во время интервью интервьюируемый может использовать различные тактики в своих ответах на вопросы:

1 тактика содействия (полные и точные ответы на вопросы):

– *Часто бываете на Родине?*

– *Первые два-три года как-то ездила, разрывалась между континентами.*

*А потом поняла, что мне хочется женского счастья – семьи, детей;*



2 тактика противодействия (отказ отвечать на вопросы):

– *Владимир, я не на допросе, вы не следователь! Я отказываюсь отвечать на ваши вопросы;*

– *Это слишком личный вопрос!*

3 тактика уклонения:

– *Давайте опустим этот вопрос. Я не хотел бы испортить свой улыбочиво-романтический образ.*

Таким образом, по результатам исследования было установлено, что речевое поведение интервьюируемого вариативно и имеет свои особенности. Оно осуществляется при помощи различных тактик (тактика содействия, тактика противодействия, тактика уклонения), не ограничивается только откликом на вопрос. В ходе интервью у интервьюируемого могут быть различные реакции на вопросы, что позволяет ему даже активизировать речевую деятельность журналиста.

### Литература

1 Кузнецов, Г. В. Телевизионная журналистика / Г. В. Кузнецов, В. Л. Цвик, А. Я. Юровский. – 4 изд. – Москва : МГУ: Высшая школа, 2002. – 299 с.

2 Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, А. К. Оніпенко, М. Ю. Сидорова. – Москва : Филолог. ф-т МГУ, 1998. – 524 с.

УДК 373.3.091.33:811'373

*А. К. Карачинцева*

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

*Статья посвящена вопросу эффективности использования игровых приемов при обучении лексике на начальном этапе средней школы. В статье рассматриваются психологические и возрастные особенности младших школьников. Также на примерах доказывається, что использование игровых методов и приемов является актуальным для современного обучения школьников. Игра является одним из важнейших средств воспитания ребенка и охватывает все аспекты процесса воспитания. Игра служит катализатором деятельности ребенка, помогает развить воображение, память, снимает усталость, делает процесс обучения интересным и разнообразным.*

Говоря об эффективности использования игры как метода обучения младших школьников, для начала следует рассмотреть их психологические и возрастные особенности.

Когда дети заканчивают дошкольное обучение в детском саду и переходят в начальную школу, их основной вид деятельности меняется с игровой на учебную. Однако на протяжении младшей школы игровая деятельность занимает приблизительно равное положение с учебной.

На этапе обучения в младшей школе перед педагогом ставится достаточно трудная задача, которая состоит в том, чтобы эффективно интегрировать игровую деятельность в учебную. Для этого должны учитываться возрастные и психологические особенности детей данного возраста.

Многие методисты и психологи утверждают, что дети младшего школьного возраста поддаются обучению иностранному языку намного легче, чем дети других возрастов. В этом возрасте дети буквально «впитывают» иностранный язык, это происходит благодаря тому, что они усваивают новый материал подсознательно. Из этого можно сделать вывод, что дети младшего школьного возраста обладают огромным потенциалом для изучения иностранных языков. Также дети данного возраста обладают всеми необходимыми качествами для успешного процесса обучения иностранному языку: любознательность, необходимость в постижении нового, хорошие имитационные способности, активность, эмоциональность и хорошо развитая наглядно-образная память [1, с. 49].

Одним из ключевых моментов проведения успешного урока является его атмосфера. Дети должны быть заинтересованы в уроке, а также чувствовать себя комфортно и уверенно, всего этого можно добиться, используя игру как метод обучения, так как игровая деятельность хорошо знакома детям младшего школьного возраста и является самым эффективным вариантом для их обучения.

Игра является крайне эффективным стимулом для детей младшего школьного возраста к изучению иностранного языка и, как итог, овладению им. Учащиеся погружаются в игровой процесс и не осознают, что используют ту или иную лексическую единицу в речи, но при этом хорошо запоминают ее, что является крайне эффективным [2, с. 66].

Для начала рассмотрим обучающие игры в целом. Обучающими называют такие игры, которые были созданы педагогами при помощи определенных методических средств и которые используются в процессе обучения и воспитания детей. Обучающие игры совмещают в себе как увлекательную для учащихся деятельность, так и педагогическую цель обучения детей. Данный вид игр отличается тем, что он обладает содержательной основой, а также имеет определенную образовательную цель, которую учащиеся достигают в ходе выполнения игры.

М. Ф. Стронин выделяет две категории обучающих игр:

- 1) подготовительные игры, к которым относятся лексические, грамматические и орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков;
- 2) творческие игры, которые содействуют дальнейшему развитию речевых навыков и умений, приобретенных в ходе подготовительных игр [3, с. 66].

Место и время обучающих игр на уроке являются условными. Для правильного их обозначения следует учитывать такие факторы, как подготовленность детей, их уровень владения языком, материал, который необходимо изучить, и т. д.

Игру можно провести на любом из этапов урока, но на каждом этапе она будет содействовать реализации разных целей.

В начале урока игра может послужить отличным введением учащихся в языковую среду, а также поможет вспомнить предыдущий материал или эффективно ввести новый. Использование игры на начальном этапе урока возможно только в том случае, если весь остальной урок будет выстроен не менее интересно, в противном случае учащиеся быстро потеряют концентрацию и заинтересованность в уроке.

В середине урока игра может быть использована для повышения активности учащихся и удержания их концентрации и внимания. Также это будет способствовать своеобразному психологическому отдыху для учащихся, что поможет снять напряжение.

В конце урока игру можно провести, чтобы повторить пройденный в течение урока материал, при этом не создавая новую нагрузку на учащихся. Также игры могут быть использованы на любом этапе обучения языковому материалу, при введении нового материала, закреплении изученного материала, а также при систематизации и повторении материала, изученного ранее [2, с. 67].

Обучающие игры несут в себе не только обучающую функцию, но и многие другие:

1) воспитательную функцию, которая заключается в воспитании учащихся таким качеством, как, например, гуманизм, толерантность, уважение и интерес к культуре страны изучаемого языка;

2) развлекательную функцию, которая помогает поддерживать благоприятную атмосферу урока, а также мотивирует учащихся к изучению иностранного языка;

3) коммуникативную функцию, которая способствует снятию языкового барьера;

4) функцию самореализации, которая позволяет учащимся раскрыть их способности и умения [4, с. 44].

А теперь рассмотрим конкретно лексические игры. Лексическими называют игры, которые способствуют быстрому и эффективному запоминанию новой лексики. Лексические игры преимущественно используют для формирования и закрепления лексических навыков у детей младшего школьного возраста.

Лексические игры могут быть использованы на всех этапах обучения лексике: при введении, закреплении и повторении. Одни лексические игры предназначены для тренировки отдельных частей речи, а другие – для комплексного их использования [5, с. 36].

Лексическая игра состоит из нескольких этапов:

1) этап введения в игру. Осуществляется подготовка учащихся к игре, ставятся цели игры, учащиеся вовлекаются в игровую атмосферу;

2) этап организации игры. Состоит из распределения ролей и объяснения правил игры;

3) этап проведения игры. Во время данного этапа учителю следует обратить внимание на то, насколько каждый учащийся вовлечен в игру;

4) этап подведения итогов.

О. А. Колесникова выдвинула следующие требования, которым должна соответствовать каждая лексическая игра:

1) основана на реальных жизненных ситуациях;

2) хорошо организована;

3) интересна всем учащимся, чтобы каждый учащийся был вовлечен в процесс;

4) проводится в позитивной атмосфере, создание которой является задачей учителя;

5) учитель должен следить за ходом игры, но не превращать ее в типичный процесс обучения, поэтому он может только корректировать некоторые аспекты игры и предоставлять помощь тем учащимся, которые в ней нуждаются;

6) оценка результатов игры должна осуществляться от положительных к отрицательным, если таковые имеются [4, с. 53].

Рассмотрим некоторые примеры лексических игр:

1) Игра «Кто я?». Для этой игры каждому ученику выдается карточка с названием животного, фрукта, овоща или профессии на английском языке. Затем каждый ученик должен задавать вопросы о своей карточке, на которые можно отвечать только «да» или «нет». Эта игра помогает ученикам понять значение новых слов и использовать их в контексте.

2) «Memory Game» (Игра «Память»). Игрокам предлагается переворачивать карточки с английскими словами и их переводами на русский язык. Цель игры – найти пары слов. Эта игра позволяет учащимся запоминать лексику и повышать скорость реакции.

3) «Word Association» (Ассоциации слов). Учитель произносит слово на английском языке, а ученики должны быстро назвать слово, которое ассоциируется с ним. Например, если учитель произносит слово «cat» (*кошка*), ученики могут назвать «meow» (*мяуканье*), «mouse» (*мышь*) и т. д. Эта игра помогает учащимся запоминать лексику и развивать ассоциативное мышление.

4) «Taboo» (Табу). Учитель выбирает слово на английском языке и записывает его на доске. Затем он задает ученикам вопросы о слове, но не использует само слово в вопросе. Например, если слово «book» (*книга*), учитель может задать вопросы: «Что читаешь перед сном?» или «Что берешь с собой на пляж?». Ученики должны угадать, какое слово записано на доске. Эта игра помогает учащимся учиться говорить и думать на английском языке, используя ассоциации и контекст.

Кроме того, использование игр на компьютере или планшете может быть очень полезным для обучения лексике. Существует множество приложений и игр, которые специально разработаны для изучения иностранных языков, в том числе и для начальной школы. Эти игры могут включать в себя задания на распознавание слов, составление предложений и тесты на понимание текста. Такие игры могут быть особенно полезны для тех учеников, которые учатся через визуальное восприятие.

Проанализировав психологические и возрастные особенности учащихся, место, роль и функции игры в процессе обучения лексике, рассмотрев примеры лексических игр, можно сделать вывод, что лексические игры являются крайне эффективными для обучения лексике на начальном этапе обучения в средней школе. Они позволяют обеспечить достаточно быстрое и качественное обучение лексике, которое при этом является интересным для самих учащихся.

### Литература

- 1 Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – Москва : издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
- 2 Степанова, Е. А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е. А. Степанова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 66–68.
- 3 Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка / М. Ф. Стронин. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.
- 4 Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – Санкт-Петербург : КАРО, Москва : Издательство «Четыре четверти», 2006. – 192 с.
- 5 Давыдова, З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 34–38.

УДК 37.091.33:811'271.1'243

*Т. И. Касьянова*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается сущность проектного обучения, его задачи, применение этого метода при обучении иностранному языку в школе, классификация проектов. В статье также описывается использование проектной методики при обучении монологической речи на уроке иностранного языка, определяются преимущества и недостатки метода проектов, эффективность его использования.*

Основной целью преподавания иностранного языка в школе является овладение иноязычной коммуникативной компетенцией. Научиться говорить на иностранном языке – это научиться выражать мысли устно, то есть овладеть говорением на иностранном

языке как средством общения. Обучение монологической речи – сложная задача, так как в практике преподавания иностранного языка часто встречаются случаи, когда ученик не может отвечать на вопросы, не может формулировать и выражать свои мысли на английском языке. Проблема в том, что ученики часто не знают, о чем говорить, что говорить и как говорить. Они сталкиваются с этой проблемой еще в начальной школе [1].

Метод проектов может стать эффективным способом обучения монологической речи на уроках иностранного языка. Этот метод предусматривает работу учащихся в группах над проектами, которые требуют от них использования языка для сбора, организации и представления информации на определенную тему.

Проектная методика обучения – это подход к обучению, который основан на использовании проектов как средства для развития умений и навыков учащихся. В рамках проектной методики обучения учащиеся работают над конкретными проектами, которые требуют от них не только понимания теоретического материала, но и его практического применения.

Проекты могут быть связаны с различными областями знаний, например, социологией, физикой, биологией и т. д. Они могут быть созданы учителем или самими учащимися, и могут быть как индивидуальными, так и коллективными.

Известный американский педагог и методист Х. Килпатрик выделил несколько видов проектов, которые могут использоваться в образовательных целях:

1) *Проекты, связанные с решением практических задач.* Такие проекты могут быть связаны с ремонтом, строительством, организацией мероприятий и другими практическими задачами.

2) *Проекты, связанные с изучением предметов.* Такие проекты могут помочь учащимся лучше понять материал и закрепить знания. Например, проекты по истории, литературе, науке и другим предметам.

3) *Проекты, связанные с социальными вопросами.* Такие проекты связаны с изучением социальных проблем, таких как бедность, наркомания, насилие и дискриминация, и поиском способов их решения.

4) *Проекты, связанные с исследованиями.* Такие проекты могут помочь учащимся развить навыки исследования, анализа и критического мышления. Например, исследования по истории, литературе, науке и другим предметам.

5) *Проекты, связанные с развитием навыков.* Такие проекты могут помочь учащимся развить навыки коммуникации, лидерства, творчества и другие навыки, которые могут пригодиться им в жизни [2].

Проектная методика обучения позволяет учащимся развивать не только знания, но и такие навыки, как работа в команде, принятие решений, управление временем и ресурсами, аналитическое мышление и креативность. Кроме того, она позволяет учащимся более глубоко понять материал и применять его на практике, что способствует лучшему запоминанию и более высоким результатам в обучении.

В настоящее время проектная методика активно используется в современных средних школах. В рамках проектной методики учащиеся работают в группах над конкретными проектами, которые могут быть связаны с различными предметами и темами.

В проектной методике учащиеся должны самостоятельно выбрать тему проекта, определить цели и задачи, а также спланировать и провести исследования по данной теме. Затем разрабатывается конкретный план действий, который позволит выполнить поставленную задачу.

В процессе работы над проектом учащиеся общаются на иностранном языке между собой, подыскивают информацию в различных источниках и оформляют ее в виде презентации или рассказа. Это позволяет им научиться организовывать свои мысли, выражать их на языке и презентовать их перед аудиторией. Учащиеся используют

различные языковые ресурсы, такие как словари, грамматические справочники и т. д. Это поможет им улучшить свой словарный запас и грамматические навыки, что также положительно повлияет на их монологическую речь.

Одной из особенностей проектной методики является то, что учащиеся должны проявлять активность, творчество и самостоятельность при работе над проектом. Общение и сотрудничество друг с другом способствует развитию коммуникативных навыков [3].

В контексте монологической речи учащиеся могут использовать метод проектов для создания и презентации своих собственных монологов на определенную тему. Например, они могут исследовать культуру или историю определенной страны, собрать информацию об известных личностях или событиях, а затем представить свои монологи перед аудиторией. Проект может быть связан с конкретной темой или предметной областью. Например, если ученик изучает иностранный язык для работы в туризме, то проектом может стать описание экскурсионного маршрута или рассказ об отдыхе на пляже.

Ученикам следует дать достаточно времени на подготовку и практику своей речи. Например, они могут создавать конспекты, писать тексты и затем повторять их вслух. Также можно провести индивидуальные и групповые занятия, на которых они могут обмениваться опытом и советами.

В конце проекта учащиеся представляют свои результаты и обсуждают процесс работы, а также анализируют свои достижения и ошибки.

Кроме того, метод проектов позволяет учащимся развивать навыки самостоятельной работы, что также является важным аспектом обучения иностранному языку.

Проект может быть оценен преподавателем или другими учащимися, что поможет ученикам улучшить свои навыки критического осмысления проделанной работы. Более того, проект может стать отличным материалом для портфолио и помочь в дальнейшей карьере.

Метод проектов помогает научиться организовывать свои мысли, выражать их на языке и презентовать их перед аудиторией, а также развивает навыки самостоятельной работы и сотрудничества в группе.

Однако при использовании проектной методики важно убедиться, что проект соответствует уровню подготовки учащихся и что они имеют достаточно времени для выполнения задания. Кроме того, учитель должен обеспечить поддержку и помощь в процессе выполнения проекта, чтобы учащиеся могли успешно достичь поставленных целей.

В связи с вышесказанным выделен ряд преимуществ использования метода проектов в средней школе:

1 Стимулирует творческое мышление и развивает навыки самостоятельной работы у учеников.

2 Позволяет ученикам применять теоретические знания на практике и решать реальные задачи.

3 Учит сотрудничать и общаться в группе, развивает коммуникативные навыки.

4 Позволяет ученикам проявлять свои интересы и таланты в рамках учебного процесса.

5 Позволяет учителям оценивать знания и умения учеников не только по результатам тестов, но и по созданному проекту.

Наряду с этим имеется и ряд недостатков:

1 Требуется больших временных и материальных затрат на подготовку и проведение проекта.

2 Может быть сложен в организации и требует высокой квалификации учителя для его проведения.

3 Не всегда гарантирует одинаковую степень освоения материала всеми учениками группы.

4 Может быть сложен для оценки и сравнения с другими формами контроля знаний.

5 Может быть неэффективен, если ученики не мотивированы на участие в проекте.

Таким образом, метод проектов может быть полезным инструментом в обучении иностранному языку в средней школе, но его использование должно быть обоснованным и целенаправленным, с учетом индивидуальных особенности каждого класса и ученика.

## Литература

1 Хачатрян, А. К. Development of monologue speech at English lessons [Электронный ресурс] / А. К. Хачатрян // Молодой ученый. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/386/85038/>. – Дата доступа: 08.04.2023.

2 The Centenary of William H. Kilpatrick's "Project Method": A Landmark in Progressive Education Against the Background of American-German Relations After World War [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.ide-journal.org/article/2018-volume-5-number-2-the-centenary-of-william-h-kilpatrick-s-project-method-a-landmark-in-progressive-education-against-the-background-of-american-german-relations-after-world-war-i/>. – Date of access: 08.04.2023.

3 Горбина, М. А. Проектная форма работы как одна из актуальных инновационных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / М. А. Горбина, В. И. Белай // Молодой ученый. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/68/11725/>. – Дата доступа: 08.04.2023.

УДК 316.628:37.091.33:004.031.42

*Я. В. Костюкова*

### МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

*Мотивация является важным фактором успешности при овладении иностранным языком. В статье анализируется роль мотивации в обучении иностранному языку, а также способы ее повышения и поддержания посредством интерактивных технологий. Рассматриваются наиболее активно применяемые интерактивные технологии и преимущества их использования в преподавании иностранного языка.*

Одним из наиболее важных факторов, влияющих на результаты изучения английского языка, является мотивация. Она также является объяснением того, почему учащиеся полны энтузиазма, интереса к изучаемому предмету, настроены позитивно и не испытывают трудностей при участии в учебном процессе.

В первую очередь урок английского языка должен быть увлекательным, вызывать интерес и способствовать получению новых знаний и умений. Данный фактор оказывает положительное влияние на мотивацию, вызывает естественное желание учащегося продолжать изучать иностранный язык, т. к. в данном случае процесс обучения приносит не только пользу, но и удовольствие.

Мотивация играет определяющую роль в успехе изучения иностранного языка, а ее низкий уровень приводит к недостатку усилий и, в конечном счете, к отсутствию успеха в овладении иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы как можно лучше узнать особенности и потребности своих учащихся и выбирать такие методы работы, которые позволили бы сформировать и сохранить устойчивую и положительную мотивацию при изучении иностранного языка. В связи с этим возникает необходимость поиска и использования педагогами наиболее прогрессивных методов организации образовательного процесса.

Одним из таких методов является интерактивное обучение, суть которого заключается в возможности такой организации процесса обучения, при которой учащиеся не только показывают активную вовлеченность в процесс обучения, но и усваивают при этом максимальное количество информации.

Стратегии интерактивного обучения направлены на повышение интереса учащихся к процессу обучения и превращение их в активных участников педагогического взаимодействия, а также на то, чтобы методы и приемы преподавания приносили больше пользы, нежели способствовали простому достижению образовательных целей.

При интерактивном обучении преподаватель выполняет роль, отличную от той, которую он играет в традиционном обучении. Учитель не дает готовых ответов на обсуждаемые вопросы, он лишь побуждает учащихся к самостоятельному поиску решений. Вследствие этого активность преподавателя сменяется активностью учащихся, создавая условия, направленные на развитие инициативы, выражения своей точки зрения, способности к эффективному общению и анализу альтернативных мнений и решений [1].

Интерактивные методы обучения являются наиболее гибкими, так как позволяют преподавателям и учащимся мыслить нестандартно и использовать при планировании уроков и выполнении заданий больше творческих идей и дополнительных ресурсов. Учителя могут проводить уроки с использованием медиа, мобильных приложений, игровых элементов, видеоклипов и интернет-ресурсов, что позволяет адаптировать занятие в соответствии с темой и возрастными особенностями учащихся. Также есть возможность менять или сочетать технологии, чтобы учащиеся оставались вовлеченными в учебный процесс на протяжении долгого периода. Учащиеся, в свою очередь, поощряются к активному поиску и использованию всех возможных источников информации.

Интерактивные технологии способствуют развитию инициативности и самостоятельности; воспитывают чувство коллективизма. Учащиеся активно и с энтузиазмом работают, поддерживают друг друга, концентрируются на ответах других учащихся и анализируют их.

Среди наиболее эффективных интерактивных технологий можно рассмотреть следующие: метод мозгового штурма, кейс-технологии, метод проектов.

Мозговой штурм – это один из интерактивных методов обучения, который позволяет учащимся свободно обдумывать различные ситуации и проблемы. Его эффективность заключается в том, что он позволяет учащимся генерировать новые идеи, не опасаясь ошибиться. Во время мозгового штурма преподаватель выбирает тему, просит учащихся озвучить как можно больше различных идей, мнений или способов решения и записать их. После того как все идеи записаны, учитель и другие учащиеся высказывают свое мнение, дают комментарии, поддерживают или оспаривают предложенное. В процессе работы создается ситуация свободного обмена мнениями, учащиеся овладевают правилами ведения дискуссии, учатся отстаивать свое мнение, принимая во внимание при этом и мнение других. В ходе мозгового штурма учащиеся получают широкие возможности для выражения своих идей, концепций и применения знаний, что развивает креативность, критическое мышление, сотрудничество, коммуникацию и навыки решения проблем.

Кейс-технология – это метод обучения, основанный на реальной или гипотетической ситуации, которая требует решения. В ходе обсуждения учащиеся сами анализируют ситуацию и предлагают варианты возможных решений. Следует учесть, что часто тут не существует одного единственного и правильного решения, так как они непосредственно связаны с реальными жизненными проблемами и ситуациями, поэтому в конце презентаций преподаватель или сами учащиеся могут выбрать наиболее адекватное и подходящее решение.



Кейс-технология побуждает студентов к активному рассмотрению проблемы, посредством чего формируются аналитические и коммуникативные навыки. Кроме того, они учатся принимать альтернативные точки зрения и аргументировать свое собственное решение, демонстрировать и совершенствовать навыки анализа и оценки ситуации, а также работать в команде.

В основе метода проектов заложено развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно структурировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение заданного периода времени [2].

Идея внедрения проектного метода обоснована тем, что его использование приводит к развитию коммуникативной компетенции и направлено на формирование устойчивой мотивации к изучению английского языка. Интересные и необычные задания создают условия для успешного изучения языка, так как учащиеся вовлечены в образовательный процесс.

Групповая работа способствует улучшению коммуникативных навыков, а сама проектная деятельность позволяет подбирать задания и темы в соответствии с интересами учащихся. Кроме того, во время презентации проекта учащиеся приобретают опыт публичных выступлений и развивают способность открыто выражать свою позицию по определенной теме, усваивают новые лексические и грамматические единицы, активизируют умения по использованию языковых и речевых конструкций.

Таким образом, использование интерактивных технологий может положительно повлиять на усвоение учащимися учебного материала, а также на повышение мотивации и интереса к процессу обучения.

#### Литература

1 Райс, О. И. Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени / О. И. Райс, Е. А. Карпенко. – Москва : Литагент-Ридеро, 2017. – 80 с.

2 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. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

УДК 37.015.311:37.091.3:811'243

*А. А. Лукашова*

#### **РОЛЬ ВИКТОРИНЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье викторина рассматривается как нетрадиционная форма проведения занятий, определяются принципы её организации, описываются положительные стороны включения викторин в учебный процесс на уроке иностранного языка. Также изучена роль викторины в обучении иностранному языку как способ формирования навыков межличностного и межкультурного взаимодействия.*

У учителя есть возможность выбрать методы и технологии обучения, которые, по его мнению, наиболее оптимальны для построения и проведения учебного процесса. Игровые технологии в воспитании и обучении, пожалуй, самые древние. Возможно, именно поэтому дидактическая игра остаётся наиболее эффективным способом развития интеллектуальных, познавательных и творческих способностей детей.

Изучение иностранного языка характеризуется тем, что процесс перехода от «понимания» к «знанию» требует от учащегося на порядок больше умственных операций, поскольку информация зашифровывается и расшифровывается дважды.

Чтобы облегчить этот процесс, педагогика использует различные методы обучения, в частности игры, как ведущий вид деятельности для реализации эвристического подхода (воспитание интереса к предмету, стимулирование творческой активности генерация и распознавание информации на иностранных языках). Игра считается самостоятельной, свободной деятельностью, которая является регулятором всех отношений человека к жизни.

Игровой метод обучения эффективен тем, что во время игры у человека в полной мере проявляются его способности, особенно творческие.

При проведении игровых занятий на иностранном языке следует придерживаться основных принципов организации игры. К таковым относятся:

- отсутствие принуждения;
- поддержание игровой атмосферы;
- реализация взаимосвязи между игровой и неигровой деятельностью;
- переход от простых заданий к более сложным;
- использование языкового материала [1, с. 137].

Одним из вариантов игры является викторина. Она представляет наибольший интерес, так как может использоваться на любом этапе урока и служит средством активизации умственной деятельности, контроля знаний и способом обмена информацией среди учащихся.

Викторина – это нетрадиционная форма контроля знаний и умений учащихся, представляющая собой набор из вопросов разной сложности по определенной теме, на которые необходимо дать краткие и ёмкие ответы.

По видовому разнообразию викторины делятся на:

- тематические (выявляют интересы учащихся);
- развлекательно-развивающие (способствуют развитию мышления, гибкости ума, логики);
- лингвистические (способствуют осмыслению и запоминанию языкового материала);
- межтематические (включают межпредметные связи).

Рассмотрим подробнее каждый из видов.

**1 Тематические викторины** – это викторины с вопросами на определенную тему, которые чаще всего проводятся для оценки знаний или повышения эрудиции в определенной области. Тематами викторин могут быть научные дисциплины, праздники, события, люди или даже географические объекты.

**2 Развлекательно-развивающие викторины** также оказывают сильное воздействие на эмоциональную сферу личности ребенка и его интеллектуальное развитие, поскольку вызывают любопытство и удовольствие от принятия правильных решений.

**3 Лингвистические викторины** способствуют самостоятельной работе учащихся над языковым материалом, учат некоторым приемам самостоятельной работы с языком, более внимательному отношению к различным языковым явлениям.

**4 Межтематические викторины** раскрывают разносторонние знания детей, учат их обращаться друг к другу, способствуют взаимообогащению знаниями в процессе обучения [2].

Само понятие «викторина» подразумевает под собой вид игровой деятельности, суть которой состоит в том, что участники должны ответить на серию заданных вопросов разной сложности, обычно объединенных какой-либо общей темой. Её эффективность крайне велика, поэтому викторина широко используется в учебном процессе.

Структура викторины зависит от следующих факторов:

- возраста учащихся;
- уровня их языковой подготовки и способностей;
- взаимоотношений внутри учебного коллектива;
- наличия дидактического материала;
- конкретных условий проведения викторины;
- от фантазии и творческого подхода преподавателя и учащихся.

При проведении викторины учащиеся общаются и иногда дискутируют друг с другом, чтобы в итоге найти правильное решение поставленного вопроса или выполнить задание. Благодаря этому, они учатся взаимодействовать, сотрудничать, уважать и учитывать мнение друг друга. Также это помогает учащимся всесторонне развиваться, так как каждый участник викторины привносит новую информацию в процессе игры.

В целом викторина может принимать самые различные формы в зависимости от ее тематики и содержания. Она может быть структурирована по принципу узнавания материала, например, визуального (картинки, иллюстрации, рисунки) или по аудитивному принципу, а также в виде системы прямых вопросов. Можно также объединить все эти элементы, и тогда викторина будет носить интегрированный характер, что позволит задействовать все сферы восприятия. Викторина может проводиться в индивидуальной форме либо проходить в виде интересной групповой игры с соревновательным элементом.

Проведение викторины на иностранном языке является успешным методом контроля знаний, поскольку содержит в себе комбинацию из таких компонентов, как игра, соревнование и повторение. Использование викторины позволяет преподавателю:

- оценить уровень знаний учащихся по изучаемой теме и дисциплине;
- оценить их способности к критическому, творческому мышлению;
- оценить способности к осуществлению межкультурной коммуникации и межпредметному взаимодействию;
- проверить знание и использование изучаемого языка;
- поможет сделать контрольные мероприятия более разнообразными и содержательными [3].

Имеет смысл включать викторины в качестве инструмента обучения в учебный процесс на начальной стадии урока или на стадии его завершения. Первый вариант позволяет реализовать контроль или актуализацию знаний, второй способствует закреплению и контролю / проверке уровня усвоения материала. Важно также учитывать, что благодаря такому нетрадиционному методу обучения контроль знаний можно провести за короткий отрезок времени. Таким образом, в этот процесс будут включены все участники учебной деятельности.

Реализация контроля знаний учащихся логически ведет к решению проблемы создания надежных методов диагностики качества знаний и способствует оперативному управлению процессом усвоения знаний.

Таким образом, викторина является ярким примером игрового метода обучения, поскольку она способна разнообразить учебный процесс, сделать его интереснее, результативнее, а также выявить и активизировать способности учащихся.

На сегодняшний день использование викторин на занятиях по иностранному языку является очень актуальным для активизации учебно- познавательной деятельности учащихся, способствует сплочению коллектива и воспитанию таких личностных качеств, как решительность, коммуникабельность, находчивость, любознательность и принятие взвешенных решений. Она оказывает положительное влияние на учебный процесс, делает его лёгким, увлекательным и разнообразным.

Викторины дают учащимся возможность использовать иностранный язык как средство общения, установить положительные межличностные отношения, приобрести и закрепить новые знания.

### Литература

1 Холод, Н. И. Викторина как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе / Н. И. Холод, И. Ю. Никитина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 137–141.

2 Виды викторин и их особенности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tverweek.com/article/vidy-viktorin-i-ih-osobennosti>. – Дата доступа: 31.03.2023.

3 Игровые приемы контроля знаний по МХК как педагогический механизм активизации познавательной деятельности обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://razvitum.ru/articles/masters/2013-10-23-04-40-10>. – Дата доступа: 31.03.2023.

УДК 373.5.091.33:811'243

*А. С. Макарцова*

### РОЛЬ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

*Статья посвящена рассмотрению роли компенсаторной компетенции в овладении иностранным языком учащимися средней школы. Рассмотрены умения, которые составляют компенсаторную компетенцию, определено понятие компенсаторной компетенции, а также выделены компенсаторные стратегии и способы их формирования.*

Главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – понятие многоаспектное и включает в себя несколько субкомпетенций: языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную [1].

Первоначально компенсаторная компетенция понималась как наличие у школьников умений выходить из затруднительного положения в условиях дефицита языковых средств во время получения и передачи иноязычной информации [2, с. 4]. Со временем были расширены проблемные зоны, которые являются источниками затруднений в иноязычной коммуникации, и речь начала вестись о способности обучающихся справляться с затруднениями различного характера в процессе межличностного и межкультурного общения, обусловленными также дефицитом речевых и социокультурных знаний и норм вербального и невербального поведения [3, с. 27]. Позже этот список был дополнен учебно-познавательными трудностями [4], которые возникают в связи со слабым владением учащимися общими учебными умениями, которые лежат в основе иноязычных речевых взаимодействий.

Принимая за основу вышесказанное, определим компенсаторную компетенцию как *подготовленность, а также умение учащихся справляться с затруднениями в учебной деятельности по овладению иноязычным общением, обусловленными недостатком языковых, речевых, социокультурных, а также учебно-познавательных средств.*

Компенсаторная компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции подразумевает совокупность умений использовать дополнительные

вербальные средства и невербальные способы для решения коммуникативных задач в условиях дефицита имеющихся языковых средств [1]. Необходимо отметить, что ни один из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции не может функционировать без компенсаторной компетенции. К тому же чем ниже уровень сформированности речевой, языковой, учебно-познавательной и социокультурной субкомпетенций учащихся, тем выше требования к качеству сформированности компенсаторной компетенции.

Компенсаторная компетенция охватывает знания о вербальных и невербальных способах компенсации, компенсаторных стратегиях, умениях и сами компенсаторные стратегии, а также способность преодоления всевозможных затруднительных ситуаций в процессе иноязычного общения при недостаточном уровне владения иностранным языком. Данная способность подразумевает прежде всего развитие компенсаторных стратегий и умений, без которых неосуществим как процесс общения, так и пользование языком в целом. Следовательно, определение компенсаторной стратегии можно сформулировать как план осмысленных действий (умений), способ деятельности, который ведет к достижению главной начальной цели – компенсировать прерванный процесс коммуникации [5, с. 127].

Анализ источников по исследуемой проблеме позволил обобщить сведения о видах компенсаторных стратегий и выделить основные и активно развивающиеся, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Компенсаторные стратегии

Компенсаторные стратегии	Виды	Содержание
Стратегии перефразирования	Аппроксимация	Приблизительная передача мысли
	Словотворчество	Выдумывание нового слова с целью передачи нужной идеи
	Замена описанием	Описывание свойств предмета либо действия вместо употребления необходимого слова
	Синонимия	Употребление синонимов требуемого слова
Этические стратегии	Извинение	Говорящий извиняется перед собеседником за незнание
	Содействие	Обращение за поддержкой и помощью к собеседнику
Стратегии выделения из памяти	Ожидание	Говорящий ждет, когда вспомнит нужное слово
	Другие языки	Употребление аналогичного слова из другого языка
	Пауза	Заполнение молчания словами-филлерами
Стратегии избегания	Уклонение от темы	Если говорящий не владеет необходимой лексикой и структурами по теме, он не выбирает данную тему
	Воздержание от продолжения высказывания	Говорящий прекращает высказывание из-за нехватки необходимых средств выражения мысли

Окончание таблицы 1

Компенсаторные стратегии	Виды	Содержание
Стратегии редуцирования	Редуцирование формальной стороны высказывания	Неупотребление правил иностранного языка, если говорящий в них сомневается
	Функциональное редуцирование	Применение только конкретных тем и речевых актов
Паралингвистические стратегии	Взгляд, жесты, мимика, картинки и др.	Использование невербальных средств общения

Навыки применения компенсаторных стратегий дают возможность учащимся преодолеть коммуникативные трудности, вызванные ограниченными знаниями языка (грамматический и лексический уровни), недостатком речевого опыта иноязычного общения. Следовательно, для того, чтобы стимулировать восприятие и формулирование высказываний в ходе иноязычного общения, возникает необходимость осуществлять управление процессом усвоения материала иностранного языка с опорой на специальную систему заданий и упражнений, которые стали бы эффективным и результативным средством формирования компенсаторных стратегий.

Среди таких заданий можно выделить задания, способствующие формированию цепочек синонимических рядов, лексические единицы которых применяются при порождении высказывания с целью донесения до адресата наибольшего объема информации. Кроме того, применяются упражнения, формирующие навыки перифраза, когда обучаемые используют лексические или грамматические средства для выражения идентичной идеи в высказывании. Ведущее место в процессе обучения должны занимать упражнения на трансформацию и перенос, поскольку в них совершенствуются механизмы замен (лексических, грамматических), придающие гибкость формируемым навыкам.

Проанализировав основные методы формирования компенсаторной компетенции учащихся, можно составить разноплановый комплекс упражнений на каждую из стратегий. Так, например, упражнение 1, в котором учащимся необходимо объяснить заданное слово, не используя его прямое название, направлено на стратегию перефразирования, а именно подмену описанием, а упражнение 2 – на паралингвистические стратегии, развивающие умение использовать невербальные средства общения.

Упражнение 1.

Explain the word without using a direct definition:

*Береза, учебник, лифт, наушники, шкаф, полотенце, горшок для цветов, тележка в магазине, наручные часы.*

Упражнение 2.

Explain the word keeping mouth closed:

*Клоун, лягушка, пчела, ветер, снеговик, огонь, пловец, машина, дом, бомба, кровать, замок.*

Особенность таких упражнений заключается в том, что они вводят учащихся в ситуацию, где ученики овладевают различными способами передачи информации в условиях дефицита языковых средств, а также приобретают компенсаторные знания, навыки и умения, которые лежат в их основе. В частности, на это ориентирует учащихся учебно-речевая задача, степень сложности которой обусловлена трудностями, с которыми сталкиваются учащиеся.

Таким образом, формирование компенсаторной компетенции через обучение компенсаторным стратегиям в процессе обучения иностранному языку реализуется путем нахождения выхода в затруднительных условных ситуациях, что предполагает такой способ организации учебного процесса, который дает возможность активизировать использование языковых средств.

Все изложенное доказывает значимость компенсаторной компетенции для эффективного осуществления учащимися речевой деятельности на иностранном языке, а также показывает, как следует действовать, чтобы эффективно ее сформировать.

### Литература

1 Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)» для 5–11 классов учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.by>. – Дата доступа: 18.03.2023.

2 Бим, И. Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И. Л. Бим, А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 4–8.

3 Языкова, Н. В. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе / Н. В. Языкова, М. Р. Коренева // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 26–32.

4 Горанская, М. Н. Принципы и условия формирования компенсаторной компетенции в письменной деловой речи студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] / М. Н. Горанская. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1963.htm>. – Дата доступа: 21.03.2023.

5 Коренева, М. Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения / М. Р. Коренева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 15. – С. 125–130.

УДК 373.5.091.33:811.111

*Е. Г. Мельченко*

### РОЛЬ ОПОР В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*В статье рассматривается роль опор в обучении иностранному языку в средней школе как методический прием организации самостоятельной работы учащихся и формирования у них учебно-познавательной компетенции, проводится анализ наиболее эффективных и используемых видов опор, методики и особенностей их составления, а также специфики применения на различных этапах обучения.*

Роль опор в обучении английскому языку в средней школе стоит рассматривать в контексте формирования учебно-познавательной компетенции учащихся, так как использование опор в обучении тесно сопряжено с развитием самостоятельной деятельности учащихся.

Согласно Концепции учебного предмета «Иностранный язык», принятой Министерством образования Республики Беларусь, учебно-познавательная компетенция – это совокупность общих и специальных учебных умений, которые необходимы

для осуществления самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком, а также опыт их использования [1]. Развитие учебно-познавательной компетенции является важным аспектом обучения иностранному языку и позволяет обеспечить успешное освоение учебной программы.

Учебно-познавательная компетенция формируется в процессе самостоятельной работы учащихся, тем самым активизируя их мыслительную деятельность и делая обучение более результативным. Она носит индивидуальный характер и включает в себя следующие уровни: 1) репродуктивный, или воспроизводящий, он играет наиболее важную роль на начальном этапе обучения иностранному языку 2) репродуктивно-продуктивный, или полутворческий, который предполагает перенос приобретенных навыков и умений на аналогичные ситуации, и 3) продуктивный, или творческий, который связан с формированием навыков и умений решать коммуникативные задачи как в устной речи, так и при чтении [2].

В арсенал методических приемов, которые позволяют эффективно осуществлять руководство самостоятельной работой учащихся, можно включать задания к упражнениям, наводящие вопросы, ключи, памятки и опоры.

Наибольший интерес для раскрытия темы нашей работы представляют опоры. Опоры в обучении позволяют обогащать речевые возможности учащихся и одновременно расширять их методический арсенал, так как учащиеся овладевают способами построения своего высказывания, его планированием, подбором адекватных средств выражения мыслей, оформления их в связи с коммуникативным замыслом. Опоры можно назвать как языковой, так и психологической поддержкой учащихся, которая за счет четкой ориентации в деятельности позволяет сконцентрироваться на содержательной стороне общения, компенсировать или устранить боязнь ошибиться, неуверенность в себе и другие комплексы. Важно отметить, что опоры выполняют вспомогательную функцию, и по мере автоматизации навыков или приобретения тех или иных умений потребность в них снижается до полного отказа от использования.

В современной методике преподавания иностранных языков существуют различные виды опор. Наиболее популярной, в связи с многообразием ситуаций ее использования, является лексическая опора. Лексическая опора может быть представлена списком слов, ассоциограммой или картой памяти, которая содержит разнообразные речевые и языковые средства. Учащиеся восполняют лексические пробелы и тем самым учатся наиболее полно и точно выражать свое мнение. Помимо этого, вследствие помощи в концентрации на содержательной стороне высказывания данный вид опор может стимулировать творческую деятельность учащихся. Лексические опоры предоставляют возможность выбора лексических единиц и необходимых средств языка в соответствии со своими увлечениями, интересами и речевыми намерениями. Важно заметить, что для наиболее результативного использования лексических опор они должны содержать как знакомую, так и незнакомую лексику, что позволит расширить лексический запас учащихся. Это же, в свою очередь, способствует качественному запоминанию слов [3, с. 29].

Одним из видов лексических опор является опора Mind Map. Метод Mind-map, иначе Cluster-Method или «Мыслительная карта», заключается в создании диаграммы, на которой информация представлена визуально, где главная идея расположена в центре, а связанные идеи находятся вокруг нее. Такой метод может использоваться для наилучшей ориентации в теме, упорядочивания мыслей, планирования, развития ассоциативного мышления, решения проблем и постановки вопросов. Метод Mind-map широко используется при обучении говорению и письму, так как способствуют структурированию мыслительных процессов и сложных обстоятельств дела. Такая «мыслительная карта» может быть наполнена как лексическими единицами, выполняющими роль ключевых слов, так и фразами, фактами, числами.



Сложно переоценить потенциал использования метода Mind Map в обучении иностранному языку. Помимо помощи в овладении монологической речью, он может использоваться и при работе с текстом, так как создание визуальной схемы и структурирование информации от важного к второстепенному может помочь как при усвоении материала текстов, выделении главных идей, так и при дальнейшем пересказе. Использование метода Mind Map на уроках поможет наиболее продуктивно организовать работу, а при самостоятельном обучении – эффективно формировать учебно-познавательную компетенцию учащихся. Необходимо отметить, что создание Mind Map может происходить также с использованием различных интернет-ресурсов, таких как Miro.com или Genial.ly, что во много раз расширит возможности визуализации материала вследствие использования потенциала технологий, недоступных при создании традиционных «мыслительных карт» на бумаге или доске.

Другой же вид опор, который широко используется при обучении монологической речи, – это опоры-схемы высказываний. Они включают в себя предложения, диалогические единства, логико-синтаксические схемы и монологи с частично пропущенными словами или фразами. Такой вид опор задает структуру высказывания и помогает учащимся при создании собственного текста. К требованиям к эффективным опорам-схемам высказываний можно отнести наличие строгой логической схемы и возможность быть наполняемыми не только лексическими единицами, но и конструкциями для выражения своего речевого намерения наиболее полно и творчески. Опоры-схемы высказываний служат для облегчения монологической речи, они помогают начать свою собственную речь, сконцентрировавшись на готовой организованной схеме, избежав боязни ошибиться, при этом возможность выбора и полная свобода высказывания остаются. Создание опор-схем высказываний может осуществляться как учителем, так и совместно учителем и учащимися. По мере усвоения тех или иных конструкций, и в целом различных структур высказываний, опоры-схемы высказываний должны сокращаться, включая в себя только основные элементы, и в конечном итоге быть исключены в связи с ненужностью.

Разнообразие примеров опор-схем высказываний обусловлено их широким применением на всех этапах обучения иностранному языку. На начальном этапе предпочтительнее использовать опоры-схемы высказываний с небольшим количеством пропусков, но отличающиеся нестандартными и интересными для учащихся ситуациями, заставляющими проявить творчество и фантазию. С повышением уровня знания иностранного языка изменяется как структура, так и потенциал наполнения пропусков. К примеру, распространено использование опор-схем высказываний при обучении структурированной монологической речи с использованием linking phrases. Так, примером такой опоры может быть следующая схема:

I would like to start my speech with... Firstly.... Besides that.... Secondly... Nevertheless... To sum it up...

Таким образом, опоры играют важную роль в управлении самостоятельной работой учащихся, что является важным фактором формирования учебно-познавательной компетенции, помогая успешно осваивать программу, а также критически и творчески мыслить.

## Литература

1 Концепция учебного предмета «Иностранный язык» (Приказ Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept\\_inostran\\_yaz.doc](http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept_inostran_yaz.doc). – Дата доступа: 01.04.2023.

2 Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-studentov-tsel-zadachi-printsipy-i-formy/viewer>. – Дата доступа: 01.04.2023.

3 Леонтьев, А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А. Н. Леонтьев. Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия ; сост. А. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 28–37.

УДК 811.111'42'373.22:398.92

*А. Н. Монжаро*

### ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*В данной статье представлены результаты проведенного семантического анализа английских фразеологизмов, которые содержат в себе лексемы со значением «природные явления». Была построена классификация таких фразеологических единиц с целью их систематизации по группам и подгруппам и выявления их денотативных и коннотативных семантических признаков.*

Природные явления – неотъемлемая часть окружающего нас мира. С древнейших времён они становились своего рода знаками, предвестниками того или иного события, образуя всё более стойкие ассоциации у представителей всех племён и народов. Нередко специфика употребления подобных лексем имеет прямую связь с климатом страны изучаемого языка, а также является отражением менталитета народа.

Именно по этой причине всестороннее изучение фразеологизмов с лексическим компонентом «природное явление» приобретает сегодня особое значение для лингвистики, при этом под природным явлением понимается факт или событие, происходящее в природной среде, которое может быть описано и научно объяснено. Исследование данной части фразеологического фонда способствует построению теории языковой картины мира конкретных народов.

В связи с этим целью настоящей статьи является определение семантической и лингвокультурной специфики фразеологизмов на материале одного из ее фрагментов – класса фразеологизмов, включающих наименования природных явлений.

Всего было выделено 10 наименований природных явлений: *sun, rain, snow, cloud, storm, hail, lightning, thunder, wind, cold*, входящих в состав 57 фразеологических единиц. В данной выборке на основе Большого англо-русского фразеологического словаря А. В. Кунина, помимо общеупотребительного материала и фразеологических единиц с пометкой *разг.*, будут также представлены пословицы, занимающие особое место в языковой системе и не включенные в основную классификацию подгрупп в силу отличной синтаксической структуры и смысловой целостности.

Всего удалось выделить 10 подгрупп, что равно количеству наименований природных явлений. По нашим наблюдениям, наиболее употребительными являются лексемы *wind* ‘ветер’ и *cloud* ‘облако’. Рассмотрим каждую из подгрупп.

Прежде всего обратим внимание на самую многочисленную подгруппу, представленную 19 фразеологическими единицами, – подгруппу с компонентом *wind*. Из 19 представленных примеров 11 имеют негативно-оценочную семантику, а именно: *to be down the wind, to be in the wind, between wind and water, to get the wind up, to hang in*

*the wind, to knock the wind out of smb, to put the wind up smb, to sail close to the wind, to take the wind out of smb's sails, wind in the head, to whistle smb down the wind* – остальные же носят нейтральное или позитивное значение: *to catch wind of smth, to fly to the winds, to gain the wind of smb/smth, to take wind, gone with the wind, in the wind, like the wind, sound in the wind and limb, to stand foursquare to all the winds, to whistle for a wind*. В подгруппе с компонентом *wind* чётко прослеживаются следующие семантические признаки соответствующей лексики: **слабость** (*be down the wind, between wind and water, get the wind up, hang in the wind, sail close to the wind, wind in the head*); **исчезновение** (*gone with the wind, fly to the winds*); **негативное влияние на кого-либо** (*knock the wind out of smb., put the wind up smb., take the wind out of smb's sails, whistle smb down the wind*); **обнаружение** (*catch the wind of smth., gain the wind of smb/smth*).

Вторая по употребительности – подгруппа с лексемой **cloud**, состоящая из 12 фразеологических единиц, преимущественно с негативно-оценочной семантикой: *to have one's head in the clouds, to be lost in the clouds, to cast a cloud, a cloud in one's sky, a cloud in one's brow, a cloud on the horizon, a little cloud no bigger than a man's hand, under a cloud*. В данном случае можно выделить один явный семантический признак лексики *cloud* – **беда/печаль** (*a cloud in one's sky, a cloud in one's brow, a cloud on the horizon, a little cloud no bigger than a man's hand*). Оставшиеся фразеологические единицы поровну делятся на нейтральные (*to drop from a cloud, to wait till the clouds roll by*) и позитивно-оценочные (*to be on a cloud, to be on cloud seven*).

Стоит остановиться и на малочисленных подгруппах. Возглавляют этот список фразеологические единицы с компонентом *sun* 'солнце', коих насчитывается 7: три из них носят негативно-оценочную семантику (*to adore the rising sun, to round the sun to meet the moon, hold a candle to the sun*), три – нейтральную (*as the sun shines on, as certain as the rising sun, to rise with the sun*) и один – позитивно-оценочную (*a place in the sun*). Фразеологические единицы *to round the sun to meet the moon* и *to hold a candle to the sun* объединены общим семантическим признаком – **бесполезное действие**.

Подгруппа с лексемой **storm** включает в себя 5 фразеологических единиц, 4 из которых носят негативно-оценочное значение: *to bow before the storm, calm before the storm, a storm in a tea-cup, to take by storm*. И лишь один из представленных в словаре примеров имеет позитивно-оценочную семантику – *to ride the storm*.

Следующей, с тем же количеством фразеологических единиц, идёт подгруппа с компонентом **rain**. В данной категории можно выделить как минимум 3 фразеологизма с идентичным значением, как правило, употребляющимся в негативном ключе: *the rain comes down in torrents, it rains cats and dogs, it's raining pitchforks*. Стоит отметить, что в данном случае лексема *rain* представлена двумя частями речи: в качестве глагола и существительного. Но также удалось найти 2 единицы с позитивно-оценочной семантикой: *to get out of rain, rain or shine*.

Ещё две равные по объёму подгруппы содержат в своём составе по три фразеологических единицы, на этот раз исключительно с негативно-оценочной семантикой. Это подгруппы с лексемами **thunder** (*as loud as thunder, struck with thunder, to steal smb's thunder*) и **cold** (*to be out in the cold, to get smb. cold, to leave smb out in the cold*).

И завершают данную классификацию 3 крайне малочисленные подгруппы, презентующие лишь по одному примеру, каждый из которых обладает нейтрально-оценочной семантикой – подгруппы с лексемами **snow** (*the snow of yester-year*), **hail** (*as thick as hail*) и **lightning** (*like lightning*).

Помимо обозначенных выше 10 подгрупп фразеологических единиц в словаре представлены пословицы с шестью из 10 лексем: *wind, sun, rain, storm, cloud, lightning*. Их разнообразие представляет собой все 3 оценочных значения: позитивное (*it's an ill*

*wind that blows nobody good, let not the sun go down on your wrath, after rain comes fair weather, small rain lays great dust, every cloud has a silver lining, if there were no clouds, we should not enjoy the sun, after a storm comes a calm*), нейтральное (*the morning sun never lasts a day, lightning never strikes twice at the same place*) и негативное (*sow the wind and reap the whirlwind*).

Таким образом, на основании данного исследования можно утверждать, что группа фразеологизмов, содержащих компоненты со значением «природные явления», относительно немногочисленна. Было также замечено, что наиболее употребительными оказались лексемы *wind* и *cloud* – понятия, зачастую используемые для описания погодных условий в Великобритании. Тем самым прослеживается очевидная связь между фразеологическими единицами и особенностями страны, языку которой они принадлежат.

### Литература

1 Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва : Рус. яз., 2005. – 1210 с.

УДК 373.5.091.33-028.17:811.111

*В. Д. Наумова*

### ПРИЁМЫ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТОМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Данная статья посвящена вопросам обучения аудированию в средней школе. Рассматривается понятие аудирования как цель обучения, описываются основные этапы работы с аудиотекстом. Кроме этого, определяются различные эффективные приемы работы с аудиотекстом, предлагаемые как зарубежными, так и отечественными методистами, которые позволяют разнообразить и усовершенствовать учебный процесс на уроках английского языка в средней школе.*

Овладение иностранным языком предполагает не только блестящее знание грамматики и лексики. Несомненно, определенные языковые и речевые навыки помогают выражать мысли, желания и отношение к определенной ситуации. Однако в реальном мире, находясь в процессе коммуникации, нам приходится много слушать своего собеседника. При подготовке учащихся средних школ на уроках английского языка восприятие и понимание иноязычной речи практикуется посредством проведения занятий, посвященных аудированию. Согласно определению Е. И. Пассова, «аудирование является активным мыслительным процессом, потому что направлено на восприятие, узнавание и понимание речевых сообщений» [1, с. 166].

Цель обучения аудированию в средней школе – научить воспринимать иностранную речь других людей, построенную прежде всего на изученном и знакомом учащимся материале, звучащую в нормальном темпе [2, с. 177].

Основным средством обучения аудированию в средней школе является аудиотекст, работая с которым, учащиеся узнают новый языковой и речевой материал, активно его усваивают, а также развивают и совершенствуют свои аудитивные навыки и умения.

В отечественной и зарубежной методике традиционно предлагается разбить работу над текстом на следующие этапы:

- 1 предтекстовый (*преддемонстрационный*);
- 2 текстовый (*демонстрационный*);
- 3 послетекстовый (*последемонстрационный*).

Предтекстовый этап преследует определенные цели, которые заключаются в следующем. Во-первых, перед тем как приступить к прослушиванию аудиотекста, следует снять возможные языковые и смысловые трудности. Сложные слова, о значении которых учащимся неизвестно, и о смысле которых нельзя догадаться из контекста, должны быть выписаны на доску в той форме и последовательности, в которой они употреблены в тексте. Также во время обсуждения некоторых вопросов, связанных с темой текста, учитель обеспечивает предтекстовую ориентировку восприятия содержания. Следует уделить внимание тому, что установка на первое прослушивание с общим охватом содержания дается учителем как раз на предтекстовом этапе [3, с. 178].

Главная цель текстового этапа – собственно прослушивание аудиоматериала и выполнение соответствующих заданий к нему. Здесь уместно обратить внимание на то, что количество предлагаемых заданий зависит от количества прослушиваний. На каждое новое прослушивание мы предлагаем новое упражнение.

Послетекстовый этап ставит перед собой задачу проконтролировать уровень понимания текста, основываясь на конкретных фактах и деталях прослушанного материала.

На уроках английского языка в средней школе при работе с аудиотекстом могут быть использованы различные приемы. Успешность занятия по восприятию и пониманию иноязычной речи на слух зависит от правильного выбора данных приемов в соответствии с определенными этапами работы с аудиотекстом, упомянутыми нами ранее. Остановимся подробнее на каждом этапе и приведем примеры возможных приемов работы. На наш взгляд, наиболее эффективными упражнениями (приемами) на предтекстовом этапе являются следующие:

### **1 Brainstorming**

Задача данного приема – активизировать мыслительные способности учащихся перед прослушиванием текста. Это может быть достигнуто следующим образом: предположим, что тема аудирования – дружба, учащимся предлагается назвать слова-ассоциации, которые вызывают представление об этом понятии. Следует отметить, что ответы учащихся не должны быть расценены как правильные или неправильные, поскольку у каждого из учеников могут возникать разные представления об обсуждаемом предмете.

### **2 Guessing**

Хорошей подготовкой перед прослушиванием является попытка учащихся догадаться, о чем же будет идти речь в тексте. Если название текста известно, можно обсудить с учениками их предложения по поводу возможных событий, которые будут происходить. После прослушивания у учащихся появляется возможность сравнить свои предположения с реальным содержанием текста.

### **3 Key words**

Из названия приема следует, что перед прослушиванием аудиоматериала учащимся может быть предложена работа с ключевыми словами из текста. Список слов может включать имена героев, профессии, местоположение, время действия и т. д. Задача учащихся – на основе этих слов сформулировать идеи о возможном ходе развития событий. Данное упражнение позволяет предвосхитить вероятное содержание аудиотекста, а также активно потренировать лексику, используя ее в выражении своих предположений.

Во время демонстрационного этапа учащиеся выполняют упражнения, способствующие формированию аудитивных навыков и умений. Однако при формировании навыков слушания важно придерживаться принципа новизны, используя при каждом новом прослушивании различные приемы работы с аудиотекстом. Рассмотрим некоторые из них.

### **1 Ticking off items (bingo)**

Во время прослушивания или после учащиеся должны выполнить задание, поставив галочку напротив слова или выделив это слово в том случае, если оно было употреблено в тексте. При составлении упражнения учитель может использовать вместе с верными ответами слова-синонимы, таким образом предоставляя учащимся выбор и контролируя уровень точности восприятия поступающей информации.

### **2 Sequencing**

Для выполнения этого упражнения изображения, иллюстрирующие основные события аудиотекста, могут быть вывешены на доску или выведены на слайд. Задача учащихся состоит в том, чтобы расположить данные изображения в хронологической последовательности.

### **3 Filling in blanks**

Данное задание предполагает заполнение учащимися пропусков в предложениях, взятых из текста. Зачастую изучающим иностранный язык школьникам необходимо дополнить пропуск словосочетанием или предложением. В этом случае учителю следует вовремя приостанавливать аудиозапись, чтобы учащиеся успели записать недостающую информацию. Обратим внимание на то, что перед каждым учеником на парте должен лежать индивидуальный и заранее подготовленный раздаточный материал с упражнениями.

### **4 Matching**

Для выполнения этого упражнения учащимся предоставляются две колонки слов. В одной из них содержатся слова, которые употреблялись в аудиотексте, а во второй – слова с синонимичным значением. Суть упражнения состоит в том, чтобы сопоставить предметы одинаковые по смыслу.

### **5 Detecting mistakes**

Этот прием пользуется популярностью не только среди детей младших возрастов, но и среди учащихся постарше. Суть задания заключается в том, что школьникам предлагается прослушать текст, однако учащихся может ожидать «сюрприз» в виде ошибки, чаще всего смысловой. Эта ошибка допущена в тексте специально, чтобы проверить, насколько точно ученики смогут воспринять и понять иноязычную речь на слух [4]. Например: «Мне так хотелось пойти на прогулку с друзьями, но, к сожалению, погода сегодня ужасная: очень жарко, светит солнце и температура ниже нуля».

Прослушав текст и выполнив упражнения к нему, можно продолжить работу с аудиоматериалом на последемонстрационном этапе, используя приведенные ниже приемы.

#### **1 True / False**

В соответствии с содержанием аудиотекста учащимся предлагаются утверждения, некоторые из них верные, остальные же нужно исправить и объяснить свою точку зрения, подкрепляя свои убеждения информацией, воспринятой из аудиотекста.

#### **2 Quiz your classmate**

Учащийся получает задание от учителя составить вопрос по содержанию только что прослушанного аудиотекста, далее ученик задает этот вопрос своему однокласснику. Использование этого приема позволяет активизировать память учащихся и усовершенствовать умения устной речи [5].

#### **3 Problem solving**

Используя информацию, воспринятую из текста, учащиеся могут дать своему другу совет, как поступить в аналогичной ситуации, основываясь на содержании аудиотекста [5].

Таким образом, резюмируя все вышеперечисленное, можно сделать вывод, что рассмотренные нами приемы должны быть использованы в соответствии с тремя этапами работы с аудиотекстом. Отметим также, что перечисленные приемы могут рассматриваться в качестве эффективного средства организации учебного процесса на уроках английского языка во время занятий по восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

## Литература

1 Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1977. – 213 с.

2 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2007. – 336 с.

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

4 Teaching Listening Comprehension by Penny Ur [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skyteach.ru/2020/12/09/teaching-listening-comprehension-by-penny-ur/>. – Дата доступа: 17.04.2023.

5 Ten Post-Listening Activities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eflmagazine.com/ten-post-listening-activites/>. – Дата доступа: 17.04.2023.

УДК 373.5.091.33:811'373'243

*В. Е. Нефёдова*

### МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПАССИВНОГО И ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

*В статье рассматривается методика пополнения пассивного и потенциального словаря учащихся средней школы. В работе описываются наиболее действенные методы работы над расширением пассивного и потенциального словарного запаса. Предлагаются упражнения для эффективного усвоения иноязычной лексики. Также анализируются способы развития навыка языковой догадки на уроке иностранного языка.*

Лексика представляет собой совокупность слов и выражений любого языка. Каждый день появляются новые слова, уже имеющиеся приобретают новые значения, которые со временем становятся основными. Отследить процесс развития такого аспекта языка, как лексика, становится всё труднее. Появляется вариативность значений и употреблений слова, что осложняет процесс усвоения лексических единиц и даёт толчок к разработке наиболее актуальных и действенных методов пополнения вокабуляра.

На сегодняшний день стремительная глобализация требует эффективной межкультурной коммуникации, поэтому особую значимость приобретают навыки активного использования иноязычной лексики.

В методике преподавания лексический запас делится на:

1 Активный (продуктивный) словарный запас – это наиболее употребляемые и распространённые лексические единицы, которые учащемуся необходимо усвоить, чтобы обеспечить возможность беспрепятственно выражать собственные мысли, а также понимать устную и письменную речь других людей. Работа с активным лексическим минимумом требует серьёзной и упорной работы, поскольку необходимо довести навык воспроизведения коммуникативно-значимых слов и выражений до автоматизма.

2 Пассивный словарный запас – это те слова, которые учащийся различает среди других лексических единиц на слух или при чтении, однако не употребляет в собственных устных или письменных высказываниях. Как правило, пассивный словарный запас

учащихся средней школы меньше активного. Целью развития пассивного словаря является распознавание слов и выражений в рецептивных видах речевой деятельности, а именно в чтении и аудировании [1, с. 125].

3 Потенциальный словарный запас – сюда входит та лексика, которую учащийся не встречал ранее, однако значение которой он может понять с помощью языковой догадки. В эту группу входит окказиональная лексика, интернационализмы и псевдоинтернационализмы, имена собственные, имена нарицательные, новые значения уже известных слов, а также образные и переносные значения. Сюда также относятся слова, перешедшие из одной части речи в другую, в которых значение одного слова может быть достаточной основой для закономерного раскрытия значения другого, например *a smile – to smile, a dream – to dream* [1, с. 126].

Следует отметить, что обогащение пассивного и потенциального словарного запаса играет важную роль при изучении иностранного языка и может происходить в ходе чтения иноязычных текстов. Задача учителя при этом – предложить упражнения, выполнение которых предусматривало бы достижение соответствующей цели. Например:

- соотнесение понятия с его значением;
- соотнесение графического изображения слова со звуковым;
- развитие техники вероятностного прогнозирования, например, заполнение пропущенных слов в тексте, завершение предложений;
- выбор из текста слов, относящихся к определенной категории, ситуации, подчёркивание однокоренных слов;
- определение значений слова на основе знания его словообразовательных элементов.

Кроме того, развитию потенциального и пассивного словаря способствует языковая догадка. Языковая догадка – это способность читающего определить значение незнакомого слова (в родном или иностранном языке) исходя из контекста, а также умение истолковать иное значение уже известного слова или фразы благодаря хорошей языковой подготовке и пониманию логики изучаемого языка [2, с. 301].

Методисты выделяют три группы подсказок, применяемых для формирования навыка языковой догадки:

- внутриязыковые подсказки (*hopeless – hopeful – hopelessness – helpfulness*);
- межъязыковые, содержащиеся в словах, образованных в результате заимствования из другого языка (*ballet, brunette, fiancé*);
- внеязыковые подсказки, которые вытекают из знания явлений и фактов действительности.

Языковая догадка не носит спонтанный характер, степень владения навыком языковой догадки напрямую зависит от объёма уже имеющихся знаний у учащегося. Вместе с тем следует помнить, что те лексические единицы, которые являются для одного учащегося подсказкой, для другого учащегося могут не нести в себе никакого смысла. Из этого следует вывод, что языковая догадка носит индивидуальный характер.

При этом, однако, можно развить языковую догадку с помощью специальных упражнений, например, прочесть текст, выделить слова, указывающие на время и место действия, далее попытаться выявить смысл выделенных слов, работая с иноязычным текстом, можно также выделять заимствованные слова и определять их значение в родном и в иностранном языках.

Эффективным упражнением для развития данного навыка также является работа с текстом из журнала, газеты или книги, сложность текста подбирается в зависимости от уровня владения языком у учащегося. В тексте подчёркиваются слова или фразы, над которыми в дальнейшем будет проводиться работа. При этом для каждой лексической единицы должен быть сформулирован список вопросов: «Какая это часть



речи?» (глагол, существительное или прилагательное); «Данное слово несёт негативный или положительный смысл?» и т. д. (в случае, если учащимся даётся тест закрытого типа, предлагается не менее трёх вариантов ответа).

Кроме того, немаловажным фактором развития языковой догадки является хорошая грамматическая база. Необходимо обращать внимание учащихся на конструкцию предложения и порядок слов в нём, также учащимся важно научиться вычислять значение лексических единиц по грамматическим признакам, определять время действия по форме глагола и т. д. [3, с. 67].

Также навык языковой догадки у учащихся формируется на базе овладения различными способами словообразования. Упражнения на словообразование эффективны тем, что при чтении иноязычных текстов учащийся может понять значение составного слова при условии, что ему уже известно значение частей такой лексической единицы. В качестве примера можно привести упражнения на образование составных слов и их перевод: *ice* (лёд) + *cream* (сливки) = *ice-cream* (мороженое)

Таким образом, расширение пассивного и потенциального словаря, в том числе с помощью языковой догадки, является одной из ключевых задач обучения иностранному языку и одним из решающих факторов овладения изучаемым языком. Богатый вокабуляр обуславливает продуктивное и свободное общение, а также позволяет корректно выражать собственные мысли.

### Литература

1 Шукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высш. образования / А. Н. Шукин, Г. М. Фролова. – Москва : Издат. центр «Академия», 2015. – 288 с.

2 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : АСADEMIA, 2004. – 334 с.

3 Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – Минск : Выш. шк., 2015. – 239 с.

УДК 373.5.091.33:811.111

*Д. В. Нурманбетова*

### **КРИТЕРИИ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Данная статья посвящена проблеме отбора аутентичных материалов для использования в процессе обучения иностранному языку в средней школе. Рассматривается понятие «аутентичные материалы» и преимущества их использования на уроках английского языка. Описываются различные критерии отбора аутентичных материалов для обучения английскому языку в средней школе.*

Аутентичные материалы являются ценными ресурсами для изучения иностранного языка. Согласно М. Пикоку, аутентичные материалы – это материалы, предназначенные для носителей языка с целью общения в реальных жизненных ситуациях [1, с. 146]. Похожее определение предлагает А. А. Миролюбов: аутентичные материалы – это материалы, которые используются в жизни тех стран, где говорят на том или ином языке,

а не созданные материалы для обучения языку [2, с. 41]. В их число входят газеты, журналы, фильмы, телепередачи, песни и подкасты, которые дают учащимся возможность познакомиться с использованием языка в реальном мире.

Аутентичные материалы могут помочь создать более захватывающую и увлекательную учебную среду, способствовать более осмысленному изучению языка, развить навыки критического мышления, а также сформировать коммуникативную и социокультурную компетенцию у учащихся. Специалисты, рассматривающие вопрос использования аутентичных материалов на занятиях, выделяют следующие причины: аутентичные материалы помогают изучать язык для реального общения; повышают эффективность преподавания; при помощи аутентичных материалов возрастает интерес к обучению у учащихся; аутентичные материалы приобщают учеников к культуре изучаемого языка [1, с. 144].

Однако выбор правильных аутентичных материалов для обучения иностранному языку требует тщательного рассмотрения ряда факторов, так как, являясь источником реального языка, данные материалы могут быть неподходящими для использования в процессе обучения и, наоборот, снижать мотивацию у учеников. Как отмечается, без тщательного отбора учебного материала «всякая рациональность обучения становится беспредметной» [3, с. 155].

С точки зрения Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд, аутентичные материалы должны соответствовать нормам и задачам естественного коммуникативного процесса, методическим требованиям, интеллектуальному уровню, языковому уровню обучающихся [4, с. 8]. Л. П. Полушина выделяет следующие факторы: интересность, занимательность, доступность [5, с. 18]. Н. А. Соловьевич относит к отбору аутентичных материалов такие критерии, как ситуативный, национальной ментальности и оформления [6, с. 47]. Множество других исследователей и педагогов занимались разработкой критериев отбора аутентичных материалов в зависимости от конкретной цели, для которой эти материалы будут использоваться, а также их собственной исследовательской направленности.

На основе принципов и критериев, установленных специалистами, для достижения наиболее продуктивного процесса обучения английского языка в средней школе, можно выделить следующие основные критерии отбора аутентичного материала:

Первый критерий, который следует учитывать при выборе аутентичных материалов для обучения иностранному языку, – актуальность. Актуальность относится к тому, насколько материалы соответствуют современным тенденциям в обществе и современному состоянию языка. Язык постоянно развивается и меняется, таким образом, материалы должны соответствовать современному состоянию языка, включая грамматику, лексику и фонетику. Вместе с языком меняется и само общество, взгляды и мнения людей, поэтому любой материал должен соответствовать культурным нормам и ценностям, действительным на сегодняшний день. Например, если учащиеся изучают английский как второй язык, они должны быть ознакомлены с национальными явлениями и темами, актуальными в англоязычных странах, например, мультикультурализм, демократия, свобода личности, взаимоуважение и терпимость к представителям разных религий и т. д. Использование устаревших материалов, не отражающих эти аспекты культуры и языка, может привести к пробелам в знаниях и помешать учащимся участвовать в общении на иностранном языке в реальных условиях.

Второй критерий – доступность. Язык, используемый в аутентичных материалах, должен соответствовать уровню владения языком учащихся. Таким образом, важно учитывать, сохраняется ли соотношение сложности и доступности текста для учащихся. Материалы должны быть достаточно сложными, чтобы способствовать усвоению языка, но не настолько сложными, чтобы стать источником демотивации. При отборе текста

важно знать дозировку незнакомого материала, чтобы не было информационной перегрузки. Это означает, что аутентичные материалы не должны быть переполнены новой лексикой, незнакомой структурой предложений или культурными отсылками, которые могут препятствовать прогрессу в изучении иностранного языка.

Третий критерий – соответствие аутентичного материала изучаемой теме. Использование материалов, не относящихся к теме занятия, может привести к путанице. Например, если учащиеся изучают тему «Экологические проблемы», более уместно использовать аутентичные материалы, такие как газетные статьи или видео, связанные с загрязнением окружающей среды или изменением климата, чтобы не только обогатить словарный запас, но также предоставить дополнительную информацию по данной теме. Так как учебная программа обеспечивает основу для изучения языка и устанавливает цели обучения, которые должны быть достигнуты учащимися, материалы, используемые на уроках, должны быть согласованы с учебным планом, чтобы гарантировать, что учащиеся развивают требуемые языковые навыки. Здесь также важен выбор такого аутентичного текста, в котором бы изучаемая лексическая или грамматическая единица часто встречалась, чтобы учащиеся могли лучше запомнить новый материал. Иными словами, материал не может быть полезным только потому, что он представлен на иностранном языке.

Четвертый критерий, который следует учитывать, – это эмоциональное воздействие аутентичного материала на учащихся. Аутентичные материалы должны быть достаточно увлекательными, чтобы привлечь внимание учащихся и вызвать у них ответные реакции. Эмоциональные реакции на аутентичные материалы могут быть положительными, отрицательными или их сочетанием. Аутентичные материалы, например видео о путешествиях, трогательные истории из жизни, смешные вырезки из газет и журналов и т. д., вызывают любопытство, сочувствие или поднимают настроение. Такие материалы также помогают учащимся взглянуть на жизнь и общество страны изучаемого языка с другой точки зрения, не затрагиваемой в обычных учебных материалах. Это делает процесс обучения более интересным и приятным, что приводит к положительным результатам в изучении языка. Однако если материалы содержат деликатные или противоречивые темы, это может сформировать культурные, социальные предубеждения и стереотипы. Неправильный подбор материалов или отсутствие необходимой подготовки к освоению содержания могут стать причиной отторжения и категорического неприятия учащимися реалий чужой культуры.

Последний критерий, который можно выделить, – это презентабельность. Сюда относится общее эстетическое качество материала, включая его визуальную привлекательность и оформление. Например, видео- или аудиоматериал должен иметь хорошее качество звука и/или изображения, а письменный текст должен быть написан четким и разборчивым шрифтом. Материал для изучения не должен быть представлен хаотично, он должен сохранять структурную целостность, чтобы учащиеся могли легко ориентироваться и определять ключевую информацию. Более «привлекательные» аутентичные материалы побуждают учащихся к его изучению, так как визуальная оболочка – это то, на что люди обращают внимание в первую очередь. Именно внешний вид может вызвать интерес ученика к содержанию аутентичного материала или же, наоборот, оттолкнуть.

Таким образом, основные критерии отбора аутентичных материалов включают актуальность, доступность, соответствие изучаемой теме, эмоциональное воздействие и презентабельность. Грамотный отбор аутентичных материалов для работы на занятиях обеспечивает подходящую среду для результативного изучения иностранного языка.

## Литература

- 1 Peacock, M. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners / M. Peacock. – London ; *Elt Journal*, 1997. – 156 p.
- 2 Миролюбов, А. А. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях / А. А. Миролюбов. – Москва : Высшая школа, 1978. – 154 с.
- 3 Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – 3-е изд., стереотип. – Минск : Высшая школа, 1997. – 528 с.
- 4 Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // *Иностранные языки в школе*. – 1999. – № 1. – С. 8–12.
- 5 Полушина, Л. Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Полушина / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1995. – 135 с.
- 6 Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н. А. Соловьевич // *Иностранные языки в школе*. – 2010. – № 1. – С. 46–48.
- 7 Кулич, Ю. А. Критерии отбора аутентичных англоязычных материалов в контексте дидактического процесса средней школы / Ю. А. Кулич // II Межвузовский научный семинар «Язык и знание»: докл. научн. сем., Брест, 16 июня 2016 г. : Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; отв. ред. Т. А. Кальчук. – Брест : БрГУ, 2016. – С. 40–44.
- 8 Зуева, Т. И. Аутентичный текст в процессе обучения иностранным языкам / Т. И. Зуева. – Москва : Наука, 2013. – 267 с.

УДК 373.5.091.33:811'243:784.6

*А. К. Осипович*

### **ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*Статья посвящена изучению потенциала песни как средства обучения иностранному языку в старших классах. Рассмотрено, какую роль играет песня в нашей жизни, как песня влияет на мотивацию учащихся, какие принципы должны соблюдаться, какие трудности могут возникнуть. Предложена методика работы с песней на уроке.*

В современном мире знание иностранных языков является необходимым условием для профессионального и личностного развития. Однако недостаток практики, ограниченные возможности общения на языке, отсутствие мотивации и т. д. – все это может привести к неудовлетворительным результатам в изучении языка.

Учителям часто бывает сложно заинтересовать старшеклассников и помочь им достигнуть высокого уровня владения языком. В связи с этим возникает необходимость в разработке новых и эффективных методик обучения, которые были бы привлекательны и интересны для учеников.

Одним из таких методов является использование песен в качестве средства обучения иностранному языку в старших классах средней школы.

Песни окружают людей повсюду, без них невозможно представить современную жизнь, а потому совершенно естественно, что когда песни звучат на уроках английского

языка, они вызывают у учащихся всплеск эмоциональной восприимчивости к предмету. По мнению Е. П. Карпиченковой, «музыка – один из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников» [1, с. 45].

Использование песен улучшает навыки произношения, аудирования и грамматики, а также способствует глубокому погружению в языковую среду и полному пониманию культурного и языкового контекста стран, где используется изучаемый язык.

Некоторые учителя используют песни регулярно на своих уроках, тогда как другие могут использовать их только иногда или вообще не использовать. Но для большинства преподавателей присутствие музыки на занятии кажется чем-то несерьезным, отвлекающим от учебы. Однако это не так. Музыка, песни на занятии могут стать хорошими помощниками. Главное – тщательный отбор материала.

К. Д. Ушинский считал, что пение на уроке – это могучее педагогическое средство, которое организует, объединяет учащихся, воспитывает их чувства. Использование песни на уроке стимулирует мотивацию, а значит, способствует лучшему усвоению языкового материала и, основываясь на механизме произвольного запоминания, позволяет увеличить объем и прочность запоминаемого [2, с. 60–62].

Прослушивание и пение песен на иностранном языке имеет ряд преимуществ:

1) способствует развитию фонетического слуха учащихся и совершенствованию произношения;

2) усиливает эффект запоминания;

3) позволяет учащимся преодолеть языковой барьер, снять психологическую напряженность, раскрепоститься и почувствовать себя комфортно при общении на иностранном языке.

Чтобы использовать песню как средство обучения иностранному языку в старших классах средней школы, учителя должны следовать нескольким принципам.

Во-первых, следует выбирать песни, которые соответствуют уровню языковой подготовки учеников. Так, для начинающих нужно выбирать песни с простыми словами и фразами. Например, детские песенки, такие как «Twinkle, Twinkle, Little Star», «Baby shark» или песни из кинофильмов. А вот для продвинутых – с более сложной лексикой и грамматикой. Рекомендуется отдавать предпочтение жанрам, которые интересны соответствующей аудитории, например поп-музыка, рок или хип-хоп. Кроме того, лучше выбирать песни с медленным темпом, чтобы ученики могли лучше понимать текст и произносить слова.

Во-вторых, следует использовать песни в качестве дополнительного материала для изучения языка, а не основного. Ученики должны продолжать изучать грамматику и лексику по учебникам, прослушивая песни для закрепления изученного.

В-третьих, необходимо предусмотреть упражнения на понимание текста песен с возможным переводом на родной язык. Это поможет ученикам закрепить новые слова и фразы [3, с. 3–7].

Для того, чтобы эффективно использовать песни в качестве средства обучения, можно предложить следующие виды заданий на основе песен:

– написать отзыв о песне на изучаемом языке;

– перевести текст песни на родной язык или, наоборот, перевести текст песни на изучаемый язык;

– вставить пропущенные слова в песне;

– сделать лексический и грамматический анализ текста песни;

– проработать произношение и интонацию на основе исполнения песни;

– провести дискуссию по теме песни.

При изучении иностранного языка при помощи песен могут возникнуть следующие трудности:

1 Сложные слова и выражения: в песнях могут встречаться необычные слова, сленг или выражения, которые могут быть незнакомы учащимся.

2 Неясное произношение: певцы могут использовать нестандартное произношение, различные акценты.

3 Неактуальность текстов: некоторые песни могут быть устаревшими или неприемлемыми для использования в учебных целях, например, содержать обценную лексику или не соответствовать возрасту учащихся.

4 Разный музыкальный вкус учащихся. В таких случаях следует на уроках всякий раз использовать разные жанры музыки, чтобы удовлетворить интересы разных учащихся.

5 Разный уровень владения языком. В таких случаях можно разработать задания разной сложности.

Имеются исследования, подтверждающие положительный опыт обучения иностранных студентов языку с применением песен. Одно из них было проведено в Великобритании среди иностранных учащихся в возрасте от 11 до 16 лет. Участники исследования были разбиты на две группы: одна группа изучала английский язык через песни, а другая группа изучала язык с помощью традиционных методов [4, с. 58–59]. Результаты показали, что использование песен на уроках английского языка помогает студентам лучше запоминать новые слова и грамматические конструкции, а также улучшает их произношение и способность к пониманию английской речи. Кроме того, студенты, изучавшие английский язык через песни, проявляли больший интерес к изучению языка и более высокую мотивацию к учебе, чем студенты, использующие традиционные методы. Организация British Council также рекомендует использование песен в обучении английскому языку. Они предлагают широкий выбор песен и музыкальных клипов на своих официальных веб-ресурсах, таких как LearnEnglish Teens и LearnEnglish Kids, чтобы помочь детям и подросткам улучшить свои языковые навыки. Многие учебные курсы издательств Oxford University Press (серия «Headway»), Longman содержат песенные материалы для изучения языка. Например, в учебнике «New English File, Intermediate» в юните тема «Money» разворачивается вокруг песни «Ka-Ching». Она содержит огромное количество новых слов по теме финансов, что, в свою очередь, обогащает словарный запас учащихся.

В заключение следует отметить, что использование песен как средства обучения иностранному языку может оказаться не только полезным, но и увлекательным для учеников. Этот метод позволяет сделать обучение более интересным и активным, повысить мотивацию учеников и помочь им лучше усвоить материал [5, с. 51–54]. Использование песен на уроках английского языка способствует развитию коммуникативных навыков и повышению уверенности в использовании языка в реальных ситуациях общения. При правильной организации урока и выборе подходящего материала использование песен может стать эффективным инструментом в обучении иностранным языкам.

### Литература

1 Карпиченкова, Е. П. Роль музыки и песни в изучении английского языка / Е. П. Карпиченкова // Иностранный язык в школе. – 1990. – № 5. – С. 45–48.

2 Красильникова, Л. Н. Педагогические идеи и методы Д. И. Ушинского / Л. Н. Красильникова. – Москва : Просвещение, 2000. – С. 60–62.

3 Harris, J. The benefits of using music in the EFL classroom / J. Harris, // The Language Teacher. – 2018. – № 42(6). – P. 3–7.

4 Hopkins, E. M. Music and Language Learning: A Guide for Teachers and Learners / E. M. Hopkins, & Chandler. – Oxford : Oxford University Press. – 2000. – P. 58–59.

5 Жукова, О. А. Применение метода обучения иностранному языку с использованием песен на уроках английского языка в средней школе/ О. А. Жукова // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – № 4. – С. 51–54.

УДК 37.091.33:004.9:811'243

*А. В. Павлова*

## АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В данной статье рассматриваются вопросы применения современных информационных технологий и проводится анализ современных онлайн-платформ Cake и LinguaLeo для изучения иностранного языка с выявлением плюсов и минусов каждой из систем. В работе также описываются различные материалы и упражнения, которые можно найти на указанных онлайн-платформах. Предлагаются способы использования ресурсов, которые позволят сделать процесс обучения более интерактивным и эффективным.*

В настоящее время иностранный язык играет большую роль в жизни каждого из нас. Уже сложно представить себе человека в нашем окружении, который не знает хотя бы один иностранный язык. Так или иначе мы встречаемся с зарубежными языками: смотрим фильмы, слушаем музыку, ездим за границу, читаем, изучаем их в школе.

На данный момент существует огромный выбор онлайн-платформ, с помощью которых обучение становится в разы интереснее и эффективнее. Популярность онлайн-платформ можно объяснить их удобством, доступностью и разнообразием. Онлайн-платформы позволяют оптимизировать учебный процесс, сокращают время и усилия, необходимые для выполнения поставленных целей [1, с. 214].

Мы остановимся более подробно на двух онлайн-платформах – Cake и LinguaLeo, которые можно использовать для изучения иностранного языка как во время школьных занятий, так и дома.

На *онлайн-платформе Cake* размещены различные видеоролики с Youtube, отрывки из популярных сериалов и фильмов, которые могут быть использованы в качестве образовательного контента пользователями. По коротким роликам можно учить и запоминать слова и фразы, а также тренировать их произношение. Онлайн-ресурс можно использовать как на Android и Iphone, так и на ПК. Данный ресурс имеет как платный, так и бесплатный тарифы [2].

Рассмотрим ключевые функции и эффективность данной платформы:

1 Видеоролики сгруппированы по определенному принципу. Это могут быть ролики, посвященные какому-то выражению, известной личности, определенному фильму или сериалу. Но чаще всего это выражения, которые широко используются в повседневной жизни носителями языка.

2 Субтитры. При просмотре видеоролика отображается панель с субтитрами. Есть возможность выбора английских или русских субтитров.

3 Замедление скорости воспроизведения видео.

4 Словарь, с помощью которого можно перевести незнакомые слова или фразы. Также можно добавить понравившиеся выражения в словарь для дальнейшего изучения.

5 Задания после видео. Каждый видеоролик сопровождается упражнениями для лучшего усвоения материала. Сюда входит повторение ключевой фразы, а также запись услышанных предложений. За выполнение упражнений присуждаются бонусы, что повышает рейтинг учащегося.

6 Помощник Jake. На основе интересов, которые выбирает пользователь, Jake сам подбирает различные задания. Это полезная функция, т. к. при наличии большого количества материалов не всегда получается сразу найти то, что действительно заинтересует.

7 Диалог дня. В этом разделе можно прослушать диалог, проверить произношение, сохранить полезные слова и фразы для дальнейшего употребления. Более того, предусмотрен подраздел для тренировки говорения, в котором пользователи могут запоминать отдельные разговорные слова и фразы и тренировать их произношение. Программа оценивает произношение, исходя из количества ошибок.

8 Курсы. Во вкладке «Speak» расположены все курсы, которые есть на онлайн-платформе. Они делятся в зависимости от уровня и интересов пользователя. Существуют уровни для новичков, для среднего и продвинутого уровня.

Обобщив все вышеизложенное, можно выделить следующие преимущества данной платформы:

- бесплатный ресурс;
- возможность установки на телефон и ПК;
- большой выбор видеоматериалов;
- функция записи собственного произношения для последующей оценки;
- отображение достигнутых целей.

К недостаткам можно отнести сбой в работе, а также возможность изучения только одного языка – английского.

**Онлайн-платформа *LinguaLeo*** – это популярный ресурс для изучения языка в игровом формате. Данная платформа насчитывает более 17 млн пользователей, имеет большой выбор заданий и помогает изучать иностранный язык в легкой и доступной форме. Рассмотрим основные возможности *LinguaLeo*:

1 Большой выбор материалов. Здесь есть лекции, музыкальные клипы, популярные шоу, а также песни, подкасты и статьи. Встроенные субтитры в видео и дополнительный текст к аудио улучшают восприятие. Можно получать мгновенный перевод и добавлять незнакомые слова в папку для последующего запоминания [3].

2 Игровая механика и многообразие тренировок. Весь процесс изучения английского языка основан на использовании левенка Leo, который является главным помощником пользователей. Персонаж ежедневно выдаёт новые задания, показывает текущий прогресс, мотивирует заниматься, а также дарит «фрикадельки» (внутренняя «валюта» на сервисе, которой также можно оплачивать платные функции).

3 Грамматика и онлайн-курсы. Раздел «Грамматика» содержит основные правила английского языка, которые разделены по уровню сложности: начинающий, средний и продвинутый. Каждое правило включает в себя теорию и практику на реальных примерах – предложениях из книг и статей. Индикаторы знаний позволяют контролировать текущую динамику выполнения упражнений. Раздел «Курсы» содержит широкий выбор платных онлайн-интенсивов. Здесь можно найти программы по изучению английского языка для работы, путешествий, общения, экзаменов и увлечений.

4 Личный словарь и набор слов. Словарь содержит слова, фразы и предложения из материалов *LinguaLeo*. Можно пополнять раздел при помощи набора популярных слов или же самостоятельного добавления через поиск.

5 Платные тарифы и *LinguaLeo Premium*. Платные тарифы предоставляют больше возможностей для обучения. Пользователь может добавлять неограниченное количество выражений в личный словарь, также имеет доступ ко всем видам тренировок, грамматическим упражнениям, к трем дополнительным курсам и тренажеру IELTS.



Можно подвести итоги и выделить основные преимущества онлайн-платформы LinguaLeo:

- игровая форма упражнений;
- большое количество материалов;
- интересные курсы;
- доступное расширение для браузера;
- мобильное приложение LinguaLeo;
- наличие бесплатного тарифа;
- возможность подготовки к экзаменам.

Среди минусов можно отметить ограничения, существующие в бесплатной версии, а также отсутствие предварительного теста на знание английского языка.

В заключение можно отметить, что использование онлайн-платформ при изучении иностранного языка позволяет получить доступ к различным учебным и аутентичным материалам, пообщаться с носителями языка, а также составить удобный график занятий. Онлайн-платформы можно использовать как в рамках школьных занятий, так и при самостоятельном обучении, что открывает большие возможности для учащихся различного возраста и уровня подготовки.

### Литература

1 Манукян, Л. А. Сравнительный анализ платформ для дистанционного обучения / Л. А. Манукян // Ученые записки Тамбовского отделения РoCМУ. – 2018. – № 12. – С. 212–217.

2 Компьютерная программа Cake: Английский язык – отзыв [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://irecommend.ru/content/zamechatelnoe-prilozhenie-dlya-sovershenstvovaniya-razgovornogo-angliiskogo-kogda-ne-s-kem-p>. – Дата доступа: 03.04.2023.

3 Обзор сервиса по изучению английского языка LinguaLeo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ixbt.com/soft/lingualeo.shtml>. – Дата доступа: 03.04.2023.

УДК 378.147:79:811'243

*Н. И. Пацкевич*

### **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПУТЕМ ПОТРЕБЛЕНИЯ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО КОНТЕНТА**

*Статья посвящена исследованию использования развлекательного иноязычного контента в качестве метода повышения эффективности изучения иностранного языка. Рассматриваются преимущества данного метода, а также сложности его реализации в урочных условиях обучения иностранному языку. Предлагаются рекомендации по использованию развлекательного контента в учебном процессе и обсуждается дифференцированный подход к его использованию.*

Владение иностранным языком является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции современного специалиста. Независимо от сферы деятельности знание иностранного языка значительно повышает шансы на трудоустройство и дальнейший карьерный рост.

Поэтому основной задачей школы в отношении предмета «Иностранный язык» является достижение порогового уровня, достаточного для будущей профессиональной реализации. Однако реалии школьного образования таковы, что успешность достижения этого уровня во многом зависит от самостоятельной работы учащихся.

Помимо традиционных методик мотивированного обучения иностранным языкам учителю следует задействовать возможности актуализации потребностей учащихся, которые будут способствовать достижению языковой цели и отвечать специфике поколения. Одной из таких возможностей является технология использования развлекательного контента на уроках иностранного языка и во внеурочное время.

Мотивация, согласно определению М. М. Ярошевского и Е. А. Кудрявцевой [1, с. 22], – это состояние направленности личности на реализацию своих потребностей, желаний и целей. Ее важным фактором является зрелищность как предпосылка к формированию начальной аттракции. Преимущества использования развлекательного контента в процессе обучения в сравнении с традиционными методиками заключаются прежде всего в его визуально-информационном потенциале, что гарантирует не только одномоментное привлечение внимания к ресурсу, но и обеспечивает устойчивый интерес к его последующему использованию.

Потенциально развлекательный контент как средство обучения иностранному языку (ИЯ) может задействоваться при усвоении любой языковой системы. Однако именно английский язык, в силу своей широкой распространенности в качестве языка-основы для программного обеспечения и средства глобальной социальной и культурной коммуникации, предоставляет наибольшие возможности использования данной технологии.

К положительным сторонам использования технологии обучения с опорой на развлекательный контент мы относим его аутентичность, высокую содержательность и тематическое разнообразие, актуальность и привлекательность данных.

Аутентичность достигается путем передачи качественных фрагментов речи носителей языка посредством современных информационных технологий. Помимо действенности использования подобных материалов в качестве средств-стимулов по активизации познавательной, творческой, речемыслительной деятельности учеников, необходимо сказать об их потенциальной возможности индивидуализировать процесс обучения, сделать его субъект-ориентированным, направленным на потребности школьника. Кроме того, аутентичность материалов позволяет формировать и в дальнейшем поддерживать привычку общения с носителем, что, несомненно, выводит речевые навыки обучаемого на новый лингвистический и социально-культурный уровень.

Содержательность развлекательного контента обеспечена сетью Интернет и простотой доступа к данной сети, величиной цифровых носителей и большим разнообразием тем. Это позволяет подбирать необходимые данные с учетом не только предпочтений и характеристик учебной аудитории, но и тонкостей будущего занятия.

Под актуальностью материалов иноязычного развлекательного контента мы понимаем не только степень их информационного соответствия текущему моменту времени, но и их возможность отображения настоящих лингвистических тенденций. Безусловно, процессы, коренным образом изменяющие речевые привычки носителей, имеют длительный характер, и единичные случаи употребления нового явления не гарантируют приобретения им черт постоянного и обязательного свойства. Однако использование развлекательного контента позволяет обучаемому приобщиться к новому уже на этапе его становления. Это обеспечивает ученику усвоение не столько знания, сколько традиции его использования, значительно облегчив последующие действия по его применению.

Важнейшим психологическим элементом развлекательного контента является его привлекательность. В процессе подбора и разработки учебного материала специалист ориентируется на его важность и действенность в вопросе формирования внутренней мотивации ученика. Это задача возникновения аттракции по отношению к предмету в общем и к конкретной цели, конкретному заданию, в частности. Задача сложна и требует тщательного изучения интересов учащихся. В рамках использования данных

развлекательного контента функции учителя как методического посредника по содержательной организации процесса обучения значительно упрощаются. Высокая конкуренция в медиaprостранстве возвела привлекательность транслируемой информации в статус неперемного условия существования и развития ресурса. Задачей учителя, таким образом, становится определение изначальных дидактически оправданных контент-стимулов, способных в дальнейшем подтолкнуть ученика к самостоятельному изучению предлагаемых данных. Доказательность эффективности подобного учебного «манипулирования» информационными интересами учащихся мы находим в работах О. Н. Марковой [2], М. В. Александровой [3] и других.

Однако возможность широкого использования учебной технологии с опорой на развлекательный контент при наличии вышеозначенных плюсов ставится под сомнение вследствие временных затрат, недопустимых в рамках урока ИЯ. Сочетание высокого уровня привлекательности и внушительной содержательной нагрузки материала не соотносится с его временемкостью, что делает применение развлекательного контента на регулярной основе проблематичным. Тем не менее, наличие множества положительных сторон не позволяет игнорировать эффективность развлекательного контента, который находит свое применение в виде доступных для классно-урочной системы форм. К таковым можно отнести просмотр коротких блогов, клипов, репортажей, телепередач и фрагментов фильмов.

Приведем в качестве примера организацию видеодемонстрации. Согласно методическим рекомендациям, продолжительность просмотра может составлять от 30 секунд до 12 минут, что является достаточным для использования видеофрагмента в качестве стимула последующей рече-мыслительной деятельности учащихся. Ограничение по времени позволяет соблюсти методические требования к работе с видеоматериалами и организовать необходимые этапы пред- и последемонстрационного характера. Отдельно необходимо отметить субтитры, которые являются важным элементом, понижающим входной порог эффективного просмотра видео и позволяющим преобразовать визуальное узнавание, выработанное в процессе выполнения письменных упражнений учебников и иных традиционных заданий, в аудитивное [4, с. 586].

Наряду с использованием видеоконтента весьма эффективным является обращение к музыкальным и литературным ресурсам, социальным сетям. Последние, как правило, содержат дозированную и регулярно обновляемую информацию. Это делает их наиболее привлекательными именно в виде средства организации языкового досуга, что, собственно, и является основной целью соцсетей, с которой они успешно справляются. На самостоятельное освоение лучше также предоставить музыкальный контент по причине необходимости многократного повторения образца и вышеупомянутой временной ограниченности занятия.

Необходимо отметить, что метод обучения ИЯ путем потребления развлекательного контента ориентирован в первую очередь на самостоятельное, чаще всего пассивное, изучение языка. Данная технология требует дифференцированного подхода к своей реализации. В активной форме она может быть представлена работой с видео в рамках учебного занятия, выполнением тренировочных языковых и речевых заданий на основе полученных данных. Как средству организации самостоятельной работы учащихся особенно высокую ценность придает одна из вышеупомянутых характеристик – привлекательность. Наличие аттракции по отношению к потребляемому контенту обеспечивает его многократное повторение, что влечет за собой пассивное закрепление разнообразных речевых аспектов.

Использование развлекательного контента может быть эффективным способом изучения иностранного языка благодаря своим преимуществам перед традиционными

методами обучения, что делает его потенциально действенным. Избыточная времязатратность в формате урока может быть компенсирована выборкой небольших фрагментов материала и совмещением оных с тренировочными упражнениями, которые способствуют более прочному закреплению. В пассивной форме данного метода недостатки отсутствуют в связи с отсутствием временных ограничений. Таким образом, обучение с помощью развлекательного контента в школьной программе или при самостоятельной работе с ИЯ является целесообразным.

### Литература

- 1 Ярошевский, М. М. Психология. Мотивация, эмоции, воля / М. М. Ярошевский, Е. А. Кудрявцева. – Москва : Академия, 2018. – 384 с.
- 2 Маркова, О. Н. Использование мультимедийных технологий в процессе обучения в начальной школе / О. Н. Маркова // Начальная школа. – 2012. – № 8. – С. 15–21.
- 3 Александрова, М. В. Игровые технологии в образовательном процессе: монография / М. В. Александрова. – Москва : Логос, 2016. – 216 с.
- 4 Фомиченко, А. С. Использование аутентичных фильмов с субтитрами при работе со студентами в процессе изучения новой лексики (на материале английского языка) / А. С. Фомиченко // Современные исследования социальных проблем. – 2021. – Т. 13. – № 4. – Ч. 2. – С. 584–591.

УДК 37.091.3:811.111'243

А. А. Семёнов

### ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В данной статье рассматривается понятие групповой работы, определяются эффективные методы работы с группами учащихся на уроках английского языка. В статье также описываются преимущества использования групповых заданий в учебном процессе, такие как повышение мотивации учащихся, развитие коммуникативных навыков и социальных компетенций. Предлагается ряд практических рекомендаций по организации групповой работы на уроке английского языка, включая выбор подходящих заданий, организацию работы группы и контроль за процессом выполнения задания.*

Предполагается, что идея групповой работы в учебном процессе была впервые предложена в 1920-х годах американским педагогом Джоном Дьюи. В своих исследованиях он обращал внимание на важность социального взаимодействия между учащимися и подчеркивал, что ученики должны учиться не только от учителя, но и друг от друга.

Более того, считается, что обучение в группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Р. Джонсон и Д. Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния [1, с. 17–18].

С тех пор групповая работа стала широко применяться в учебном процессе во многих странах, в том числе и на уроках английского языка. В настоящее время существует множество методик и подходов к организации групповой работы, которые позволяют учителям более эффективно использовать ее потенциал в учебном процессе.

Следует разобраться, что такое групповая работа и что она в себя включает. Существует множество определений, например, Л. В. Гикал в своей статье «Групповая работа как эффективная форма организации урока» рассматривает групповую форму работы как «...такую форму организации деятельности, при которой на базе класса создаются небольшие рабочие группы для совместного выполнения учебного задания» [2]. Е. И. Пассов, в свою очередь, предложил следующее определение: «Группа – это определенное количество учащихся (три–пять человек), временно объединенных учителем в целях выполнения учебного задания (заданий) и имеющих общую цель и функциональную структуру» [3, с. 508].

В контексте изучения английского языка групповая работа на уроке становится не только эффективным способом обучения, но и возможностью для учеников практиковать язык в реальных жизненных ситуациях. Более того, групповая работа на уроке английского языка может включать в себя различные задания, такие как обсуждение темы на определенную тему, работа с текстом, создание проектов или презентаций на определенную тему и многое другое. Все эти задания помогают ученикам развивать навыки аудирования, говорения, чтения и письма на английском языке, а также улучшить их способность к критическому мышлению и работе в команде. Кроме того, групповая работа на уроке английского языка может быть интересной и увлекательной, что мотивирует студентов к более продуктивному обучению.

Следует более подробно остановиться на основных преимуществах использования групповой работы. В первую очередь это развитие коммуникативных навыков: учащиеся в процессе работы в группах общаются друг с другом, вырабатывают навыки диалога и дискуссии, учатся выражать свои мысли и идеи на английском языке. Более того, это способствует укреплению взаимодействия в группе, так как групповая работа содействует установлению отношений сотрудничества между учащимися, помогает им лучше понимать и уважать друг друга. Также немаловажным фактом является развитие навыков работы в коллективе: учащиеся учатся работать в команде, договариваться и распределять обязанности, принимать решения вместе, что может пригодиться им в будущем в профессиональной деятельности. Возможно, самое главное преимущество групповой работы заключается в индивидуальном подходе к ученикам, так как учитель может лучше оценить индивидуальные потребности и способности каждого ученика и адаптировать задания для каждой группы. Будет также уместно упомянуть развитие творческого мышления: групповая работа может стимулировать творческое мышление учащихся, помогать им находить нестандартные решения задач.

Так или иначе, групповая работа на уроке английского языка способствует более эффективному усвоению материала, более глубокому пониманию и более продуктивному общению между учащимися.

Рассматривая распределение учащихся по группам для групповой работы на уроке английского языка, можно выделить несколько критериев:

1 Уровень знаний: ученики могут быть распределены по группам в зависимости от их уровня знаний английского языка, чтобы каждая группа имела учащихся с разными уровнями владения языком. Это поможет учителю адаптировать задания и содержание урока для каждой группы и обеспечить максимальную эффективность групповой работы.

2 Интересы: ученики могут быть разбиты на группы в зависимости от их интересов, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого учащегося. Это может помочь учителю создать более привлекательную и эффективную среду для групповой работы, поскольку учащиеся будут более заинтересованы в заданиях и содержании урока.

3 Социальные аспекты: ученики могут быть разбиты на группы на основе социальных критериев, таких как характер, стиль обучения, уровень активности и т. д. Это поможет учителю сформировать группы, в которых каждый ученик будет чувствовать себя комфортно и сможет максимально проявить свой потенциал.

4 Специализация: если задания для групповой работы требуют специализированных знаний или навыков, то ученики могут быть разбиты на группы в зависимости от их знаний в данной области. Это может помочь учителю создать более профессиональную и продуктивную групповую работу.

В общем, выбор критериев распределения учащихся по группам зависит от целей урока и заданий для групповой работы, а также от индивидуальных потребностей и характеристик учащихся. Соответственно, следует опираться на данные критерии для наилучшего распределения учащихся.

Следующий пункт, который представлен для рассмотрения в данной статье, – это эффективные методы работы с группами учащихся на уроках английского языка, включающие в себя коммуникативные игры и упражнения, так как использование игр и заданий позволяет учащимся практиковать разговорную речь, взаимодействовать друг с другом на английском языке и развивать коммуникативные навыки.

Довольно важным методом работы является коллективное обсуждение, включающее в себя организацию, обсуждение темы, задания или текста, чтобы стимулировать обмен мнениями и идеями между учащимися, который так или иначе развивает устную речь. Кроме этого сюда также можно включить проектную работу, работу в парах и использование технологий.

1 Проектная работа: организация работы группы над проектом, который требует коллективного сотрудничества и презентации на английском языке.

2 Работа в парах: использование заданий, которые требуют сотрудничества и взаимопомощи между учащимися, чтобы развивать навыки общения и умение работать в команде.

3 Использование технологий: использование онлайн-инструментов и приложений для обучения английскому языку, которые позволяют учащимся работать в группах и делиться информацией между собой.

В целом, эффективная групповая работа на уроках английского языка должна способствовать активному участию всех учащихся, стимулировать развитие коммуникативных и социальных навыков, а также создавать мотивацию для обучения.

Исходя из всего перечисленного, можно выделить некоторые рекомендации по организации групповой работы на уроке английского языка. К ним относим формирование групп, ясное объяснение задания, объяснение ролей, наблюдение и поддержка, обратная связь, вариативность заданий, планирование времени и оценка.

1 Формирование групп: группы должны быть составлены таким образом, чтобы учащиеся разного уровня знаний английского языка были равномерно в них распределены. Также важно учитывать социальные аспекты, чтобы каждому ученику было комфортно в группе.

2 Ясное объяснение задания: учитель должен ясно и доступно объяснить задание и обозначить его цель и ожидаемые результаты.

3 Объяснение ролей: в зависимости от задания учащимся могут быть назначены определенные роли в группе, такие как лидер, докладчик, редактор и т. д. Учитель должен ясно объяснить роли и обязанности каждого участника.

4 Наблюдение и поддержка: учитель должен наблюдать за групповой работой и поддерживать учащихся, помогать им разрешать возникающие трудности.

5 Обратная связь: после выполнения задания, учитель должен обеспечить обратную связь и дать учащимся возможность обсудить свои достижения и трудности.

6 Вариативность заданий: важно обеспечить вариативность заданий и учитывать интересы и потребности учащихся, чтобы максимально стимулировать их участие в групповой работе.

В заключение можно отметить, что групповая работа на уроке английского языка имеет множество преимуществ и может быть эффективным инструментом для повышения качества обучения и развития социальных навыков учащихся. Однако чтобы достичь максимального результата, необходимо правильно организовать групповую работу и выбрать подходящие методы и формы работы.

### 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, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

2 Гикал, Л. В. Групповая форма работы как эффективная форма организации урока [Электронный ресурс] / Л. В. Гикал // Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/530702/>. – Дата доступа: 02.04.2023.

3 Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : «Русский язык». Курсы, 2010. – 568 с.

УДК 373.5.091.33:811.111'42

*И. А. Слепцов*

### ДЕБАТЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

*В данной статье рассматривается эффективность использования технологии «дебатов» при обучении английскому языку учащихся старших классов средней школы. Автор статьи сравнивает дебаты с другими традиционными методами обучения. В работе выделены характерные принципы технологии «дебатов», а также определены основные этапы дебатов.*

Дебаты – это технология обучения, в которой ученики вступают в дискуссию по конкретной теме, защищая свою точку зрения и аргументируя ее. В образовательном процессе дебаты определяются как «форма проведения учебного занятия или воспитательного мероприятия, в рамках которого осуществляется формализованный обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога» [1, с. 23]. Дебаты позволяют ученикам развивать свои навыки выразительности, логического мышления, критического мышления, а также языковые навыки. В контексте обучения английскому языку дебаты позволяют ученикам не только улучшить свои навыки общения на английском языке, но и развивать умение слушать, понимать и реагировать на различные точки зрения. Цель дебатов заключается в том, чтобы доказать правоту своей позиции и убедить оппонента в своей правоте. Сегодня во всем мире принято использовать дебаты как эффективный инструмент развития речевых навыков и критического мышления.

Использование дебатов на уроке английского языка может способствовать повышению мотивации учеников, поскольку они получают возможность высказывать свои мысли. Также это помогает им осознать, что у каждого есть право на свое мнение и что даже если мнения различаются, можно найти компромисс и достигнуть общего решения. Дебаты имеют ряд преимуществ перед другими традиционными методами обучения. Во-первых, дебаты позволяют учащимся совершенствовать умение говорения, вынуждая выражать мысли на английском языке и принимать участие в обсуждении. Во-вторых, дебаты развивают навыки критического мышления, умение анализировать информацию и выстраивать аргументы в поддержку своей позиции. В-третьих, дебаты помогают учащимся развить навыки коммуникации и улучшить свою социальную адаптацию в обществе.

Конечно, использование дебатов на уроке английского языка также имеет свои недостатки и ограничения. Например, это может быть трудно для учеников, которые стесняются говорить на английском языке, или для тех, кто имеет ограниченные знания в языке. Кроме того, не всегда удается найти достаточное количество времени на организацию и проведение дебатов на уроке. При организации учебного взаимодействия учеников друг с другом на уроках иностранного языка учителю обязательно нужно учитывать общие психологические характеристики совместной учебной деятельности: ориентированность на личность, предшествующий опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития ребенка, особенности его психики (памяти, восприятия, мышления) [2, с. 7].

В настоящее время центром лингводидактической парадигмы становится коммуникативная компетенция личности, включающая языковую, социокультурную и прагматическую (интерактивную) компетенции [3, с. 333]. Таким образом, дебаты являются более эффективным методом обучения, чем другие традиционные методы.

Основными принципами дебатов являются следующие:

1 Два противоборствующих мнения. Дебаты предполагают наличие двух противоборствующих мнений, которые будут защищаться сторонами.

2 Разделение на команды. Каждая сторона должна быть разделена на команды, состоящие из нескольких человек, каждый из которых имеет определенную роль.

3 Регламент. Дебаты проводятся по определенному регламенту, который определяет время выступления каждой стороны и порядок выступлений.

4 Обоснование своей позиции. Каждая сторона должна обосновать свою позицию, привести аргументы и факты в ее поддержку [4, с. 251].

Технология использования дебатов на уроке английского языка включает в себя несколько этапов:

1 Подготовка к дебатам: учитель объясняет ученикам правила дебатов, выдает тему для обсуждения и дает материалы для подготовки. Ученики должны изучить материалы и подготовиться к обсуждению темы.

2 Разделение класса на группы: класс делится на две группы – «за» и «против». Каждый ученик получает задание по подготовке выступления и презентации своих аргументов. На данном этапе происходит распределение обязанностей внутри команд.

3 Обсуждение темы: на уроке проводится общее обсуждение темы с участием всех учеников. Ученики, подготовившиеся заранее, выступают с аргументами и контраргументами. Участники дискуссии должны уметь правильно использовать повествование, описание, пояснение с помощью примеров, сравнение или противопоставление, выводить причину и следствие, давать определения, умело пользоваться аргументацией.

4 Оценка выступлений: после дебатов учитель оценивает выступления учеников по различным критериям, например: 1) аргументированное представление точек зрения; 2) умение задавать проблемные вопросы; 3) поведение участников дебатов. При оценивании



дебатов на иностранном языке необходимо учитывать также речь учащихся, т. е.: 1) соблюдение речевого этикета; 2) грамотность; 3) наполнение вокабуляром по изученной тематике; 4) фонетическое оформление.

5 Обсуждение результатов: после оценки учитель проводит общее обсуждение результатов дебатов, подводит итоги и выдвигает новые задания для следующего урока [5, с. 9].

Таким образом, можно заключить, что дебаты являются эффективной технологией обучения английскому языку в старших классах средней школы. Их использование на уроках позволяет развивать навыки общения на английском языке, формировать у учеников умение выражать свою точку зрения, аргументировать ее, слушать и понимать точки зрения других людей.

## Литература

1 Вахрушева, Л. Н. Технология подготовки и проведения дебатов [Электронный ресурс] / Л. Н. Вахрушева, С. В. Савинова // Справ. класс. рук. – 2008. – № 9. – С. 22–32. – Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/370/5593/>. – Дата доступа: 29.03.2023.

2 Тюков, А. А. Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе / А. А. Тюков // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 7–8.

3 Щеколдина, А. В. Интерактивность как неотъемлемый компонент дискуссии и результат сформированности дискуссионных умений / А. В. Щеколдина // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации / сост. Н. Л. Шамне, Е. А. Пелих. – Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2005. – С. 333–337.

4 Коньшева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2007. – 352 с.

5 Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко. – Москва : Бонфи, 2001. – 296 с.

УДК 37.091.26:37.091.3:811'373

*Е. В. Спорнова*

### КОНТРОЛЬ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

*В статье рассматривается функция контроля при формировании лексических навыков, под которыми понимается способность учащихся понимать значение слов и использовать их в речи. Определяются виды контроля, в том числе формальные и альтернативные, а также подходы к его организации. Отмечается роль информационно-коммуникативных технологий в качестве инструмента для самоконтроля.*

Формирование лексических навыков играет важную роль при изучении иностранного языка в школе. Именно благодаря знанию лексики и происходит общение на иностранном языке. Так, по мнению Е. И. Пассова, лексические навыки – синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий речевой деятельности [1, с. 24]. Лексические навыки формируются в процессе изучения языка и практики его использования в различных ситуациях.

К основным этапам работы над лексикой относятся ознакомление с новым материалом; первичное закрепление; развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности [1, с. 10]. Одним из первостепенных лексических навыков является формирование словарного запаса. Ученики должны учить новые слова, а также улучшать свою способность их запоминать и применять.

Одним из важных инструментов, который способствует запоминанию новых слов и правильному их использованию в контексте, является контроль за формированием лексических навыков. Эффективные методы контроля включают в себя тестирование, проверку письменных работ и обратную связь. Контроль служит средством управления процессом обучения, направленным на развитие коммуникативной компетентности, и выполняет воспитательную, развивающую, мотивационную функции. Когда учитель организует контроль, он получает информацию как о результатах работы обучаемых, так и о результатах своей учебно-педагогической деятельности.

Существует огромное разнообразие способов контроля лексических навыков. Анализ учебно-методической литературы позволяет выделить:

1 Текущий контроль, который проводится каждый урок, представляя собой педагогическое наблюдение, похвалу учащегося за правильно выполненное задание, выставление отметок.

2 Промежуточный контроль, который осуществляется по завершении темы или четверти. Как правило, в любом УМК есть так называемый «Progress check» или задания «Test yourself», которые помогают проверить коммуникативные умения и языковые знания.

3 Итоговый контроль, который разрабатывается самостоятельно учителем для проверки знаний. Также данный вид контроля осуществляется на экзамене.

4 Самоконтроль учащихся, который включает в себя умение ученика самостоятельно контролировать свое знание материала [2, с. 67].

Организация контроля играет важную роль. Чтобы контроль был максимально эффективен, необходимо выбирать правильные методы и инструменты. Формальными методами контроля могут выступать контрольные работы или тесты, а также систематическое повторение материала. Существуют следующие виды тестов: 1) установочные – показывают, какой уровень знаний у ученика и в какую группу он может быть определен, в сильную или слабую; 2) тесты успешности изучения курса – узнать, насколько успешно усваивается материал; 3) тесты владения языком – проверяется уровень коммуникативной компетентности учащихся; 4) диагностические тесты – выявляют, какие проблемы в изучении языка имеются у ученика. Альтернативными видами контроля могут выступать проектная работа, ролевая игра, использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Особенно актуальное значение в современное время приобретает использование ИКТ. Эти технологии предполагают развитие умений самоконтроля и оценивания учащихся, а также обеспечивают возможность контроля каждого вида речевой деятельности. За счет понятной формулировки заданий и инструкций, с возможностью мгновенного перевода неизвестных слов, ученик получает очевидный для себя результат. Значительным удобством использования ИКТ для учителя и ученика выступает также показ правильности ответов сразу после выполнения задания. При таком виде контроля для перехода к следующему этапу работы нужно правильно выполнить предыдущий, тем самым ученик будет знать, что пока он не выполнит задания этого этапа, к другому он перейти не сможет, то есть контроль выстраивается от простого задания к сложному. А самым мотивирующим в данном виде контроля для ученика является получение бонусов за успешное выполнение заданий.

В открытом доступе существует большое количество компьютерных и мобильных приложений для контроля и закрепления лексических знаний учащихся, вот несколько из них:

– *Quizlet*: при помощи карточек с новыми словами и фразами, которые при желании учащийся может создать по любой интересующей его теме, он может закреплять знания путем выполнения тестов, таких как верно/неверно; с выбором ответа или необходимостью вписать недостающее слово самостоятельно

– *ClassResponder*: платформа, которая позволяет учителю создавать тесты различного вида, а учащиеся могут осуществлять контроль своих знаний, находясь в любой точке мира. Приложение дает возможность взаимодействовать с учениками в режиме реального времени.

– *Kahoot*: обучающая платформа в игровом формате, которая позволяет легко создавать задания, играть в обучающие игры или проходить викторины. Особенности приложения мотивируют учащихся: время ответа ограничено, и чем быстрее будет дан ответ, тем больше баллов будет получено, а также есть таблица лидеров, которая создает соревновательную атмосферу в классе, что также способствует вовлеченности учеников.

При этом важно отметить, что контроль не должен ограничиваться только формальными методами. Особое внимание нужно уделить обратной связи, так как она позволяет учащемуся понимать свои ошибки и улучшать свой язык. Необходимо не только организовывать контроль, но и создавать благоприятную атмосферу для его проведения, чтобы ученик не чувствовал себя под давлением и был более мотивирован к изучению новых слов.

Следует учитывать, что эффективный контроль должен быть индивидуальным и адаптированным к уровню языковых знаний каждого учащегося. Например, для учащихся младшей и средней школы может быть полезно использовать игровые методы контроля, которые помогут им запомнить новые слова и выражения. В то же время учащимся на старшем этапе средней школы могут быть предложены более сложные задания и тесты, которые помогут им совершенствовать свои лексические навыки.

Важно также помнить, что контроль должен быть регулярным и систематическим, чтобы обеспечить постепенное, но стабильное улучшение лексических навыков. Иными словами, контроль – это неотъемлемая часть процесса обучения, без которой практически невозможно добиться эффективного развития и совершенствования коммуникативной компетенции.

## Литература

1 Формирование лексических навыков: учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

2 Градусова, Т. К. Педагогические технологии и оценочные средства для проведения текущего и промежуточного контроля успеваемости и итоговой аттестации студентов : учебное пособие / Т. К. Градусова, Т. А. Жукова. – Кемерово : КемГУ, 2013. – 100 с.

УДК 37.091.33:811'34'243

*В. С. Суржикова*

## ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

*Настоящая статья посвящена проблемной ситуации как средству обучения иноязычному говорению. В статье рассматривается педагогическая технология*

*проблемного обучения, средством которого является проблемная ситуация и ее существующие вариации. Представлены требования к обучению школьников работе с проблемными ситуациями и трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при их разрешении. Приведены примеры проблемных ситуаций, которые можно успешно применять при обучении иноязычной речи в средней школе.*

Важной задачей современного языкового образования является обучение иноязычному говорению. Иностранный язык – настоящее средство общения между людьми различных государств, а английский язык является языком глобализации передового мира, средством его познания и популяризации собственной культуры.

Обучение иноязычному говорению на уроках иностранного языка в учреждениях среднего образования реализуется посредством разнообразных образовательных технологий. Одним из видов образовательных технологий в системе школьного образования является технология проблемного обучения, которая в целом ориентирована на всестороннее развитие личности школьника и его способностей. Для успешной реализации этой технологии при обучении монологической и диалогической речи используются различные средства.

Цель статьи заключается в определении основных средств, реализуемых технологией проблемного обучения, которые используются при обучении школьников иноязычному говорению. Для достижения поставленной цели необходимо, во-первых, определить роль проблемного обучения в школьном образовании, во-вторых, выявить основные средства, применяемые в ходе проблемного обучения, в-третьих, привести примеры проблемных ситуаций, эффективно применяемых при обучении иноязычному говорению учащихся.

Фундаментальные работы по теории и практике проблемно-ориентированного обучения появились в конце 1960-х – начале 1970-х годов. Разработкой данного обучения занимались Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь и др.

Суть проблемного обучения заключается в построении проблемной ситуации и обучении умению находить оптимальное решение для выхода из нее. При этом ученики активно включаются в ход урока. Они не получают готовые знания, а должны, опираясь на свой опыт и умения, найти способ разрешения проблемы, стоящей перед ними.

Проблемное обучение отличается от других видов обучения тем, что не только формирует у учащихся необходимую совокупность знаний, навыков и компетенций, но и способствует достижению высокого уровня умственного развития учащихся, самообучению и развитию навыков самообразования. Все эти задачи могут быть с большим успехом решены в процессе активной поисковой деятельности и в процессе решения системы задач на распознавание проблем. Следовательно, в ходе использования технологии проблемного обучения происходит формирование у учащихся особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности [1, с. 235].

Проблемная ситуация является основным понятием проблемного обучения.

Проблемная ситуация – это такая ситуация, которая активизирует познавательную потребность в обучении, создает внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности и является средством организации проблемного обучения [2].

Как уже упоминалось выше, проблемная ситуация выступает отличным инструментом в обучении иноязычной речи. Для того, чтобы создать учебную проблемную ситуацию, необходимо знать элементы, составляющие содержание ситуации. К ним относятся цель, участники, место и время общения.

Проблемные ситуации могут иметь различное количество неизвестных компонентов, что определяет степень их проблемности. Приведём пример ситуации: «My mother told me to buy some groceries that would supply us with food for a week». Перед учащимися стоит задача покупки продуктов на неделю, но им неизвестно, где, что именно и в каком количестве им нужно купить. Для того, чтобы навести учащихся на мысль, будет приемлемо указать после заданной цели такие вопросы, как «Where will you go to buy the groceries?», «What exactly do you need to buy?», «How much will you need?».

Также считается предпочтительным использовать «ступенчатые» проблемные ситуации, когда на пути к цели есть несколько препятствий, усложняющих ситуацию.

Вот пример ступенчатой проблемной ситуации: «Easter holiday is coming soon and you need to bake Easter cakes and paint eggs, but... 1) Mom works on holidays, and you'll be back late from classes; 2) Dad agrees to help with painting the eggs, but there is no one to take them along with the cakes to the church; 3) You call your grandmother and arrange it, but at the very last moment your pet throws the cakes off the table... Help save the Easter holiday!» Под руководством учителя ученики пытаются решить одну за другой проблемы, индивидуально либо коллективно.

На основе ступенчатой проблемной ситуации преподаватель поддерживает коммуникацию, предлагая всё новые и новые проблемы для решения комплементарно мыслительным процессам говорящего, постепенно вовлекая всю группу в работу.

Итак, можно сделать вывод, что вопрос использования проблемных ситуаций имеет особое значение в процессе обучения говорению на иностранном языке. Это связано с тем, что проблемные ситуации обеспечивают естественное речевое общение, постепенно повышают сложность и разнообразие речевой деятельности и улучшают качество знаний учащихся [3, с. 22].

Дабы обеспечить оптимальные условия для решения учащимися проблемных ситуаций, эти ситуации должны быть определенным образом связаны с познавательно-коммуникативными потребностями и компетенциями конкретной группы учащихся. В обучении иностранному языку под познавательно-коммуникативными потребностями учащихся можно понимать их заинтересованность в решении проблемных ситуаций на родном или иностранном языке, а под познавательно-коммуникативной компетенцией – способность и навыки решения таких ситуаций.

В методической литературе проблемные ситуации в большинстве случаев представлены в виде системы проблемных задач, среди которых выделяются познавательно-лингвистические, познавательно-коммуникативные и духовно-познавательные задачи. Познавательно-лингвистические задачи основываются на интересных формах подачи материала (наглядность, кроссворды, загадки); познавательно-коммуникативные задачи создаются на основе моделирования жизненных ситуаций, интересных для данной категории обучаемых; духовно-познавательные задачи опираются на решение проблем внутреннего мира детей [4, с. 73]. Например, учащимся 5 класса по теме «My house / flat» можно предложить на раздаточном материале картинку большого дома, а отдельно раздать карточки с предметами мебели / игрушками / животными и попросить найти их в доме и описать, где они расположены: «The mouse is in the kitchen. It is downstairs». «The bed is in the bedroom. It is by the window». Для учащихся 7 класса по теме «Town or village?» можно организовать дискуссию «Where is life better: in the country or in the city?» и попросить привести как можно больше аргументов. Примером задания по теме «Summertime» для учеников старшей школы (10 класс) может являться следующая проблемная ситуация: «Literally in 1 or 2 hours you need to get ready for a summer camp. You can only take up to 15 items with you». Учащиеся должны объяснить свой выбор. Таким образом, проблемные ситуации и проблемные задачи должны быть соотносимыми с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся.

Многие методисты указывают, что проблемная ситуация, используемая для обучения иноязычной речи, должна отвечать следующим требованиям: она должна содержать элементы новизны в плане содержания; структура смыслового содержания должна включать в себя препятствия и неизвестные элементы для достижения цели в соответствии с потребностями и возможностями учащихся; она должна содержать проблему или ступенчатое представление проблемных ситуаций в логической последовательности.

Однако при разрешении проблемной ситуации в процессе овладения иноязычной речью учащиеся нередко сталкиваются с языковыми трудностями. К языковым трудностям оформления иноязычного высказывания в учебных ситуациях, как известно, можно отнести дефицит грамматических структур; нехватку слов в рамках темы, подтемы; неспособность употреблять языковые средства уместно ситуации общения; незнание формул контактно-устанавливающего характера; дефицит формул логико-смыслового построения высказывания [5, с. 139]. Для предотвращения и преодоления таких учебных моментов, учителю необходимо всегда согласовывать и соотносить предлагаемые проблемные ситуации с языковыми возможностями и личностными характеристиками отдельных учащихся либо групп учащихся.

Анализ методической литературы показал, что введение проблемной ситуации в процесс обучения иностранному языку имеет следующие преимущества:

- расширяет активный словарный запас;
- снимает речевой барьер путём активного общения с другими учащимися;
- развивает самостоятельность, ответственность, лидерство, умение работать в команде;
- развивает навыки свободного познания и самостоятельности.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод, что проблемное обучение – это организация учебного процесса, основанная на моделировании реальных творческих процессов путём создания проблемных ситуаций и управления поиском решений. Активное использование проблемного обучения на уроке иностранного языка способствует более эффективному усвоению иностранного языка, а основное средство технологии проблемного обучения, проблемная ситуация, способствует развитию умений иноязычного говорения.

## Литература

1 Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

2 Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителей / М. И. Махмутов. – Москва : Просвещение, 1977. – 240 с.

3 Байер, Е. А. Педагогика для студентов вуза / Е. А. Байер, С. В. Стародубцев. – Изд. 2-е – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 156 с.

4 Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.

5 Кашникова, Т. А. Проблемный подход в обучении говорению на иностранном языке в школе / Т. А. Кашникова // Специфика форм реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера совр. образования: вопросы теории и практики: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий», Нижневартовск, 14 ноября 2012 г. / Нижневарт. гос. ун-т; отв. ред. Е. В. Ковалевская. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – С. 137–142.

*А. К. Тарнавская*

## ТЕСТОВЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ

*Цель исследования – раскрыть особенности тестирования как контроля умений чтения. В статье выявлены главные требования к составлению тестов, определены предпосылки успеха в тестировании, раскрыты цели тестов. В результате выделены и охарактеризованы недостатки и преимущества использования тестовых форм контроля навыков чтения.*

Проблема контроля знаний возникла практически одновременно с появлением учебного процесса. Контроль – это «сложное диалектическое явление, охватывающее ряд противоположных функций, таких как контроль и обучение» [1, с. 18].

Чтение является одним из важнейших средств языковой коммуникации и представляет собой процесс извлечения информации из письменного текста. Обучение чтению является одной из приоритетных задач в процессе обучения иностранному языку, так как данное умение необходимо при самопознании, получении дополнительных знаний, а также для будущей профессиональной деятельности. Обучение чтению представляет собой трудоёмкий и ответственный процесс. В связи с этим возникает необходимость в использовании эффективных средств контроля, одним из которых являются тесты. По мнению многих исследователей, тестирование является самым перспективным для создания системы контроля, отвечающей требованиям, выдвигаемым современной системой образования. Метод тестирования позволяет закрепить полученные знания и умения, а также выявить пробелы в знаниях и умениях учащихся.

Результаты тестов позволяют учителю скорректировать дальнейшую учебную программу. При составлении тестов по чтению нужно выбирать задания, охватывающие все аспекты грамматических, лексических и фонетических явлений, также предполагающие выполнение учащимися нескольких упражнений по одной и той же теме, чтобы свести к минимуму случайность выбора ответов. Тестовые задания активизируют умственную деятельность, приучают к самостоятельной работе [2, с. 45]. Несмотря на некоторые недостатки этого метода, такие как возможность угадать правильный ответ и отсутствие возможности рассмотреть обучающегося как личность, это наиболее перспективная форма контроля знаний, повышающая качество и понимание преподаваемого материала, необходимого квалифицированному специалисту.

Считается, что среди всех имеющихся средств контроля учебного процесса тесты являются наиболее совершенными. Тест – это форма контроля, предназначенная для определения нормы обучения и отличающаяся следующими характерными чертами: простое выполнение, стандартизированная структура, небольшая дозировка учебного материала и простота процедуры выполнения [2, с. 45]. Описанные особенности делают тесты особенно подходящими для использования в качестве текущего и итогового контроля, что позволяет устранить субъективизм и сократить время, затрачиваемое на проверку заданий со стороны преподавателя. Однако необходимо учитывать, что результаты тестов не всегда полностью отражают уровень знаний учащихся по конкретной теме и могут быть недостаточными для оценки общего уровня их подготовки.

Основная классификация тестовых заданий – задания закрытого типа (каждый вопрос сопровождается готовыми вариантами ответов, из которых необходимо выбрать один или несколько правильных), и задания открытого типа (на каждый вопрос учащийся должен предложить свой ответ: дописать слово, словосочетание, предложение и т. д.).

Выбор типа и вида тестового задания определяется, прежде всего, целями, в соответствии с которыми проводится тестирование, характером материала, усвоение которого необходимо выявить, возрастными особенностями испытуемых. Немаловажное значение играет также запас времени, которым располагает преподаватель.

При составлении теста нужно принимать во внимание общий характер текста (чаще всего используются повествовательные тексты, наполненные фактическим материалом, деталями, существенными для понимания текста). Тестовые задания должны быть понятно сформулированными, посильными для учащихся.

В качестве примера тестовых заданий для проверки умений чтения можно привести следующие:

1) задания, контролирующие понимание фактологического материала, содержащегося в тексте, и направленные на осмысление причинно-следственных связей между описываемыми в тексте событиями;

2) задания, контролирующие умения вычленять основную и дополнительную информацию;

3) задания, стимулирующие выражение личностного отношения учащегося к прочитанному.

Существуют некоторые рекомендации по составлению тестов для учащихся:

1) использование метода тестирования должно соответствовать целям обучения. Например, тест с множественным выбором может быть полезен для контроля навыков запоминания, но для выражения личного мнения учащихся может потребоваться тест открытого типа;

2) условия для всех испытуемых должны быть одинаковыми, это касается объема и уровня сложности теста;

3) тестовые задания должны быть изложены так, чтобы они содержали в себе не только лексическо-грамматические навыки, но и теоретические знания учащихся;

4) четкая определенность форм и содержания теста, что делает тестовый контроль экономичным, т. е. позволяет работать одновременно с большим количеством учащихся и проверить значительный объем учебного материала у каждого тестируемого;

5) важно помочь учащимся подготовиться к тестированию, обсудив содержание текста. Также предварительно можно решить похожий тест вместе с учащимися для предотвращения возможных ошибок [4, с. 27].

Таким образом, используя специальные тестовые задания, можно достичь положительного эффекта в контроле умений чтения. Использование тестов является наиболее экономичной и объективной формой проверки усвоения учебного материала. Регулярное тестирование стимулирует активность и внимательность учащихся и повышает их ответственность при выполнении различных учебных задач. Результаты тестирования анализируются преподавателями с двумя целями: во-первых, для оценки уровня знаний учащихся, а во-вторых – самооценки работы самого преподавателя, что позволяет ему внести необходимые коррективы, чтобы предотвратить повторение ошибок.

## Литература

1 Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин // Иностранные языки в школе. – Москва : Просвещение, 1981. – № 3. – С. 18–25.

2 Жаринова, Е. Г. Использование тестов и тестовых заданий на контрольных занятиях по английскому языку / Е. Г. Жаринова, Е. В. Черняева // Науч.-практ. конф. в рамках «Недели науки» ФИЯ МАИ-НИУ, посвященная 55-летию полета Ю. Гагарина : сб. докладов. – Вып. № 8. – Москва : Перо, 2016. – С. 43–46.



3 Pospelova, M. D. Theoretical Bases of Teaching Foreign Languages / M. D. Pospelova // Foreign languages at school. – 2001. – № 1. – P. 17–21.

4 Жунусакунова, А. Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе / А. Д. Жунусакунова // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С. 26–29.

УДК 37.091.33-028.22:004.9

*Я. Г. Туркова*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ**

*В статье рассматриваются возможности использования интерактивной доски в процессе обучения. Определены способы работы с интерактивной доской и проанализированы особенности ее интеграции в учебный процесс. Установлена взаимосвязь между целями учебного занятия и обоснованностью применения интерактивной доски, отмечается ее эффективность при изучении различных аспектов иностранного языка. Особое внимание уделяется использованию интерактивной доски как средства обучения, а также представлены ее главные достоинства.*

В современном мире, в связи с непрекращающимся процессом научно-технического прогресса, заметна тенденция к появлению вещей, о которых лишь несколько лет назад нельзя было даже предположить.

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что современный педагог должен быть готов к формированию новой системы универсальных знаний и умений, опыта самостоятельной деятельности, т. е. к формированию современной научно-педагогической компетенции. Одним из элементов, способствующих достижению этих целей, является применение новых образовательных технологий, а именно интерактивного обучения.

Интерактивное обучение – это метод обучения, построенный на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит областью получения опыта и в ходе которой происходит взаимодействие между преподавателем и учащимся [1, с. 21–24].

Одной из таких технологий являются интерактивные средства обучения. Они широко применяются для обучения учащихся по неограниченному ряду предметов и позволяют использовать современные методы и приемы в учебе, а также делают любую информацию более простой и доступной к пониманию. Интерактивные методы могут использоваться для самостоятельной и групповой работы, для обучения в форме игры и при фронтальном обучении.

Существует множество разновидностей интерактивных средств обучения: интерактивные доски, беспроводные планшеты, компьютеры, документ-камеры и др.

Интерактивные технологии предоставляют преподавателям множество возможностей:

- организовывать познавательную деятельность учащихся;
- учитывать индивидуальный подход к обучению каждого учащегося;
- попытаться взаимодействовать также и с детьми, отличающимися по каким-либо критериям;
- интенсифицировать все стадии учебного и воспитательного процесса.

Рассмотрим одну из популярных интерактивных технологий – многофункциональные интерактивные доски. Интерактивную доску можно определить как высокотехнологичный инструмент обучения, который позволяет учителю выводить всю требуемую информацию на доску и взаимодействовать с ней. Элементами на доске можно управлять с помощью

мышь, стилуса, авторучки и даже пальца, к тому же это осуществляется непосредственно на дисплее доски. Можно нажимать на элементы презентации, переносить их в разные части дисплея, копировать и даже писать заметки от руки, если это необходимо в процессе занятия. Рукописный текст можно легко оцифровать перед сохранением [2, с. 10–12]. Интерактивную доску можно использовать в любом помещении, так как она легко устанавливается на стене или с помощью специальной конструкции.

Интерактивная доска позволяет учащимся взаимодействовать с изображением, чтобы выбрать правильный ответ или решить задачу. Все это делает информацию более наглядной, вызывает интерес учащихся, создает творческую атмосферу в классе, стимулирует групповые дискуссии и мотивацию [3, с. 31–32].

Интерактивная доска в классе позволяет с меньшими затратами преподнести материал перед большой аудиторией за счет использования одного комплекта технического обеспечения для проведения эффективной лекции перед большой аудиторией.

Интерактивная доска выполняет те же функции, что и дисплей компьютера. Это означает, что все, что имеется на нашем компьютере, начиная от видео- и заканчивая аудиоматериалами, может быть задействовано в ходе обучения, что дает преподавателям возможность использовать обширный спектр ресурсов, таких как:

- 1) презентации;
- 2) редакторы текстовой информации;
- 3) компакт-диски;
- 4) интернет-ресурсы;
- 5) изображения (фотографии, чертежи, диаграммы);
- 6) видеоклипы / образовательные видео;
- 7) звуковые дорожки;
- 8) программы обучения для различных дисциплин по различной тематике.

Что касается возможностей применения интерактивной доски, то следует отметить обоснованность ее использования при решении следующих задач:

Первая задача, которую могут решить интерактивные доски, – это избавиться от неэффективной формы презентации и подачи материала.

Вторая задача – сэкономить время, не делая заметок, поскольку учащиеся получают файл урока после его окончания.

Третья задача – это организация работы в группах, навыки которой сегодня безоговорочно важны для успешной деятельности во многих сферах.

Четвертая задача – разнообразить и повысить эффективность процесса обучения. Специальное программное обеспечение, которое позволяет воспроизводить всевозможные ресурсы в динамике, отображать картинки, графики, видео- и аудиоматериалы в полном широкоформатном объеме.

Используя интерактивную доску, учитель может наиболее эффективно организовать непрерывное обучение как в классе, так и во время домашней самостоятельной работы, поскольку все материалы записываются, хранятся и копируются. Это большая экономия времени, которая стимулирует развитие умственной и творческой активности, а также вовлекает в работу всех учащихся на занятиях.

Рассмотрим преимущества применения интерактивной доски в образовательном процессе:

1 Повышение эффективности обучения. При использовании интерактивной доски на занятиях повышается интерес к обучению у учащихся, улучшается процент запоминания материала и концентрация на нем.

2 Значительная экономия времени для преподавателя. Заранее подготовленный урок на интерактивной доске можно быстро отредактировать и подстроиться под разные аудитории. При этом можно быстро вернуться к предыдущим страницам, не имея проблем с отсутствием времени для этого.

3 Способствует импровизации и гибкости, позволяя делать заметки на выведенных на доску упражнениях.

4 Предоставляет большой спектр возможностей учащимся для работы в команде, развития социальных навыков.

Не стоит забывать и про минусы интерактивных досок, среди которых в первую очередь следует выделить их высокую стоимость, а также отсутствие опыта работы с подобным оборудованием (т.е. возникает необходимость организации дополнительного обучения).

В заключение отметить, что использование интерактивных досок в процессе обучения позволяет интенсифицировать усвоение материала, разнообразить уроки и вызвать больший интерес у учащихся. С данным видом оборудования работать проще, эффективнее и продуктивнее. Работа с интерактивной доской экономит время, избавляет от неэффективной формы подачи материала и помогает в организации самостоятельной работы и работы в группах. Достоинств у интерактивных досок гораздо больше, чем недостатков, а недостатки легко решаемы. Дальнейший информационный прогресс подталкивает к желанию овладеть новыми видами интерактивного обучения, следовательно умение работать с интерактивной доской важно и нужно.

### Литература

1 Беляева, Л. А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска: учебное пособие для вузов / Л. А. Беляева. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 157 с.

2 Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие : [16+] / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 223 с.

3 Федотова, В. С. Цифровые инструменты и сервисы в работе учителя : учебное пособие / В. С. Федотова. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2020. – 220 с.

УДК 373.5.091.33:004.9:811.111

С. А. Ханеня

### МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*В данной статье рассматривается применение компьютерных игр в обучении английскому языку в средней школе. Представлены различные подходы к использованию игр, такие как применение эдьютейнмента, развитие словарного запаса, грамматики и навыков чтения, а также использование игровых ситуаций для развития коммуникативных навыков. Подчеркивается значение мотивации учеников через компьютерные игры и применение разнообразных форматов игр, включая многопользовательские, ролевые и виртуальную реальность. Даются рекомендации по интеграции игровых элементов в учебный процесс для повышения эффективности обучения английскому языку и развития межкультурной коммуникации.*

С развитием информационных технологий и ростом популярности компьютерных игр возникает вопрос о возможном применении игровых методов в образовательном процессе. В частности, игровые методики могут быть полезны в обучении английскому языку, так как позволяют сделать процесс изучения более интересным.

Первый шаг в интеграции компьютерных игр в учебный процесс – выбор подходящих игр. Важно учесть возраст учеников, их уровень английского языка и интересы. Рекомендуется выбирать игры с сильным сюжетом, в которых диалоги и тексты на английском языке являются важными элементами игрового процесса.

При выборе подходящих игр для обучения английскому языку важно учитывать различные жанры и типы игр. Вот несколько примеров:

– Приключенческие игры и квесты: в подобных играх, как правило, предусмотрено большое количество текстовых и голосовых диалогов на английском языке, что способствует развитию навыков чтения, аудирования и понимания контекста.

– Образовательные игры: специально разработанные для изучения английского языка, эти игры часто содержат упражнения и задания, направленные на отработку грамматики, лексики и других аспектов языка.

– Симуляторы и стратегии: такие игры могут предложить ученикам возможность взаимодействовать с игровыми персонажами, инструкциями и описаниями на английском языке, что поможет им применять языковые знания в разных контекстах.

– Многопользовательские онлайн-игры: игры с возможностью общения с другими игроками на английском языке могут помочь ученикам развивать свои коммуникативные навыки и практиковаться в реальном общении.

Помимо жанра и типа игры также важно обратить внимание на рейтинг и содержание игры, а также учесть уровень языковой подготовки учащихся [1, с. 48].

Одним из важных преимуществ игровых ситуаций является возможность их использования для развития коммуникативных навыков. Например, ученики могут объединяться в команды и совместно проходить этапы игры, общаясь друг с другом и с игровыми персонажами на английском языке. Это позволяет им развивать навыки общения, учиться выражать свои мысли и принимать решения на английском языке в различных ситуациях [1, с. 72].

Многопользовательские игры также являются полезным инструментом для развития коммуникативных навыков. Ученики могут взаимодействовать с другими игроками, выражать свои идеи и работать в команде, преодолевая языковые барьеры и применяя свои знания английского в реальных ситуациях.

Учителя могут использовать игровой контент для организации дебатов и обсуждений на английском языке. Например, после прохождения определенного участка игры ученики могут обсуждать моральные дилеммы, проблемы и решения, предложенные игровым сценарием. Это поможет им развивать критическое мышление и аргументацию на английском языке [2, с. 103].

Виртуальная реальность (VR) может предложить ученикам возможность погрузиться в англоязычную среду и взаимодействовать с персонажами, объектами и ситуациями на английском языке. Использование VR-технологии в обучении английскому языку позволяет создать более реалистичные ситуации, в которых ученики могут применять свои коммуникативные навыки и адаптироваться к различным языковым контекстам.

Игры с элементами разных культур и традиций могут помочь ученикам развивать межкультурную коммуникацию и расширять свое понимание англоязычного мира. Ученики могут изучать различные культурные аспекты, особенности общения и мировосприятия, что поможет им стать более грамотными и культурно осведомленными гражданами мира.

Компьютерные игры могут быть использованы для создания ситуаций, в которых ученики должны презентовать свои идеи, решения или стратегии на английском языке. Например, после выполнения определенной миссии или задания, ученики могут представить свои результаты и рассказать о своем опыте перед классом. Это поможет им развивать навыки публичного выступления и презентации на английском языке.

Учителя могут предложить ученикам создать свои собственные игровые сценарии на английском языке, с использованием различных средств (например, сценарии, видеоролики, аудиозаписи). Это позволит ученикам развивать креативность, планирование и организацию, а также применять свои коммуникативные навыки для создания увлекательного и образовательного контента.

Компьютерные игры могут быть использованы не только в качестве основного материала для изучения языка, но и как дополнение к традиционным урокам. Например, учитель может предложить ученикам найти в игре определенные грамматические структуры или лексические единицы, а затем провести анализ этих примеров на уроке.

Учителя могут создавать собственные образовательные игры, адаптированные под конкретные нужды их учеников. С использованием различных платформ и инструментов для разработки игр, учителя могут разрабатывать мини-игры, направленные на отработку конкретных грамматических структур, расширение словарного запаса или развитие навыков аудирования и чтения [3, с. 318].

Игровые элементы могут быть использованы для оценки прогресса учеников и мотивации к дальнейшему обучению. Баллы, достижения, рейтинги и награды могут стимулировать учеников к активному участию в уроках и изучению английского языка. Учителя могут использовать игровые механики для отслеживания прогресса учеников, выявления слабых мест и адаптации учебного процесса.

Для успешного использования компьютерных игр в обучении английскому языку важно проводить анализ результатов и собирать обратную связь от учеников. Это поможет учителям определить, насколько эффективными являются игровые методики, и внести корректировки в учебный процесс при необходимости.

Таким образом, использование компьютерных игр в обучении английскому языку в средней школе может существенно укрепить мотивацию учеников, разнообразить уроки и повысить практическую направленность обучения. Важно правильно подобрать игры, интегрировать их в учебный процесс и следить за результатами, поддерживая с учениками обратную связь, для постоянного улучшения качества обучения [1, с. 80].

### Литература

1 Gee, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy / J. P. Gee. – New York : Palgrave Macmillan, 2007. – 93 p.

2 Haan, J. de. Teaching and learning English through digital game projects / J. de Haan // Digital Culture & Education. – 2011. – № 3(1). – P. 101–123.

3 Reinders, H. Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate / H. Reinders, S. Wattana // Language Learning & Technology. – 2011. – 18(2). – P. 311–328.

УДК 378.147-027.22:78:811'243:005.336.2:316.7

*А. М. Целуева*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ И ПЕСЕН КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В настоящей работе проводится анализ возможностей использования музыки и песен в контексте урока иностранного языка. В частности, уделяется внимание формированию у учащихся социокультурной компетенции. В такой связи рассматриваются*

*некоторые особенности работы с песнями: определяются условия их отбора для достижения указанной цели, описываются особенности использования различных типов упражнений для введения знаний о культуре страны изучаемого языка, а также их тренировки и закрепления.*

Музыкальные произведения, окружающие человека с самого рождения, непрерывно воздействуют на него в течение всей жизни. Каждый ребенок, появляясь на свет, проводит разнообразные эксперименты с существующими звуками, интонационными моделями, темпом и тембром речи, расстановкой пауз, воспроизводя их в плаче, что также можно рассматривать как своего рода музыку. Считается, что именно такие процессы и закладывают фундамент будущего успешного процесса речепорождения. Кроме этого, родители непрерывно используют музыку и песни для коммуникации с ребенком, преследуя ряд целей: успокоить или развеселить, облегчить или ускорить процесс засыпания. Исходя из отмеченного можно утверждать, что музыка играет первостепенную роль в формировании навыков говорения на родном языке.

Что касается изучения иностранного языка, подчеркнем, что первыми и наиболее явными несовпадениями с уже знакомым родным представляются особенности его мелодичности, интонирования коммуникативных типов предложений, а также различия звуковой системы. Бесспорно, наиболее явно продемонстрировать перечисленные аспекты можно на материале музыкально-песенных произведений (в их контексте часто происходит излишнее акцентирование, преувеличение подобных языковых черт). Таким образом, именно использование музыки в процессе обучения иностранному языку позволит облегчить его усвоение при формировании слухо-произносительных навыков. Кроме этого, некоторые исследователи указывают также на востребованность музыки как средства формирования, тренировки и даже закрепления лексических и грамматических навыков, обучения чтению и письму (см. работы [1, 2]).

Уточним, что в контексте настоящего исследования под понятиями «музыка» и «песня» в первую очередь будут подразумеваться разные виды вокального исполнения поэтических текстовых произведений (сольно, а капелла, хором), сопровождаемые мелодией. Подобное предпочтение продиктовано целью данной работы – рассмотрением использования музыки в контексте обучения иностранному языку, что предполагает наличие текстовой информации в любой ее форме.

Как было указано ранее, анализ возможностей использования музыки на уроке иностранного языка в настоящее время характеризуется довольно высокой актуальностью, что, однако, не отменяет того, что зачастую уделяется внимание сугубо формированию языковых навыков (лексические, грамматические, фонетические), а также развитию видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование). Такие подходы предполагают лишь учет каких-либо отдельных структурных элементов поэтического текста песни (устойчивые лексические единицы, их контекстуальное употребление; особенностей функционирования тех или иных грамматических конструкций) либо особенностей ее звучания (слухо-произносительные навыки). Перечисленное совершенно не предполагает более глубокого анализа текстовой информации, так называемого «чтения между строк», – восприятия заложенных в песне **социокультурных стереотипов** (закрепленные в сознании представителя конкретной лингвокультуры фрагменты мировосприятия, суждения о некоторых ситуациях и т. п., обусловленные специфическими чертами культуры) [3, с. 127].

Бесспорно, представить любую культуру мира без музыки невозможно. Именно поэтому можно считать музыку и песни незаменимыми, важными элементами человеческого существования, своеобразным «зеркалом культуры». Каждая песня может быть рассмотрена также и со стороны передачи уникальных культурных концептов,

особенностей вероисповедания, традиций и взаимоотношений между людьми, а также стилистических приемов, используемых для передачи иноязычной культуры. Именно поэтому нам представляется обоснованным использование музыкально-песенных композиций как способа формирования социокультурной компетенции учащихся.

Под **социокультурной компетенцией** принято понимать возможность осуществления межкультурной коммуникации с учетом культуры и истории страны изучаемого языка, а также знание некоторых типичных для данной общности ситуаций общения. В такой связи отметим, что использование песен для достижения цели не может быть бездумным, необходимо учитывать ряд факторов. Во-первых, все отобранные песни должны быть аутентичными. Во-вторых, необходим учет воздействия каждой песни на учащихся (в особенности на эмоциональную сферу, а также совпадение содержания композиции с индивидуальными предпочтениями обучаемой группы). Не стоит также упускать из виду принцип адекватности: песенный материал должен соответствовать как уровню владения иностранным языком (не быть чрезмерно легким или чрезмерно сложным для восприятия), так и быть наполненным социокультурной информацией, совпадающей по тематике с утвержденными программой обучения темами. Что касается начальных этапов обучения языку, то, по нашему мнению, предпочтителен отказ от использования песен, текст которых содержит грамматические ошибки (намеренно допускаемые авторами для сохранения рифмы) либо лексические (а также и грамматические) особенности, характерные неформальному, разговорному стилю общения – подобные характеристики могут вызвать лингвистические трудности, снятие которых окажется довольно проблематичным.

В качестве подтверждения высокой социокультурной ориентированности песенного жанра проведем разбор песни «*Englishman in New York*» («*Англичанин в Нью-Йорке*») британского исполнителя Стинга, которую, как нам представляется, релевантно использовать при изучении темы «*English Speaking Countries*» для сравнения традиций Великобритании и США [4].

Первый куплет обращает внимание слушателей на различие пищевых привычек британцев и американцев. Так, представитель британской культуры выберет чай, а не кофе, житель Америки же поступит ровно наоборот (***I don't drink coffee, I take tea, my dear***). Кроме этого, в отличие от США, где тосты обжаривают с двух сторон, в Британии предпочитают подвергать термической обработке лишь одну сторону (***I like my toast done on one side***). В дополнение к особенностям питания нельзя не упомянуть довольно явную отсылку к отличию американского варианта английского языка от британского. Благодаря присутствию ряда фонетических, лексических и грамматических особенностей вариантов одного языка, можно без труда понять, представителем какой из рассматриваемых стран является человек, услышав его речь (***And you can hear it in my accent when I talk / I'm an Englishman in New York***).

Во втором куплете упоминается известная улица Нью-Йорка – Пятая Авеню (***See me walking down Fifth Avenue***), знаменитая также тем, что располагается недалеко от некоторых других достопримечательностей (Центральный Парк, Метрополитан-музей, Эмпайр-стэйт-билдинг). Из строки, следующей за уже проанализированной, можно почерпнуть сведения о стереотипизированной привычке британцев – всюду ходить с тростью в руках (***A walking cane here at my side / I take it everywhere I walk / I'm an Englishman in New York***).

Третий куплет отображает девиз Винчестерского Колледжа (Оксфорд, Англия) (***If 'manners maketh man' as someone said***). Составляющие четвертого куплета обращают внимание на особенности характера, традиционно приписываемые населению Британских островов, которые, в свою очередь, абсолютно не свойственны американскому населению, что также подчеркивается в тексте песни (***Modesty, propriety can lead to notoriety / You could end up as the only one / Gentleness, sobriety are rare in this society***).

Следует отметить, что выбранная для изучения песня, как и любой другой материал, используемый на уроке иностранного языка, должна быть предварительно проработана учителем и сопровождаться комплексом упражнений, подчиненным преследуемой в контексте урока цели (в нашем случае – обучению социокультурной компетенции). Возможными видами упражнений в зависимости от этапа урока могут быть следующие:

**А. На этапах введения и тренировки:**

1) *дифференцировочные* (найти имена собственные: названия городов, стран, имена политических деятелей, деятелей культуры и т. п.);

2) *подстановочные* (дополнить (с опорой на таблицу) опущенные в тексте имена собственные; объясненные учителем пословицы, характеризующиеся особой культурной маркированностью; соотнести фразы из текста песни с их значением);

3) *трансформационные* (пересказ содержания песни (краткий, расширенный)).

**Б. На этапе речевой практики:** составить небольшое высказывание по мотивам изученного, подготовить диалог по данной теме.

Подводя итоги данного исследования, можно отметить следующее: в силу сочетания рифмы, мелодичности, а также текстовой информации в составе песни, ее использование при обучении иностранному языку можно считать обоснованным и необходимым на всех уровнях изучения языка. В свою очередь, акцентирование внимания на определенной песне / ряде песен лишь в целях обучения лексике, грамматике, фонетике – не единственный возможный вариант работы с подобным материалом. Использованные при ее (песни) написании культурно-исторические отсылки также представляются важными для формирования социокультурной компетенции учащихся, одной из составляющих коммуникативной компетенции – главной цели изучения языка. Кроме этого, требуется разработка адекватного комплекса упражнений, при работе с которыми необходимые знания, заключенные в музыкальном произведении, будут усваиваться учащимися.

### Литература

1 Griffiee, D. Songs in Action: Classroom Techniques and Resources / D. Griffiee. – New York : Prentice Hall, 1992. – 173 p.

2 Engh, D. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature / D. Engh // English Language Teaching. – 2013. – P. 113–127.

3 Денисова, Г. В. Социокультурные стереотипы в межкультурной коммуникации / Г. В. Денисова // Вестник Московского университета. – 2020. – № 26 (3). – С. 127–148.

4 Englishman in New York [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genius.com/Sting-englishman-in-new-york-lyrics>. – Дата доступа: 05.04.2023.



## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК 821.161.1-192\*М.Исаковский:398.8

*Н. В. Алдакушкина*

### НАРОДНЫЕ ВАРИАНТЫ ПЕСНИ «КАТЮША»: ОСОБЕННОСТИ БЫТОВАНИЯ

*В статье исследуются зафиксированные в авторитетных источниках народные варианты песни «Катюша» М. Исаковского, которые вместе с оригиналом рассматриваются как единый цикл вариаций на тему. Предпринята попытка их классификации и литературоведческого анализа, выявлены черты, общие для всего цикла. Приводятся характерные модели поведения советских людей на войне, которые нашли отражение в народных переделках авторской «Катюши».*

В годы Великой Отечественной войны было создано множество песен глубокой патриотической направленности, призванных поддержать боевой дух солдат Красной Армии и объединить советский народ на борьбу с врагом. Одним из самых узнаваемых во всём мире неофициальных символов Великой Отечественной войны стала «Катюша» на стихи М. Исаковского, положенные на музыку композитором М. Блантером ещё в довоенном 1938 году. Об исключительной популярности песни в военное время свидетельствуют возникшие многочисленные народные варианты авторского текста, часть из которых приводится в *«Материалах по истории песни Великой Отечественной войны»* В. Ю. Крупянской и С. И. Минц [1], а также анализируется в статье И. Н. Розанова *«Песни о Катюше как новый тип народного творчества»* [2], написанной в 1944–1945 гг. В мемориальном музее М. Исаковского, который с 1985 года стал музеем песни «Катюша», собрано сто вариантов известного произведения. Нам удалось найти и проанализировать тексты порядка 50 вариантов, зафиксированных в перечисленных выше авторитетных источниках, а также в книге *«Из первых уст. Великая Отечественная война глазами очевидцев»* [3].

Убедительным свидетельством подлинного бессмертия «Катюши» стало недавнее выступление командира разведывательного взвода, разведывательной роты, старшего лейтенанта Николая Романенко и Хора академического ансамбля песни и пляски Российской армии имени А. В. Александрова на стадионе «Лужники» с одноимённой оригинальной авторской песней, в качестве сопровождения-припева к которой используются куплеты из «Катюши» на слова М. Исаковского [4]. При этом уникальные народные варианты песни, которые были на слуху у фронтовиков и первых послевоенных поколений, а также, по мнению доктора филологических наук, профессора М. В. Строганова, *«составляют единую фольклорную песню <...>, цикл вариаций на тему, стилистически повторяющих “Катюшу” М. Исаковского»* [5], теперь оказались забыты и практически не востребованы. Исследований, посвящённых выявлению художественных особенностей народных вариантов «Катюши», и вовсе практически не встречается. Этим обусловлены актуальность и новизна нашей работы.

Все зафиксированные нами тексты условно можно разделить на следующие три группы:

- 1) Народные варианты «Катюши», в которых раскрывается судьба лирической героини в годы войны (23 текста). В них Катюша чаще всего была партизанкой и медсестрой;
- 2) Мужские ответы с фронта на «Катюшу» М. Исаковского (16 текстов);
- 3) Народные варианты «Катюши» об одноимённом миномёте (7 текстов).

Преимущественное домысливание народом судьбы девушки Катюши неслучайно – М. Исаковский упоминал, что изначально написал только первые две строфы и потом не знал, «что же дальше делать с Катюшей, которую заставил выйти “на высокий берег, на крутой” и запеть песню» [6]. По сути, сюжета у стихотворения так и не получилось: в оригинале Катюша вышла на берег и поёт песню, которая «летит за ясным солнцем вслед» к пограничнику – мужественному защитнику западных границ Советского Союза, передаёт ему привет, а завершается всё тем же, чем и начиналось. Открытый финал песни, по мнению И. Н. Розанова и М. В. Строганова, и стал толчком к появлению цикла народных вариаций авторского текста, его постепенной фольклоризации в сознании людей.

Хронологически первыми возникли сложившиеся ещё в предвоенное время ответы пограничников Катюше, пронизанные острым предчувствием беды и скорого нападения врага: *Тихий ветер чуть колышет травы, // Над границей пала ночь темна. // Непокойно смотрит на заставу, // На заставу вражья сторона* [1]. При этом здесь «не цветут яблони и груши», здесь «леса прекрасные растут». Во всех дальнейших народных переделках «Катюши» ночь и зима будут неоднократно символизировать войну, леса – места активной деятельности партизан, а цветущие яблони и груши будут ассоциироваться с мирным временем: «Тёмной ночью, взяв винтовку в руки, // Я ушла с отрядом партизан»; «Так споём же, девушки подруги, // О Катюше, чья девичья месь // Разгорелась в рёве снежной вьюги»; «Где метели и морозы воют, // Вьют снега горячие в лицо, // Там Катюша Красного отряда // Жизнь спасает раненых бойцов» и др.

Во время Советско-финской войны (1939–1940 гг.) появился народный вариант «Катюши» в форме письма бойца с фронта любимой девушке: «Нахожусь в Финляндии, Катюша, // В стороне Суоми снеговой» [2]. Здесь есть указание на конкретную войну, в которой принимает участие лирический герой, меняется общая тональность текста: если в ответе пограничника чувствовалась обеспокоенность ситуацией на границе и нашла отражение неугасающая память о любимой девушке («Не забыл тебя я, дорогая, // Помню, слышу песенку твою // И вдали безоблачного края // Я родную землю стерегу»), то во время войны боец думает о возможной гибели и просит Катюшу сохранить память о нём для потомков. Этот посыл объединяет все мужские ответы на «Катюшу» и выражен в повторяющихся практически дословно во всех вариантах строчках: «Если пуля вдруг меня шальная // Здесь уложит в дальней стороне, // Не грусти тогда, моя родная, // Расскажи всю правду обо мне. // Расскажи, как ты меня любила, // Расскажи, как письма берегла, // Расскажи, как песенку сложила, // Расскажи, как песенка дошла» [2].

Начало Великой Отечественной войны послужило толчком к появлению самой многочисленной и эмоционально насыщенной серии народных вариантов «Катюши». В них на первый план выходят перемены в образе лирической героини, которые как нельзя лучше выражают народные представления о взрывном характере истинной русской женщины, которая «и коня на скаку остановит, и в горящую избу войдёт». Так, по сюжету записанной В. Ю. Крупянской в апреле 1943 года известной переделки «Катюши», принадлежащей к циклу песен о Катюше-партизанке, возглавившей партизанский отряд, «Вражий штаб Катюша окружила // И с гранатой бросилась вперёд, // Семерых на месте уложила, // А восьмой удрал на огород. // Догоняла Катя по дорожке // И винтовку скинула вперёд – // Генерал слетел, как куль картошки, // Под высокий берег, под крутой» [1]. Точное указание на Великую Отечественную войну содержится в следующих строчках: «И когда бумаги собирала, // Увидела Гитлера портрет // И на морде мелом написала: // От Катюши “пламенный привет”!» [1]. Таким образом, Катюша, которая изначально, подобно Ярославне, стояла на высоком берегу крутом и пела песню для любимого, перевоплощается в грозную воительницу, современную княгиню Ольгу, преисполненную жаждой мести. Подтверждение этому

находим в следующих строках: *«За позор, страдания и муки // Мстила крепко подлому врагу // И за боль мучительной разлуки // Была гитлеровцев на снегу [1]; Отцвели вы, яблони и груши, // Не поёт Катюша над рекой, // Лесом бродит грозная Катюша, // Партизанской тайною тропой» [2].*

В варианте, зафиксированном в августе 1944 года от красноармейца И. Фёдорова, Катюша-партизанка предстаёт в образе предводительницы женского партизанского отряда, «молодые бравые девчата» которого *«Отплатить бандитам поклялись // За свои разрушенные хаты, // За свою нарушенную жизнь. // Им в лесах знакомы все дороги, // На засаду повели подруг, // И по первой боевой тревоге // У фашистов вышибали дух. // Поезда пускали под откосы, // Научились склады подрывать, // И Катюша позабыла косы // По утрам под ленты заплетать» [1].*

В цикле народных вариаций «Катюши» чётко прослеживается амбивалентность стихии огня: с одной стороны, это разрушительное начало, связанное со злодеяниями фашистов (*«враг метал зловеющий огнепад», «врагом сожжённый наш колхоз», «непригляден обгоревший сад», «жгли фашисты яблони и груши» [2]*), с другой – энергия очищения, которую несёт с собой Катюша (*«чья девичья месть // Разорелась в рёве снежной бури...»; «поцелуем жарким наградила»; «В том письме любимому, родному // Шлёт Катюша пламенный привет»; «Сто бойцов спасла ты из огня. // Может, завтра, раненых спасая, // Из огня ты вынесешь меня!» [1]*).

Любовные переживания лирической героини тесно переплетаются с чувством верности родине даже ценой собственной жизни: из песни в песню раскрывается сюжет, в котором к Катюше на берегу подходит «немец молодой» и предлагает счастливую безбедную жизнь в Германии. Но Катюша немцу отвечала: *«Не поеду я с тобой туда. // У меня есть парень чернобровый, // Про него узнала вся страна». // Всё понятно немцу сразу стало, // Что Катюшин парень – партизан. // Закурил тут немец папиросу // И наставил на неё наган» [2].*

Во многих народных вариантах звучит предостережение фашистам и надежда на скорую победу. Чаще встречается в мужских ответах Катюше, как, например, в записанном от старшего лейтенанта И. В. Ефремова 3 сентября 1943 г., на седьмой день после освобождения от немцев, близ г. Ельни, в деревне Шарипово: *«Посмотри, Катюша, дорогая, // Как по гадам бьёт мой пулемёт, // Я страну свою оберегаю, // И фашист костей не соберёт. // Рвутся мины с грохотом и свистом, // Над рекой идёт горячий бой: // Не ходите на берег, фашисты, // На советский берег, на крутой. // Не ходите, шкуры берегите, // А пойдёте – шкуры затрещат, // Вы на штык мой сразу угодите, // Это я Катюше обещал» [2].*

Значительно меньше народных вариантов «Катюши» об одноимённом миномёте. Наибольшее распространение получил юмористический «Разлетались головы и туши»: *«Разлетались головы и туши, // Дрожь колотит немца за рекой. // Это наша русская катюша // Немчуре поёт за упокой. // В страхе немец в яму прыгать станет, // С головой зароется в сугроб, // Но и там его “мотив” достанет, // И станцует немец прямо в гроб. // Ты лети, лети, как говорится, // На кулички к чёрту на обед. // И в аду таким же дохлым фрицам // От «катюши» передай привет» [3].*

Таким образом, проанализированные в работе народные варианты легендарной «Катюши» на слова М. Исаковского дают нам, современным читателям, исчерпывающее представление о моделях поведения советского человека в условиях освободительной борьбы против немецко-фашистских захватчиков. Так, мужчина представлен как защитник Родины, который, подобно орлу, зорко следит за неприятелем и уничтожает его, при этом помня и о ждущей его с фронта Катюше, которую просит не забывать его, рассказать об их любви потомкам. Образ Катюши динамичен: если в оригинале она, подобно Ярославне, «на высоком берегу крутом» поёт песню любимому, который несёт

службу на дальнем пограничье, то с началом войны в народном сознании лирическая героиня становится то грозной партизанкой с автоматом, то доброй медсестрой, которая наравне с любимым всеми способами защищает родную землю от врагов. Катюша – это не только боевая подруга, но и верная девушка, любовь которой не купишь бусами и «перстнем золотым». Приведённые примеры являются выражением народных представлений о мужском и женском началах, наиболее ярко проявившихся в особенностях бытования фольклорных циклов вариаций «Катюши» на слова М. Исаковского.

### Литература

- 1 Крупянская, В. Ю. Материалы по истории песни Великой Отечественной войны / В. Ю. Крупянская, С. И. Минц. – Москва : Издательство АН СССР, 1953. – 211 с.
- 2 Розанов, И. Н. Песни о Катюше как новый тип народного творчества / И. Н. Розанов // Русский фольклор Великой Отечественной войны. – Москва–Ленинград : Наука, 1964. – С. 310–325.
- 3 Из первых уст. Великая Отечественная война глазами очевидцев. – Москва : Государственный республиканский центр русского фольклора, 2010. – 424 с.
- 4 Катюша – Николай Романенко и Хор Ансамбля Александра [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://clck.ru/348Bs9>. – Дата доступа : 12.04.2023.
- 5 Строганов, М. В. О народном бытовании песни «Катюша» и проблеме вариативности фольклорного сознания / М. В. Строганов // Научный альманах Традиционная культура. – 2015. – № 2 (58). – С. 28–38.
- 6 История песни «Катюша» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cutt.ly/iJ4RCAs>. – Дата доступа: 12.04.2023.

УДК 378.147:811Г243:37.022

Д. М. Артемьева

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции учащихся в средней общеобразовательной школе. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей обучения межкультурной компетенции учащихся, приемов создания учебно-речевых ситуаций на уроке английского языка. Приведены примеры различных методов формирования межкультурных компетенций, актуальных для учащихся общеобразовательных школ.*

Формирование межкультурных компетенций учащихся школы является актуальным вопросом современной педагогической теории и практики. Данная проблема широко исследуется в разных аспектах отечественными и зарубежными учеными, такими как Н. В. Барышников, М. Бирам, Г. В. Елизарова, О. А. Леонтович, В. В. Сафонов и др. Опираясь на труды данных исследователей, а также на собственные теоретические поиски, мы можем отметить, что в процессе практического овладения любым иностранным языком ведущая роль должна отводиться формированию межкультурной компетенции, которая подразумевает знание культурных особенностей страны изучаемого языка, навыки и умения приспособлять свои знания к новой культурной среде и

наличие таких качеств личности, как толерантность, терпимость и эмпатия. Иными словами, чтобы по-настоящему овладеть иностранным языком, недостаточно усвоить только его лексические, грамматические и синтаксические особенности.

Язык является значимой частью культуры любого народа. Поэтому обучать языку необходимо в непосредственной связи с изучением лингвокультурологических особенностей конкретной страны. Высокий уровень владения межкультурной компетенцией, основы которой закладываются уже в начальной школе и продолжают развиваться на среднем этапе обучения, дает возможность школьникам в дальнейшем успешно адаптироваться в современном обществе. Недостаточный же уровень межкультурной компетенции является причиной коммуникативных сбоев [1, с. 98].

В связи с данной проблемой необходимо отметить, что для совершенствования межкультурной компетенции в школе наиболее эффективны уроки, моделирующие ситуации, которые подчеркивают идентичность, сходство и различия в сопоставимых культурах. Результаты исследований показывают, что учителя в основном преподносят социокультурные аспекты (фактическая информация, праздники, традиции, еда, жилье и т. д.) и уделяют мало внимания социолингвистическим, прагматическим компетенциям и невербальному общению. Часто представлены только приятные аспекты целевой культуры, что создает нереалистичную картину в восприятии учащихся. Им должна быть представлена реалистичная, точная, современная и фактическая информация.

В результате изучения различных источников мы решили привести некоторые методы, используемые в учебниках по английскому языку и непосредственно применяемые в современной школе. Данные методы являются одними из самых эффективных для усвоения культурных аспектов изучаемого языка (английского).

#### 1 Метод сравнения.

Метод сравнения является одним из наиболее часто используемых и концентрируется на обсуждении различий между родной и целевой культурами. Очень популярным примером среди учащихся начальных и младших классов средней школы является тема «School», включающая школьный распорядок, предметы, продолжительность занятий, школьную форму, домашние задания, школьное питание. Ученики смотрят простое и короткое видео, в котором показан типичный школьный день британского ученика (снабжен субтитрами для лучшего понимания). Он предлагает социокультурные знания, а также прагматические фразы (приветствия, обращение к людям, вежливые просьбы, правильное использование «пожалуйста» и «спасибо»), а также невербальное общение (в Беларуси учащиеся должны поднять руку, если они хотят привлечь внимание учителя, в Великобритании учащиеся устно обращаются к учителю). Учащиеся могут обсудить и сравнить типичный белорусский и британский школьный день, определить плюсы и минусы каждой школьной системы.

#### 2 Предсказание.

Предсказание активно вовлекает студентов, заканчивая (предсказывая) наполовину рассказанную историю, угадывая содержание статьи или книги по заголовкам на основе нескольких фрагментов информации. Это должно пробудить у учащихся любопытство и интерес к беседе, независимо от того, верны их прогнозы или нет. Например, заголовок из журнала «Брэд Питт и Анджелина Джоли снова усыновляют» уже наводит на мысль о двух знаменитых людях и общеизвестных знаниях об их приемных детях. Учащиеся обсуждают и прогнозируют, о чем может быть статья. Тему усыновления можно обсудить более глубоким образом и сравнить различные культурные взгляды. Данный метод больше подходит для учащихся старших классов.

#### 3 Ролевая игра.

Ролевая игра – это очень эффективная техника, практикующая социолингвистические и прагматические фразы, социокультурные знания, а также невербальное общение. Игровые приемы обеспечивают более высокую, по сравнению с традиционной

методикой, степень проявления обучающимся познавательной самостоятельности, происходит переход с позиции объекта обучения на позицию субъекта деятельности и общения. Например, учащиеся могут практиковать ситуации в ресторане, магазине, на автобусной станции и т. д. Ролевые игры – это максимальная возможность для учащихся поучаствовать на практике в реальных жизненных ситуациях, которые необходимы для межкультурного общения. Они подходят для всех уровней владения языком и возрастных групп.

#### 4 Охота за сокровищами.

Охота за сокровищами включает в себя поиск определенных предметов, установленных заранее, например, людей, дат, событий в новостях или журнальной статье. Исследование – это мощный инструмент обучения, который сочетает в себе обучение и интересы. Учащимся предлагается исследовать любые аспекты целевой культуры, которые их интересуют, представить свои проекты, а также создать и презентовать плакаты. Эффективным методом развития межкультурной перспективы является использование личных дневников, записей и портфолио. Учащиеся должны делать заметки о своем собственном понимании элементов межкультурной коммуникации, описывать встречи с кем-либо на иностранном языке, впечатления от посещения чужой страны и т. д.

#### 5 Культурная капсула.

Техника культурной капсулы демонстрирует, например, обычай, который отличается в двух культурах. Она может сопровождаться наглядными пособиями для демонстрации различий в сопоставимых культурах и набором вопросов для обсуждения в классе. Следующая деятельность отрабатывает социокультурные знания, социолингвистическую и прагматическую компетенции. Например, можно обсудить вопрос о главном приеме пищи в течение дня. Так, в Беларуси основным приемом пищи в течение дня является горячий обед, состоящий из супа, за которым следует основное блюдо, а в Великобритании это, как правило, вечерний прием пищи с основным блюдом и пудингом. Будет интересно представить фотографии типичных блюд. Учащиеся также могут обсудить плюсы и минусы привычек питания каждой культуры.

#### 6 Культурный остров.

Культурный остров – очень простой, но эффективный прием, поскольку он всегда подсознательно воздействует на обучающихся. Современные плакаты и фотографии актеров, певцов, фильмов, писателей, книг, известных мест должны быть развешены на стенах в классах. Их основная цель – привлечь внимание учащихся, вызвать комментарии и поддержать культурную атмосферу. Культурный остров фокусируется на социокультурных знаниях. В большинстве языковых аудиторий присутствуют грамматические таблицы, плакаты с лексикой и другие картинки, связанные с языком, которые не очень привлекательны для учащихся. Их следует заменить на интересные, популярные плакаты и картинки.

#### 7 Переформулирование.

Переформулирование – это пересказ истории партнеру своими словами. Данную технику можно использовать с ранее упомянутым видеофильмом о британском школьном дне. Ученики могут пересказывать отдельные фрагменты истории, при этом они тренируют устную речь, а также совершенствуют свой уровень в социолингвистической, прагматической и невербальной компетенциях [2, с. 183].

В результате изучения проблемы формирования межкультурной компетенции в школе был получен материал, анализ которого позволил заключить, что если учителя хотят подготовить учащихся к успеху в глобально взаимосвязанном мире, то межкультурная компетенция должна стать неотъемлемой частью учебной программы по иностранному языку. Межкультурная компетенция школьников должна формироваться,

начиная с самых ранних этапов обучения. Задача учителя – не просто давать грамматические основы английского языка, а через язык знакомить с культурой, историей, обычаями и традициями страны изучаемого языка. Чем раньше это произойдет, тем больше обучающиеся будут открыты для получения новых знаний, новых впечатлений. Им легче будет преодолеть лингвоэтнический барьер в межкультурной коммуникации, а значит, понять и принять человека другой культуры или целый народ. А систематическое использование необходимых методов, грамотно составленных заданий сможет способствовать формированию умений самостоятельной творческой работы с текстами, поиску недостающей информации в словарях, справочниках и учебной литературе.

### Литература

1 Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов. – Москва : Икар, 2009. – 448 с.

2 Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 821.162.1-31\*Э.Ажэшка

Ю. А. Арэшка

#### ЖАНЧЫНА І ПРАБЛЕМА ВЫБАРУ: НА ПРЫКЛАДЗЕ ТВОРАЎ ЭЛІЗЫ АЖЭШКІ

*У артыкуле прааналізаваны такія творы Элізы Ажэшкі, як аповесць “Нізіны”, раманы “Марта” і “Апошняя каханне”, на прыкладзе якіх асэнсавана актуальнае пытанне жаночай эмансipaцыі. Даводзіцца сацыяльная рознасць вобразаў галоўных гераінь твораў, што яскрава характарызуе грамадства XIX стагоддзя. Звяртаецца ўвага на трансфармацыю традыцыйных стэрэатыпаў жаноцкасці.*

Мастацкаму даследаванню становішча жанчыны ў сучасным ёй грамадстве прысвяціла свае творы знакамітая пісьменніца Эліза Ажэшка. Яна выдатна ведала жыццё жанчыны розных сацыяльных груп у XIX стагоддзі, таму стварала вобразы сялянак і прадстаўніц вышэйшых сааслоўяў, абапіраючыся на ўласны жыццёвы досвед. Э. Ажэшка ў сваіх творах не проста паказала тагачасную жанчыну такой, якой бачыла, а выявіла глыбінную сутнасць яе ўнутранага свету, яе асноўныя погляды на жыццё, яе ўзаемаадносіны з акаляючым асяроддзем.

Аб’ектам даследавання ў дадзеным артыкуле з’яўляюцца такія творы Элізы Ажэшкі, як аповесць “Нізіны”, раманы “Марта” і “Апошняя каханне”. Увага будзе звернута на жаночыя вобразы, што прадстаўляюць розныя сацыяльныя групы, лёс гераінь, які мала залежыць ад іх выбару, а часцей ад абставін, якія рэгламентуюцца законам і традыцыямі, адносінамі грамадства да жанчыны.

Так, з першых старонак аповесці “Нізіны” мы бачым абмежаванасць і прыгнечанасць галоўнай гераіні твора Хрысціны – сялянкі, маці двух сыноў, якая да апошняга змагаецца за іх бяспеку і дабрабыт, верыць кожнаму, хто абяцае ёй дапамогу. Яна аддае ўсе свае грошы, каб выратаваць старэйшага сына Піліпа ад войска, а ў выніку губляе тое, што было самым галоўным у яе жыцці: сыноў (старэйшага забіраюць у войска, а малодшы – пакрыўджаны на маці, што тая аддала грошы, якія назбірала

і мелася аддаць яму), а разам з імі – сутнасць свайго існавання. Эліза Ажэшка з захапленнем глядзіць на Хрысціну ў часы духоўнага разняволення: “Калі стаяла такая выпраямленая і гарачымі сваімі шчырымі вачыма глядзела на двух мужчын, а на далікатных бледных вуснах яе блукала лагодная ўсмешка, са спрацаванай жабрачкі, з цёмнага, усімі зняважанага быдла перамянілася ў чалавека, што ведае сваю вартасць і годнасць” [1, с. 56].

Асаблівую ўвагу Эліза Ажэшка звяртае на адзіноту Хрысціны, на жыццё толькі дзеля сваіх дзяцей: “Ніхто мне гараваць не памагаў, ніхто маіх сыноў на руках сваіх не калыхаў, ніхто маёй галоўкі не пашкадаваў. Сама, адна я жыла, працавала, гаравала, скуру з рук сабе здзірала, босая хадзіла, поснае ела, а ўсё пра сыноў сваіх...” [1, с. 23].

Аўтарка са спачуваннем ставіцца да галоўнай гераіні твора, якая ўсё жыццё мела магчымасць спадзявацца толькі на сябе і Езуса. Для пісьменніцы гэта было горкай праўдай жыцця, натуральным разуменнем лёсу шматлікіх жанчын-парабчанак, якія паўтаралі лёс Хрысціны. Уводзячы ў твор вобраз адваката Капроўскага, які быццам хоча вызваліць сына Хрысціны ад войска, а насамрэч выманьвае ўсе грошы, спекулюючы на пачуццях маці, Эліза Ажэшка раскрывае тэму абмежаванасці, неадукаванасці і бяспраўнасці жанчыны ў тагачасным грамадстве. Такім чынам, у аповесці “Нізіны” прырытэтнае значэнне надаецца менавіта асэнсаванню лёсу жанчыны, якая знаходзіцца на самым нізе сацыяльнай лесвіцы.

У рамане “Марта” Э. Ажэшка звяртаецца да асэнсавання праблемы эмансіпацыі жанчыны, якая, на думку пісьменніцы, была выклікана самім жыццём, натуральным ходам падзей. На гэта ў свой час звяртала ўвагу даследчыца В. Гапава: “Палітычныя рэпрэсіі, высылка і смерць дзясяткаў тысяч мужчын пасля паўстання змянілі становішча жанчын. Застаўшыся без мужоў і сыноў, яны засталіся таксама без права на хлеб, на працу, на адукацыю” [2, с. 83]. Змяніць характар выхавання жанчыны, падрыхтаваць яе да працы, зрабіць яе паўнацэнным грамадзянінам краіны – асноўная задача напісання рамана “Марта” для пісьменніцы. У творы раскрываецца трагедыя шляхцянку Марты Свіцкай, якая вымушана выжываць у патрыярхальным грамадстве па прычыне страты мужа, будучы абсалютна непадрыхтаванай да самастойнага жыцця. Галоўная гераіня засталася з маленькай дачкой Яняй на руках без сродкаў для існавання. На рынку працы яе пазіцыя аказалася загадзя проігрышнай: перавага аддавалася мужчынам і іншаземкам. Да ўсяго Марта не мае навыкаў пэўнай прафесіі. Выхаваная ў шляхецкай сядзібе, яна трошкі грае на музычных інструментах, крыху гаворыць па-французску, ледзь-ледзь малюе і шыве. Марта адчайна шукае працу, паступова зніжаючы планку сваіх амбіцый: спачатку яна прэтэндуе на месца настаўніцы, потым ужо марыць заняць вакансію швачкі ў майстэрні. Швейная майстэрня – прыклад экстрэмальнай капіталістычнай эксплуатацыі, найцяжэйшай працы ў жахлівых умовах, у атмасферы прыніжэння за нікчэмныя грошы. Што, акрамя гэтага, можа прапанаваць жанчыне грамадства? Толькі ролю ўтрыманкі або жабрацкую падачку. Рэалістычная, паглыбленая карціна гэтай безвыходнай сітуацыі значна выходзіць за рамкі аўтарскага закліку аб падрыхтоўцы жанчыны да будучага жыцця.

Асоба Марты прасякнута шчырым пратэстам супраць тагачаснага грамадскага ладу жыцця, пры якім немінучымі з’яўляюцца агульнае зьбядненне, голад і беспрацоўе. Высакародная, мужная і чыстая Марта праходзіць жахлівы шлях ад пошукаў месца працы да расчараванняў, адчаю і, у выніку, гібелі.

Вобразам Марты Э. Ажэшка таксама выяўляе жаночую абмежаванасць, выхаваную адносінамі грамадства да жанчыны, якое абмяжоўвае яе ролю ў сацыуме, пакідаючы жанчыне толькі сямейныя абавязкі, што ў сваю чаргу робіць яе безабароннай. Па словах Валянціны Гапавай, “голад, бяднота, а потым гібель Марты, якая не ўмела і не мела права зарабіць хлеба для сябе і для дзіцяці, былі праўдзівымі малюнкамі жыцця жанчыны



ва ўмовах капіталістычнай рэчаіснасці, пратэстам пісьменніцы супраць несправядлівага грамадскага ладу” [2, с. 127]. Можна зрабіць выснову, што праблема, якая была ўзнята і раскрыта пісьменніцай у рамане “Марта”, з’яўляецца адной з самых значных тэм літаратуры канца XIX стагоддзя. Вобраз Марты выклікае ў жанчын амбіцыі, пачуццё жадання быць незалежнай.

У рамане “Апошняе каханне” Э. Ажэшка падымае важнае пытанне выхавання жанчыны, падрыхтаванасці яе да ўступлення ў жыццё, аб яе правах і становішчы ў грамадстве. Праз вобраз галоўнай гераіні, шляхцянікі Рэгіны пісьменніца актуалізуе пытанне аб наданні права жанчыне самастойна вырашаць свой лёс і будаваць сваё шчасце.

Пісьменніца ў творы не звяртаецца да эканамічнага нераўнапраўя жанчыны, яе рабскай матэрыяльнай залежнасці ад мужчыны: бацькі, мужа, брата. Яна выступае за права жанчыны нароўні з мужчынам самой будаваць сваё асабістае жыццё. Э. Ажэшка ў “Апошнім каханні” раскрывае гэтую праблему, звяртаючыся да формы дзённіка, які па змесце твора трапляе да Стэфана Равіцкага, распавядае гісторыю кахання Рэгіны. У дзённіку апавядаецца пра галоўныя этапы жыцця галоўнай гераіні: хатняе выхаванне дзяўчыні ў багатым доме, ранні няўдалы шлюб, рознасць поглядаў і інтарэсаў мужа і жонкі, ліхаманкавае самаразвіццё. Рэгіна даволі позна зразумела, што яна «несчастлива, хотя и вышла замуж по любви и Альфред любил меня, а может, любит до сих пор, и он отнюдь не злодей. И всё же я несчастна, потому что полюбила его лишь за красивую внешность» [3, с. 186].

Рэгіна ўжо ведае, што патэнцыяльны шлюб для яе будзе не фінансавым пагадненнем, а саюзам думкі і сэрца, да якога грэба рыхтавацца. Галоўная гераіня ўпэўнілася праз свой папярэдні вопыт, што «залогом счастья могут быть взаимное уважение, благородство и духовная близость; это помогает делить страдания и радости и с надеждой стремиться к общей цели» [3, с. 200]. Калі такі саюз не атрымаўся, як здарылася ў жыцці Рэгіны, жанчына мае поўнае маральнае права скасаваць яго, кідаючы выклік тагачаснаму грамадству.

У цэлым, у другой палове XIX ст. такі пункт погляду становіўся даволі распаўсюджаным сярод пісьменнікаў і навукоўцаў. Так, вядомы педагог К. Д. Ушынскі надаваў асаблівую ўвагу праблеме жаночай адукацыі і выхаванню. Ён з’яўляўся прыхільнікам роўных правоў паміж мужчынам і жанчынай у адукацыі. Даследчыкі А. Г. Агальцова, А. В. Капцова і А. Н. Машкоўская казалі: “Як заснавальнік прынцыпу народнасці ў выхаванні, Канстанцін Ушынскі адзначаў уплыў жанчыны як будучай маці на фарміраванне маладога пакалення, рабіў акцэнт на гуманным характары адукацыі. На яго думку, жанчына павінна мець агульную адукацыю, псіхалага-педагагічную падрыхтоўку да выхавання новага пакалення” [4, с. 318–319], што пацвярджае і думку Элізы Ажэшкі.

Прааналізаваўшы творы Э. Ажэшкі, мы бачым, што пісьменніца стварала вобразы гераінь, розных па паходжанні і сацыяльным статусе ў грамадстве. Хрысціна з “Нізінаў” умела працаваць і зарабляць на зямлі, але была бяспраўная і неадукаваная па прычыне свайго паходжання, і ў гэтым драма яе лёсу; Марта з аднайменнага рамана стаяла на сацыяльнай лесвіцы вышэй за Хрысціну, але шляхцяняк не арыентаваў на набыццё пэўнай прафесіі, бо жанчыны практычна не мелі магчымасці працаваць у той час. А на зямлі, як звычайнай сялянцы, ёй не дазваляў працаваць статус шляхцянікі. І ў гэтым трагедыя гераіні, якая не можа самарэалізавацца ў патрыярхальным грамадстве без абаронца-мужчыны. Рэгіна (раман “Апошняе каханне”), адукаваная і больш свабодная, бо мае сродкі для існавання, задумваецца пра свабоду выбару жанчыны ў прыватным жыцці. Пісьменніцу цікавіла праблема эмансціпацыі жанчын, таму яна прысвяціла шэраг сваіх твораў яе асэнсаванню.

## Літаратура

1 Ажэшка, Э. Выбраныя творы / уклад., прадм. і камент. В. Гапавай / Э. Ажэшка. – Мінск : “Беларускі кнігазбор”, 2000. – 512 с.

2 Гапава, В. І. Эліза Ажэшка : жыццё і творчасць / В. І. Гапава. – Мінск : Беларусь, 1969. – 232 с.

3 Ожешко, Э. Последняя любовь / Э. Ожешко. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1975. – 232 с.

4 Огольцова, Е. Г. Взгляды К. Д. Ушинского на проблему женского образования / Е. Г. Огольцова, А. В. Кошлова, А. Н. Машковская. – Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 318–319.

УДК 821.161.3-14\*А.Вярцінскі

К. С. Афанасенка

### ВОБРАЗ ЧАЛАВЕКА Ё ВАЕННАЙ ЛІРЫЦЫ АНАТОЛЯ ВЯРЦІНСКАГА

*У артыкуле на матэрыяле ваеннай лірыкі А. Вярцінскага асэнсоўваюцца адметнасці стварэння вобраза чалавека ў мастацкай сістэме паэта. Аўтар прыходзіць да высновы пра глыбокую гуманістычную сутнасць ваенных вершаў А. Вярцінскага, заснаваных на жыццёвай канкрэтыцы, пра асэнсаванне паэтам трагедыі беларускага народа на прыкладзе лёсу асобнага чалавека, што надае ім шчыmlінасць і пераканаўчасць гучання. Цэнтральнай матывунай апазіцыяй у лірыцы паэта з’яўляецца “пакута – гераізм”.*

Адной з актуальных праблем беларускай літаратуры ХХ стагоддзя з’яўляецца праблема чалавека на вайне. Вялікая Айчынная вайна скончылася больш за семдзесят пяць гадоў таму, аднак успаміны аб гэтым крывавым і страшэнным часе будуць жыць у памяці людзей стагоддзямі. Гістарычныя крыніцы часцей за ўсё паказваюць вайну з пункта погляду сухіх фактаў. Насамрэч тыя суровыя гады абярнуліся для кожнага чалавека на нашай зямлі трагедыяй: хтосьці страціў сваіх родных і блізкіх, а хтосьці і сам не вярнуўся дадому. Вайна не шкадуе нікога.

Анатоль Вярцінскі быў не першым, хто звярнуўся да тэмы вайны ў сваіх вершах, але ён адзін з нямногіх, хто мае здольнасць закрануць чытача за жывое, сакралізаваць памяць аб тых падзеях. Паэт мае вялікі талент выклікаць у чалавека тыя эмоцыі, якія адчуваюць яго лірычныя героі, прабудзіць эмпатыю. Нягледзячы на тое, што падчас вайны аўтару было ўсяго толькі дзевяць гадоў, яна засталася ў яго памяці на ўсё жыццё і зрабіла яго чалавекам, які нястомна шукаў для свайго народа найлепшага лёсу, міру і незалежнасці. “Вершы А. Вярцінскага вылучаюцца глыбокім трагізмам, паказам нават не суровай, а жахлівай праўды вайны. У падыходах да мастацкай трактоўкі гэтага складанага жыццёвага матэрыялу пісьменнік быў найбліжэйшым да празаіка Васіля Быкава, быў недзе попалч з Аляксеем Пысіным, бо арыгінальнае адкрыццё тэмы ва ўсіх трох адбывалася, па сутнасці, у адначасе” [1, с. 8], – адзначае І. Баўтрэль. Асноўныя рысы ваеннай лірыкі А. Вярцінскага – пафас адстойвання чалавечнасці, гуманізму і паказ трыумфу гэтых святых прынцыпаў жыцця ў касмічным маштабе, іх перамогі. І гэта тая адметнасць, якая адрознівае паэта ад пералічаных вышэй творцаў. Так, у вершы “Ода магчымасцям мірнага жыцця, або штрэх да партрэта Васіля Быкава” паэт зазначае:

Магчымасці мірнага жыцця.  
Яго перавагі перад вайной,  
перад ваеннымі ліхалеццямі...  
Магчымасці – бязмежныя.  
Перавагі – несумненныя.  
Асабліва для тых,  
хто зведаў вайну  
на ўласным вопыце,  
хто можа параўноўваць адно з другім  
(калі гэта параўнаньня ўвогуле рэчы)  
і хто памяць яе носіць у душы гэтак жа,  
як асколкі і кулі ў целе.  
Вайна нашы магчымасці сурова  
абмяжоўвае.

Вайна, уласна кажучы, пакідае нам адну  
Магчымасць – ваяваць! [2, с. 218–219]

Вайна, паводле А. Вярцінскага, – гэта загубленае дзяцінства, страчаныя мары пра светлую будучыню і добрае жыццё, людскія пакуты і безліч ні ў чым не павінных ахвяр. Іншымі словамі, вайна ў паэта – гэта найперш чалавек і яго боль. Гэты тэзіс пацвярджае і адсутнасць у такіх вершах паэта калектыўнага героя – такога папулярнага ў савецкай літаратуры (выключэнне складае хіба верш “Дарога партызанская”, дзе гаворка вядзецца ад імя абагульнена-безаблічнага “мы”). Маштаб усенароднага гора А. Вярцінскі паказвае не праз сцэны баталій і гераічныя подзвігі салдат, а найперш праз скалечаныя лёсы асобных людзей, што надае яго паэтычнаму слову надзвычайную шчыmlінасць і пераканаўчасць. Менавіта так у вершы “Многа ёсць на зямлі калек...” аўтар паказвае разбуральныя вынікі вайны:

У адных з іх няма вачэй,  
У другіх жа – рука адна.  
Ну, а трэцім яшчэ цяжэй:  
Ім скалечыла душу вайна...  
І ад тых успамінаў і сноў  
Паратунак – у веры адной,  
Што вайна не паўторыцца зноў,  
Не залье мірны дзень крывёй [3, с. 18].

А. Вярцінскі ў сваіх вершах на ваенную тэму абагульняе маштаб стратаў і праецыруе трагічны вопыт мінулага на наш сённяшні дзень, заклікае сучаснікаў засвоіць страшныя ўрокі гісторыі. Нездарма эпілог да славутага “Рэквіема па кожным чацвёртым”, як неаднойчы падкрэслівалі даследчыкі творчасці паэта, напісаны ў форме школьнага ўрока спражэння:

Я іду,  
ты ідзеш,  
а ён не ідзе,  
ён мёртвы.  
Я пяю,  
ты пяеш,  
маўчыць кожны чацвёрты [2, с. 21].

Цалкам адпаведны мастацкім задачам і жанравы дыяпазон лірычных твораў на гэтую тэму: трэн, або верш-плач (“Плач спаленай вёскі”), рэквіем (“Рэквіем па кожным чацвёртым”), балада (“Балада пра спаленую вёску і жывога пеўня”). Кожны з гэтых жанраў прадугледжвае трагічны ці драматычны модус мастацкасці і прыдатны для ўвасаблення акрэсленай вышэй гамы пачуццяў.

Прычым суровая рэалістычнасць ваенных вершаў паэта грунтуецца на жыццёвай канкрэтыцы, дакладных фактах. Нярэдка А. Вярцінскі падае іх у праявітых прадмовах ці невялікіх эпіграфрах да сваіх лірычных тэкстаў. Вось так пачынаецца “Балада пра спаленую вёску і жывога пеўня”:

Гэта была не проста вайна.

Гэта было нешта больш страшнае, больш дзікае.

Помню, міма маёй роднай вёскі ішлі карнікі –  
маю вёску яны абышлі.

А праз нейкі час мы пачулі страляніну, убачылі  
дым – чорныя клубы дыму.

Назаўтра мы даведаліся, што спалена вёска Кісялёва (вы знойдзеце гэтую назву на могілках вёсак у Хатыні), а жыхары яе забіты, ад старога да малота.

І яшчэ мы пачулі жахлівы расказ пра тое, як некалькі дзён “дыхала” магіла, куды карнікі скідалі кісялёўцаў, як крычаў на вогнішчы здзіцэлы певень [2, с. 18].

У баладзе адсутнічаюць жывыя людзі. Але вобраз адзінокай хатняй птушкі надзвычай выразна выяўляе ўсю бесчалавечную, антыгуманную сутнасць вайны, яе дзікасць і жахлівасць.

Падобныя эпіграфы мае і “Рэквіем па кожным чацвёртым”:

У часе мінулай вайны загінуў кожны чацвёрты беларус. *З дакумента*

Ой, хацела мяне маці  
за чацвёртага аддаці...

*З народнай песні* [2, с. 19].

Яшчэ адзін ваенны верш баладнага характару – “Ратунак” – створаны па матывах аповесці Антуана дэ Сент-Экзюперы, што пазначае і сам паэт у падзагалоўку да твора. Л. Ярмашук слушна зазначае: “Напісаны ў форме напружанага ўнутранага маналогі і дыялогу верш «Ратунак» выразна перадае трагізм і аптымізм аповесці «Ваенны лётчык». Даследчыкі адзначаюць, што паэзія А. Вярцінскага збліжаецца з творчасцю выдатнага французскага пісьменніка-гуманіста” [4, с. 58]:

Можа, выжывем і на гэты раз?

Выжывем? Ты павінен выжыць!

Ты толькі бяры вышай, ас!

Бяры вышай, бяры вышай! [2, с. 23].

Адваротны матыву пакуты матыў гераізму гучыць у працытаванай баладзе, якая, насуперак канонам жанру, заканчваецца аптымістычна – лётчык вяртаецца дадому жывым дзякуючы нябачнай падтрымцы старой няні, цень якой аберагае героя ў баі. “Імкненне самаахвярна служыць людзям аб’ядноўвае многіх, здавалася б, непадобных герояў ягонаў лірыкі: маці і іншых вясковых жанчын, удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны і ахвяраў рэпрэсій, і зноў-такі Праметэя, і ўкрыжаванага Спартака. Агульнае ў гэтых характарах – святланосны пачатак, які, паводле паэта, вызначае сапраўдную сутнасць асобы” [5, с. 16], – справядліва зазначае В. Русілка.

Такім чынам, вопыт уласнага жыцця – гэта база, аснова ўсёй ваеннай лірыкі А. Вярцінскага, што надае ёй асаблівую пераканаўчасць. У такіх вершах паэт засяроджаецца не на сцэнах баталій і гераічных подзвігах салдат, жахі вайны асэнсоўваюцца найперш праз скалечаныя лёсы і псіхалогію асобных людзей. Чалавек становіцца мерай усіх рэчаў. На карысць гэтага тэзіса гаворыць і адсутнасць у такіх вершах А. Вярцінскага калектыўнага героя, папулярнага ў савецкай літаратуры. Пры гэтым “пакута” і “гераізм” з’яўляюцца антытэтычнымі паняццямі. Сказанае вышэй дазваляе гаварыць пра гуманістычную скіраванасць ваеннай лірыкі паэта.

## Літаратуры

1 Баўтрэль, І. Непаўторнасць таленту: колькі слоў пра паэзію Анатоля Вярцінскага / І. Баўтрэль // Роднае слова. – 2011. – № 11. – С. 5–8.

2 Вярцінскі, А. Хлопчык глядзіць...: выбр. вершы і паэмы / Анатоль Вярцінскі. – Мінск : Маст. літ., 1992. – 318 с.

3 Вярцінскі, А. Святло зямное: выбр. вершы, паэмы / А. Вярцінскі. – Мінск : Маст. літ., 1981. – 430 с.

4 Ярмашук, Л. Святло зямное Анатоля Вярцінскага : урок-партрэт беларускай літаратуры (10-ты клас) / Людміла Ярмашук // Роднае слова. – 2015. – № 7. – С. 56–58.

5 Русілка, В. Паэтычныя ўрокі чалавечнасці / В. Русілка // Выбраныя творы / А. Вярцінскі ; уклад., камент. А. Вярцінскага; прадм. В. Русілка. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2009. – С. 5–20.

УДК 821.161.3-3\*Я.Баршчэўскі”20”

*К. В. Бусева*

### **“ШЛЯХЦЦ ЗАВАЛЬНЯ” ЯНА БАРШЧЭЎСКАГА: АКТУАЛЬНАСЦЬ ГУЧАННЯ Ё ХХІ СТАГОДДЗІ**

*Артыкул прысвечаны твору Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”, які змяшчае звесткі пра беларускі народ: яго культуру, звычаі, абрады, фальклор. Аўтар акрэслівае актуальнасць гучання твора для сучаснага чытача. Зроблена выснова, што пісьменнік паказаў беларускі нацыянальны характар, зрабіў вялікі крок да абуджэння свядомасці беларусаў як народа і папулярываваў беларускую культуру.*

Адным з самых актуальных твораў беларускай класікі, несумненна, з’яўляецца твор Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”. Гэта вялікая, невычэрпная скарбніца айчынай культуры і фальклору. У складзеным з апавяданняў творы аўтар у даступнай для чытача форме адлюстроўвае лад жыцця тыповага беларуса, адкрытасць нашага люду, яго веру ў звышнатуральнае, набожнасць і аптымізм, веру ў лепшае, нягледзячы ні на якія абставіны.

Фантазія Я. Баршчэўскага сабрала цікавую сябрыну ў доме шляхціца Завальні – аматара паданняў і казачных аповедаў, героямі якіх былі нячысцікі і звычайныя людзі. Госці шляхціца Завальні па чарзе распавядалі адно аднаму прыгожыя вясковыя гісторыі, выдаючы іх за чысцютку праўду. Гэта і ёсць незвычайная форма твора, абраная Я. Баршчэўскім – “гісторыя ў гісторыі”. Пісьменнік разлічваў выдаць шэсць тамоў, але па невядомай прычыне выйшлі толькі чатыры. Выданнем займаўся рэдактар “Роснікі Літэрацкага” Ян Эйнерлінг, які спачатку крытычна глядзеў на беларускую літаратуру.

Адлюстраваныя Я. Баршчэўскім шматлікія гісторыі на сённяшні дзень пераўтварыліся ў міфы і фальклорныя легенды і паданні, што засведчыла выдадзеная ў 2005–2006 гг. энцыклапедыя “Беларускі фальклор”, дзе мноства артыкулаў пераказваюцца якраз па версіі “Шляхціца Завальні”. У творы расказваецца пра мінулае, тое, што цяпер мала шануецца і ўспамінаецца, але можна прывесці некалькі доказаў яго актуальнасці ў ХХІ стагоддзі.

Па-першае, “Шляхціц Завальня” – сапраўдны энцыклапедычны даведнік жыцця і побыту беларусаў, нашай культуры і традыцый. Так, у “Нарысе паўночнае Беларусі” ўспамінаюцца чарадзейныя расліны, у існаванне якіх верылі нашы продкі (папараць-кветка, разрыў-трава, пералёт-трава): “Апрача згаданых цудаў, ёсць яшчэ, як мяркуюць

жыхары таго краю, чароўныя травы” [1, с. 18]. Там жа ўзгадваюцца абрады і мясцовыя звычаі, святы, якія святкуюцца і зараз: Купалле, Вялікдзень, Каляды: “Ноч Купалы ў тым баку Беларусі поўная незвычайных здарэнняў. На думку простага народа, уся прырода ў гэтую ноч весяліцца” [1, с. 17]. Або: “Урачыстасць Купалы вядома амаль усім славянскім народам. На Беларусі 23 чэрвеня, пасля захаду сонца, адбываецца Купалле, або свята Купалы; самы шчаслівы той, каму пашэнніць сарваць кветку папараці...” [1, с. 16]. “Набліжаецца Вялікдзень; з якім пачуццём, з якой вераю выконваюць усе рэлігійныя абавязкі! Пасты, падрыхтоўка да споведзі на Вялікдзень – якую асалоду і спакой прыносяць яны душы!” [1, с. 92].

Побыту беларусаў таксама адведзена важнае месца ў творы. Можна ўзгадаць засціланне стала белым абрусам на святы, часам падкладванне пад яго сена; прыбіранне ў хаце перад святамі. У апавяданні “Успаміны пра наведванне роднага краю” расказваецца пра звычаі беларускага люду: “Тут у святочныя дні збіраюцца сяляне з усёй ваколцы. Я бачыў іх забавы. Яны выносяць сталы з дамоў, і старыя, сеўшы пры гарэлцы, гавораць пра мінулае жыццё, пра суседзяў, паноў і пра палітую чалавечым потам зямлю, што скупа дзячыць за мазольную працу” [1, с. 88]. А ў апавяданні “Куцця” згадваецца варажба праз выцягванне сцяблінак сена: “За гэтую размоваю некаторыя госці, седзячы за сталом, падсоўвалі руку пад абрус, выбіралі наўдачу даўжэйшую сухую сцяблінку; паказвалі адно аднаму, загадвалі, ці высокі будзе наступнаю вясною расці на полі лён, а паненкам прадказвалі хуткае замужжа” [1, с. 171].

Нельга не адзначыць і беларускія стравы – звычайныя і рытуальныя: святочныя куцці (посныя і сытныя), капусту, хлеб з соллю, сыр, рыбу. Адводзіцца месца і трункам (гарэлка, піва, медавуха), без якіх не абыходзілася святкаванне ніякіх важных падзей.

Таксама Я. Баршчэўскі дадае беларускія календарна-абрадавыя і сямейна-абрадавыя народныя песні ці радкі з іх у свой твор. Напрыклад, прысвечаныя вяселлю [1, с. 61] або Новаму Году [1, с. 199]. Часам фальклорны мелас адлюстроўвае душэўны стан і сацыяльнае становішча селяніна. Шмат у беларусаў, як адзначае аўтар, меланхалічных песень аб смутку і самоце:

*Не будзем жыці,  
Пойдем блудзіці.  
З лецця худыя  
Паны ліхія  
Кароў набралі,  
У двор загналі.  
Нет хлеба, солі,  
Нет шчасця, долі* [1, с. 146].

**Вясельная песня сіраціне**

*Ах, знаць, па вяселіку,  
Што ня бацюшка аддаець,  
Двор вялікі, а збор не вялікі:  
Нет у мяне радзінушкі,  
Ой, зашлю, пашлю серу зязюльку  
Па радзінушку* [1, с. 61].

Цікава, што гэтыя песні ў польскамоўным творы “Шляхціц Завальня” пададзены ў арыгінале, па-беларуску.

Па-другое, як адзначаў яшчэ сучаснік Я. Баршчэўскага Юльян Барташэвіч, “гэты арыгінальны твор, адзіны па сваёй форме ў нашай літаратуры, сапраўды дае Баршчэўскаму права на прызнанне. Вершы, якія наш аўтар выдаў асобным томікам, не маюць і сотай часткі тых станоўчых якасцей, што «Шляхціц Завальня»” [2, с. 336]. Таму нельга не адзначыць, наколькі ўнікальны па форме і змесце гэты твор і наколькі ён значны не толькі для беларускай літаратуры, але і для культуры ў цэлым.

I, па-грэцыя, напэўна, самае галоўнае: у сваім творы Ян Баршчэўскі расчыняе дзверы прадусытасці і дазваляе ўбачыць самае каштоўнае, што ёсць ў беларускага народа – іх душу і нацыянальны характар. Менталітэт раскрываецца аўтарам найперш праз вобраз пана Завальні. Будучы чалавекам адкрытым, ён вельмі любіў гасцей і людзей у цэлым, таму і сустракаў усіх падарожных цёпла і душэўна, што характэрна для нашага народа:

“Раптам пачуў крык на возеры, там і тут пераклікаліся паміж сабою мноства адчайных галасоў, быццам не могуць даць рады ў страшнай небяспецы. Я вяртаюся ў хату і кажу пра гэта дзязьдку.

– Гэта падарожныя, – адказаў ён, – дуйка снегам замяла дарогу, і яны, блукаючы па возеры, не ведаюць, у які бок падацца. – Гаворачы гэта, ён узяў запаленую свечку і паставіў яе на падваконні.

Пан Завальня меў звычай рабіць гэта ў кожную завейную ноч ужо таму, што жыла ў ягоным хрысціянскім сэрцы любоў да бліжняга, і рады быў заўсёды гасцям, каб з імі пагаварыць і паслухаць іхнія гісторыі” [1, с. 24].

Любіў людзей ён не менш, чым паслухаць іх гісторыі, што гаворыць аб яго цікавасці да ўсяго невядомага. Нельга выключаць і набожнасць гэтага героя, якая дэманструецца на працягу ўсяго твора. Прыкметы і павер’і беларусаў сфарміраваны на існаванні моцнай невядомай сілы, у якую яны свята верылі. Таму набожнасць дзязькі Завальні зусім не дзіўная. Згадкі пра Бога ў маўленні героя гучаць надзвычай часта: “На маю думку, той чалавек шляхетны, які, жывучы на гэтым свеце, слухае адно загады Божыя” [1, с. 201]. Або: “Ідзі ў свет, шукай сабе долі, любі Бога, бліжняга і праўду” [1, с. 283].

Па-чацвёртае, Я. Баршчэўскі стаяў ля вытокаў надзвычай папулярнага сёння жанру фэнтэзі. Шматлікія пастаноўкі ў тэатрах, спектаклі, лялечныя прадстаўленні, фільмы па творы “Шляхціц Завальня” – усё гэта дазваляе кожнаму беларусу адчуць атмасферу мінулага і зразумець, што ён таксама з’яўляецца часткай гэтага невераемага скарбу, які захаваўся праз стагоддзі.

Такім чынам, твор Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” не страціў сваёй актуальнасці і ў XXI стагоддзі. Ён дае не толькі вялізную базу ведаў пра беларускі народ, яго культуру, побыт, менталітэт, унікальнасць айчыннаму чытачу, але і магчымасць даведацца пра ўсё гэта іншым нацыям.

## Літаратура

1 Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі, уклад., пер. з польскае мовы і камент. М. Хаўстовіча. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 383 с.

2 Барташэвіч, Ю. Яна Баршчэўскі / Ю. Барташэвіч // Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі, уклад., пер. з польскае мовы і камент. М. Хаўстовіча. – Мінск : Маст. літ., 1990. – С. 336–366.

УДК 821.161.1\*Ф.Достоевского:616.89-008.441.44

*А. С. Бык*

## ПРОБЛЕМА САМОУБИЙСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

*Статья посвящена проблеме самоубийства в творчестве писателя Ф. М. Достоевского. В процессе работы были изучены тексты автора, раскрывающие*

*мотив самоубийства, а также была исследована проблема самоубийства в творчестве писателя. Выявлены уровни реализации мотива самоубийства в романах «Идиот», «Подросток», «Бесы», «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы».*

Тема самоубийства достаточно часто встречалась в 1860–1870-х годах. Именно в это время создавались «большие» романы Ф. М. Достоевского. Писателя очень интересовали вопросы, которые связаны с поиском выхода из сложной ситуации, когда человек находится в положении между жизнью и смертью. Ф. М. Достоевский обладал болезненной находчивостью и горячим темпераментом, что в разных ситуациях заставляло писателя задуматься о суициде.

Было предостаточно причин, которые побуждали Ф. М. Достоевского к данному поступку: тяжелые болезни, безвыходные ситуации в жизни, арест, непомерные проигрыши, одиночество, проблемы в личной жизни. Ф. М. Достоевский часто думал о том, чтобы свести счёты с жизнью. Но что останавливало великого русского писателя? Можно выделить три основные причины:

- 1) творчество;
- 2) богоискательство;
- 3) семья.

Для Ф. М. Достоевского творчество являлось одной из причин жить, создавать гениальные произведения, отвлекаться от реальной действительности. Но с другой стороны, творчество в какой-то степени разрушало слабое здоровье писателя, так как Ф. М. Достоевский боялся, чтобы у него не пропало вдохновение.

Богоискательство, поиски Бога в жизни писателя, – это длинный процесс, который, видимо, так и не смог завершиться. В своих произведениях писатель представлял рискованные и серьезные взгляды о богочеловеке, смиренном самоубийстве, самоубийстве как способе самоочищения и т. д.

Семья для писателя была одной из главных ценностей в жизни. К своей жене Ф. М. Достоевский относился трепетно и нежно. В письме к Н. Н. Страхову он писал: «Ах, зачем Вы не женаты и зачем у Вас нет ребенка, многоуважаемый Николай Николаевич! Клянусь вам, что в этом  $\frac{3}{4}$  счастья жизненного, а в остальном разве только одна четверть...» [1, с. 163].

Пробужденное подсознательное и сознательное влечение к самоубийству Ф. М. Достоевский отражал в своем творчестве. В романном творчестве количество самоубийц не так уж велико, но мотив самоубийства ярко представлен в его пятикнижии и обостряется до предела.

Образ идейного самоубийцы Ф. М. Достоевский ввёл в романе «Идиот». Это Ипполит Герентьев. Герой часто размышляет о смертной казни, о том, какие перспективы и возможности открываются перед человеком, которому выпадет счастье не умирать. Ипполит резко осознаёт ценность жизни, но его смерть неизбежна. Герой приговорен к смерти не людьми, а «темной, наглой и бессмысленно вечной силой» [2, с. 339] законов природы. Но Ипполит не желает подчиняться этим законам и поднимает бунт. Ипполит считает, что природа противостоит человеку, и она не устроена для людей.

В романе «Подросток» мотив самоубийства встречается часто и связан с проблемой атеизма и мотивом идейного самоубийства. Герой Крафт, который решил совершить суицид из-за бесперспективности русского народа, отрицает призвание России и теряет в неё веру. Крафту безразличен мир, который он намерен скоро покинуть.

Вся сущность Крафта как атеиста раскрывается в его предсмертных записках: «Пишет почти в темноте, едва разбирая буквы, свечку же зажечь не хочет, боясь оставить



после себя пожар» [3, с. 134]. Крафт был озадачен вопросом: в каком виде останется его труп? Будет ли ему все равно, что подумают о нём люди? Размышления Крафта в предсмертных записках «изображают сопротивление смерти» [4, с. 65].

В романе «Бесы» изображен гордый демон – Николай Ставрогин. Этот человек вдохновитель безбожных идей. Ставрогин совершил много поступков и в самом деле устал жить. Для Николая самоубийство – это единственный исход жизненного пути.

В данном романе присутствует еще один образ самоубийцы – это Кириллов. Кириллов считает, что для преодоления страха смерти нужно покончить с собой: «Кто убьет себя только для того, чтобы страх убить, тот тотчас бог станет» [5, с. 94]. Но Кириллову было совершенно равнодушно на то, что подумают о нем люди, так как он «согласился взять на себя убийство Шатова и уйти из жизни с грузом признания в том, чего он не совершал» [4, с. 64].

В «Преступлении и наказании» образ самоубийцы раскрывается через Раскольникова. Он считал, что, совершив преступление, облегчит жизнь себе и своей семье. Но убив старушку и Лизавету, он не становится счастливым, а только попадает в плен своей совести.

Убийство старушки и Лизаветы нравственно становится самоубийством самого Раскольникова. Он попадает в безвыходную ситуацию и «начинает задумываться о реальном самоубийстве» [6, с. 43].

Также в романе представлен образ Свидригайлова, который по своей натуре является преступником. Аркадий загубил несколько жизней и непрерывно считал, что он выше других людей. Свидригайлов совершал бесчинства только от скуки и от пустоты жизни. Единственным выходом для Аркадия стало нежелание продолжать свое существование и совершить самоубийство.

В романе «Братья Карамазовы» представлен образ самоубийцы Смердякова. После убийства Федора Павловича он теряет всякое желание жить, а после совершает самоубийство.

Таким образом, можно сделать вывод, что тема самоубийства пронизывает нитью всё творчество Ф. М. Достоевского. Писатель часто задумывался о суициде в реальной жизни, а свое влечение к самоубийству отражал в творчестве, где у каждого героя были свои идеи и мотивы для совершения самоубийства.

## Литература

1 Наседкин, Н. Самоубийство Достоевского. Тема суицида в жизни и творчестве писателя / Н. Наседкин. – Москва : Алгоритм, 2002. – 163 с.

2 Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Ленинград : Наука, 1973. – Т. 8. – 514 с.

3 Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Ленинград : Наука, 1975. – Т. 13. – 458 с.

4 Скайленис, Г. А. Нравственные и психологические истоки феномена самоубийства в понимании Ф. М. Достоевского / Г. А. Скайленис // Вестник Дальневосточного отделения Российской академии наук. – 2007. – № 1. – С. 59–68.

5 Паперно, И. Самоубийство как культурный институт / И. Паперно. – Москва : Новое литературное обозрение, 1999. – 161 с.

6 Горбачевский, Ч. А. Самоубийцы Ф. М. Достоевского: мнимые и реальные / Ч. А. Горбачевский // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 42–45.

*Н. А. Гайдук*

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается лингводидактический потенциал фразеологического и паремиологического материала, используемого на уроках изучения синтаксиса русского языка. На примере учебного пособия по русскому языку для 8 класса определяются цели включения устойчивых выражений в учебный материал по темам «Словосочетание» и «Простое предложение», характеризуются соответствующие задания и упражнения.*

В изучении русского языка большую роль играет овладение фразеологическим и паремиологическим богатством. Как отмечает Т. К. Емельянова, «устойчивые единицы языка, являясь результатом длительного развития, фиксируют и передают от одного поколения к другому общественный опыт, они важны не только как средство коммуникации, но и как источники различных общественно-значимых сведений» [1, с. 8]. В связи с этим актуально обращение к образным устойчивым выражениям при изложении учебного материала, относящегося к разным разделам русского языка.

Цель нашего исследования – определение лингводидактического потенциала фразеологического и паремиологического материала, используемого на уроках изучения синтаксиса русского языка. Для достижения данной цели нами был проведен анализ актуального на данный момент учебного пособия по русскому языку для 8 класса, включающего разделы «Словосочетание» и «Простое предложение».

При изложении учебного материала о словосочетании фразеологизмы и паремии как лингводидактический материал привлекаются эпизодически, при этом фразеологизмы рассматриваются как несвободные словосочетания, в то время как они словосочетаниями не являются. В качестве примера можно привести упражнение, целью которого ставится анализ материала таблицы «Свободные и несвободные словосочетания», а в ней выражение *угощать березовой кашей* подается в качестве несвободного словосочетания [2, с. 38].

Паремии в разделе «Словосочетание» используются преимущественно для развития речи и с воспитательной целью. Воспитательное воздействие пословиц и поговорок основано на раскрытии их обобщенного смысла. В упражнениях, размещенных под заголовком «Анализируем!», представлены задания на проверку понимания учащимися тех или иных выражений и на определение основной их темы. Отметим, что авторы учебника включают в упражнения пословицы и поговорки тематической группы «Ученье – наука» (*Как кто ведает, так и обедает* [2, с. 148], *Повторять да учить – ум точить* [2, с. 145]); «Язык и речь» (*Добрый человек говорит мало* [2, с. 44], *Говори задорно, а не заборно* [2, с. 44], *Не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь* [2, с. 44]); «Труд – лень» (*Сонливый да ленивый – два родных брата* [2, с. 145]). Таким образом, учащиеся, знакомясь с пословицами, должны не только понять смысл, заключенный в каждой из них, но и осознать то, что их объединяет.

Регулярно в учебном пособии представлены задания рубрики «Развитие речи», для выполнения которых учащимся необходимо подготовить мини-сочинения или составить предложения, основываясь на теме и значении выбранной ими паремиологической или фразеологической единицы. В данном ключе учащиеся обычно приводят примеры из своего личного опыта, подтверждающие, что, например, паремии представляют собой суждения общего характера.

При изучении раздела «Простое предложение» фразеологический и паремиологический материал используется наиболее активно, здесь материал тесно связан с изучаемыми синтаксическими конструкциями и правилами и встречается не только в упражнениях, но и в теоретических текстах.

Приведем примеры отдельных тем, при изучении которых нашли место фразеологические единицы.

В рамках темы «Сказуемое» в учебнике представлено упражнение, направленное на освоение описательного способа выражения простого глагольного сказуемого и наряду с собственно фразеологическими единицами к фразеологизмам относятся описательные глагольно-именные обороты типа *одержать победу, принести разочарование, испытывать волнение, испытывать стеснение* и др. [2, с. 71]. Данное упражнение включает в себя также задание на развитие речи учащихся через поиск синонимов-глаголов к устойчивым выражениям.

При изложении темы «Односоставные предложения» авторы особенно часто обращаются к фразеологизмам, составляют с опорой на них несколько упражнений на закрепление знаний об определенно-личных и неопределенно-личных предложениях; на примере фразеологических единиц иллюстрируют возможность определенно- и неопределенно-личных предложений иметь обобщенное значение. На наш взгляд, одним из наиболее интересных и полезных для усвоения синтаксических единиц является упражнение, выполняя которое, учащимся необходимо решить несколько задач: перестроить глагольные фразеологизмы таким образом, чтобы употребить глаголы в форме повелительного наклонения; составить с фразеологизмами определенно-личных предложения; объяснить значение двух-трех устойчивых выражений. Таким образом, фразеологизмы рассматриваются в структурном, семантическом и функциональном аспектах.

Фразеологический материал активно привлекается при изучении пунктуационных норм. Так, тема «Знаки препинания при однородных членах предложения» содержит упражнение с условием «Прочитайте сочетания слов. Как они называются? В каком стиле речи в основном употребляются? Приведите примеры других устойчивых сочетаний, построенных по такой же модели» [2, с. 143]. Подобное задание позволяет освоить типичную для русского языка фразеологическую модель (фразеологизмы с компонентами, связанными повторяющимися сочинительными союзами, типа *ни пуха ни пера, ни свет ни заря, ни два ни полтора*, а также *и день и ночь, и стар и млад, и так и этак*), решить пунктуационные вопросы и определить функции фразеологизма в предложении. В целом при рассмотрении названной темы активно используются упражнения, направленные на формирование навыков постановки знаков препинания в предложениях с устойчивыми выражениями.

Отдельно отметим упражнения, показавшиеся наиболее интересными для знакомства учащихся с фразеологизмами и паремиями. В качестве подготовленных диктантов в учебнике предлагаются тексты, рассказывающие о происхождении и значении устойчивых выражений, условиях их употребления. Такие этимологические фразеологические зарисовки имеют особую лингводидактическую ценность.

В то же время в проанализированном учебном пособии прослеживается тенденция размещения фразеологического и паремиологического материала в конце изучаемых параграфов, что может ограничить внимание к данным единицам и нарушить систематичность в приобщении учащихся к пониманию, усвоению и употреблению устойчивых выражений.

В целом же составители учебного пособия для 8 класса при изложении учебного материала по синтаксису русского языка активно обращаются к фразеологизмам, пословицам и поговоркам; освоение устойчивых выражений учащимися не ограничивается

разделом «Лексика». Включение фразеологического и паремиологического материала в раздел «Синтаксис» позволяет решать разные задачи, связанные как с освоением грамматики, так и с развитием речи, обогащением лексикона и др.

### Литература

1 Емельянова, Т. К. Лингвометодические основы активизации устойчивых оборотов русского языка в речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. К. Емельянова ; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2003. – 50 с.

2 Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, 2018. – 243 с.

УДК 811.161.3'42'367:821.161.3-1\*Н.Гілевіч

А. С. Дзядкова

### СІНТАКСІЧНЫЯ СРОДКІ ВЫЯЎЛЕНЧАЙ ВЫРАЗНАСЦІ Ў ПАЭТЫЧНЫМ ДЫСКУРСЕ НІЛА ГІЛЕВІЧА

*У артыкуле на матэрыяле вершаваных твораў Ніла Гілевіча аналізуюцца сінтаксічныя сродкі выяўленчай выразнасці, прызначаныя для перабудовы або парушэння структуры сказа. Яны падзяляюцца на канструктыўныя, якія робяць сінтаксічную адзінку больш гарманічнай, і дэструктыўныя, якія змяняюць ці парушаюць будову і структуру сказа. Сінтаксічныя сродкі выяўленчай выразнасці з'яўляюцца найбольш пашыранымі ў мове твораў паэта. Іх актыўнае ўжыванне спрыяе дасягненню экспрэсіўна-эмацыянальнай насычанасці ў творах, індывідуалізуе мову пісьменніка.*

Адметнасць стылю Ніла Гілевіча – гэта экспрэсіўна-эмацыянальная насычанасць. Выбар і выкарыстанне розных моўна-вобразных сродкаў абумоўліваецца індывідуальнасцю паэта, ідэйнай накіраванасцю яго твораў. Для ўзмацнення выразнасці тэксту могуць ужывацца самыя розныя структурныя і сэнсавыя асаблівасці адзінак сінтаксісу.

У сваёй творчасці Ніл Гілевіч актыўна ўжывае сінтаксічныя сродкі выяўленчай выразнасці, якія ўяўляюць сабой перабудову або парушэнне сінтаксічнай структуры сказа. Яны адносяцца да спецыяльных сродкаў, якія атрымалі назву фігуры маўлення. Іх можна падзяліць на канструктыўныя і дэструктыўныя сродкі. Да канструктыўных звычайна адносяцца фігуры дабаўлення, або паўтору, заснаваныя на тым, што моўныя адзінкі ў творы паўтараюцца. Да дэструктыўных можна аднесці фігуры ўбаўлення, пропуску, а таксама фігуры перастаноўкі, якія звязаны з тым, што часткова парушаюць лагічную структуру сінтаксічнай адзінкі, тым самым адлюстроўваючы непаўтаральнасць моўных элементаў у творы [2, с. 238].

*Фігуры паўтору* – канструктыўныя слоўныя фігуры, заснаваныя на паўтаральнасці моўных адзінак. Да іх можна аднесці *анафару*. Паўтораная лексічная адзінка можа належыць да розных часцін мовы. Так, напрыклад, у пачатку могуць паўтарацца займеннікі: “*І вось гэты – кіраваў? // Гэты – з нас патрабаваў? // Гэты – пальцам нам ківаў? // Гэты – нам пад дых даваў? // Божэ ты мой мілы!..*” [1, с. 47]; прыслоўі: “*Ціха сеюць, вахлакі-няўклюды, // Ціха даглядаюць, ціха жнуць*” [1, с. 88]; назоўнікі: “*Справа,*

брат, не ў таленце. // *Справа, брат, у подласці*» [1, с. 97]; дзеясловы: “*Хапай! Хапай з любой друкарні! // Хапай эфір, экран хапай! // Хапай усё, што не сханіў! // Хапай! Ты маеш гэта права*” [1, с. 199]. Анафара адыгрывае значную ролю ў паэтычным маўленні, бо яна выконвае структурна-семантычную і экспрэсіўную функцыі. Пры дапамозе анафары пісьменнік упарадкоўвае слоўную пабудову тэксту, лагічна і паслядоўна разгортвае свае думкі, сэнсава выдзяляе асобныя словы ў мастацкім творы, узбагачае маўленне дадатковымі эмацыянальна-ацэначнымі значэннямі.

*Ампліфікацыя* (лац. *amplificatio* ‘пашырэнне, наапаўненне’) – выкарыстанне блізказначных або аднатыпных па будове моўных адзінак ці канструкцый з мэтай узмацнення экспрэсіўнасці [3, с. 108]. Ампліфікацыя дазваляе ахарактарызаваць прадмет або з’яву рэчаіснасці з усіх бакоў, стварыць цэласнае ўяўленне аб іх: “*Ён выграбаў твае багаці-скарбы, // Хмялеў, распуснічаў і баляваў. // Твой слёзны плач, твае праклёны-скаргі // Насмешкай здэклівай перакрыўляў*” [4, с. 88]. Часта ампліфікацыя ўтвараецца з дапамогай кантэкстуальных сінонімаў: “*Пачварнае, дзікае, жорсткае // Крычыць, вераічыць і траічыць, // А добрае, людскае, боскае // Замоўкла і цяжка маўчыць*” [4, с. 64].

Таксама да фігур паўтору адносіцца *анадыплозіс* (грэч. *anadiplosis* ‘падвоены’) – фігура маўлення, у якой канец аднаго сказа паўтараецца ў пачатку другога, суседняга сказа: “*Каб не было аблуды, // Хаосу і абману – // У нас кругом і ўсюды // Жыццё ішло па плане. // Па плане злыдняў пільных, // Які спускалі зверху, // Хапун хапай бязвінных // І мучыў іх па-зверску*” [1, с. 151]. Выкарыстанне анадыплозісу ў мастацкіх творах уплывае на ўзмацненне выразнасці, а паўтор слоў на мяжы сумежных сказаў дазваляе іх сэнсу ўзаемапранікаць.

*Падваенне* – фігура маўлення, заснаваная на кантактным паўтарэнні адных і тых жа слоў або словазлучэнняў для іх лагічнага выдзялення [3, с. 117]. Паўтарацца могуць розныя часціны мовы. Так, напрыклад, падваенне назоўнікаў лагічна выдзяляе аб’ект або суб’ект дзеяння: “*Чорт, чорт, // Чортава радня // Ўзычылі мне корці: // Не магу пражыць і дня, // Каб чаго не спёрці*” [1, с. 187]. “*Аловак, аловак, // Пачуй маё слова*” [1, с. 190]. Падваенне дзеяслоўных адзінак узмацняе дзеянне, падкрэслівае яго працягласць: “*Вы шуміце, шуміце // Нада мною, бярозы, // Асытайце, мілуйце // Ціхай ласкай зямлю*” [4, с. 45]. “*У край маленства памяць адбягае. // І тчэ і тчэ старую казку ноч, // І ў мутных хмарках мясячык мільгае, // Як паміж ніцяў срэбраны чаўнок*” [4, с. 152].

*Палітатон* (грэч. *polis* ‘шмат’ + *ptolis* ‘выпадак’) – фігура маўлення, заснаваная на паўторы аднаго і таго ж слова ў розных формах [3, с. 118]. “*Брат мой! // Братка мой! // Братачка мой родны! // Адкажы – сам сабе адкажы: // Чым зрабіўся табе непрыгодны // Скарб бяспэчэнны тваёй жа душы?*” [4, с. 264].

*Полісіндэтон* (грэч. *poly* ‘шмат’ + *syndeton* ‘сувязь’), шматзлучнікавасць – фігура маўлення, звязаная з ужываннем аднаго і таго ж злучніка перад кожным аднародным членам сказа [3, с. 126]. Шматзлучнікавасць выдзяляе кожны аднародны член, тым самым падкрэсліваючы яго ролю, пры гэтым полісіндэтон стварае адзінства пералічэння, узмацняючы выразнасць выказвання: “*Няхай жа не мучае і мяне: // За тое, што ўсё жыццё краў, // Што ў працы на пуп не браў, // Што на кожным кроку хлусіў, // Што многіх нізашто ўкусіў, // Што мог, ды не памагаў, // Што меў, ды не пазычаў, // Што сваю жонку біў і бэсіў, // А чужых любіў і песціў*” [1, с. 188].

*Шматпрыназоўнікавасць* – фігура маўлення, заснаваная на паўтарэнні аднолькавых прыназоўнікаў [3, с. 128]. Выдзяляючы аднародныя члены сказа, шматпрыназоўнікавасць надае твору звышвысокую эмацыянальнасць і садзейнічае ўзмацненню экспрэсіі выказвання: “*Я зноў і зноў да сэрца прыкладаю // Твой ліст дубовы – як чароўны лек. // За хлеб, што ем, за песні, што спяваю, // За ічасце звацца імем тваім – // Паклон, паклон табе, мой родны краю!*” [4, с. 182].

*Фігуры размяшчэння і перастаноўкі* – дэструктыўныя слоўныя фігуры, якія перадаюць зменлівасць або рознакіраванасць моўных адзінак [3, с. 134]. Такія фігуры парушаюць лагічную структуру сінтаксічнай адзінкі, паколькі ў іх аснове ляжыць ідэя непаўтаральнасці, рознакіраванасці. Да іх адносяцца інверсія, парэнтэза, зеўгма і інш.

*Інверсія* (лац. *inversio* ‘перастаноўка’) – парушэнне звычайнага парадку слоў у сказе з мэтай выдзялення асобных слоў і павышэння экспрэсіі выказвання [5, с. 64]. Размяшчэнне членаў сказа ў адваротным парадку надае выказванню розныя семантычныя і стылістычныя адценні.

Часцей за іншыя Ніл Гілевіч выкарыстоўвае інверсіі азначэння, якія садзейнічаюць лагічнаму выдзяленню прыметы прадмета ці чалавека: “*Саўка – дзядзька зухаваты, // Чалавек бывалы, // Позна вечарам дахаты // Шыбаваў з вакзала*” [1, с. 28].

Не менш ужывальнай у творчасці Ніла Гілевіча з’яўляецца інверсія выказніка: “*Адкуль ні гляну – коса, прама – // Зіхціць над горадам рэклама: «Купляйце свежае хамло! // Па пяць «зялёных» за кіло!»*” [1, с. 227]. Выказнік у адносінах да дзейніка стаіць у прэпазіцыі, ствараючы такім чынам статычны аспект канстатацыі пэўнага факта. Інверсія надае ўсёй фразе адмысловую інтанацыйную выразнасць, падкрэслівае сэнсавую значнасць слоў і стварае эмацыйную афарбаванасць выказвання.

*Зеўгма* (грэч. *zeugma* ‘сувязь, злучэнне’) – фігура маўлення, якая ўяўляе сабой некалькі злучаных сказаў або словазлучэнняў, аб’яднаных агульным для іх галоўным членам, прадстаўленым у адным з іх і прапушчаных у астатніх [3, с. 136]. Існуюць наступныя віды зеўгмы: пратазеўгма (агульны член знаходзіцца ў пачатку канструкцыі), мезазеўгма (у сярэдзіне канструкцыі) і гіпазеўгма (у канцы канструкцыі).

Пратазеўгму можна адзначыць у гумарыстычным вершы “Жук-турыст”: “*Гнаявік, што рые ямкі // На быдлярчых сцежках, // Пра якога знае ўсякі // Прымаўкі-насмешкі*” [1, с. 160]. Агульным членам выступае слова “гнааявік”, яно знаходзіцца ў пачатку канструкцыі і злучае паміж сабой некалькі сказаў, таму адносіцца да такога віду зеўгмы, як пратазеўгма.

У вершы “Вось гэта чалавек!” Ніл Гілевіч ужывае мезазеўгму: “*Вось гэта чалавек: за цэлы век – // Не памыліўся і не аступіўся, // Не паслізнуўся і не спатыкнуўся, // Не накалоўся і не напароўся // Не загарэўся і не замакрэўся!*” [1, с. 141]. Агульны член пабудовы зеўгмы чалавек знаходзіцца ў сярэдзіне канструкцыі.

А вось прыкладам гіпазеўгмы служаць наступныя радкі з “Прамовы цёткі Матруны з высокай трыбуны”: “*І страшны ж быў той хлеб з травы – // Калючы, чорны, горкі, // Што драў у роце да крыві // І засядаў у горле*” [1, с. 125]. Спалучэнне слоў *хлеб з травы*, якія з’яўляюцца агульным членам для ўсяго астатняга выказвання, стаяць у канцы.

*Парэнтэза* (грэч. *parenthesis* ‘устаўка’) – самастойнае, інтанацыйна і графічна выдзеленае выказванне, устаўленае ў асноўны тэкст як дадатковае паведамленне, тлумачэнне або аўтарская ацэнка [3, с. 141]. Устаўка ў тэкст самастойнага выказвання парушае сінтаксічную структуру сказа, тым самым выдзяляючы і акцэнтуючы ўвагу адрасата менавіта на дадатковым паведамленні. У якасці прыклада парэнтэзы можна прывесці наступныя радкі: “*Згадзіцесья, братцы, са мною, // Што гэта нялёгка мукі. // Усім нам – упэўнен даўно я – // Абрывлі нахабныя мухі!*” [1, с. 171]. Такім чынам аўтар з дапамогай парэнтэзы перадае свае адносіны да паведамлення. У гэтым прыкладзе на пісьме парэнтэза выдзяляецца парнымі працяжнікамі. Парэнтэза павялічвае, узбагачае і напаяўняе змест выказвання, робіць дадатковую заўвагу да выказанай думкі.

На пісьме парэнтэза можа выдзяляцца не толькі працяжнікамі, але і дужкамі: “*Зваўся бык у нас Лабатым // (Трэба ж клічку мець сваю!), // Напрадвесні цяжкавата // Давялося бугаю*” [1, с. 8]. У гэтым выпадку з дапамогай парэнтэзы аўтар каменціруе змест выказвання, удакладняе называемыя факты.

*Фігуры пропуску* – фігуры, заснаваныя на тым, што моўныя адзінкі не паўтараюцца ў творы, яны прапускаюцца. Звычайна такія фігуры выкарыстоўваюцца для таго, каб адлюстраваць хуткасць руху, паказаць падзел мноства на асобныя часткі, выявіць разнастайнасць прадметаў і з’яў аб’ектыўнай рэчаіснасці.

Да фігур пропуску адносіцца *асіндэтон* – фігура маўлення, пры якой адсутнічаюць злучнікі паміж кампанентамі выказвання, што надае яму сцісласць і дынамізм: “*Ачэрнім, спаскудзім, сплюгавім, сплюём, // Падточам, падрыем, падрэжам, // Расколем, разбурым, зруйнуем, сапром, // Растопчам, здратуем, здрапежым!*” [4, с. 266].

Таксама да фігур пропуску адносіцца *эліпсіс* – фігура маўлення, якая заключаецца ў пропуску асобных фрагментаў выказвання (слоў, словазлучэнняў), лёгка ўзнаўляльных па сэнсе з кантэксту [3, с. 147]. Эліпсіс, як фігура блізкая да ўмаўчання, надае твору дынамізм, напружанасць і насычаную экспрэсію: “*Не таюся: да работы // У мяне – ані ахвоты, // ані спрыту, ані ўмення, ані дыхту і натхнення*” [4, с. 52]. З кантэксту лёгка можна ўзнавіць, што прапушчана слова “няма”.

Аналіз вершаваных твораў Ніла Гілевіча паказвае, што аўтар для стварэння яркавых мастацкіх эфектаў даволі часта карыстаецца сінтаксічнымі сродкамі выяўленчай выразнасці, з якіх большую перавагу аддае фігурам паўтору, якія дапамагаюць лагічна выдзеліць, узмацніць выказванне, надаць яму звышвысокую эмацыянальную насычанасць.

#### Літаратура

- 1 Гілевіч, Н. Збор твораў: у 6 т. / Ніл Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 1996–2006. – Т. 4 : Сатыра і гумар 1948–2003. – 2003. – 334 с.
- 2 Клюев, Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учебное пособие для вузов / Е. В. Клюев. – Москва : «Изд-во ПРИОР», 1999. – 272 с.
- 3 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.
- 4 Гілевіч, Н. Выбраныя творы: у 2 т. / Н. Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 1991. – Т. 1 : Вершы, паэмы, п’есы. – 478 с.
- 5 Каўрус, А. А. Стылістыка беларускай мовы: дапаможнік для настаўніка. – 2-е выд., перапрац. / А. А. Каўрус. – Мінск : Нар. асвета, 1987. – 184 с.

УДК 811.161.1’42’373.612:611.92:7.042.2

Л. С. Душечкина

#### ПЕРЕНОСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ЛИЦА В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ НАЗВАНИЙ МИФОЛОГИЧЕСКИХ СУЩЕСТВ

*Переносные значения лица, выявленные в семантической структуре названий мифологических существ, являются оценочными и синтаксически обусловленными: реализуются при выполнении словом функции сказуемого или обращения в составе предложения. Как положительная, так и отрицательная оценка (встречается чаще) может относиться к характеристике нравственных качеств человека, особенностей его поведения или внешнего облика.*

Лексическая система языка, сложная по своей организации и структуре, включает в себя большое количество элементов. Идеи системности лексики высказывались еще в начале XX века в трудах М. М. Покровского, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, но получили развитие в 70–80-е годы XX века в работах Д. Н. Шмелева, Ю. Н. Караулова, Э. В. Кузнецовой, Л. М. Васильева и других ученых. В лексике обнаруживаются все системные отношения, связывающие языковые единицы как одного, так и разных уровней: парадигматические, синтагматические, вариантные и др.

Большинство слов в языке многозначно, способность слова употребляться в более чем одном значении называется многозначностью, или полисемией (от греч. *poly* ‘много’, *sema* ‘знак’). Значения многозначного слова образуют иерархически организованную структуру [1, с. 92]. Смысловая (семантическая) структура многозначного слова – упорядоченное множество взаимозависимых элементов, образующее определенную общую модель, в которой лексико-семантические варианты противопоставлены друг другу и характеризуются относительно друг друга. Классификация лексических значений основывается на различных критериях. В русском языкознании первым основные типы лексических значений слова разграничил В. В. Виноградов [2].

В современном русском языке по способу номинации, т. е. по характеру связи значения слова с предметом объективной действительности, выделяют значения прямые и переносные. Прямое значение непосредственно отражает явления действительности. С исторической точки зрения, прямое значение является первичным, его значение не надо додумывать в контексте. Переносное значение отражает реальность косвенно, опосредствованно, через прямое значение, на базе которого оно возникло.

Перенос названия может основываться на сравнении двух объектов по форме (*полотно дороги, глазное яблоко*), по функции (*дворник* ‘человек, следящий за чистотой двора’ и *дворник* ‘очистительное устройство на переднем стекле автомобиля’), по пространственной смежности предметов (сравн.: *В классе было светло. – Весь класс дружно встал*); название может также переходить с части на целое (*Это светлая голова* – ‘об умном человеке’) или с общего на частное (*машина* в значении ‘автомобиль’). Перенос названия с одного предмета, действия, свойства на другие на основе сходства их признаков (формы, цвета, функции и т. п.) называется метафорой. Перенос названия с одного предмета на другие на основе смежности этих предметов называется метонимией.

В семантической структуре многозначных русских существительных регулярно обнаруживаются переносные значения лица. Тематическая группа существительных, в переносном значении указывающих на лицо, а в основном значении называющих мифологических существ или сказочных персонажей, является достаточно многочисленной. В ряде случаев данные слова в переносном значении характеризуют лицо по внешним признакам, а в других – по нравственным, внутренним чертам, интеллектуальным, психологическим свойствам, а также особенностям поведения.

Эти существительные можно распределить на две подгруппы: слова, выражающие положительную и отрицательную оценку человека. Существительных, переносное значение которых содержит отрицательную характеристику, значительно больше, чем тех, переносные значения которых передают положительную оценку человека.

Рассмотрим названия мифологических существ, переносные значения которых содержат отрицательную характеристику лица (толкование значений приводится по «Словарю русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой [3]).

Большинство таких существительных в переносных значениях отрицательно характеризуют человека с точки зрения его нравственных качеств или особенностей поведения. Поскольку самих таких существ в действительности нет (или можно сказать, что их реальное существование не засвидетельствовано), семантический перенос можно



объяснять только как переосмысление тех умозрительных представлений, которые имеются в сознании человека. К данной подгруппе относятся следующие существительные.

***Ведьма***

1 В народных поверьях: женщина, знающая с «нечистой силой»; колдунья.

2 О злой, сварливой женщине.

***Вурдалак***

1 В поверьях некоторых славянских народов – оборотень, мертвец, выходящий ночью из могилы, чтобы сосать кровь спящих людей; вампир, упырь.

2 Жестокий человек.

***Дьяволёнок***

1 Маленький дьявол; чертенок.

2 О резвом, шаловливом, проказливом ребенке, сорванце.

***Дракон.***

1 Сказочное чудовище в виде крылатого огнедышащего змея, пожирающее людей и животных.

2 О жестоком, безжалостном человеке.

***Кощей***

1 Мифический персонаж русских народных сказок: худой, костлявый старик, обладающий тайной долговечности, богатый и злой.

2 О скупом человеке, скряге.

***Сирена***

1 В древнегреческой мифологии: полуженщина-полуптица с волшебным голосом, которым она завлекает моряков в гибельные места.

2 Красивая, обольстительная, но бездушная женщина.

***Фурия***

1 В древнеримской мифологии: каждая из трех богинь мщения.

2 О разъяренной, злобной, сварливой женщине.

***Чертёнок***

1 Маленький черт, дьяволенок.

2 О бойком, озорном ребенке.

***Чудовище***

1 Фантастическое существо необычайного, устрашающего вида.

2 О человеке с крайне отрицательными, отталкивающими моральными качествами.

Ряд существительных употребляется переносно как бранное слово:

***чёрт***

1 По религиозным представлениям: сверхъестественное существо, олицетворяющее собой злое начало; дьявол, бес.

2 Употребляется как бранное слово;

***сатана***

1 В некоторых религиях: злой дух, злое начало, противостоящее богу; властелин ада, дьявол.

2 Употребляется как бранное слово;

***шайтан***

1 В мусульманской мифологии: злой дух, дьявол.

2 Употребляется как бранное слово;

***шишига***

1 Леший, черт, нечистая сила.

2 Употребляется как бранное слово.

Переносные значения ряда существительных, в прямых значениях называющих мифологических существ, отрицательно характеризуют человека с точки зрения его внешнего облика, например:

**кикимора**

1 По суеверным представлениям: нечистая сила в женском образе. Об уродливой или некрасиво одетой женщине.

2 Употребляется как бранное слово об уродливой или некрасиво одетой женщине;

**гном**

1 В западноевропейской мифологии: уродливый карлик, охраняющий подземные богатства.

2 О человеке очень маленького роста;

**кощей**

1 Мифический персонаж русских народных сказок: худой, костлявый старик, обладающий тайной долговечности, богатый и злой.

2 О тощем и высоком человеке, чаще старике;

**левиафан**

1 По библейскому сказанию: огромное морское чудовище или летающий дракон.

2 О ком-либо поражающем своей величиной, силой.

Подгруппа названий мифологических существ, в переносных значениях положительно характеризующих человека, менее многочисленна. Почти все они содержат положительную оценку моральных качеств человека. К ним относятся следующие слова.

**Апостол**

1 По евангельскому преданию – каждый из двенадцати учеников Христа, посланных им для проповеди своего учения.

2 Ревностный последователь и распространитель какой-либо идеи, учения и т. п.

**Ангел**

1 В религиозном представлении: сверхъестественное существо, посланец бога (изображается обычно в виде крылатого юноши).

2 Идеал, воплощение, олицетворение чего-либо положительного.

3 Ласковое обращение, преимущественно к любимой женщине.

**Волшебник**

1 Колдун, чародей.

2 Человек, очаровывающий своими знаниями, умом, красотой и т. п.

**Маг**

1 Человек, владеющий тайнами магии; чародей, волшебник.

2 О человеке, делающем все необыкновенно легко и ловко.

**Мессия**

1 В некоторых религиях божественный избавитель, который должен явиться для уничтожения зла и спасения человечества.

2 О том, в ком видят спасителя, избавителя.

**Чародей**

1 Волшебник, колдун.

2 Чарующий, пленяющий чем-либо человек.

Существительное **богатырь** в переносном значении содержит положительную оценку внешнего облика человека:

1 Герой русских былин, воин, отличающийся необычайной силой, удалью, мужеством и умом.

2 Человек большого роста и крепкого телосложения, сильный и смелый.

Все переносные значения названий мифологических существ, характеризующие человека, являются метафорическими. Характеристика внешних особенностей человека, а также нравственная и интеллектуальная оценка лица в переносных значениях формируется на основе умозрительных представлений носителей языка о том или ином мифологическом или сказочном существе.

Переносные значения всех рассмотренных существительных являются связанными, а именно синтаксически обусловленными. Они реализуются при выполнении словом определённой синтаксической функции, чаще всего функции сказуемого или обращения, сравн.: *А жена у него – суцая ведьма: скопидомка, жадная и скупая, всё боится, как бы бедному брату от богатоого чего не перепало. Скиталец, Кузнец; – Что с тобой, что с тобой, мой ангел? – спрашивал ее муж. Герцен, Кто виноват.*

### Литература

1 Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература» / Д. Н. Шмелев. – Москва : Просвещение, 1977. – 335 с.

2 Виноградов, В. В. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов // Избранные труды: Лексикология и лексикография. – Москва : Наука, 1977. – С. 162–189.

3 Словарь русского языка : в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Русский язык, 1981–1984. – Т. 1: А–Й. – 1981. – 698 с.; Т. 2: К–О. – 1983. – 736 с.; Т. 3: П–Р. – 1983. – 752 с.; Т. 4: С–Я. – 1984. – 794 с.

УДК 811.161.1'42'373.23:821.161.1-31\*А. и Б.Стругацкие

*А. В. Ефременко*

### ОСОБЕННОСТИ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В ПОВЕСТИ АРКАДИЯ И БОРИСА СТРУГАЦКИХ «ТРУДНО БЫТЬ БОГОМ»

*Статья посвящена анализу имён собственных, рассматриваемых как средство номинации, отображения художественной действительности и элементов, участвующих в текстопостроении. Рассмотрены семантика и происхождение антропонимов на примере фантастической повести А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом». Исследованы особенности их функционирования в художественном тексте в связи с реализацией идейных задач писателей и жанровой спецификой произведения – научно-социальная фантастика.*

Литературные антропонимы играют важную роль в создании и последующей интерпретации художественного текста, ввиду того что они называют и характеризуют литературные субъекты, участвуют в построении текста.

Традиционно принципы классификации имён собственных базируются на видах и зонах ономастического пространства. Наиболее подробную и универсальную классификацию в работе «Общая теория имени собственного» приводит А. В. Суперанская. Исследователь делит ономастическое пространство следующим образом: «1) имена реальных предметов, 2) имена вымышленных предметов, 3) имена гипотетических предметов» [1, с. 146]. Именам собственным в художественном произведении А. В. Суперанская отводит положение между реальными и вымышленными. Исследователь

классифицирует имена собственные по принципу «микро» и «макро», по которому делит антропонимы следующим образом: «К микроантропонимам мы относим прозвищные именованья людей с яркой характеристикой <...>. К макроантропонимам <...>: имена семей, родов, династий» [1, с. 169].

Рассмотрим особенности имён собственных в художественном произведении на примере фантастической повести «Трудно быть богом» А. и Б. Стругацких, в которой писателями был создан клишированный мир Средневековья на далёкой, но безымянной планете, в государстве Арканар. По первоначальной задумке А. и Б. Стругацкие хотели написать приключенческую повесть, однако в процессе написания сюжет произведения усложняется за счёт того, что писатели поднимают этическую проблему пребывания прогрессоров на чужой планете.

*Прогрессоры* – люди из высокоразвитой цивилизации, стремящиеся помочь планетам с низким социальным уровнем развития через естественное внедрение в их среду. Таким образом, жизнь прогрессоров связана одновременно с двумя параллельными мирами. А. и Б. Стругацкие отобразили эту двуплановость через ономастический мир повести.

Ономастическое пространство повести представлено двумя категориями имен собственных – нейтральными и псевдонимами.

Нейтральные – это имена земных героев, которые преимущественно относятся к ономастическому пространству главного героя: *Антон, Паша, Анка, Александр Васильевич, Стефан Орловский, Карл Розенблюм*.

Псевдонимы (или, как у А. В. Суперанской, «прозвищные именованья людей с яркой характеристикой» [1, с. 169]) – имена, которыми в повести наделены преимущественно учёные, поэты и главарь бунтовщиков. Псевдонимы берутся с целью скрыть свою истинную личность или, как например, у А. и Б. Стругацких, для отражения сущности персонажа.

По семантике антропонимы повести можно разделить на несколько групп.

Так, были выявлены имена, отражающие внешние данные носителя – *Арата Горбатый*, который до пыток и ранений носил имя *Арата Красивый*: «*И был, наверное, Арата Красивый строен как тополь. Горб и новое прозвище он получил после вилланской войны в герцогстве*» [2, с. 87].

Также выявлены имена, отражающие принадлежность носителя к профессиональной среде – литературе: *Пэпин Славный* – автор исторической трагедии «Поход на север» (его имя – аллюзия на испанского писателя Хосе «Пепин» Белло Ласьерра); *Цурэн Правдивый* – писал правду, угодную лишь низшим сословиям, за что дон Рэба назвал его следующим образом: «мерзкий памфлетист и нарушитель спокойствия» [2, с. 43], *Гур Сочинитель* – создал первый в Арканаре светский роман, но, сломленный властью, вынужден писать стихи на потеху королевской семье.

Выявлены и имена, образованные на базе топонимов: *Горан Ируканский* – родом из герцогства *Ирукан* и *Румата Эсторский* – по выдуманной легенде происходит из древнего рода Эсторский из империи Эстор.

В повести также выделены имена с компонентом, отражающим социальную принадлежность – *донна Окана, дон Конрад, дон Гур, барон Пампа* и т. д.

В повести выявлены и экзотические имена, образованные на основе зооморфизмов: *вепрь Ы* – с японского 猪 ‘голый вепрь’; *птица Сиу* – в индейской мифологии является большой птицей, управляющей погодой и порождающей громы, молнии; *зверь Пэх* – создание онима базируется на ассоциативной связи со звуком, напоминающим рык животного.

Вызывают интерес имена инопланетных персонажей. По своему фонетическому облику они приближены к японскому языку. Они представляют собой одно- или двухкомпонентные имена из одно-, двух- и трёхсловные. Например, группа

однокомпонентных имён, которыми в повести наделены представители интеллигенции и служащих: *Та-та* (знахарь), *Ки-ун* (книгочей), *Ка-ба-ни* (алхимик), *У-но* (слуга Руматы), *Ки-ра* (возлюбленная Руматы, из семьи писца), *Бу-дах* (доктор), *Син-да*: «алхимик Синда, искавший, как все алхимики, способ превращать глину в золото, а нашедший закон сохранения вещества» [2, с. 47]. Такие имена собственные в повести записаны на манер катаканы – японской слоговой азбукой, использующейся в качестве стилистического приёма написания имён в художественных текстах: 新 – *Арата*, что значит ‘свежий’, *Тамэо* – 鞆絵 – ‘запятая’, *Ирука* – 海豚 – ‘дельфин’, *Синда* – 死 – ‘умер’, *Кабани* – 力バ. – ‘бегемот’, *Кира* – 夫人花 – ‘госпожа’, *Уно* 宇野 ‘один’ А. и Б. Стругацкие обратились к данному языку, чтобы создать фантастический мир, провести черту между жителями Арканара и землянами.

Антропонимы выявленных групп тесно переплетаются, соединяя два художественных мира повести в единое целое. Взаимопроникновение осуществляется на структурном уровне за счёт диалогов между прогрессорами (*дон Кондор* – *Александр Васильевич* и *дон Гуг* – *Пашка*, друг детства Антона) и внутренних монологов *Руматы (Антон)*, в которых звучат только земные имена, т. к. только здесь он может побыть землянином: «*Антон, дружище, что это ты? На запад от тебя, три часа лету, Александр Васильевич, добряк, умница, на востоке – Пашка*» [2, с. 20]. Авторская и внутренняя речь героя находятся на стыке миров, что характеризует образ прогрессора.

Второй случай взаимопроникновения разноплановых имён проявляется в событиях пролога и эпилога, где перед читателем предстают трое друзей: *Пашка, Анка и Антон*. В прологе дети в игре создают мир Арканара с персонажами: *Гекса Ируканский, Бон Саранча, дон Сатарина Беспощадный, Арата Красивый*. Дети доходят до запрещающего автомобильного знака и если Анка и Паша не решаются идти дальше, то Антон уверенно направляется дальше. Данное событие становится моделирующей проекцией будущей жизни героя и событий основной части повести. Таким образом, благодаря ономастическому пространству произведение приобретает форму кольцевой композиции.

Для каждого из миров романа А. и Б. Стругацкие приводят своё ономастическое пространство, которое создаёт единую канву повествования. В повести наряду со стандартными земными именованиями писатели создают ономастикон по экзотическим образцам, предназначение которых заключается в том, чтобы подчеркнуть фантастичность, необычность обстановки. Антропонимы в повести являются маркерами, которые указывают на этнокультурную характеристику персонажей, согласовываясь с топонимами. Онимы в данном случае преимущественно выполняют, помимо номинативной, структурообразующую функцию.

Таким образом, имена собственные в повести «Трудно быть богом» образуют два основных вида именований, которые по отдельности создают двуплановость произведения, а при взаимопроникновении создают единую канву текста, выполняя структурообразующую функцию. Выявлены имена, отражающие внешние данные (*Арата Горбатый*), принадлежность к литературной деятельности и стилю письма носителей (*Гур Сочинитель*). Отмечен также целый ряд имён инопланетян, которые записаны японской слоговой азбукой (*Арака, Ируда, Синда*). Имена собственные в анализируемой повести служат для описания реального и ирреального миров, созданных в тексте произведения.

## Литература

- 1 Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – 2-е изд., испр. – Москва : URSS, 2007. – 366 с.
- 2 Стругацкий, А. Н. Трудно быть богом / А. Н. Стругацкий, Б. Н. Стругацкий. – Москва : АСТ, 2021. – 256 с.

А. А. Иванова

## ПРИМЕНЕНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена использованию занимательных элементов на уроках английского языка. Рассмотрены различные методы, упражнения и игры, выделены наиболее интересные и эффективные методы, с помощью которых возможно заинтересовать учеников, снять напряжение во время урока, сделать обучение английскому языку наиболее эффективным. Особое внимание уделяется использованию игр на уроках.*

Игры и развлекательные занятия – это необходимая составляющая преподавания английского языка. Применять игры возможно для более успешной подготовки учеников к учебной деятельности. Использование игр даст обучающимся передохнуть при изучении сложной темы или эффективно использовать оставшееся время. Игры могут применяться при проверке словарного запаса учащихся, для практики живого общения и при изучении разных тем. Взаимодействия учеников во время игры должны включать элементы развлечения и не должны строиться только на элементах урока. Это должно быть весело, креативно, интересно и обеспечить вовлеченность каждого ученика.

На уроках английского языка можно использовать различные игры.

*Charades* (шарады) – участники дают подсказки при помощи жестов и мимики. Игра подходит для учеников всех уровней, которые до конца не уверены в своих возможностях дать описание. Основная цель игры – распознавание английского языка и пополнение словарного запаса. При помощи разных действий ученики дают ключ к разгадке. В шарадах один ученик выступает перед классом, а остальные делятся на команды. От команды выбирается один представитель на каждый ход. На обдумывание ответа даётся ограниченное количество времени. Выигрывает та команда, которая набирает больше очков. Шарады целесообразно использовать для отработки разных тем лексики, среди которых «Профессии», «Животные», «Растения», «Хобби» и «Эмоции» [1].

*Concentrations* (концентрация) – это вариация игры на память, в которую любят играть дети. Она способствует мотивации учащихся к изучению новых слов и включает соревновательный элемент, чтобы тренировать память на запоминание новых слов. Для игры ученики делятся на пары или команды. Также возможно играть индивидуально. Игру можно проводить для разных возрастных и количественных аудиторий. Игра применяется при изучении фраз, идиом, а также в лексической и грамматической практике. Учитель записывает на доске 10–15 слов и просит учеников их запомнить, давая ограниченное количество времени [1]. Потом закрывает доску и просит написать запомнившиеся слова. Победителем становится правильно запомнивший большее количество предложенных языковых единиц. В процессе игры происходит закрепление правописания и обогащения словарного запаса учеников.

*Call My Bluff* (назови мой блеф) – занимательная игра для обучения английскому языку – подойдет для первого занятия и последующего знакомства с учениками. Эта игра также позволяет ученикам лучше познакомиться и помогает развить у обучающихся разговорные навыки. Учитель пишет на доске три факта о себе, два из которых правда и один блеф. Ученики должны поинтересоваться каждым фактом и выяснить один ложный. Ученики побеждают, если их догадки верны. Можно разделить учеников на

пары или команды и попробовать это игру между собой. Также можно предложить ученикам написать правдивые и ложные факты о себе. После этого обсудите с классом новые факты, которые они узнали друг о друге. После окончания игры учитель комментирует ошибки, которые допускали учащиеся. Игра даёт возможность повеселиться, снять напряжение, наладить доверительные отношения с учениками.

*Taboo Words* (запретные слова) – увлекательная игра для обучения лексики английского языка, которая способствует развитию речевых навыков при помощи использования синонимов и элемента описания [1]. Подойдёт для учеников продвинутого уровня. Ученики делятся на две команды. От каждой команды выбирается ученик, который будет отгадывать слово. Он садится напротив своей команды, учитель становится позади ученика и показывает карточку со словом. Ученикам даётся 3–4 минуты, чтобы заставить ученика произнести то самое слово. Остальные не могут произносить это слово, они должны с помощью синонимов и описания помочь товарищу догадаться, что это за слово. Ученики смогут развлечься, и это будет способствовать позитивной атмосфере на уроке.

*Командная игра* – можно проводить в начале или середине урока, чтобы снять напряжение на уроке и отвлечь учеников. Учитель называет команду, а ученики должны её выполнить. В начале учитель называет и показывает команды несколько раз, чтобы ученики смогли запомнить. Например: учитель встаёт: «Stand up!», прыгает: «Jump!», затем садится: «Sit down!», хлопает в ладоши: «Clap your hands!», поднимает руки: «Hands up!», опускает руки: «Hands down!» и т. д. Учитель продолжает игру, называя команды в хаотичном порядке. Со временем можно добавлять новые команды: открыть или закрыть учебник «Open / Close book!», прикоснуться к уху, носу, глазам: «Touch the ear/nose/eyes!» [2].

*Фокусник* – учитель ставит шляпу на стол. Задача учеников угадать, что скрывается под шляпой при помощи наводящих вопросов [2]. Например:

«Children: “It's something alive?”»

The teacher nods his head and answers: “Yes”.

Children: “It's pink?”

Teacher: “Yes”.

Children: “A flamingo?”

Teacher: “No”.

Children: “A pig?”

The teacher nods his head and answers: “Yes. It's a pig”».

Эта игра развивает речь и является универсальной для проверки знаний новой лексики. Её можно применять во время изучений следующих тем: профессии, еда, животные, рыбы, дом, цвета и многие другие. Эта игра полезна тем, что за короткое время позволяет проверить знания каждого ученика. Создаёт позитивную мотивацию к изучению английского языка.

Известно, что музыка является частью культуры каждой страны. Поэтому эффективным методом в обучении лексики английского языка является прослушивание и разбор английских песен. Применение песен в учебной обстановке имеет следующие преимущества:

– музыка хорошо запоминается;

– музыка мотивирует, так как она является повседневным делом каждого учащегося.

Можно использовать следующие упражнения на уроках для того, чтобы учащиеся смогли развить разные навыки английского языка:

*Sing-along* (подпевание) – учитель должен распечатать или отправить текст песни ученикам. После песни прослушивают несколько раз. В это время ученики стараются

читать и подпевать. Ученикам старших классов можно дать возможность попробовать подпевать песню без текста, только воспринимая на слух. После прослушивания учитель обсуждает с учениками текст песни и выявляет трудные моменты для произношения. Это упражнение развивает навыки произношения, воспроизведения и распознавания английской речи.

Изучение английского языка становится более занимательным, если провести урок на базе популярного фильма. Фильмы – это прекрасный способ для школьников услышать современную аутентичную речь и узнать о различных аспектах. С помощью фильмов можно осветить любую тему: культура и традиции разных государств, значимые события для всего мира и т. д. [3].

Для понимания фильма на уроке рекомендуется можно использовать разнообразные упражнения:

– *наблюдательность* – ученики смогут потренироваться говорить в прошедшем времени, рассказывать о своих наблюдениях, различных фактах. Ученикам нужно сказать, чтобы они внимательно смотрели фильм. После просмотра какой-то части фильма, учитель спрашивает о каком-то определённом предмете, произошедших событий, действий героев, сути диалога и т. д. Это упражнение также развивает память учащихся, концентрирует внимание, помогает контролировать ситуацию на уроке;

– *лексика* – расширяет словарный запас учащихся: во время просмотра фильма предложите учащимся записать неизвестные им слова, после просмотра можно обсудить их значения или задать ученикам на дом разобраться со значением слов самостоятельно [3];

– *соответствия* – упражнение следует использовать для укрепления словарного состава учащихся. Учитель раздаёт таблицы со списком слов в одном столбце и значениями в другой, ученики должны правильно соотнести слово и его определение. Во время просмотра учитель останавливает фильм и обсуждает с учениками просмотренную часть;

– *актёрство* – учитель выбирает определённую сцену, событие, задача учеников показать заданную сцену. Учеников следует разделить на группы и каждой группе дать конкретную ситуацию. Ученикам даётся время на продумывание сценария, после чего они выступают на публику. Это упражнение поможет заговорить ученикам на английском весело и непринуждённо. Также можно задать ученикам на дом выбрать сцену и подготовить её к уроку [3].

Таким образом, применение различных игр и просмотр кинофильмов на уроках английского языка способствует увеличению занимательности восприятия предмета, повышает мотивацию изучения иностранного языка, реализует коммуникативный подход к изучению языка.

## Литература

1 Henri Harvin Blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.henryharvin.com/blog/games-for-teaching-english-in-the-classroom/>. – Дата доступа: 19.04.2023.

2 English House [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://englhouse.ru/uchashhimsya/kak-provesti-urok-anglijskogo-yazyka-interesno.html>. – Дата доступа: 19.04.2023.

3 FluentU English Educator Blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-movie-lessons/>. – Дата доступа: 19.04.2023.



Г. А. Іванюк

## ВОПЫТ ПРАЦЫ САЦЫЯЛЬНАГА ПЕДАГОГА З ЦЯЖКІМІ ПАДЛЕТКАМІ І МОЛАДДЗІЮ “ГРУПЫ РЫЗЫКІ”

*Артыкул прысвечаны асаблівасцям работы сацыяльнага педагога з цяжкімі падлеткамі і моладдзю “групы рызыкі”, іх псіхалагічным адметнасцям і праблемам, з якімі педагог можа сутыкнуцца. У артыкуле разглядаюцца метады і формы работы з цяжкімі падлеткамі і моладдзю “групы рызыкі”, рэкамендацыі па працы з кожным тыпам цяжкіх падлеткаў і моладдзі “групы рызыкі”.*

Увага сацыяльных педагогаў да праблемы “цяжкіх дзяцей” абумоўлена складанай сітуацыяй, што склалася ў апошнія гады. Штогод у Беларусі непаўналетнімі здзяйсняецца звыш 10,5 тысяч злачынстваў. Сярод распачаўшых грамадска небяспечныя дзеянні каля 2 тыс. дзяцей ва ўзросце да 14 гадоў. Асуджаюцца за злачынствы каля 6,5 тыс. непаўналетніх, з іх ва ўзросце 14–15 гадоў – 1,4 тыс. Акрамя таго, за наўмысныя забойствы штогод асуджаецца 20 непаўналетніх, за рабаванні і разбой – 20, за крадзеж – 150, за хуліганства – 570. Кожны год у рэспубліцы больш за 4000 бацькоў пазбаўляецца бацькоўскіх правоў, выяўляецца каля 3000 дзяцей, якія маюць патрэбу ў абароне з боку дзяржавы [1, с. 20]. Усяго на ўліку ў інспекцыі па справах непаўналетніх знаходзіцца каля 18 000 непаўналетніх і каля 6000 небяспечных сем’яў [1, с. 20]. Штогод у праваахоўныя органы паступае вялікая колькасць заяў аб знікненні непаўналетніх [1, с. 20]. Яшчэ адзін трывожны сімptom апошніх гадоў – рост жорсткіх і злачынных дзеянняў некаторых бацькоў у адносінах да сваіх дзяцей, роўна як і дзяцей у дачыненні да бацькоў. Павялічылася колькасць забойстваў і калецтваў дзяцей сваімі бацькамі.

Пад “цяжкімі” школьнікамі разумеюцца такія дзеці і падлеткі, парушэнні паводзін якіх нялёгка выпраўляюцца [1, с. 44]. У гэтай сувязі варта адрозніваць тэрміны “цяжкія дзеці” і “педагагічна запушчаныя дзеці”. Усе цяжкія дзеці, вядома, з’яўляюцца педагагічна запушчанымі. Але не ўсе педагагічна запушчаныя дзеці цяжкія: некаторыя адносна лёгка паддаюцца перавыхаванню.

“Цяжкія” дзеці асабліва маюць патрэбу ў індывідуальным падыходзе з боку выхавальнікаў і ўвазе з боку калектыву аднагодкаў. Гэта не дрэнныя, безнадзейна сапсаваныя школьнікі, як няправільна лічаць некаторыя дарослыя, а тыя дзеці і падлеткі, якія патрабуюць асаблівай увагі і ўдзелу навакольных.

Паняцце “адрозныя паводзіны” трэба адрозніваць ад тэрмінаў “адхіленне ў развіцці”, “затрымка развіцця”, “адставанне ў развіцці”. Апошнія тры тэрміны часта ўжываюцца ў навуковай літаратуры як сінонімы. Яны звычайна пазначаюць дзяцей з дэфектамі развіцця. Нярэдка такія дзеці становяцца “цяжкімі”, але карэкцыя іх паводзін патрабуе ўдзелу спецыялістаў-дэфектолагаў.

Самым агульным прынцыпам педагогікі цяжкавыхоўных з’яўляецца гуманна-асобасны падыход да навучэнца. Ён распрацаваны ў працах найбуйнейшых педагогаў і псіхологаў свету (Ш. А. Аманашвілі, Я. Корчака, В. А. Сухамлінскага, К. Р. Роджарса, С. Фрэне і інш.) [2, с. 55].

У цяперашні час катэгорыя з “дзяцей групы рызыкі” (маецца на ўвазе рызыка для грамадства, якую яны ствараюць, і рызыка страты імі жыцця, здароўя, магчымасцяў развіцця) з’яўляецца прадметам даследавання розных галін навуковых ведаў, з прычыны чаго мае міждысцыплінарны характар вывучэння, абумоўліваецца складанасцю і шматграннасцю гэтай з’явы.

“Група рызыкi” – група, удзельнікі якой уразлівыя або могуць панесці шкоду ад пэўных медыцынскіх, сацыяльных абставінаў або ўздзеяння навакольнага асяроддзя; група, у якой плануецца правядзенне або ўкараненне праграмы ўздзеяння [1, с. 83]. Таксама пад “групай рызыкi” разумеюць групу асоб, якія ў сілу пэўных абставінаў свайго жыцця больш за іншых схільныя да негатыўных знешніх уздзеянняў з боку грамадства і яго крымінальных элементаў, што прыводзіць да сацыяльнай і псіхалагічнай дэадаптацыі.

Да фактараў сацыяльнай рызыкi, якія адмоўна адбіваюцца на функцыях сям’і, можна аднесці наступныя фактары:

- 1) сацыяльна-эканамічныя: нізкі матэрыяльны ўзровень жыцця сям’і, нерэгулярныя даходы, дрэнныя жыллёвыя ўмовы;
- 2) медыка-сацыяльныя: экалагічна неспрыяльныя ўмовы, інваліднасць альбо хранічныя захворванні, шкодныя ўмовы працы, грэбаванне санітарна-гігіенічнымі нормамаі;
- 3) сацыяльна-дэмаграфічныя: няпоўныя або шматдзетныя сем’і;
- 4) сем’і з непаўналетнімі альбо з састарэлымі бацькамі, сем’і з паўторным шлюбам і дзецьмі ад іншых шлюбаў;
- 5) сацыяльна-псіхалагічныя і псіхалага-педагагічныя: сем’і з дэструктыўнымі эмацыйна-канфліктнымі адносінамі, педагагічнай безгрунтоўнасцю бацькоў, дэфармаванымі каштоўнасцямі арыенцірамі;
- 6) крымінальныя: алкагалізм, наркаманія, амаральны і паразітычны лад жыцця, праява жорсткасці і садызму і інш.

У працэсе даследаванняў навукоўцы прыйшлі да высновы, што дзеці “групы рызыкi” адрозніваюцца ў развіцці ад сваіх аднагодкаў, якія выхоўваюцца ў паўнаваартасных умовах [3, с. 43]. Іх фізічнае і псіхічнае развіццё адрозніваецца ад развіцця іх аднагодкаў з поўных сем’яў. У дзяцей “групы рызыкi” часцей за ўсё запаволены тэмп псіхічнага развіцця, нізкі ўзровень інтэлектуальнага развіцця, бедныя эмоцыі і ўяўленне, дрэнна сфармаваныя навыкі рэгулявання ўласных паводзінаў.

Паводзіны дзяцей, якія апынуліся ў цяжкіх жыццёвых умовах, часта характарызуюцца раздражняльнасцю, крыўдлівасцю, канфліктнасцю.

У дзяцей малодшага школьнага ўзросту, якія трапілі ў “групу рызыкi”, часцей за ўсё ў найбольшай ступені пакутуе інтэлектуальнае развіццё. Ім вельмі цяжка засвойваць новы вучэбны матэрыял, у іх назіраецца затрымка развіцця розных відаў мыслення. Гэтыя дзеці слаба матываваныя на навучанне.

У падлеткавым узросце нярэдка захоўваецца схільнасць да паводніцкіх рэакцый, якія звычайна характэрныя для больш малодшага ўзросту. Да іх адносяць наступныя:

– рэакцыя адмаўлення – выяўляецца ў адмаўленні ад звычайных формаў паводзін: кантактаў, хатніх абавязкаў, вучобы і т. д. Прычынай часцей за ўсё бывае рэзкая змена звыклых умоў жыцця, а глебай, якая палягчае ўзнікненне такіх рэакцый, – псіхічная няспеласць, рысы неўратычнасці, тармазімасці;

– рэакцыя імітацыі – звычайна ўласціва дзіцячаму ўзросту і выяўляецца ў перайманні родных і блізкіх. У падлеткаў аб’ектам для пераймання часцей за ўсё становіцца дарослы, які тымі ці іншымі якасцямі імпануе яго ідэалам. Рэакцыя імітацыі характэрная для асобасна няспелых падлеткаў у сацыяльным асяроддзі;

– рэакцыя кампенсацыі – выяўляецца ў імкненні папоўніць сваю безгрунтоўнасць у адной вобласці поспехамі ў іншай. Так, падлетак можа спрабаваць дасягнуць аўтарытэту ў аднакласнікаў грубымі паводзінамі [4, с. 46].

У працы з “цяжкімі” падлеткамі самая складаная задача настаўніка – зразумець “цяжкага” падлетка. Важна памятаць, што за праблемнымі паводзінамі стаяць пэўныя матывы.

Працуючы з “цяжкімі” падлеткамі, настаўніку, даводзіцца якбы “плыць супраць плыні”, пераадолюваць той пратэст, то напружанне, з якім падлетак прыходзіць на ўрок. І тут вельмі важны момант стварэння ўзаемнага кантакту настаўніка і вучня, уменне настаўніка выклікаць давер, цікавасць да свайго прадмета, уменне зняць напружанасць, наладзіць вучняў на ўспрыманне матэрыялу на ўроку, інакш можна стаць падобным да чалавека, які б’ецца ў зачыненыя дзверы [5, с. 17].

Сацыяльнаму педагогу даводзіцца сутыкацца з рознымі тыпамі сем’яў. Але першачарговая задача сацыяльнага педагога ў працы з сям’ёй групы рызыкі – гэта вырашэнне крызісных сітуацый, якія часцей за ўсё сустракаюцца ў сем’ях, у якіх не забяспечваюцца ўмовы для развіцця кожнага члена сям’і. Такая сям’я і будзе адносіцца да “групы рызыкі”. З агульнай колькасці сям’і групы рызыкі складаюць каля 30 % [1, с. 28].

Да характэрных прыкмет вонкавага выгляду і паводзін дзіцяці, які выходзіць з сітуацыі пагарды бацькамі сваіх абавязкаў, можна аднесці:

- стомлены, сонны выгляд;
- санітарна-гігіенічную дзейнасць;
- затрымка росту, адставанне ў маўленчым, маторным развіцці;
- адмова ад адказнасці;
- праява агрэсіі і імпульсіўнасці, якая змяняецца апатыяй і прыгнечаным станам;
- праблемы ва ўзаемаадносінах з аднагодкамі;
- цяжкасці ў навучанні [6].

У 2022 годзе прызнаныя 23 706 дзяцей, якія знаходзяцца ў сацыяльна небяспечным становішчы, пражываюць у 11 528 сем’ях [7]. Прасочваецца станоўчая дынаміка ў працы па ліквідацыі неспрыяльнай для дзяцей, прызнаных якія знаходзяцца ў сацыяльна небяспечным становішчы, абстаноўкі ў сем’ях. За мінулы год 22 031 дзіця было знятае з уліку дзяцей, прызнаных змешчанымі ў сацыяльна небяспечным становішчы, у тым ліку 16 981 дзіця (77,1 %) – у сувязі з нармалізацыяй сітуацыі ў сям’і [7].

Уменне педагога ўбачыць сябе вачыма падлетка, паставіць сябе на яго месца, задумацца не толькі пра свае пачуцці, але і пра яго пачуцці да нас – вось крокі, якія дазваляюць прыняць “цяжкага” падлетка такім, які ён ёсць. Настаўнік можа дапамагчы “цяжкаму” падлетку толькі ў тым выпадку, калі ён адчувае і разумее, што педагог разумее яго праблемы. Толькі тады падлетак будзе адкрыты для зносін з намі, толькі тады ён жадае змяніць сваё негатыўнае паводзіны.

Зразумець, прыняць, дапамагчы – аснова псіхолога-педагагічнага падыходу да “цяжкіх” падлеткаў.

## Літаратура

1 Паздников, М. А. Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2005. – 400 с.

2 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 215 с.

3 Астапов, В. М. Обучение и воспитание детей «группы риска» / В. М. Астапов. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 224 с.

4 Александрова Ю. В. Возрастная психология. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей / Ю. В. Александрова. – Москва : Современный гуманитарный университет, 1999. – 66 с.

5 Степанов В. Г. Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе: учебное пособие / В. Г. Степанов. – Москва : МОПИ, 1989. – 310 с.

6 Классификация видов отклоняющегося поведения у несовершеннолетних [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyera.ru/klassifikaciya-vidov-otklonyayushchegosya-povedeniya-u-nesovershennoletnih\\_15973.htm](https://psyera.ru/klassifikaciya-vidov-otklonyayushchegosya-povedeniya-u-nesovershennoletnih_15973.htm). – Дата доступа: 25.03.2023.

7 В Беларуси более 22 тыс. детей сняты с учета СОП в 2022 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/v-belarusi-bolee-22-tys-detej-snjaty-s-ucheta-sop-v-2022-godu-552851-2023/>. – Дата доступа: 04.04.2023.

УДК 811.161.1'373.231'42

*Е. С. Кондюхова*

**ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ ИУДА  
В НАЦИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
(АТРИБУТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОСИТЕЛЯ ИМЕНИ)**

*Статья посвящена выявлению закономерностей употребления precedentного имени Иуда в сочетаниях с именами прилагательными в текстах Газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка. Определяется функциональное своеобразие качественных и относительных прилагательных в сочетаниях с precedentным именем Иуда. Выявляются имена собственные, в которых имя Иуда употребляется в качестве компонента названия.*

Как известно, история каждого народа отражается в его национальной культуре и, безусловно, в языке. Одной из форм передачи историко-культурного наследия являются precedentные феномены.

По определению Л. В. Гусевой, под precedentным феноменом следует понимать «единицу дискурса, постоянно возобновляемую в речи, понятную всем представителям лингвокультурного сообщества, имеющую всеобщий, коннотативный инвариант восприятия, понятный без лишних пояснений и расшифровок» [1]. Precedentные феномены причисляют к основным (ядерным) элементам «когнитивной базы, представляющей собой совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке» [2].

Теория precedentности, вызревшая в недрах лингвокультурологии, имеет свой категориальный аппарат. Несмотря на то, что активное изучение precedentности началось лишь в конце XX – начале XXI вв., ученым удалось накопить богатейший материал по данной проблеме и на его основании разработать классификацию precedentных феноменов. К precedentным феноменам, как правило, относят: *precedентный текст* (хрестоматийные произведения художественной литературы, мифы, произведения устного народного творчества, Библейские тексты, публицистические тексты историко-философского и политического характера и др.), *precedентную ситуацию* (реальное событие, оставившее свой след в истории какого-либо лингвокультурного сообщества, факт (случай) из жизни какого-либо известного человека), *precedентное высказывание* (цитаты из текстов различного характера: из произведений художественной литературы, из песен, из устной коммуникации, из кинофильмов и др.), *precedентное имя* (имена собственные реальных исторических лиц, имена литературных персонажей, мифонимы) [3].

В данной статье речь пойдет о такой разновидности precedentного феномена, как *precedентное имя*.

По определению Ю. В. Прохорова, *precedентное имя* – «это индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу

прецедентных (например, Обломов), или 2) с ситуацией, широко известной носителям и выступающей как прецедентная (например, Колумб)» [4]. Другими словами, прецедентное имя представляет собой имя известного человека – реального или вымышленного, а также название определенного предмета (явления) из истории, политики, музыки, кино, литературы, которое используется в языке и как имя собственное, и как имя нарицательное. Е. А. Нахимова в своей монографии «Прецедентные имена в массовой коммуникации» говорит о том, что в современной массовой коммуникации «широко распространено метафорическое использование имени собственного для обозначения в переносном значении человека, который в той или иной степени похож на “законного” носителя соответствующего антропонима» [5]. Такое использование имени собственного дает возможность провести некоторые параллели между деятельностью, взглядами, личными качествами субъектов какой-либо деятельности.

Объектом нашего исследования является прецедентное имя *Иуда*. Иуда Искариот – библейский персонаж, один из двенадцати апостолов, ученик Иисуса Христа. Его история широко известна: Иуда Искариот предал Иисуса Христа, продал его врагам за тридцать сребреников. В результате за Иудой закрепилась дурная слава предателя и отступника. Знание о предательстве Иуды, пришедшее вместе с Библией, глубоко укоренилось в культуре многих европейских народов. По этой причине имя *Иуда* получило отрицательную окраску и носители такого имени встречаются крайне редко. Называя того или иного человека *Иудой* в условно-символическом смысле, люди намекают на наличие у этого человека негативных личностных качеств. Таким образом, имя *Иуда* стало нарицательным с ярко выраженным отрицательным оценочным смыслом, породившим устойчивый стереотип восприятия.

Цель нашего исследования – выявить закономерности употребления прецедентного имени *Иуда* в сочетаниях с именами прилагательными в современном публицистическом дискурсе. Выборка фактического материала осуществлялась из Газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка [6].

Традиционно прилагательные делятся на качественные, относительные и притяжательные. Как известно, качественные прилагательные называют признак непосредственно, иначе говоря, характер обозначаемого свойства предмета или лица заложен в самом значении прилагательного. Это могут быть физические параметры объекта, воспринимаемые органами чувств; качества характера и внутреннего склада человека; общая оценка и другие реакции субъекта на свойства предмета [7, с. 175].

Так, в исследуемых нами текстах качественные прилагательные в сочетании с прецедентным именем *Иуда* могут характеризовать носителя антропонима по следующим признакам:

а) по физическим и физиологическим параметрам (*маленький Иуда, огромный Иуда, килограммовый Иуда, старый Иуда, пьяный Иуда, чернокожий Иуда*):

1) *Президент Уругвая разорвал все отношения с Кубой за то, что Кастро обозвал его «пьяным Иудой»* (Lenta.ru, 2002.04) [6];

2) *Саксофонист, оказавшийся не менее талантливым вокалистом, пропевал тексты так, как это мог бы сделать яростный проповедник, поющий спиричуэлсы, или чернокожий Иуда из мюзикла «Иисус Христос – суперзвезда»* (Бунт-бэнд // Коммерсант, 2007.09) [6];

б) по качествам характера и внутреннего склада (*застенчивый Иуда, холеный иуда, гнусный Иуда, неблагодарный Иуда, пытливый Иуда, погибельный Иуда*):

1) *Некоторые писатели интерпретируют предательство Иуды примерно так: может быть, ревность Иуды стала причиной такого предательства. Может быть, болезненно застенчивый Иуда счел то, что своей доступностью Иисус унижает свое учение* (Новая газета, 2017.01) [6];

2) Орден Иуды был изготовлен в единственном экземпляре в 1709 году по приказу Петра I. Это была медаль из серебра весом 5 кило с изображением Иуды Искариота, висящего на осине и с надписью: «Треклят сын **погибельный Иуда** еже ли за сребролюбие давится» (Комсомольская правда, 2013.04) [6];

в) по степени соответствия духу времени, новизне, приоритетности (новый Иуда, современный иуда, главный Иуда): К примеру, на одной из фресок сильнее прочих изображенных персонажей пострадала фигура Иуды – осыпалась краска. Художники нарисовали **нового Иуду**, с модной стрижкой и с нимбом (Аргументы и факты, 2003.04) [6].

К относительным прилагательным традиционно относятся слова, которые обозначают признак предмета через отношение к другому предмету (явлению). В исследуемых нами текстах относительные прилагательные в сочетании с прецедентным именем Иуда характеризуют носителя антропонима следующим образом: *евангельский Иуда, канонический Иуда* (отсылка на первоначальный источник), *бандеровский иуда* (принадлежность к чему-либо): *Так вот, я играю не канонического Иуду, а человека, который вначале пошел за своим Учителем, всем пожертвовав ради него, а потом отрекся, предал и навеки остался в черных списках человечества* (Труд-7, 2006.11) [6].

Сочетания притяжательного прилагательного и прецедентного имени Иуда в Газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка не зафиксированы. В то же время в публицистических текстах были обнаружены имена собственные, в которых имя Иуда употребляется в качестве компонента названия. Например: ураган «Святой Иуда», шторм «Святой Иуда», Детская исследовательская больница святого Иуды, церковь святого Иуды: *По иронии судьбы, именно в эти дни появилось сообщение вирусологов Центра исследования детских заболеваний святого Иуды (Мемфис, штат Теннесси) о том, что мутация всего лишь одного гена может превратить обычного возбудителя гриппа в вирус-убийцу, способный вызвать опустошительную пандемию этой болезни* (Известия, 2002.09) [6].

Итак, анализ употребления имени Иуда в сочетании с прилагательными в современных публицистических текстах показал, что для современного человека имя Иуда является нарицательным и ассоциируется с предательством, отступничеством, изменой. По этой причине практически все употребления имени Иуда в сочетании с прилагательными служат актуализации интертекстуальных связей, то есть подтверждают прецедентность антропонима. Примечательно, что сочетания прецедентного имени Иуда с качественными прилагательными встречаются чаще, чем сочетания с относительными прилагательными. Качественные прилагательные характеризуют носителя прецедентного имени по физическим и физиологическим параметрам, по качествам характера и внутреннего склада, по степени соответствия духу времени и др.

О прецедентности имени Иуда свидетельствует и факт включения этого имени в состав имен собственных: названий погодных явлений (ураган «Святой Иуда», шторм «Святой Иуда») и социальных объектов (Детская исследовательская больница святого Иуды, Церковь святого Иуды).

## Литература

1 Гусева, Л. В. Лингвистическая категория прецедентности и ее роль в формировании межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / Л. В. Гусева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-kategoriya-pretседentnosti-i-ee-rol-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii/viwer>. – Дата доступа: 09.04.2023.

2 Красных, В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации [Электронный ресурс] / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева. – Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications>. – Дата доступа: 09.04.2023.

3 Лобан, Т. В. Прецедентный феномен как объект исследования [Электронный ресурс] / Т. В. Лобан. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnyy-fenomen-kak-obekt-issledovaniya/viwer>. – Дата доступа: 09.04.2023.

4 Прохоров, Ю. В. Действительность. Текст. Дискурс [Электронный ресурс] / Ю. В. Прохоров. – Режим доступа: [https://thelib.ru/books/yuriy\\_evgenevic\\_h\\_prohorov/deystvitelnost\\_tekst\\_diskurs-read.html](https://thelib.ru/books/yuriy_evgenevic_h_prohorov/deystvitelnost_tekst_diskurs-read.html). – Дата доступа: 09.04.2023.

5 Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации [Электронный ресурс] / Е. А. Нахимова. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/nakhimova-07a.htm>. – Дата доступа: 09.04.2023.

6 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru). – Дата доступа: 09.04.2023.

7 Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / С. И. Богданов, В. Б. Евтюхин, Ю. П. Князев [и др.]. – Санкт-Петербург : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – 634 с.

УДК 37.091.32:811.161.1:331.102.312-057.874

*А. И. Копнинова*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

*Статья посвящена рассмотрению некоторых творческих заданий, которые учитель может использовать на разных этапах комбинированного урока для достижения учащимися целей образовательного процесса. В статье также рассматривается личный опыт, полученный в ходе студенческой педагогической практики. Статья содержит выводы об использовании конкретных приёмов и описание их процесса и результативности.*

В педагогической литературе творчество или творческая деятельность определяется как деятельность, дающая новые, впервые создаваемые оригинальные продукты, имеющие общественное значение [1]. Так, творческие задания преследуют две основные цели: получение требуемого образовательного продукта и реализацию личностного потенциала учащихся.

Творческие способности школьника – это индивидуальные особенности, качества личности ребенка, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода [2].

Из вышесказанного возникают следующие вопросы: нужна ли школьнику творческая деятельность и каким образом творческая деятельность влияет на достижение учащимся образовательных целей? Процесс творчества, как правило, включает в себя открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых способов их решения. Соответственно, подобный вид школьных заданий мотивирует учащихся отходить от линейной схемы познания, заучивания, ограничения в рамки получения базовых знаний.

К чему впоследствии может привести навык, приобретённый учащимся в процессе выполнения творческих заданий? К тому, что личность, имея более развитое образное мышление, сможет находить несколько путей решения той или иной задачи, а подобная многопрофильность рассуждений способна открывать для человека новые смежные постановки вопросов и изучение их со всех, в том числе периферийных, сторон.

Что касается творческой деятельности учащихся в рамках предмета «Русский язык», то она может быть урочной, что подразумевает использование творческих заданий учителем на различных этапах урока; может быть внеклассной или внеурочной, т. е. задачи выполняются по вышеуказанным направлениям учащимися вне предметного урока.

Рассмотрим некоторые урочные творческие задания по русскому языку на разных этапах урока.

Наиболее часто используемый тип урока русского языка – комбинированный. Комбинированный урок русского языка включает в себя следующие этапы: проверка домашней работы, изучение нового материала, первичная проверка усвоения, закрепление новых знаний, повторение изученного, оценка знаний и задание на дом.

#### *Проверка домашней работы*

Среди оригинальных способов, предложенных Светланой Макаревич для проверки домашнего задания, мы выбрали некоторые наиболее точно подпадающие под определение «творческое задание», среди них:

– **дискуссия** – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. Она является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления. В ходе дискуссии учитель и ученики формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на стоящий вопрос. Результатом данного метода может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение [3]. А творческая деятельность подразумевает нахождение нового, соответственно, дискуссию можно считать творческим заданием при проверке домашнего задания.

В ходе педагогической практики нами часто использовался данный метод на уроках русской литературы, что обусловило высокий уровень активности учащихся на уроках. Но поскольку в данной статье мы говорим о предмете «Русский язык», приведём один пример из практики. В рамках темы «Синтаксическая функция инфинитива» нами был предложен тест, который вызвал у учащихся противоречия. Эти противоречия были направлены нами в дискуссию, в ходе которой учащиеся пытались отстоять свою точку зрения, приводя различные аргументы. Большую роль сыграл эмоциональный компонент, так как каждый заинтересованный в своём суждении ученик пытался как можно более глубоко изучить проблему для возможности отстоять своё мнение. Часть класса, которую чаще всего сложно было включить в работу, так или иначе вставала на одну из сторон полемики, что позволило задействовать в работе на уроке весь класс.

#### *Изучение нового материала.*

При изучении нового материала мотивацией творческой деятельности является **постановка проблемного вопроса**. Опираясь на методические разработки Галины Шутовой в области проблемного обучения на уроке, можно выделить следующее:

- проблема, предлагаемая учащимся, должна быть доступной для детей этого возраста;
- проблема не должна разрешаться с помощью уже имеющихся знаний и навыков, то есть должна побуждать к выдвижению новых идей и поиску новых знаний;
- ситуация должна содержать в себе противоречие;
- ситуация должна вызывать интерес своей необычностью, нестандартностью.

В зависимости от чувства, которые испытывают ученики при знакомстве с проблемной ситуацией, в методике принято выделять два способа создания проблемной ситуации: с удивлением и с затруднением.

#### *При создании проблемной ситуации «С удивлением».*

- 1 Учитель одновременно предлагает противоречивые факты, теории по теме.
- 2 Ученикам предлагается вопрос или задание, при решении которого выявляются противоречивые мнения детей.



3 Предлагается задание или пример, содержащий ошибку, недостаточную информацию, переизбыток данных, противоречивые данные.

4 Рассмотрение явления, ситуации с разных точек зрения (например, с позиции юриста, педагога, ученого, бизнесмена, эколога и т. д.).

*При создании проблемной ситуации «С затруднением».*

1 Дается задание, отличающееся от тех, которые уже известны ученикам.

2 Предлагается практическая ситуация (из жизни), для решения которой у детей нет достаточных знаний [4].

В ходе педагогической практики нами использовалась постановка проблемного вопроса «С затруднением». При изучении темы «Приложение» на этапе сообщения темы и актуализации знаний классу была предложена фраза В. И. Лебедева-Кумача: «И ласточка-песня летит над землёй». Это предложение учащимся предстояло разобрать по составу и обратить внимание на слово «ласточка», которое относится к слову «песня». Дав классу время на рассуждение, мы подвели их к изучаемой теме: слово «ласточка» в данном случае является особым видом определения – приложением.

*Первичная проверка усвоения.*

На этапе первичной проверки знаний можно использовать – **ассоциативный ряд**;

Применение метода ассоциаций на уроках способствует развитию творческой активности и логического мышления учащихся, совершенствует механизмы запоминания, обогащает словарный запас [5].

*Закрепление новых знаний.*

Чаще всего в качестве тренировочных упражнений используются упражнения, данные в учебнике. Подходя к этому этапу с точки зрения творческой направленности, можно выделить задание «Нарисуй и запомни».

На этом этапе творческие задания являются достаточно простыми и больше подходят для учеников 5–6 классов. Здесь помогает мнемоника, запоминание с помощью образов, символов и ассоциаций. Учащимся предлагается проанализировать слово и создать какой-то рисунок, который поможет запомнить его написание [6].

Например, в слове «яблоко» вместо последних двух «о» нарисовать два круглых яблока.

*Повторение изученного и проверка знаний.*

Творческая деятельность в данном случае проявляется при фронтальном опросе и выделении тезисов. Данные методы также использовались нами в ходе педагогической практики на данном этапе.

Основная задача учителя заключается в корректной постановке вопросов, направленных на закрепление изученного на уроке материала и мотивирующих учащихся на воспроизведение краткой структуры материала урока. Например, при изучении темы «Основные виды обстоятельств» нами было предложено задание на завершение формулировки: «обстоятельство – это ...; отвечает на вопросы ...; обозначает ...; выделяют следующие виды ...; может быть выражено ...». Здесь учащиеся вынуждены сформулировать краткий ответ, тем самым создать тезисную структуру понимания изученного, где, соответственно, подключается образность и ассоциативность мышления с опорой на изученный в процессе урока материал.

*Задание на дом.*

Данному этапу следует уделить отдельное внимание, так как домашнее задание, которое носит творческий характер, должно соответствовать принципу посильности, что является отдельной задачей для учителя и, соответственно, отдельной темой для рассмотрения.

### *Рефлексия.*

Этап рефлексии имеет множество вариаций:

**«Три М».** Предлагается назвать три момента, которые у учащихся получились хорошо в процессе урока, и предложить одно действие, которое улучшит их работу на следующем уроке [7]. Данная вариация позволяет учащимся провести самоанализ с акцентом на предстоящую работу и получить мотивацию, ориентируясь на личностные качества и собственное восприятие информации. Творческая составляющая в данном случае заключается в том, что учащимся необходимо абстрагироваться и ориентироваться на собственное сознание для самоанализа и определения результата собственной работы.

### **«Синквейн».**

В конце урока учащимся предлагается написать синквейн на основе изученного материала. Синквейн – это пятистрочная строфа, где:

1-я строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна;

2-я – два прилагательных, характеризующих данное понятие;

3-я – три глагола, обозначающих действие в рамках изученной темы;

4-я – короткое предложение, раскрывающее суть темы или отношение к ней;

5-я – существительное, являющееся синонимом ключевого слова [8].

Присутствуя на уроке русской литературы, проводимом студентом в 5 классе в ходе педагогической практики, мы отметили следующие моменты: метод синквейна позволяет задействовать в работе весь класс, активность работы значительно повышается, синквейн позволяет учащимся выделить основные моменты урока, обозначенные учителем.

Таким образом, творческие задания, относящиеся к разным этапам урока, выполняют одинаково значимые задачи: стимулируют творческую деятельность учащихся, заставляют находить новое, выходить за рамки привычного, создавать ассоциации; развивают образное мышление.

## **Литература**

1 Дунина, С. Развитие творческого потенциала обучающихся [Электронный ресурс] / С. Дунина. – Режим доступа: <https://infourok.ru/>. – Дата доступа: 06.04.2023.

2 Овчаренко, В. О развитии творческих способностей ребёнка [Электронный ресурс] / В. О. Овчаренко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 06.04.2023.

3 Макаревич, С. Как проверить домашнее задание [Электронный ресурс] / С. Макаревич. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/>. – Дата доступа: 09.04.2022.

4 Шутова, Г. Методы проблемного обучения на уроке [Электронный ресурс] / Г. Шутова. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/>. – Дата доступа: 09.04.2022.

5 Калайтанова, И. Применение метода ассоциаций в учебном процессе урока [Электронный ресурс] / И. Калайтанова. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/>. – Дата доступа: 09.04.2023.

6 Бальжитова, М. Система творческих заданий на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] / М. Бальжитова. – Режим доступа: <https://infourok.ru/>. – Дата доступа: 10.04.2023.

7 Посталякова, Е. Приём рефлексии «Три М» в конце урока [Электронный ресурс] / Е. Посталякова. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/>. – Дата доступа: 10.04.2022.

8 Ликарь, Д. Рефлексивные техники [Электронный ресурс] / Д. Ликарь. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/>. – Дата доступа: 10.04.2023.

*К. Н. Мареш*

**ОБРАЗ ЛИЗЫ КАЛИТИНОЙ  
В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»**

*В статье раскрывается образ Лизы Калитиной в романе «Дворянское гнездо» И. С. Тургенева. Автор, опираясь на содержание романа и теоретические исследования, представил анализ важной проблемы, связанной с осмыслением женских образов в романах И. С. Тургенева, показал, опираясь на отдельные текстовые фрагменты, новаторство писателя и особенности создания им женских образов.*

И. С. Тургенев создал огромное количество различных и удивительных женских образов. Он стал тем писателем, который открыл в женщине способность и желание к духовному развитию, продемонстрировал твердость характера и горячо любящее сердце. В своих романах Тургенев продемонстрировал становление девичьей души, которая испытала свое первое чувство любви. «Тургеневские девушки» прочно вошли в ряд классических девушек, отличающихся сильным характером. По мнению исследователя В. Н. Боровицкой, «ни в русской, ни в мировой литературе нет другого, равного Тургеневу, писателя, отдавшего женщинам столько понимания и нежности, поднявшего их на такую высоту, так верившего в их величие и могущество» [1, с. 150].

Героини тургеневских произведений всегда с вниманием относятся к себе и к людям, которые их окружают. Они являются серьезными и думающими девушками, обладают смелостью, независимостью и всегда готовы на подвиги ради чувств и близких людей. Многие из них проявляют большой и неподдельный интерес к будущему своей страны и своего народа, готовы жертвовать, если потребуется, своим благом ради родной земли. Как уже известно, главная героиня этого романа – Лиза Калитина. Это имя является довольно знаковым в религии, подчеркивает высокое духовно-нравственное начало в характере героини. Читатели могут сразу узнать о связи девушки с Богом, потому что в переводе с древнееврейского языка оно обозначает «почитающая Бога».

Лиза предстает в тургеневском описании как девушка с чистой душой, она связана с религией и нравственными ценностями. Для создания образа главной героини используется косвенный психологизм, что позволяет рассмотреть этот образ через наблюдение «со стороны». Девушка отличается своей необыкновенностью, ее размышления о человеческой нравственности и обязанностях перед окружающими ее людьми заставляют задуматься.

Используемый писателем религиозно-философский подход к истории жизни Лаврецкого, убежденность в расторжении брака – все эти моменты помогают глубже раскрыть внутренний мир Лизы. Ее рассуждения, обращение к вопросу об отношениях в семье впечатляют, являются волнительными. Представленное читателю автором состояние героини после слухов о смерти жены Лаврецкого через внешнее описание позволило раскрыть ее внутреннее состояние: «Лиза в несколько дней стала не та, какой он ее знал: в ее голосе, движениях, смехе замечалась тайная тревога, небывалая прежде неровность» [2, с. 279]. В этом описании заметно, что любовь к Лаврецкому, женатому человеку, который равнодушен к религии, тревожила девушку. Лиза трудно осознавала влечение 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, ответственному отношению к нравственности. Все их счастье рушится

в один миг, когда приходит известие, что жена Лаврецкого, Варвара Павловна, жива и приехала из Парижа. Эта новость полностью разрушает надежду Лизы и Лаврецкого на личное счастье.

И тут для Лизы чувство любви начало противоречить ее понятию нравственности и долга. Поэтому, несмотря на свои чувства и предчувствия тяжелого разрыва, она знает, что брак не может 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» [2, с. 306].

В разговоре с Лаврецким Лиза демонстрирует свою нравственную силу, веру в то, о чем она говорит. Тургенев вновь показывает переживания, сомнения и другие чувства героев, благодаря мимике, действиям и жестам: «Лиза подняла на него свои глаза. Ни горя, ни тревоги они не выражали; они казались меньше и тусклей. Лицо ее было бледно; слегка раскрытые губы тоже побледнели» [2, с. 320]. В Лизе заговорил внутренний голос, который подталкивал к отказу от мира страстей, к мирному состоянию души и спокойствию совести.

Основное действие в романе заканчивается встречей Лизы и Лаврецкого 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» [2, с. 340]. Из приведенного Тургеневым описания можно увидеть, как несчастна Лиза, как она ослаблена из-за духовных законов и сучает по обычным человеческим отношениям.

Поступок Лизы, с одной стороны можно понять, но также можно и сильно удивиться: настолько сильной была ее вера в религию. Несомненным является факт наличия в характере Лизы задатков, которые она могла реализовать намного лучше.

Эта героиня Тургенева имеет природный ум, сильный и волевой характер, внутреннюю гармонию, душевную чистоту. Лиза всегда дружелюбно относится к людям. Когда возникают трудности, она готова к самопожертвованию. Большинство этих качеств и любовь к прекрасному делают похожими Лизу Калитину на пушкинскую Татьяну Ларину. Эти черты сходства между двумя литературными героинями подчеркивали современники И. С. Тургенева.

Имя Лиза у писателя имеет не только особенную сущность. Оно помогает выразить более точно взгляды, переживания девушки, передать ее мировоззрение и предопределить всю судьбу. Лиза Калитина является одной из самых верующих тургеневских героинь, именно она говорит о небесной силе и о том, что все в человеческой жизни дано Богом.

Можно предположить, что писатель неслучайно в своих романах наделил женские образы самыми лучшими качествами. По его мнению, ими должна обладать идеальная женщина. Сам автор в большей степени ценил именно душевные качества, которые могла проявить женщина во взаимоотношениях с любимым мужчиной. Именно в ракурсе таких отношений и заключался смысл оценки женщины как личности.

В своих произведениях автор говорит о том, что, только начав читать, не следует доверять первому впечатлению о героине, так как зачастую оно является обманчивым. Даже ожидания не оправдываются и у тех героев, которые знают этих женщин долгое время. Глубина женских образов раскрывается, когда героини проходят испытание любовью, показывая все свои сильные и слабые стороны.

И. С. Тургенев в романах для изображения женских образов использует не только портретную характеристику, но и такие приемы, как диалог, авторское повествование о детских и юношеских годах героинь и музыку.

Особое место в создании образов занимала их тщательная детальная проработка, чтобы у читателя посредством движений, мимики, жестов и речи женских персонажей сразу же возникали представления не только о внешнем облике героинь, но и о сильных женских характерах, о тех глубоких и непростых чувствах, которые они испытывают.

И. С. Тургенев с помощью отдельных деталей в портретной характеристике показывает свое отношение к тому или иному женскому образу и дает пояснение, почему каждая женщина или девушка производит то или иное впечатление. «Лаврецкий сидел на наклоненном стволе ракиты; на Лизе было белое платье, перехваченное вокруг пояса широкой, тоже белой лентой; соломенная шляпа висела у ней на одной руке, – другую она с некоторым усилием поддерживала гнупкое удилище. Лаврецкий глядел на ее чистый, несколько строгий профиль, на закинутые за уши волосы, на нежные щеки» [2, с. 261].

Известный тургеновед XX века П. Г. Пустовойт говорил о цельности образа главной героини романа «Дворянское гнездо», о том, что несет полную моральную ответственность за свои слова и поступки, дружелюбно относится к людям, но прежде всего требует многого от себя: «От природы ей присущи живой ум, сердечность, любовь к прекрасному и – что самое главное – любовь к простому русскому народу и ощущение своей кровной связи с ним. Она любит простой народ, хочет ему помочь, сблизиться с ним» [3, с. 186]. Лиза Калитина всегда понимала, что ее родственники несправедливо относились к своим крестьянам. Ярким примером такого отношения является отец Лизы, который доставил своим подчиненным множество бед и страданий. С самых ранних лет героини ее воспитывали в религиозном духе. Поэтому на протяжении своей жизни Лиза старалась отомстить все грехи своей семьи.

Детские годы Лиза Калитина провела с разными няньками, так как мать с отцом почти не уделяли ей внимания. Когда отец был жив, ее воспитанием занималась гувернантка из Парижа, после его смерти Лизу отдали в ведение Марфы Тимофеевны и няни Агафьи Власьевны. Именно няня сильнее всего оказала на нее влияние в детстве, она даже рассказывала необычные сказки. Благодаря рассказам Агафьи Власьевны девушка всегда выражала сострадание к людским несчастьям, стремилась узнать правду любой ценой, старалась помогать всем тем, кому может, и совершать добрые поступки.

Созданные И. С. Тургеневым женские персонажи обладают также отчетливо изображенным природным началом, что объясняется особым видением писателем природы, наличием авторской концепции, ставшей новаторской. «Тургеневская девушка» поступает, не советуясь с логикой и разумом, она руководствуется чувствами, которые не поддаются законам природы. Всем героиням писателя свойственна эта непредсказуемость, лежащая в сущности их обаяния.

Образ Лизы Калитиной в романе «Дворянское гнездо» И. С. Тургенева является удивительным и гармоничным, объединяя внешнюю и внутреннюю красоту, ум и силу характера. Именно эта «тургеневская девушка» обладает тонкой душевной красотой, отличается высокой нравственностью, глубоко чувствует поэзию и музыку. Все эти названные качества вместе с чувством настоящей веры в Бога помогают жить Лизе Калитиной, не видя пошлости других людей.

## Литература

1 Боровицкая, В. Н. Эпилог / В. Н. Боровицкая. – Москва : РИО ГПНТБ СССР, 1990. – 224 с.

2 Девель, А. А. Тургенев И. С. Избранное / А. А. Девель. – Москва–Ленинград : Изд-во Наука, 1968. – 784 с.

3 Пустовойт, П. Г. И. С. Тургенев – художник слова / П. Г. Пустовойт. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – 301 с.

УДК 811.161.1'42'373.23'374\*Н.В.Гоголь

*П. П. Мастеренко*

### ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА НАЗВАНИЙ ЛИЦ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ СВОДАХ Н. В. ГОГОЛЯ

*В статье на материале тематической группы названий лиц рассматриваются лексикографические своды Н. В. Гоголя – «Лексикон малороссийский» и «Материалы для словаря русского языка». Делаются выводы об особом интересе лексикографа Гоголя к наименованиям людей, обусловленном тем, что человек – основной предмет творческих наблюдений автора.*

В качестве причин, по которым Николай Васильевич Гоголь обращается к лексикографической деятельности – собиранию и толкованию слов, исследователи (в частности, В. В. Виноградов [1]) называют, во-первых, стремление к самосовершенствованию в русском языке; во-вторых, интерес к живому оригинальному слову; в-третьих, особую авторскую мотивацию – идею создания Н. В. Гоголем собственного «Объяснительного словаря русского языка». Эту идею Н. В. Гоголь не реализовал, но всё, что он сделал в сфере лексикографии, имеет особую ценность и, по мнению учёных, соотносится с «Толковым словарём живого великорусского языка» В. И. Даля, материалы для которого в то время уже начали собираться [2].

Первый лексикографический труд Гоголя, составленный им ещё в гимназии, – небольшой по объёму словарь малорусского языка («Лексикон малороссийский») [3], вошедший в «Книгу всякой всячины, или Подручную энциклопедию». Лексикон включает в себя преимущественно украинские слова, записанные в алфавитном порядке и сопровождаемые толкованием. Гоголь назвал этот лексикографический свод «подручной энциклопедией», так как включённый в него материал он активно использовал при работе над своими произведениями.

В состав «Лексикона...» входит около 40 названий лиц (именно эта тематическая группа в центре нашего исследовательского интереса). Внутри данной тематической группы представлены наименования людей:

- по профессии, роду занятий (*тендітник* ‘портной одних церковных ряс’; *чурá* ‘прислужник, род оруженосца’; *теслик* ‘столяр’);
- по особенностям характера, поведения (*боркун* ‘ворчун’; *гульвіса* ‘повеса’; *плохутка* ‘простачина’);
- по межличностным отношениям (*ятровка* ‘свояченица’; *побратима* ‘подруга’).

Значительную часть слов составляют отрицательно оценочные номинации (*гольтяпа* ‘сволочь’; *бовдур* ‘болван’; *ласоцохлист* ‘сластолюбец’). Так, в «Лексикон...» входит несколько слов, называющих распутных женщин: *иллюндра*, *паплюга*, *потіпаха*, *фльорка*.

В дальнейшем Гоголь предполагал продолжать деятельность по сбору малороссийской лексики, но, переехав в Петербург, переменял свои планы, начал осваивать русский литературный язык, живую русскую речь, исследовать ее разновидности по сословиям, оттачивать свой слог.

Во множестве записных книжек Николая Васильевича можно найти информацию из разных сфер народной и помещичьей жизни; Гоголь записывал ремесленные термины, слова из говоров, песен, меткие прозвища, составлял тематические перечни слов. Так, перед изданием романа «Мёртвые души» Н. В. Гоголь в записной книжке привёл целый перечень кушаний, озаглавленный «Блюды», и перечень пород собак с описанием их особенностей (в том числе кличек). По словам В. В. Виноградова, «глубокое знакомство с терминами и обозначаемыми ими предметами, с характерными свойствами, явлениями и действиями народного обихода, народных промыслов, природы страны, со словами и выражениями диалектного и жаргонного характера лежит в основе реалистического стиля Гоголя» [1].

Именно благодаря интересу к народному слову Николай Васильевич взялся за сбор информации для создания объяснительного словаря русского языка. Так появился словарь под условным названием «Сборник слов простонародных и малоупотребительных», над которым писатель работал почти до самой смерти. В Полном собрании сочинений писателя этот словарь был издан под другим названием – «Материалы для словаря русского языка» [4].

Цель объяснительного словаря Гоголя – собрать в себе «коренные» русские слова с «меткими определениями», которые смогли бы передать характер народной речи, её гармонию и разум, показать её достоинства.

В лексикографический свод Н. В. Гоголя вошли материалы из «Академического словаря церковнославянского и русского языка» (1847 г.), а также из «Энциклопедического лексикона русского языка» Ф. Рейфа. Часть слов Гоголь записал и внёс в словарь сам, снабдив эти слова иллюстрациями и толкованиями.

Лексикографические материалы, собранные Гоголем, включают 1700 слов. Структура словаря следующая: 1) состав словаря; 2) толкование значения слова (Гоголь использует такие способы толкования, как: а) синонимический: «Любословие, филология»; «Доброгласие, гармония»; б) описательный: «Бахилы, обувь крестьянская, привязывается к ногам ремнями»; в) перечислительный: «Сердечник, расте<ние>, шкворень» и др.); 3) характеристика употребления слова (напр., «Кортышки, плечи прост<онародное>»); 4) примеры («Перенюхиваться, соглашаться. Ну, что ж? они уж перенюхались!»); 5) сведения о происхождении слов («Марь, лебеда, или гусья нога (фр<анцузское>)»); 6) отдельные грамматические характеристики слов: «Очереть, трос<т>ник, женск. р.»; 7) многозначные слова («Мамон, желудок; мамона, богатство») [4].

Большую часть в лексикографическом своде Н. В. Гоголя составляют диалектные слова (примеры приведём из отобранной нами тематической группы наименований лиц): *поползень* ‘дитя, не умеющее ходить’; *везея* ‘женщина, которая вяжет’; *глазун* ‘ротозей’; *гомоза* ‘беспокойный, вертлявый’; *понура* ‘человек с сентябрьской рожей’; *замотыга* ‘развратный’; *нетий* ‘племянник, сестрин сын’ и мн. др. Народные слова привлекают внимание Гоголя своей экспрессивностью и образностью, а также особенностями образования: *обироха* ‘плут и мошенник’; *околотень* ‘ленивый неисправимо’; *унимальщик* ‘надсмотрщик над детьми’; *умодельник* ‘искусный человек’; *притрапезник* ‘иногда застольный товарищ, а иногда и просто прихлебатель и блюдолиз’; *подымящик* ‘владеющий под именем другого’.

Кроме того, словник содержит книжные слова, часть из которых – архаического характера, а часть – новообразования. Большинство таких слов являются сложными по структуре: *вероотметник* ‘безбожник, отступник’; *нововерец* ‘неофит, новообращенный’; *священнострадалец* ‘мученик’; *лжесловесник* ‘ложный учитель’; *огнепоклонник*; *оружеборец*; *единовластник*; *грехотворник*.

Тематическая группа названий лиц представлена в «Материалах для словаря русского языка» наименованиями людей:

– по положению, занимаемому в обществе и семье (внутриродовым отношениям): *вожак, водок, водитель, вожатый; дедич* ‘наследник деда’; *меньшак* ‘меньшой сын’; *самобрат* ‘двоюрод<ный> брат’; *однородец* ‘от одной фамилии’; *обел* ‘раб’; *святец* ‘святой, святолепный’;

– по роду деятельности, образу жизни: *хлебодар* ‘ключник в монастыре’; *гудец* ‘играющий на арфе’; *глиновал* ‘валяющий ногами глину’; *зажитник* ‘поставщик припасов’; *повитуха* ‘повивальная бабка’; *каплюжник* ‘пьяница’; *самоборец* ‘дуэлист’; *скотоподобник* ‘живущий подобно зверям’; *скитник, скитняк* ‘пустынный’ (от *скитаться*); *одиначка* ‘без пары’;

– по особенностям характера, поведения: *быстряк* ‘живой, ловкий, смелый’; *гомоза* ‘беспокойный, вертлявый’; *жора* ‘прожора’; *замытыга* ‘развратный’; *подплёта, подплетало* ‘плут’; *прихвостень* ‘надоедала, всюду следующий’; *сьедуга* ‘большой ябедник’;

– по физическим характеристикам, внешним чертам: *ладыш* ‘здоровый человек, крепкий’; *гнусарь* ‘в нос говорящий’; *головач* ‘человек с большой головой’; *губач* ‘губастый, губан’; *колча* ‘хромоногий’ (*колченогий, колчить, колченожить*); *кашлюн* ‘который кашляет’; *сусак* ‘человек или животное, жирные и толстые’; *сильник* ‘богатырь’; *степенник* ‘солидный’.

Активная представленность названий лиц в «Материалах для словаря русского языка», тематическое разнообразие данной группы слов, их особая экспрессивность говорят об особом внимании, уделённом Н. В. Гоголем в лексикографическом своде наименованиям людей, поскольку человек – основной предмет творческих наблюдений автора. В целом же лексикографические труды Н. В. Гоголя свидетельствуют о том, как широк диапазон его языковых интересов. Гоголь интересуется лексикографией и собирает слова не только как лексикограф, но и как писатель – для дальнейшего использования материала в своем творчестве.

## Литература

1 Виноградов, В. В. О работе Н. В. Гоголя над лексикографией и лексикологией русского языка [Электронный ресурс] / В. В. Виноградов. – Режим доступа : <https://danefae.org/pprs/fedoruk/vvv.htm>. – Дата доступа : 03.04.2023.

2 Одекова, Ф. Р. Лексикографические своды Н. В. Гоголя как предтеча «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля [Электронный ресурс] / Ф. Р. Одекова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/leksikograficheskie-svody-n-v-gogolya-kak-predtecha-tolkovogo-slovara-zhivogo-velikorusskogo-yazyka-v-i-dalya>. – Дата доступа : 03.04.2023.

3 Гоголь, Н. В. Лексикон малороссийский [Электронный ресурс] / Н. В. Гоголь. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/gogol/texts/ps0/ps9/ps9-4952.htm>. – Дата доступа : 16.03.2023.

4 Гоголь, Н. В. Материалы для словаря русского языка [Электронный ресурс] / Н. В. Гоголь. – Режим доступа : [https://ru.wikisource.org/wiki/Материалы\\_для\\_словаря\\_русского\\_языка\\_\(Гоголь\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Материалы_для_словаря_русского_языка_(Гоголь)). – Дата доступа : 16.03.2023.

УДК 811.161.3'42'373.49:821.161.3-1\*Я.Янішчыц

*А. В. Міхалка*

## ЭЎФАНИЧНАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ ПАЭТЫЧНАЙ МОВЫ ЯЎГЕНІ ЯНІШЧЫЦ

*Артыкул мае на мэце аналіз выразна-выяўленчых сродкаў гукапіснага ладу паэтычных твораў Яўгені Янішчыц. Адна з істотных адметнасцей паэтычных твораў*



*Я. Янішчыц – гэта непаўторная эўфанічная арганізацыя вершаваных радкоў, якая выяўляе пастаянную працу паэткі са словам. У яе паэзіі прадстаўлены самыя разнастайныя віды гукапісу: алітэрацыя, асананс, рыфма, гукаперайманне.*

Вершы Я. Янішчыц займаюць важнае месца ў беларускай паэзіі з-за разнастайнасці тэм, дасканалыя валодання паэтэсай словам, умелым карыстаннем самымі разнастайнымі вобразна-выяўленчымі сродкамі – лексічнымі, фанетычнымі, сінтаксічнымі. Мы хацелі б спыніцца на аналізе гукавой арганізацыі мовы, і перш за ўсё – на гукапісе.

Да сродкаў гукапісу адносяцца дыскрэтныя фігуры, заснаваныя на супастаўленні асобных элементаў, выдзеленых у структуры моўнай адзінкі. У залежнасці ад характару гукаў, якія паўтараюцца ў суседніх словах выказвання, адрозніваюць два асноўныя тыпы гукавых паўтораў: алітэрацыю і асананс.

Алітэрацыя (ад лац. ad ‘пры’, litera ‘літара’) – паўтарэнне ў вершаванай мове аднолькавых або падобных зычных гукаў з мэтай узмацнення гукавой выразнасці твора [1, с. 19].

З найбольшай поўнасцю наш слых успрымае паўтарэнне зычных, якія знаходзяцца ў пераднаціскных складах і ў абсалютным пачатку слова. Мы заўважаем паўтарэнне аднолькавых гукаў і гукаў, падобных па якой-небудзь прыкмеце (месцы ці спосабу ўтварэння, звонкасці-глухасці, цвёрдасці-мяккасці і інш.). Алітэрацыя спрыяе стварэнню шматлікіх прыдметна-сэнсавых асацыяцый, таму выяўленчыя магчымасці алітэрацыі больш шырокія, чым асананса. Часцей за ўсё ў вершаванай мове адзначаецца алітэрацыя шыпячых і свісцячых зычных [с], [с], [з], [з], [ш], [ж], выбухных [т], [д], [ц], [дз], мяккіх і цвёрдых санорных гукаў [л], [м], а таксама дрыжачага [р]:

*Сярод зімы сняжыстай,*

*Сярод вясны вятрыстай*

*Я вырасла, каб сэрцам*

*Адчуць цяпло зямлі... [2, с. 108];*

*Страла, што паўз мяне прайшла аднойчы,*

*Ты ўсё ляціш, ты ўсё яшчэ ляціш [4, с. 386].*

Яўгенія Янішчыц вельмі ўдала спалучае розныя віды алітэрацый, якія можна назіраць у адным і тым жа вершы. Дадзены від гукапісу ўзмацняе выразнасць мастацкай мовы, асабліва мовы верша. У сваіх вершах найбольш часта аўтарка ўжывае свісцячыя і санорныя гукі, а таксама іх камбінацыю.

У адрозненне ад зычных, галосных гукі ў стылістычных мэтах выкарыстоўваюцца радзей, таму што галосных менш па колькасці і яны маюць меншую семантычную значнасць, чым зычныя. Аднак вельмі часта галосныя гукі ў большай меры дапамагаюць падкрэсліць асобныя словы, узмацніць інтанацыйна гукавую выразнасць верша і надаць яму асаблівую мілагучнасць. Прыём, заснаваны на гармоніі галосных, называецца асанансам. У аснове асанансу звычайна ляжыць паўтарэнне націскных галосных, таму што ў ненаціскным становішчы галосныя падпадаюць рэдукцыі, змяняюць свае акустычныя характарыстыкі. Часцей за ўсё сустракаецца паўтор галоснага [а]:

*На прыгожы твар праклаўся шлях*

*З нітачак спакою і адчаю.*

– *Мама, гэта ноч нагнала страх.*

– *Спі. А я – лучынкi нашчыпаю [2, с. 278].*

Можна заўважыць, што паэтка ўмела выкарыстоўвае галосныя гукі ў сваёй паэзіі. Так, найбольш часта ў вершах сустракаюцца галосныя гукі [а], [і], [у], радзей – [ы], [о], [э]. Для вершаў характэрна даволі частае выкарыстанне анафары. Пры анафарычным спалучэнні гукаў выразна адчуваецца іх знітанасць з сэнсам радкоў, з семантыкай слоў. Эпіфара сустракаецца радзей. Аўтарка спалучае эпіфару і анафару ў межах аднаго твора.

Да гукавой арганізацыі вершаванай мовы адносяцца строфіка, рыфма, рытм, асобныя фігуры паэтычнага сінтаксісу, інтанацыя, а таксама ўласны гукапіс, або гукавая інструментоўка верша. Рыфма – настолькі яскравы від гукавога паўтору, што яна сама стварае цэлую гукапісную сістэму, таму яе (рыфму), як і некаторыя іншыя формы гукавой арганізацыі вершаванай мовы, заканамерна вылучаюць у самастойную галіну паэтыкі верша.

Рыфма (ад грэч. *rhymō s* ‘суразмернасць’) – паўтаральная сугучнасць асобных слоў ці частак на адных і тых жа месцах у вершаваных радках [3, с. 285]. Усталяванасцю пазіцыі рыфма адрозніваецца ад іншых гукавых паўтораў, што сустракаюцца ў вершы (алітэрацыя, асананс). Часцей за ўсё рыфма бывае ў канцы радкоў, таму яе часам не зусім дакладна вызначаюць як сугучнасць клаўзул:

*Сябе нанова адкрываю.*

*Выношу з шуму свой пратэст –*

*Пустых размоў не пераймаю.*

*Ёсць у маўчанні іншы змест* [2, с. 7].

У вершаваным творы рыфма выконвае вельмі важныя функцыі. Як паўтор сугуччаў яна ўваходзіць у сістэму гукавой арганізацыі вершаванай мовы і мае фанічнае значэнне. Інструментоўка верша ў многім залежыць ад багацця гукавых супадзенняў у словах, колькасці рыфм, частаты размяшчэння рыфмы ў вершы.

Адным з відаў гукапісу з’яўляецца гукаперайманне. Гукаперайманне – імітацыя з дапамогай гукаў мовы тых ці іншых гукаў рэчаіснасці [3, с. 308]. Гукаперайманне перадае дынамізм і напружанасць дзеяння, садзейнічае выразнасці маўлення і выклікае разнастайныя асацыяцыі:

*Сані, сані...*

*Даль за палазамі.*

*Добрае, спакойнае святло.*

*Сыпле снегам,*

*Дыша маразамі*

*Роднае палескае сяло...* [4, с. 37].

У паэзіі Яўгеніі Янішчыц выкарыстанне гукаперайманняў – з’ява даволі рэдкая. Звычайна гукаперайманні выдзяляюцца графічна. Анаматапея ў вершах узмацняе выразнасць маўлення.

Такім чынам, паэзія Яўгеніі Янішчыц насычана выдатнымі прыкладамі гукавой інструментоўкі, якія ўжываюцца паэткай для стварэння мастацкіх вобразаў. Апісанне аўтарскіх прыёмаў набліжае да разумення таго, што з’яўляецца асновай сапраўднага майстэрства, дапамагае лепш асэнсаваць асаблівасці яе індывідуальнай словатворчасці.

Аўтарка ўмела валодае мілагучным і маляўнічым словам, умее адчуць яго глыбінны паэтычны сэнс, асацыятыўнасць і шматзначнасць, умее заўважыць усе дэталі да драбніц. Гукавы бок мае асаблівае значэнне для разумення вершаў Яўгеніі Янішчыц, спасціжэння яе мастацкага свету. Без тонкага адчування гукавых асаблівасцей сваёй мовы паэту цяжка, ды і немагчыма, было б дабіцца неабходнага ўздзеяння на чытача, выклікаць павышаную ўвагу да мастацкага слова. Мастак слова, аднак, не проста карыстаецца гукапісам як прыёмам уздзеяння на чытачоў, ён у творчым працэсе сам так бачыць, так думае, так адчувае, таму і ўспамінаюцца, падбіраюцца словы адпаведнага сэнсу, гучання.

## Літаратура

1 Беларуская літаратура: ад А да Я: для абітурыентаў / В. Дз. Старычонак. – Мінск : Вышэйшая школа, 2000. – 527 с.

2 Янішчыц, Я. У шуме жытняга святла: вершы, паэмы / Я. Янішчыц. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 414 с.

3 Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. – 3-е выд., дапрац. і дапоўн. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 419 с.

4 Янішчыц, Я. Выбранае: для ст. шк. узросту / Я. Янішчыц ; прадм. М. І. Панковай; маст. М. Э. Трухановіч. – Мінск : Выш. шк., 1998. – 271 с.

УДК 343.611''17'':791.227.1\*Т.Суини:821-312.4

*В. В. Остапенко*

### ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА СУИНИ ТОДДА В ЛИТЕРАТУРЕ И КИНЕМАТОГРАФЕ

*В статье становятся предметом исследования феномен популярности сюжета о Суини Тодде, а также специфика авторских интерпретаций образа цирюльника-убийцы. Выявляются и анализируются элементы трансформации образа Суини Тодда в интерпретациях С. Сондхайма, Х. Уиллера, Т. Бёртона и группы «Король и Шут». Английская легенда XIX в. о лондонском цирюльнике-убийце Суини Тодде впервые получает литературную обработку в сборнике Дж. М. Раймера и Т. П. Преста «Жемчужная нить» (1846–1847 гг.), а затем вновь приобретает популярность в культурном пространстве XX–XXI вв.*

Объектом данного исследования является персонаж английских городских легенд середины XIX в. Суини Тодд – цирюльник, убивавший своих клиентов характерным образом (в большинстве источников он перерезал горло жертвы бритвой, а затем сбрасывал её в люк под креслом). Вариативными в данных легендах оставались некоторые детали преступления.

Первым литературным текстом, в котором был упомянут Суини Тодд, является серия рассказов «Жемчужная нить» (печатались в 1846–1847 гг.), авторство которой приписывают Дж. М. Раймеру и Т. П. Престу. В XX в. образ цирюльника-убийцы Суини Тодда вновь обретает популярность и подвергается различным авторским интерпретациям (фильмы «Суини Тодд, демон-парикмахер с Флит-стрит» 1928 г., 1936 г., 2007 г., «Кровожадный мясник» 1970 г., балет «Суини Тодд» 1959 г. и др.). Полноценный перевод данного произведения на русский язык в последующие десятилетия не был осуществлён. К слову, поэтому русскоязычные авторы 2-й половины XX–XXI вв., создавая собственные варианты вышеупомянутой легенды, имели возможность работать либо с англоязычным первоисточником, либо с переводами англоязычных интерпретаций (но также XX в.). Феномен популярности Суини Тодда в искусстве XX–XXI вв. и особенности авторских переработок английской городской легенды XIX в. представляются интересным и актуальным предметом исследования.

В вышеупомянутой серии рассказов «Жемчужная нить» Д. М. Раймера и Т. П. Преста Суини Тодд представлен классическим злодеем уже на уровне внешних особенностей: «По правде говоря, это была самая ужасающая голова», «он стал похож на демона в человеческом обличье, только что закончившего уничтожение человеческой души» [1] и т. п. Речь Суини Тодда построена таким образом, чтобы создать двусмысленность. Так, например, реплика «О, конечно! Он пришел сюда, и я *побрил его и отполировал...*» [1] основана на каламбуре: *to polish* – ‘полировать, начистить

до блеска»; *to polish off* – ‘убить, разделаться, прикончить’. Или, например, когда речь идёт о бритье двух джентльменов, Суини Тодд говорит: «Я скоро *разделаюсь* с вашим другом, сэръ, а потом *примусь за вас*» [1]. Слово «разделаюсь» можно трактовать как «причину вред», «убью».

Для того, чтобы убить человека, парикмахеру достаточно желаний присвоить имеющуюся у клиента ценность или опасений, что клиент способен создать ему проблемы. Таким образом, мы видим в первой авторской обработке городской легенды, что «любовь к деньгам была преобладающим чувством в интеллектуальной организации Суини Тодда» [1].

Парикмахер в «Жемчужной нити» убивает клиентов при помощи потайного рычага, благодаря которому стул, на котором находился его посетитель, переворачивался, а жертва, падая в потайной люк на каменный пол, была разбита или оглушена, благодаря чему цирюльник мог беспрепятственно её убить. Сообщницей Тодда восемь лет была Ловетт, хозяйка популярной в Лондоне пирожковой. «Дамы и господа, я боюсь, что то, что я собираюсь сказать, *испортит вам аппетит*; <...>, и я должен заявить, что пироги миссис Ловетт сделаны из *человеческого мяса!*» [1]. Заполучив достаточно средств, цирюльник решает покинуть Лондон и убивает Ловетт, отравив её бренди. Однако преступления Суини Тодда были раскрыты Джоанной, Тобеасом (подмастерье Суини), подполковником Джеффри и судьёй Ричардом Блантом. Цирюльник закончил свою жизнь на виселице: «Ту ночь Тодд провел в Ньюгейте (тюрьма, в которую привозили приговорённых к смерти), и в своё время от парикмахера с Флит-стрит остался только *раскачивающийся труп*» [1].

В 1979 году С. Сондхайм и Х. Уиллер возвращаются к известной английской легенде и актуализируют её в культурном пространстве XX–XXI вв. Либретто к «музыкальному триллеру» «Суини Тодд, демон-парикмахер с Флит-стрит» С. Сондхайма и Х. Уиллера в 2007 году ляжет в основу одноимённой экранизации Т. Бёртона. При этом образ цирюльника-убийцы отчасти трансформируется. Рассмотрим некоторые специфические особенности образа Суини Тодда в вышеупомянутых произведениях.

В отличие от легендарного прототипа, молодой Суини Тодд у С. Сондхайма и Т. Бёртона имеет приятную внешность: «И он *был прекрасен*» [2]. Важной особенностью также является создание предыстории, раскрывающей причины формирования характера цирюльника-убийцы. Персонаж XX в. способен вызывать эмпатию: несправедливая ссылка на каторгу, побег с угрозой для жизни, самоубийство жены из-за домогательств городского судьи Терпина, который, к слову, забирает на воспитание Джоанну (в данной версии истории она является дочерью цирюльника).

Убийства, которые совершает персонаж сондхаймовского мюзикла и экранизации Т. Бёртона, поначалу обоснованы мстостью или стремлением защититься. Так, Адольфу Пирелли, бывшему ученику, цирюльник перерезает горло, поскольку тот, узнав учителя, пытается его шантажировать. Нищенку, неожиданно появившуюся в цирюльне перед приходом судьи и заявившую, что знает Тодда, также приходится убить. Однако после первого же преступления большая часть убийств становится немотивированной: «А пока я буду *практиковаться на менее благородных шеях*», «Мы *заберём* у клиентов всё <...>. Мы не будем отличать большого от малого, нет! Мы *обслужим* (убьём) кого угодно!» [2]. Таким образом, кроме мести Тодд начинает искать и выгоды. Очевидно, что главным объектом мести является судья Терпин, из-за которого была разрушена жизнь парикмахера. После расправы над судьёй у Суини Тодда возникает желание вернуться к прежней жизни: уехать из Лондона с обречённой дочерью. Однако стандартная сюжетная схема «несправедливость – изгнание – испытания – возвращение – месть – раскаяние – прощение – возвращение к нормальной жизни» не может быть реализована,

поскольку для данного персонажа невозможно «очищение» и «прощение»: он не способен прекратить убивать. Неизбежным становится трагический финал: нищенка оказывается женой парикмахера (влюблённая в Тодда Ловетт солгала о её самоубийстве), и убитый горем цирюльник в ярости бросает Ловетт в печь. Самого Тодда убивает юный Тобеас, который мстит парикмахеру за смерть Ловетт.

Очередным этапом эволюции образа Суини Тодда становится зонг-опера группы Король и Шут «TODD» 2012 года, которая, как принято считать, создана на основе пьесы Кристофера Бонда «Суини Тодд, демон-парикмахер с Флит-стрит» 1970 г. (это произведение также легло в основу вышеупомянутого мюзикла С. Сонджейма и книги Х. Уиллера) [3]. Один из солистов и основателей группы Михаил Горшенёв крайне негативно высказался в интервью насчёт версии, согласно которой при создании зонг-оперы он опирался на сюжет Т. Бёртона. По его словам, легенда о Суини Тодде была ему известна задолго до просмотра фильма 2007 года («Жемчужная нить» и фильм 1936 г. «Суини Тодд, демон-парикмахер с Флит-стрит»): «Я прочитал сначала... “Жемчужная нить” называется эта история... про другого Суини Тодда совершенно» [4] (Михаил Горшенёв о зонг-опере «TODD», последнее интервью). Михаил Горшенёв также отметил, что он и его группа так же, как и Тим Бёртон, попытались придать этому персонажу положительные черты, однако сделали это по-своему: «Я давно знал Суини Тодда. Это мерзкий человек, и это несравнимо с тем, что мы сейчас делаем» [4].

Мотив преступлений преступника совпадает с мотивом Тодда Т. Бёртона: в зонг-опере тоже присутствует судья, который для того, чтобы заполучить жену парикмахера, отправляет его на каторгу. По возвращении в Лондон Тодд также узнаёт о судьбе своей жены и о том, что дочь бесследно пропала: «Дочку тоже он считает мёртвой» [4].

Первой жертвой Суини Тодда становится человек, написавший на него ложный донос. Примечательно, что после совершения преступления цирюльник идёт на исповедь, раскаивается в содеянном, однако стимулом для совершения новых преступлений становится благословение настоятеля. Большая часть убийств данного персонажа является *мотивированной мстью*: Суини Тодд убивает людей, причастных к тому, что произошло с ним и его семьёй. Однако и в зонг-опере «TODD» присутствуют 3 невинные жертвы: франт, убитый с целью забрать билет на бал-маскарад к судье, человек, одетый в маскарадный костюм (Суини принял его за судью), и священник, который отравил судью: «Ты лишил меня права мести и смысла бытия» [5].

Когда мсть над судьёй свершилась, Тодд имеет шанс наладить свою жизнь, но встречает свою дочь Элизабет (Джоанну), которая очень похожа на свою мать, и принимает её за свою жену. Убедившись, что она не является призраком, Суини Тодд в состоянии аффекта убивает дочь. Затем он убивает и Ловетт, которая не рассказала Тодду о том, что его дочь была жива и воспитывалась священником. Самоубийство становится для персонажа зонг-оперы единственным возможным выходом: «Умерли давно те, кого я любил и кем был я любим. Что ж, прощайте!»; «Здесь я вижу смерть. <...> Остался шаг, всего лишь шаг, последний шаг» [5].

Таким образом, герой английской городской легенды XIX в. Суини Тодд в авторских интерпретациях XX–XXI вв. трансформируется. Легендарный персонаж в основном совершает хладнокровные убийства без мотивации, тогда как в мюзикле «Суини Тодд, демон-парикмахер с Флит-стрит» и зонг-опере «TODD» авторы стремятся обосновать, выявить мотивы, отчасти оправдать Суини Тодда, показав причины его духовной деградации. Жестокие убийства остаются неотъемлемой частью любой из вышеописанных историй цирюльника, однако в художественных интерпретациях XX–XXI вв. Суини Тодд всё более очевидно утрачивает черты «классического злодея».

## Літэратура

1 Rymer, J. M. The String of Pearls / J. M. Rymer, T. P. Prest [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: [https://en.m.wikisource.org/wiki/The\\_String\\_of\\_Pearls](https://en.m.wikisource.org/wiki/The_String_of_Pearls). – Дата доступу: 07.04.2023.

2 Sweeney Todd: The Demon Barber of Fleet Street Lyrics [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <https://www.allmusicals.com/s/sweeneytodddemonbarberoffleetstreet.htm>. – Дата доступу: 07.04.2023.

3 Король и Шут – Todd [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <https://reproduktor.net/gruppa-korol-i-shut/todd-albom/>. – Дата доступу: 17.04.2023.

4 Горшенёв, М. О зонг-опере TODD. Последнее интервью / М. Горшенёв [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=Rt-4Lw6Vxo&t=34s>. – Дата доступу: 08.04.2023.

5 Король и Шут. Официальный сайт группы [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <http://www.korol-i-shut.ru/disco/>. – Дата доступу: 07.04.2023.

УДК 821.161.3-2\*Р.Баравікова

*А. В. Піменава*

### ДРАМАТУРГІЧНЫ ТАЛЕНТ РАІСЫ БАРАВІКОВАЙ: П'ЕСА “БАРБАРА РАДЗІВІЛ”

*У артыкуле разглядаюцца вобразы, праблематыка, канфлікт п'есы Р. Баравіковай “Барбара Радзівіл”. Аўтар прыходзіць да высновы пра арыгінальныя падыходы пісьменніцы да стварэння шэрагу жаночых партрэтаў сапраўдных гістарычных постацей, чаму спрыяюць востры канфлікт, трагічны фінал, напружанае дзеянне драмы, раскрыццё псіхалогіі і матывацыі ўчынкаў герояў.*

Драматургічнае мастацтва патрабуе ад аўтара ведання тонкасцяў ігры на сцэне. У п'есе маналогі і дыялогі павінны быць незацягнутымі, канфлікт – заостраным, а стылістычнае афармленне тэксту не павінна перагружацца выяўленчымі сродкамі. Цікава, што ў сённяшнім беларускім мастацтве слова да драматычнага роду літаратуры ўсё часцей сталі звяртацца жанчыны-пісьменніцы. Р. Баравікова, Л. Рублеўская, В. Коўтун і іншыя творцы ў жанры драмы ўбачылі актуальны псіхалагічна-філасофскі спосаб выяўлення жаночай сутнасці. А. Каралёва сцвярджае: “Аўтаркі ўсё мацней заяўляюць аб сабе, матывуючы тым, што са сцэны павінен гучаць не толькі мужчынскі, але і жаночы голас са словамі, напісанымі менавіта жанчынай, дзе былі б шчыры боль, радасць, аднай, падтрымка. Для дасягнення гэтага трэба знайсці не толькі займальны сюжэт п'есы, але і свой характар гераіні” [1, с. 412].

Адна з самых рамантычных гісторый беларускага Сярэднявечча – трагічная гісторыя кахання польскага караля Жыгімонта Аўгуста і прадстаўніцы роду Радзівілаў – пакладзена ў аснову п'есы “Барбара Радзівіл” Р. Баравіковай. Героямі твора з'яўляюцца рэальныя гістарычныя асобы XVI стагоддзя, таму можна гаварыць і пра пэўны дакументалізм п'есы. Р. Баравіковай удалося тонка спалучыць мастацкі вымысел і праўдзівы падзеі мінулага. Існуюць два розныя варыянты п'есы “Барбара Радзівіл”: першы ў выглядзе драмы, другі – у выглядзе паэмы. У 1992 годзе п'еса пісалася як вострасюжэтная драматычная паэма і была ўключана ў зборнік “Люстэрка для самотнай”. Як сцвярджае А. Каралёва, “у самой аўтаркі была задума стварыць шэраг жаночых партрэтаў і праз жанр драматычнай паэмы раскрыць жаночы характар” [1, с. 413].

Галоўны герой твора – Жыгімонт II Аўгуст – князь Вялікага Княства Літоўскага, а затым кароль Польшчы, пастаўлены перад складаным выбарам – каханне ці інтарэсы ўлады. Але ні адзін кароль ажаніцца па любові не можа, бо не мае права на асабістае жыццё і таемныя сардэчныя прыхільнасці, ён – дзяржаўны чалавек. Таму словы Жыгімонта ў тэксце гучаць вельмі пранікнёна:

Ніколі не скупіўся на шчадроты,  
Цяпер уважце вы мае турботы,  
Хачу давесці: здарылася так,  
што я парушыць мусіў завядзёнку.  
Не палічыўся з даўнім этыкетам  
і... без кароннай рады выбраў жонку.  
З ёй павянчаўся, кляўся перад Богам,  
што будзе ў нас адна цяпер дарога!  
Заняты быў апошнім часам крайне,  
таму дасюль трымаў свой шлюб у тайне... [2, с. 181].

У маналогу Жыгімонта паўстае цэнтральная праблема п'есы – наступствы таемнага вячанна і парушэння каралеўскага закона аб шлюбе, процістаянне волі бацькоў. Будуючы ўласнае шчасце, князь не здолеў выстаяць у барацьбе паміж добром і злом, свабодай і залежнасцю. Р. Баравікова абазначае галоўны канфлікт гэтай гістарычнай драмы наступным чынам: улада і пачуцці – несумяшчальныя з'явы, у імкненні захаваць першую ў ахвяру прыносіцца каханы чалавек.

Напружанае дзеянне, востры канфлікт, трагічны фінал п'есы Р. Баравіковай можна параўнаць з класічнай шэкспіраўскай драмай. Аўтарка здолела перадаць унутраныя ваганні героя, супрацьборства паміж чалавекам і ўладай, асабістым і агульнадзяржаўным. У Жыгімонта не было іншага выбару – ён павінен быў прыняць усталяваныя законы кіравання княствам. Адзін з герояў п'есы так акрэслівае ўсю сутнасць князя як дзяржаўнай асобы: “Характару няроўнага выявы! // Ты папіраеш інтарэс дзяржавы. // Твой шлюб не для таго каб цешыць страсць. // Павінен думаць, што ён Польшчы дасць!” [2, с. 190].

Жыгімонт разрываецца паміж здравым сэнсам і жарсцю. Яго падтрымліваюць толькі браты Барбары, родны брат Мікалай Руды і стрыечны брат Мікалай Чорны, аднак і яны бачаць мэтай свайго жыцця найперш магчымасць наблізіцца да ўлады:

Вось тут якраз падумаць мог бы ён.  
З кім два гады так прагна дзеліць ложка...  
Ды што казаць! Яму мы дапаможам  
Барбары трэба знікнуць! Адцурацца!  
Тады яе ён стане дабівацца.  
З усёю апантанасцю, шалёна!

Глядзі, і блісне нам тады карона! [2, с. 138]

Бона Сфорца лічыць учынак сына (вячанне з Барбарай) дурасцю маладога ўзросту, што можа прывесці да адмаўлення дасягненняў на шляху да ўлады: “Спачатку думалася, – маладосці грэх... // Няўжо сцяпець такое я павінна? // Упэўнена, без выключэння ўсе // на Захадзе адвернуцца ад сына” [2, с. 186]. Р. Баравікова не спрашчае вобраз Боны, паказваючы яе ўнутрана складанай асобай. З аднаго боку, гераіня здаецца пераканальнай, моцнай, бескампраміснай. Ёю кіруюць толькі інтарэсы дзяржавы, яна бязлітасная, не шкадуе нават уласнага сына. З другога – Бона імкнецца да таго, каб сын прачнуўся ад агіднага сну і стаў моцным уладаром без слабасцей.

Вобраз Барбары Радзівіл таксама глыбокі, не абмежаваны роляй ахвяры, яе характар пададзены ў развіцці. Бона Сфорца акцэнтуюе ўвагу над тым, што Барбара –

бесплодная ліцвінка і распусніца, для якой важна толькі захаваць уладу. Письменніца знаходзіць вельмі ўдалыя словы і сродкі, каб паказаць глыбіню і шчырасць пачуццяў і трагічнасць кахання Жыгімонта і Барбары:

І ніводнай спрэчкі,  
а толькі мігаценне гэтай свечкі.  
Яе задзьмухну. Сёння ноч як сажа.

Хай цемрай нашы целы звяжа [2, с. 192].

Такім чынам, у гістарычнай драме ў дзвюх дзеях “Барбара Радзівіл” Раіса Баравікова імкнулася стварыць шэраг жаночых партрэтаў славурых постацей мінулага і праз іх паказаць жаночы характар. Так, вобраз Барбары акрэсліваецца ў кантэксце праблем кахання і некахання, маральнасці і амаральнасці. У п’есе роля гэтай герані актыўная, яна раскрываецца праз перажыванні, унутраны свет, жаночую мудрасць і душэўную чысціню. Бона Сфорца паказана ўнутрана складанай асобай, якой таксама ўласцівы чалавечыя слабасці. У п’есе паўстаюць праблемы класічнай шэкспіраўскай драмы: свабоды і адказнасці ў прыняцці рашэнняў, выбару паміж чалавечым “я” і служэнню грамадству.

### Літаратура

1 Каралёва, А. Жаночы і мужчынскі погляды на вобраз Барбары Радзівіл (па п’есах Р. Баравіковай і А. Дударова) / А. Каралёва // *Женщина. Образование. Демократия* : материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6–7 декабря 2002 г. / Жен. ин-т «Энвила»; сост. Г. И. Шатон; редкол.: Л. А. Черепанова [и др.]. – Минск: ЭНВИЛА, 2003. – С. 412–414.

2 Баравікова, Р. Люстэрка для самотнай: вершы, пераклады і драматычная паэма / Р. Баравікова. – Мінск: Маст. літ., 1992. – 206 с.

УДК 821.161.3-3\*А.Брава

*Т. В. Пімінёнкава*

### ЖАНОЧЫЯ ВОБРАЗЫ-АРХЕТЫПЫ І ІХ ТРАНСФАРМАЦЫІ Ў БУЙНОЙ ПРОЗЕ АЛЕНА БРАВА

*У артыкуле разглядаецца разнастайнасць і трансфармацыя вобразаў-архетыпаў у буйной прозе А. Брава. Прааналізаваны вобразы галоўных гераней раманаў письменніцы “Садомская яблыня” і “Менада і яе сатыры” і іх суаднесенасць з вобразамі-архетыпамі антычнай міфалогіі. Зроблена выснова, што гэта сінтэтычныя вобразы, якія маюць рысы розных жаночых архетыпаў.*

Тэрмін “архетып” прапанаваў псіхолаг Карл Густаў Юнг у XX стагоддзі. Пад гэтым паняццем вучоны разумеў “калектыўнае бессвядомае, якое захоўвае чалавечы вопыт як рэпазіторый (англ. repository – склад, сховішча) і ў той жа час сама папярэдняя ўмова гэтага вопыту ёсць у вобразе свету, які сфармаваўся яшчэ ў спрадвечныя часы. У гэтым вобразе з цягам часу выкрышталізоўваліся пэўныя рысы, так званыя архетыпы, або дамінанты. Гэта сілы, багі, вобразы дамінуючых законаў, рэгулярна паўтаральных падзей і прынцыпы агульных заканамернасцяў, якім падпарадкоўваецца паслядоўнасць вобразаў. У той ступені, у якой гэтыя вобразы з’яўляюцца вернымі адлюстраваннямі псіхалагічных падзей, іх архетыпы, г. зн. іх асноўныя рысы, выдзеленыя ў працэсе



назапашвання аднастайнага вопыту, адпавядаюць пэўным характарыстыкам фізічнага свету. Архетыпічныя вобразы можна пагэтаму ўспрымаць метафарычна як інтуітыўныя паняцці фізічных з'яў. Напрыклад, уяўленні аб Эфіры, першапачатковым дыханні або душэўнай субстанцыі, якія, так бы мовіць, распаўсюджаны паўсюдна ў поглядах усіх народаў свету, і ўяўленні аб энергіі, або магічнай сіле, – інтуітыўнае ўяўленне, якое таксама мае ўсеагульнае распаўсюджанне” [1, с. 448].

Тэорыя К. Г. Юнга шырока выкарыстоўваецца ў сучасным літаратуразнаўстве. Аднак на сённяшні дзень не існуе ўніверсальнай тыпалогіі жаночых вобразаў-архетыпаў. Як у псіхалогіі, так і ў літаратуразнаўстве неаднаразова прадпрымаліся спробы разглядаць жаночыя архетыпы на падставе вобразаў міфалагічных жаночых персанажаў. Як правіла, у якасці культурнай базы выступаюць вобразы багінь старажытнагрэчаскага пантэона. У прыватнасці, Джын Болен вылучае сем жаночых архетыпаў: Дзэметра, Афрадыта, Персефона, Артэміда, Афінa, Гера [2, с. 42]. У класіфікацыі Г. Бядзенка да сямі тыпаў далучаецца восьмы – Геката. Характарыстыкі архетыпаў пры гэтым заканамерна абапіраюцца на сюжэты міфаў Старажытнай Грэцыі. Даследчыкі адзначаюць узроставую паслядоўнасць праяў архетыпаў у асобе жанчыны, а таксама магчымасць уплыву таго ці іншага архетыпа на на “дамінуючую мадэль паводзінаў” (“мадэль псіхікі”) жанчыны, што можна трактаваць як яе паводзінскае “захрасанне” ў рамках аднаго архетыпа.

“Менада і яе сатыры” сучаснай беларускай пісьменніцы А. Брва – своеасаблівы раман-рэпартаж, які вядзе безыменная гераіня, прыкрываючыся абліччамі адваката, следчага, псіхіятра, журналіста, назіральніка, паталагаанатама. “Табе дазволена валодаць толькі прыгажосцю карункавых штаноў, ды і тое, калі хопіць грошай на куплю, вось і ведай сваё месца! Будзь паслухмянай дзяўчынкай, даражэнькая, і тады жыццё паставіцца да цябе паблажліва, не вытарэшчвайся на зоркі, глядзі на вітрыны з таварам, гэта трэба для тваёй жа карысці, таму што беспечна, ідыётка!” [3, с. 58], – цытата, якая даволі ярка апісвае адну з немалаважных праблем не толькі твора, але і ў цэлым рэальнага грамадства.

Галоўная гераіня Юля – “разумная дурнічка”, якая псіхалагічна залежыць ад мужчын, німфаманка, – так называе яе сама аўтарка. Дзяўчына выхавана на раманах, што моцна паэтызуюць і ўзвялічваюць каханне, надзяляючы яго звышсэнсам, дзеля якога жывуць жанчыны. Дзяўчына не здольная адрозніць, дзе рэальнасць, а дзе тое ўзнёслае, што жыве выключна на старонках кніг і прывабна афарбавана. Галоўная мэта Юлі – заваёўваць мужчын, дзякуючы чаму дасягнуць усеагульнага прызнання, атрымаць задавальненне і ганарыцца сабой, адчуць уласную паўнаважнасць. Яна, як сапраўдная “гераіня”, “мужная” дзяўчына, ідзе дзеля дасягнення жаданага на неапраўданыя ахвяры сваім целам, розумам, трывае любыя знявагі, абразы. Са сваім целам Юля далёка не на “ты”. Для яе цела – гэта ўсяго толькі дзейсная зброя для прыцягнення процілеглага полу. Ці з’яўляецца гэта адмысловым кшталтам залежнасці? Безумоўна.

Назва рамана сімвалічная. Аўтарка пераасэнсоўвае вядомыя антычныя вобразы менады і сатыраў, надаючы ім новыя сэнсы. У старажытнагрэчаскай міфалогіі менады (у старажытнарымскай – вакханкі) – гэта “ап’янёныя, адурманеныя жанчыны, якія прымалі ўдзел у шалёных скоках у гонар бога Дыяніса, у рымскай міфалогіі названага Вакхам <...>. Часцей напаўаголеныя, злёгка прыкрытыя шкурамі аленьяў, з распушчанымі, збытанымі валасамі, гэтыя жанчыны пакідалі жажлівае ўражанне” [4], – зазначае Р. Котава. Лясныя боствы сатыры таксама ўваходзілі ў свету Дыяніса. Гэтыя дэмані ўрадлівасці былі вясёлымі, жыццядараснымі істотамі з казлінымі нагамі. Гэта адчылае чытача да вакханалій – святаў распусты і оргій.

Такая назва рамана дае магчымасць чытачу больш глыбока зразумець аўтарскую пазіцыю: вобраз Юлі ўвасабляе менаду, удзельніцу розных свавольстваў, якая праз

ахвяраванне целама разбурае ўласную душу. Пры гэтым галоўная гераіня твора – вельмі складаная асоба. У дзяўчыны быццам бы існуе свая калекцыя масак, якія яна штораз мяняе, каб адпавядаць нейкім нормам рамантычнай літаратуры: “Падумаць толькі, яна вынайшла ўнутры сябе процьму розных «я»: Незнаёмка, Менада, Пакінутае Дзіця, Дзяўчынка-Дыванок-ля-Яго ног ды яшчэ шмат іншых, у тым ліку – Параненае Сэрца...” [3, с. 38]. У вобразе Юлі праглядаецца адразу некалькі архетыпаў: менады, Геры і Персефоны, рысы кожнага з якіх праяўляюцца ў пэўных асбставінах.

Цікава, што азначэнне менады суадносіцца ў творы не толькі з вобразам Юлі, але і з іншымі жанчынамі, у тым ліку і з маці дзяўчыны. Яшчэ да таго, як Юля з’явілася на свет, яе маці выгнаў з дому п’яны бацька. Няшчасная жанчына думала, што сваім дзеціям яна дасць нашмат больш, чым мела сама, і што ў яе ўсё будзе па-іншаму, чым у бацькоў. Варта згадаць: Юля нарадзілася па прычыне распуснасці яе маці, якая не шанавала сваё цела, дазваляючы карыстацца ім шматлікім мужчынам.

Вобраз закаханай жанчыны паўстае ў творы праз архетып Арыядны. Галоўная гераіня чытае свет як раман, не мае з кім падзяліцца сваімі перажываннямі і атрымаць слушную параду. Яе не вучаць, што такое дабро і зло, не вучаць адрозніваць рэалістычнае ад ілюзорнага, праўду ад хлусні. Ёй невядома, што такое поўная сям’я. Як і маці, яна будзе шукаць каханне ўсё сваё жыццё адзіным засвоеным з матчынага прыкладу і кніг спосабам. Вобраз-архетып Арыядны ў творчай інтэрпрэтацыі пісьменніцы выступае яшчэ больш пакутлівым, чым у самой антычнай гісторыі. А. Брава выкрывае крызіс мужчын, наступствамі якога з’яўляюцца крызіс сям’і і дэмаграфічны крызіс. Аднак, на нашу думку, раману “Менада і яе сатыры” бракуе развіцця гісторыі мужчын, што злітаюцца на мёд гераіні Юлі.

Другі раман пісьменніцы – “Садомская яблыня” – мае складаную структуру. Твор утрымлівае і біблейскія матывы, і меладраматычныя прыкметы, і элементы рамана ў рамане разам з вершамі, і сатыру, скіраваную на выкрыццё заганаў сучаснага грамадства. Эпіграф “Руіны заўсёды прыцягвалі мяне больш, чым дамы”, пазычаны пісьменніцай у Петэра Хандке, лаканічна апісвае змест усяго рамана. Руіны – гэта пра душу чалавека, пра ілюзіі магчымага шчасця, моцнай сям’і, кахання, дзе пануе ўзаемапавага, давер, цяпло. Гэта пра самарэалізацыю асобы, яе свабоду. А таксама гэта пра руіны, у якіх была знойдзена памерлая маці галоўнай гераіні Інгі Куродым – самаахвярай, самадастатковай гераіні, у якой аб’ядналіся тры антычныя вобразы-архетыпы: Артэміды, Персефоны і Геры.

Вобраз Інгі Куродым – галоўнай гераіні і адначасова апавядальніцы – атрымаўся вельмі рэалістычным. Інзе 42 гады, і яе жыццё не адпавядае “ідэалам” сучаснага грамадства, згодна з якімі трэба абавязкова быць замужам, пакласці ўсе сілы і сродкі на пакупку кватэры, ніякім чынам не атрымліваць асалоду ад працы, круціцца як вавёрка ў коле, каб зарабляць як мага больш грошай на жыццё, адмовіцца ад сваіх уласных поглядаў, а прытрымлівацца толькі поглядаў начальства.

Муж ад яе сышоў, калі сын Антон быў яшчэ зусім маленькім. Цяпер і само дзіця з’ехала да бацькі ў Амерыку. У Інгі зусім не засталася матывацыі, зыходзячы з якой яна б паспрабавала змяніць сваё жыццё. У жанчыны няма блізкай асобы, дзеля якой варта жыць. Гэты факт набліжае Інгу да вобраза-архетыпу Геры, якая перш за ўсё ўвасабляе моцнае жаданне быць жонкай, адчуванне фундаментальнай пустэчы ў жыцці без партнёра. Жанчына-Гера падахвочваецца “падораным багінняй” інстынктам да замужжа. Без блізкага чалавека побач яе пакуты могуць быць такімі ж глыбокімі і балючымі, як той жанчыны, якая прагне і не можа мець дзіця. Менавіта таму раман гучыць як скарга жанчыны.

У жыцці Інга прытрымліваецца вобраза ахвяры, што набліжае яе да архетыпу Персефоны. Жанчына-Персефона можа быць зусім рознай, паколькі асноўнай рысай гэтага архетыпу з’яўляецца пасіўнасць, згодлівасць, пакорлівасць, падатлівасць чужой думцы. Менавіта таму шматразова паўтораныя словы галоўнай гераіні пра тое, што яна

інакшая, даволі хутка надакучваюць чытачу і выклікаюць іранічную ўсмешку. Яшчэ адзін лейтматыў жыцця Інгі можна сфармуляваць наступнай фразай: “Я не хацела, так склаліся абставіны, і зараз я вельмі шкадую”.

Тым не менш Інгу можна назваць змагаром. Гэта якасць набліжае яе да вобраза-архетыпу Артэміды – архетыпу моцнай духам, мэтаскіраванай жанчыны, якая заўсёды ведае, чаго хоча і, як правіла, дамагаецца свайго (нават калі давядзецца ваяваць). Жанчыну-Артэміду характарызуе незалежнасць ад чыйго б то ні было меркавання. Аднак Артэміда настолькі ж і самотная, наколькі вольная. Яна не ўмее падтрымліваць блізкія адносіны, хоць адносіны з іншымі жанчынамі для яе важныя. Артэмідзе не хапае эмоцый і шчырых пачуццяў. Яна жыве дзеля мэты і ёй складана радавацца проста так. Ёй не хапае душэўнай успрымальнасці. Яна прымае партнёрства, але на прымальнай адлегласці. Часам можа абараняць іншага чалавека, як брата ці сястру. Так і Інга з таленавітай, прыгожай дзяўчыны ператварылася амаль у робата, які спраўна выконвае ўсе загады свайго начальства на радыё, паклаў усё сваё жыццё толькі дзеля таго, каб стаць паважаным членам грамадства, выхаваць свайго сына Антона, пабудаваць кватэру за немаленькія грошы.

Муж ад яе сышоў, калі сын Антон быў яшчэ зусім маленькім. Цяпер і само дзіця ад яе з’ехала да бацькі ў Амерыку. У Інгі зусім не засталася матывацыі, з якой яна б паспрабавала змяніць сваё жыццё, таму што ў жанчыны няма блзкай асобы, дзеля якой варта жыць. Гэты факт набліжае Інгу да вобраза-архетыпу Геры, якая, нагадаем, увасабляе найперш моцнае жаданне жанчыны быць жонкай.

Такім чынам, галоўныя гераіні абодвух раманаў А. Брава – “Менада і яе сатыры” “Садомская яблыня” – сінтэтычныя вобразы, маюць рысы розных жаночых архетыпаў. Юля яднае прыкметы менады, Геры, Арыядны і Персефоны. У вобразе Інгі аб’ядналіся тры антычныя архетыпы: Артэміды, Персефоны і Геры. Такі падыход дазваляе пісьменніцы паглыбіць псіхалагічную пераканаўчасць вобразаў гераінь і глыбока раскрыць комплекс гендарных праблем, звязаных з сацыяльнымі ролямі сучаснай жанчыны.

### Літаратура

1 Юнг, К. Г. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг. – Москва : «КогитоЦентр», 2010. – 352 с.

2 Болен, Дж. Богини в каждой женщине / Дж. Болен. – Москва : Амрита-Русь, 2018. – 384 с.

3 Брава, А. Рай даўно перанаселены : роман, аповесці, апавяданні / Алена Брава. – Мінск : Галіяфы, 2012. – 276 с.

4 Котова, Р. Безумные менады – это удивительное явление античной культуры [Электронный ресурс] / Р. Котова. – 2017. – Режим доступа: <https://fb.ru/article/349538/bezumnyie-menadyi---eto-udivitelnoe-yavlenie-antichnoy-kulturyi>. – Дата доступа: 27.11.2022.

УДК 821.161.1-31Набоков:811.161.1'38

*В. С. Расол*

### СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА В. В. НАБОКОВА «АДА, ИЛИ РАДОСТИ СТРАСТИ»

*Статья посвящена рассмотрению основных стилистических особенностей романа «Ада, или Радости страсти» на примере ситуаций, в которых герои произведения*

сами дают оценку своим словам. Сравнивается использование нейтральных и стилистически окрашенных единиц в разных эпизодах. Определяются специфика перевода и отличительные черты набоковского стиля.

Каждый автор на протяжении всей жизни формирует собственный неповторимый стиль письма. Огромный интерес для исследователей представляют особенности языка того или иного писателя в разные периоды его творческой активности. В. В. Набоков, как известно, отличался скрупулёзностью, когда дело касалось поиска новых форм и образов. Его произведения – это всегда сочетание сложной литературной техники, варьирование лейтмотивов и, конечно, игра с языком. В. В. Набоков наследует это у модернизма и привносит в эстетику постмодернизма.

Самые яркие черты набоковского стиля и набоковской поэтики отразились в романе «Ада, или Радости страсти». Это сложное удивительное произведение, апофеоз постмодернизма и новой культуры. Роман нельзя целиком уместить в рамки привычных понятий *язык* или *стиль*, поскольку это термины старой классической литературы. Однако, чтобы изучить особенности «Ады» в целом, необходимо начать с уже известных понятий, таких как *стилистическая окраска* и *стилистические средства*.

Преимущественно все языковые средства разделяют на **нейтральные и стилистически окрашенные**.

Нейтральные средства в системе языка – это «единицы, которые могут использоваться в различных сферах и условиях общения, не привнося в высказывание особого стилистического признака» [1, с. 27], т. е. средства стилистически неокрашенные. Их также называют стилистическими единицами нулевого уровня.

Стилистически окрашенные средства, по определению Т. Г. Винокур, это «те дополнительные экспрессивные или функциональные свойства, которые ограничивают возможности употребления этой единицы определёнными сферами и условиями общения» [2, с. 35]. Среди них выделяют **эмоционально-экспрессивные** и функциональные виды стилистической окраски.

Цель данной статьи – рассмотреть и прокомментировать нетипичные случаи использования стилистически нейтральных и окрашенных слов, которые при определенных условиях приобретают нетривиальную коннотацию. Эти условия можно ограничить ситуациями, когда герои романа сами дают оценку своим словам.

Рассмотрим несколько примеров:

1 «Вообще-то, римляне, – сказал Грег, – римские колонизаторы, которые в давние времена распинали евреев-христиан, вававинов и прочих *горемык*, тоже не ели свинины, но и я, и дедушка с бабушкой *едим за милую душу*. Употребленный Грегом глагол озадачил Люсетту» [3, с. 78]. В данном случае использование фразеологизма «за милую душу» в значении «охотно, с большим желанием» и разговорного слова «горемыка» изумляет героиню из-за этической некорректности использования. Грег противопоставляет себя римлянам, к которым не имеет прямого отношения.

2 «“Негодяй” слишком сильное слово, – заметил Ван. – Я придаю ему любовный оттенок» [3, с. 114].

Из-за личной оценки разрушается общепринятый окрас слова. Из определения М. Горького следует, что «негодяй» – это не ругательство, а обозначение человека, который «не годен для жизни» [4], поскольку ненавидит людей, завидует и отрицает любые нововведения. Героиня, с которой разговаривает Ван, вкладывает такое значение, вероятно, из-за массовой культуры, в которой слова «негодяй» и «мерзавец» приобрели романтический оттенок.

3 «Марина расписывает тебя, не жалея красок, и сообщает, что уже “чувствуется осень”. Весьма по-русски» [3, с. 158].

Используя стилистически неокрашенные слова, рассказчик ёмко демонстрирует такую особенность русской классической литературы, как высокопарность, основанную на нейтральности лексических единиц. Подчеркивается также и то, что эта черта сугубо русская. Здесь стоит отметить, что роман печатался на английском. В оригинале В. В. Набоков использует транслитерацию «uzhe chuvstvuetsya osen». Мы можем предположить, что писатель не считает такие примеры переводимыми на другой язык.

4 «Я сантиментальна, – говорила она. – Я могу *препарировать* коала, но не его медвежонка. Мне нравятся такие слова, как “дева”, “эглантирия”, “элегантность”. Я люблю, когда ты *лобзаешь* мои элегантные удлинённые белые руки» [3, с. 201].

Научные термины (препарировать, эглантирия) противопоставляются устаревшим словам из литературно-художественного стиля (дева, лобзаешь). Такие антитезы с помощью парадоксов и расхождений раскрывают границы двойственного характера Ады.

5 «...он отыскал и извлек жилетного размера словарик и вновь обратился к статье, но секунду спустя вынужден был справиться о значении слова “groot”, к которому как раз подбирался, когда его отвлекли. Простота значения раздосадовала его» [3, с. 347].

Слово, которое приводит В. В. Набоков, дословно переводится с голландского языка как «большой» и относится к нейтральной лексике. Однако герой ожидал увидеть в словаре более экспрессивный перевод. В голландском языке существует слово «епотме», которое можно перевести как «гигантский», «грандиозный». В этом случае большую роль играет пресуппозиция, именно то, что мы заранее знаем о стилистическом различии слов. На этом строятся ожидания героя.

Рассмотрев, таким образом, нетипичное употребление языковых единиц, мы можем отметить общую стилистическую тенденцию Набокова, заключающуюся в непрерывной художественной языковой игре, которая, в свою очередь, порождает игру с читателем. Набоковский стиль подтверждает следующий тезис: «Почти любая языковая единица, особенно многозначная, может быть стилистическим средством» [1, с. 32]. Причем используемые автором языковые единицы могут иметь несколько различных стилистических окрасок одновременно.

## Литература

1 Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – Москва : Просвещение, 1977. – 304 с.

2 Винокур, Т. Г. О содержании некоторых стилистических понятий / Т. Г. Винокур. – Москва : Либроком, 2009. – 148 с.

3 Набоков, В. В. Ада, или Радости Страсти / В. В. Набоков. – Санкт-Петербург : Азбука, 2015. – 464 с.

4 Горький, М. О евреях [Электронный ресурс] / М. Горький. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/g/gorxkij\\_m/text\\_0290.shtml](http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_0290.shtml). – Дата доступа: 20.04.2023.

УДК 811.161.1'36

Ю. Д. Спектор

## ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НОРМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ И СИНТАКСИСА

Статья посвящена изучению грамматических норм на уроках русского языка в средней школе. На примере учебных пособий 5–11 классов рассмотрены этапы

*изучения синтаксических и морфологических норм, приведена характеристика учебного материала, а также система упражнений, направленная на освоение грамматических норм в процессе изучения морфологии и синтаксиса русского языка в школе.*

Одним из главных признаков литературного языка является его нормированность, т. е. наличие норм. В школьных учебниках даётся следующее определение понятию нормы:

**«Нормы языка** (языковые нормы) – это правила образцового произношения, правописания, образования и употребления слов (форм слова), словосочетаний и предложений» [1, с. 36]. Соблюдение языковых норм – важнейший показатель культуры речи. Нарушение норм языка приводит к появлению ошибок.

В современных школьных учебниках выделяют следующие виды языковых норм (и, соответственно, виды ошибок): произносительные, или орфоэпические, орфографические, словообразовательные, пунктуационные и грамматические, к которым относятся морфологические и синтаксические. Основными грамматическими нормами, которые изучаются на уроках русского языка в средней школе, являются морфологические и синтаксические. Работа над словообразовательными нормами, которые большинство учёных также относят к грамматическим, ведётся обычно индивидуально, т. е. в тех случаях, когда данные нормы нарушаются в речи отдельных учащихся. Такие нарушения, как правило, наблюдаются редко, поскольку словообразовательные нормы хорошо усваиваются на интуитивном уровне ещё в младшем школьном возрасте. Однако в учебном пособии 6 класса встречается несколько упражнений на нахождение и исправление словообразовательных ошибок, когда школьники изучают раздел «Состав слова. Образование слов».

**Морфологические нормы** устанавливают правила образования и употребления грамматических форм слов в речи. Морфологические ошибки – это нарушение правил образования форм слов, а также неправильный их выбор, использование одной формы вместо или в значении другой.

**Синтаксические нормы** – нормы, устанавливающие правила конструирования словосочетаний и предложений. Синтаксические ошибки – это нарушения правил построения предложений, правил сочетания слов.

И. В. Савко в своей работе «Система упражнений по обучению грамматическим нормам русского литературного языка» отмечает, что «при обучении грамматическим нормам целесообразно использовать специальную систему упражнений, позволяющих осуществлять эту работу наиболее эффективно. Данная система может включать следующие группы:

- 1 Упражнения на осознание учащимися грамматической нормы.
- 2 Упражнения на формирование умений правильно образовывать грамматические формы и конструкции.
- 3 Упражнения на нахождение, классификацию и исправление грамматических ошибок.
- 4 Упражнения на осознание выразительных возможностей языковых явлений, их стилистической окраски» [2, с. 22].

Последовательность упражнений при работе над морфологическими и синтаксическими нормами может быть такой, как она представлена выше. Однако зачастую наиболее эффективным является использование третьей группы упражнений сразу после первой группы.

В школе знакомство с понятием языковой нормы начинается в 5 классе (раздел «Культура устной и письменной речи»). На этапе обучения русскому языку в 5 классе закладываются основы для понимания и усвоения его нормативности. Школьники изучают основные понятия (культура речи, качества речи, языковые нормы и их виды), а также выполняют ряд упражнений на нахождение и устранение простейших

грамматических ошибок (например, запишите словосочетания, подобрав имена прилагательные так, чтобы стал понятен род имён существительных; прочитайте предложения, перестройте их, устранив ошибки и т. д.). Однако освоение грамматических норм в 5 классе не может быть реализовано в полной мере. Это связано с тем, что основной этап освоения морфологии – 6–7 классы, а синтаксиса – 8–9 классы. Изучение учащимися грамматических норм в 5 классе носит сопутствующий характер. Например, при изучении темы «Правописание *о–а* в корне с чередованием *-лаг-//-лож-*» учащиеся знакомятся также с правилами употребления корня *-лож-* («В русском языке слова с корнем *-лож-* употребляются только с приставками, если не оканчиваются на *-ся (-сь)*» [3, с. 77]), при изучении темы «Словосочетание» школьники рассматривают правила употребления глаголов *одеть* и *надеть*, выбор предлогов в словосочетании (*в – из, на – с*) и т. д. При этом на каждое правило в учебнике подобраны различные мнемонические подсказки, рифмовки, стихотворения и т. д. (например, подсказка: *одеваем (кого?) Надежду, надеваем (что?) одежду*).

Основной этап обучения грамматике в школе – 6–9 классы. В 6–7 классах учащиеся подробно изучают морфологию (в 6 классе – именные части речи, в 7 классе – глагол и его формы, наречия, служебные части речи и междометия). Изучение синтаксиса происходит в 8–9 классах (в 8 классе – словосочетание и простое предложение, в 9 классе – сложное предложение). В школьных учебниках даётся следующее определение понятию «грамматика»: «Грамматика – раздел науки о языке, который изучает правила изменения слов, их соединения в словосочетания и предложения. Она состоит из морфологии, изучающей изменение слова, и синтаксиса, который изучает связи слов в предложении и словосочетании. Нарушение правил образования форм слова и правил построения предложений приводит к грамматическим ошибкам» [4, с. 94]. В систему упражнений по изучению морфологических норм в 6 классе входят следующие упражнения:

– упражнения на определение рода существительных (укажите род существительных, составьте такие словосочетания, чтобы стал понятен род существительных, вставьте окончания, спишите, распределив слова по трём столбикам в зависимости от рода и др.);

– упражнения на правописание окончаний Им. п. мн. ч. и Р. п. мн. ч. существительных (вставьте окончания, распределите слова по двум столбикам в зависимости от окончания *-а, -ы; -ов* или нулевое окончание, выучите наизусть рифмовку, помогающую запомнить правописание окончаний, спишите, раскрывая скобки, выделите окончания);

– упражнения на образование степеней сравнения прилагательных (спишите, образуя от прилагательных, данных в скобках, простую форму сравнительной степени, образуйте простые и составные формы степеней сравнения, исправьте ошибки в образовании степеней сравнения прилагательных);

– упражнения на правописание и склонение числительных, употребление собирательных числительных (поставьте числительные в формы родительного, дательного, творительного и предложного падежей, выпишите правильно составленные словосочетания с собирательными числительными);

– упражнения на склонение и употребление местоимений, написание приставного *н* в личных местоимениях (спишите, раскрывая скобки, выберите правильную форму (*ему/нему*), найдите и исправьте ошибки в употреблении местоимений);

Система упражнений по изучению грамматических норм в 7 классе включает:

– упражнения на образование форм глаголов (образуйте форму повелительного наклонения глаголов, обратите внимание на особенность образования форм *ляг – лягте*; образуйте от данных глаголов все формы настоящего времени; определите, в каких из них происходят чередования);

– упражнения на употребление глаголов (объясните особенности употребления глаголов *положить – класть; надеть – одеть*);

– упражнения на построение конструкций с причастными и деепричастными оборотами (устраните ошибки в употреблении причастных и деепричастных оборотов и запишите исправленные предложения); в процессе изучения морфологии осваиваются синтаксические нормы;

– упражнения на образование степеней сравнения наречий (запомните, как правильно образуются формы простой сравнительной степени от указанных наречий, составьте с ними словосочетания или предложения и запишите их; найдите ошибки в образовании формы сравнительной степени наречий, запишите исправленный вариант);

– упражнения на употребление предлогов (составьте словосочетания с зависимыми словами – географическими наименованиями из таблицы и текста, учитывая, что предлогу *в* противоположен по смыслу предлог *из*, а предлогу *на* – предлог *с*; спишите, употребляя слова в скобках в нужном падеже; вставьте нужный предлог (*о, об, обо*);

– упражнения на употребление союзов с однородными членами предложения (поработайте редактором: исправьте предложения, в которых нарушена грамматическая норма, запишите исправленные варианты). Образец. *Он не только съел котлету, но и кашу.* – *Он съел не только котлету, но и кашу.* Эта норма тоже является синтаксической.

В систему упражнений, направленных на освоение синтаксических норм в 8–9 классах, входят:

– упражнения на построение словосочетаний со связью управление (переведите словосочетания с белорусского языка на русский, обратите внимание на особенности управления в каждом языке; раскройте скобки, поставив зависимые слова в нужную форму; исправьте ошибки в словосочетаниях);

– упражнения на отработку правил соединения однородных членов предложения («Найдите и исправьте ошибки в предложениях, при необходимости переконструируйте предложения. Подсказка! Обратите внимание на состав союзов и их место в предложении (проверьте, однородные ли члены они связывают)» [5, с. 148]; «Найдите ошибки в предложениях с однородными членами. Запишите предложения в исправленном виде. Подсказка! Обращайте внимание на значения слов, выбор грамматических форм частей речи и конструкций, используемых в качестве однородных членов предложения» [5, с. 154]);

– упражнения на построение предложений с причастными и деепричастными оборотами; обращение к этой норме на новом уровне;

– упражнения на построение сложного предложения (представьте, что вы корректор и вам необходимо исправить синтаксические ошибки, о каких правилах хорошей речи следует помнить при употреблении сложноподчинённых предложений с последовательным подчинением);

– упражнения на построение предложений с чужой речью (найдите ошибки в косвенной речи; запишите предложения в исправленном виде);

10–11 классы – этап повторения изученного материала, поэтому система упражнений по освоению грамматических норм в данный период совпадает с системой упражнений в учебниках 5–9 классов.

Таким образом, в учебниках по русскому языку системно представлены разнообразные упражнения, направленные на освоение грамматических норм. Наиболее эффективные из них – упражнения на нахождение и исправление грамматических ошибок. Они развивают грамматическую зоркость учащихся, «языковое чутьё».

## Литература

1 Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 5 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, 2020. – Ч. 1. – 140 с.



2 Савко, И. Э. Система упражнений по обучению грамматическим нормам русского литературного языка / И. Э. Савко // Русский язык и литература. – 2008. – № 6. – С. 22–31.

3 Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 5 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, 2020. – Ч. 2. – 141 с.

4 Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 6 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, 2020. – 239 с.

5 Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, 2018. – 243 с.

УДК 37.091.33:811.161.3:821.161.3

*В. А. Сцепчанка*

### **МЕТАДЫ АКТЫЎНАГА НАВУЧАННЯ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

*У артыкуле вызначаецца актуальнасць выкарыстання актыўных метадаў навучання на ўроках беларускай мовы і літаратуры; разглядаюцца прыёмы, віды і спосабы выкарыстання актыўных метадаў; прыводзяцца прыклады і тэхнікі, закліканыя зацікавіць навучэнцаў, дапамагчы засвоіць матэрыял рознай ступені складанасці, узбагаціць круггляд і развіць творчае і лагічнае мысленне.*

Наш час характарызуецца актыўным развіццём свету вакол, тэхналагічнага боку, жыцця ўвогуле. Менавіта гэтыя фактары вымагаюць ад сістэмы адукацыі пастаяннага пераўтварэння, стварэння новых тэналогій навучання і развіцця. У такіх умовах сфарміраваліся метады актыўнага навучання, якія дапамагаюць засваенню вучэбнага матэрыялу, робячы працэс атрымання адукацыі цікавым.

Неабходна адзначыць, што “актывізацыя працэсу навучання – гэта ўдасканалванне метадаў і арганізацыйных формаў вучэбнай працы, якое забяспечвае актыўную тэарэтычную і практычную дзейнасць школьнікаў ва ўсіх з’янах навучальнага працэсу” [1].

Развіццё метадаў актыўнага навучання пачалося ў ХХ ст. і было абумоўленае:

1) навукова-тэарэтычнымі фактарамі, што складаліся з культуралагічнага, дзейнаснага, асобасна арыентаванага і кампетэнтнаснага падыходаў;

2) сацыяльнымі фактарамі, якія патрабавалі ад асобы мабільнасці, творчага падыходу да розных спраў, умення рашаць задачы рознай ступені складанасці і адказнасці пры выкананні розных сацыяльных роляў;

3) адукацыйнымі фактарамі, сутнасць якіх выяўлялася ў стварэнні і распрацоўцы новых метадаў навучання [2].

Актыўныя метады навучання дыферэнцуюцца на чатыры групы, сумяшчаючы групавыя і індывідуальныя заняткі з перавагай групавых:

1 дыскусійныя метады – заснаваныя на непасрэдных зносінах паміж вучнямі. Настаўнік пры гэтым актыўнага ўдзелу ў дыскусіі не прымае. Падчас дыскусіі адбываецца абмен ведамі і меркаваннямі, пры неабходнасці прымаецца групавое рашэнне;

2 гульніёвыя метады – выкарыстоўваюць элементы гульні, накіраваныя на атрыманне вучнямі новага вопыту;

3 рэйтынгавыя метады – актывізуюць дзейнасць вучняў у працэсе саборніцтва;

4 трэнінгавыя метады накіраваныя на развіццё асобы вучня і яго паводзін [2].

Зараз актыўныя метады навучання могуць выкарыстоўвацца для развіцця розных навыкаў у вучняў, адпрацоўкі ўжо вывучанага матэрыялу, вывучэння вялікай колькасці матэрыялу за невялікі прамежак часу, праверкі і кантролю ведаў, актывізацыі даследчай дзейнасці вучняў.

Акрамя разнастайных метадаў навучання, існуюць розныя прыёмы. Трэба заўважыць, што “прыём – гэта сродак рэалізацыі выбранага метаду, канкрэтны варыянт вучэбнай дзейнасці настаўніка і вучня, якія рэалізуюць ідэі метаду на ўроку” [3, с. 36].

Вывучэнне беларускай мовы мае велізарнае значэнне. Такія школьныя прадметы, як беларуская мова і беларуская літаратура, дапамагаюць вучням не толькі даведацца шмат новай і цікавай інфармацыі, але і навучыцца свабодна выказваць свае думкі і разважаць на роднай мове. Для дасягнення гэтай мэты настаўнік мусіць прымяняць актыўныя метады навучання, бо гэта дапамагае зацікавіць навучэнцаў, зрабіць іх паўнапраўнымі ўдзельнікамі на занятках і ўтрымліваць увагу на працягу ўсяго ўрока.

Пры выкарыстанні актыўных метадаў навучання настаўнік мае магчымаць звяртацца да рознай літаратуры, выкарыстоўваць друкаваныя матэрыялы рознага характару, напрыклад, малюнкi, схемы, крыжаванкі, табліцы і не толькі. Варта адзначыць, што сучасныя школьныя падручнікі таксама змяшчаюць вялікую колькасць практыкаванняў, якія можна аднесці да актыўных метадаў навучання.

Адным з самых распаўсюджаных метадаў з’яўляецца напісанне сачыненняў. Існуе вялікая колькасць варыяцый дадзенага задання. Напрыклад, вучням у малодшай школе можа быць прапанавана напісаць сачыненне пра жыццё розных часцін мовы і адносіны паміж імі. Дадзены метадаў дапаможа лепш зразумець складаную і важную тэму, сістэматызаваць і палегчыць засваенне атрыманай ад настаўніка інфармацыі.

Заданне па напісанні сачынення мэтазгодна прапанаваць і вучням старэйшых класаў. Часцей дадзены метадаў выкарыстоўваецца пры вывучэнні розных стыляў тэксту. Напрыклад, вучні пішуць невялікія тэксты па пэўнай тэме, выкарыстоўваючы розныя стылі. Дадзены метадаў дапаможа назральна зразумець адрозненні паміж функцыянальнымі стылямі тэксту і паспрыяе выпрацоўцы культуры беларускага маўлення.

Адным з асноўных раздelaў пры вывучэнні мовы з’яўляецца фанетыка, бо разуменне фанетычных працэсаў садзейнічае выпрацоўцы арфаэпічных і арфаграфічных навыкаў. Пры вывучэнні фанетыкі вучні павінны засвоіць правілы пастаноўкі націску, супастаўленне гукаў і літар, вызначэнне розных асаблівасцей гукаў, зразумець сэнсаадрознівальную ролю гукаў і засвоіць нормы вымаўлення слоў у беларускай літаратурнай мове.

На ўроках па фанетыцы прымяняцца метадаў праблемнага выкладання, пры рэалізацыі якога вучні павінны самастойна зрабіць вывады аб структуры і асаблівасцях беларускай мовы, зыходзячы з інфармацыі, атрыманай з падручнікаў і ад настаўніка. Дадзены метадаў можа быць выкарыстаны пры вывучэнні правіл пастаноўкі націску ў словах і вызначэнні нормаў вымаўлення гэтых слоў.

Падчас прымянення метаду назірання і аналізу моўных з’яў вучні самастойна фармулююць правілы беларускага вымаўлення на грунце прапанаваных настаўнікам матэрыялаў. У гэтым выпадку можна выкарыстоўваць тэхнічныя сродкі, спрыяльныя актывізацыі не толькі зрокавага ўспрымання, але і ўспрымання на слых, што дапаможа вучням засвоіць новы матэрыял.

Імітацыйна-супастаўляльны метадаў дапамагае карэкціроўцы маўлення вучня, спрыяе асэнсаванню і ўсведамленню структуры маўлення і рэалізацыі ў працэсе праслухоўвання вучнямі прыкладу ўзорнага вымаўлення і яго пераймання.

Метады актыўнага навучання таксама прымяняюцца пры вывучэнні іншых раздзелаў. На ўроку па словаўтварэнні вучні падбіраюць варыянты слоў з прапанаванымі марфемамі і ствараюць з іх крыжаванку.

Стварэнне крыжаванак адносіцца да эфектыўных прыёмаў па замацаванні матэрыялу. Вучні заўсёды з захапленнем выконваюць заданні такога тыпу. Падчас складання крыжаванкі вучань узгадвае патрэбныя тэрміны, шукае спосаб іх падачы і замацоўвае атрыманыя веды ў памяці, бо выкарыстоўваюцца розныя метады ўспрымання інфармацыі і яе запамінавання.

Выніковым з’яўляецца вывучэнне новага раздзелу ў сувязі з іншымі. “Прынцып сувязі арфаграфіі з фанетыкай і арфаэпіяй вынікае з самой прыроды беларускай арфаграфіі, дзе большасць правіл правапісу галосных і часткова зычных заснавана на фанетычным прынцыпе арфаграфіі” [3, с. 199]. Пры выкладанні тэмы настаўнік можа звярнуцца да даследчага метаду актыўнага навучання і прапанаваць вучням знайсці сувязі паміж прапанаванымі раздзеламі і пацвердзіць кожную з іх прыкладамі.

Актыўны метады навучання пры вывучэнні граматыкі беларускай мовы дапамагае вучням сістэматызаваць атрыманыя ад настаўніка і з падручніка звесткі. Дарэчным будзе складанне схем і табліц, стварэнне творчых праектаў з выкарыстаннем мультымедыя, складанне квэстаў і крыжаванак з выкарыстаннем тэрміналогіі. Папулярным зараз метадам з’яўляецца стварэнне вучнямі тэстаў па тэме для сваіх аднакласнікаў. Гэты метады дапамагае вучням зразумець тэму больш глыбока і вылучыць для сябе самыя цяжкія і важныя часткі матэрыялу.

Гульнівыя метады пры вывучэнні граматыкі таксама актуальныя. Напрыклад, настаўнік можа прапанаваць вучням гульні, дзе неабходна падзяліць прапанаваныя назоўнікі на адушаўленыя / неадушаўленыя або па родавых паказчыках: жаночы, мужчынскі і ніякі род.

Выкарыстанне актыўных метадаў навучання на ўроках беларускай мовы мэтазгодна і неабходна зараз, бо гэтыя метады вельмі эфектыўныя і цікавыя. Актыўныя метады навучання не толькі дапамагаюць настаўніку растлумачыць новы матэрыял, але і фарміруюць прыязныя адносіны вучням любоў да роднай мовы, развіваюць зацікаўленасць у яе вывучэнні. Развіццё сучасных камп’ютарных тэхналогій спрыяе гэтаму працэсу, таму што дае магчымасць успрымаць інфармацыю зрокава і на слых, а таксама ствараць розныя праекты.

Вывучэнне беларускай мовы немагчыма без выкарыстання актыўных метадаў навучання. У наш час актуальным з’яўляецца ўменне правільна і прыгожа фармуляваць і выказаць сваю думку так, каб іншыя правільна зразумелі, што чалавек мае на ўвазе. Актыўныя метады навучання развіваюць не толькі вучня, але і настаўніка. Улічваючы хуткасць, з якой развіваецца сучасны свет, настаўнік увесь час павінен абнаўляць свае веды, павялічваць іх, каб тая інфармацыя, якую атрымліваюць ад яго вучні, была карыснай і актуальнай.

### Літаратура

1 Кароткі тлумачальны слоўнік педагагічных тэрмінаў / А. І. Андарала, Г. Ф. Андарала. – Мінск : Ратапрынт БДПУ, 1995. – 49 с.

2 Активные методы обучения в деятельности педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanio.ru/pub/775>. – Дата доступа: 01.04.2023.

3 Методыка выкладання беларускай мовы: вучэбн. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М. Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.

А. Г. Ткаченко

## МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Э. Т. А. ГОФМАНА (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ «ДОЖ И ДОГАРЕССА»)

*Статья посвящена мифологическим образам, воплощённым в сказке Э. Т. А. Гофмана «Дождь и Догаресса». Автор рассматривает двоемирие и зеркальность как особенности гофмановского стиля, анализирует образы Фальери, Бодоери, Маргариты, Антонио и определяет их место в художественном тексте, рассматривает пласт культурных отсылок и скрытых смыслов, которые реализуются в сказке.*

Э. Т. А. Гофман до сих пор является одним из самых ярких представителей жанра авторской сказки. Его творческий путь пришелся на период романтизма, когда каноны и принципы этого течения уже были разработаны выдающимися представителями иенской и гейдельбергской школ. Несмотря на это, творчество Гофмана не только не затерялось среди талантливых представителей немецкого романтизма, но и стало уникальным.

В статье мы обращаемся к сказке «Дождь и Догаресса», которая, заметим, является достаточно неординарной даже в рамках творчества самого Гофмана. Нельзя не отметить факт интереса Гофмана к итальянской культуре (на страницах гофмановских произведений нередко встречаются персонажи-итальянцы), однако его творчество как представителя немецкого романтизма характеризует любовь к родной культуре, а местом, где происходят события, чаще всего выступает Германия. В случае с «Дождем и Догарессой» писатель создает мир, действия которого разворачиваются на юге Италии, при этом единственное, что автор привнес из итальянской культуры – экстерьер Венеции XIV–XV вв. Характеры персонажей и даже происхождение одного из главных действующих лиц – немецкие. Иными словами, данное произведение представляет собой диалог культур, где немецкая сторона отражена в более выигрышном свете. Это умозаключение основано на анализе высказываний Антонио – одного из героев произведения: «Точно сквозь сон, помню я черты лица статного, красивого человека, носившего меня на руках и баловавшего лакомствами. Также встает иногда перед моими глазами облик чудной, прекрасной женщины, ухаживавшей за мной, укладывавшей меня каждый вечер спать в мягкую, чистую постель и ласкавшей при всяком удобном случае. Оба они говорили со мной на каком-то неизвестном мне мягком, звучном языке, и помню, что я сам начинал лепетать что-то на этом языке» [1, с.116].

Двоемирие и зеркальность, которые стали узнаваемыми чертами гофмановского стиля, важно рассматривать также в контексте его мифотворчества. С самого начала повествования автор разделяет мир на две составляющие: реальность (представлена двумя друзьями, которые рассматривают картины в Берлинской академии художеств) и сказку (мифическую реальность, рисуемую посетителям музея незнакомцем, который решил рассказать про заинтересовавшую их картину).

Двоемирие помогает автору вклинить типичную немецкую мифологему в итальянские реалии. Марино Фальери и Марино Бодоери представляют собой не что иное, как образы из известной «Легенды о докторе Фаусте», где М. Бодоери воплощает собой образ Мефистофеля, а М. Фальери – образ Фауста. Это предположение основывается на тексте произведения и отражённых в нём событиях. Так, Фальери достигает своих целей при помощи Бодоери: «Добрый граф со всей его мягкостью и благочестием был скоро забыт, и его же почитатели громко кричали и клялись святым Марком, что давно уже следовало избрать герцогом Фальери...» [1, с. 106]. Фальери, как и Фауст,

понимает, что обязан своему другу всем, что он имеет: «Он чувствовал, что обязан своим избранием Бодоери» [1, с. 112]. В тексте также присутствует образ Елены – внучки Бодоери (Аннунциата), которую тот выдает замуж за старого Фальери. О самой внучке и свадьбе Бодоери отзывается следующим образом: «...почему же тебе даже в твоих летах не испытать земного счастья, которое тебе суждено? Послушай меня: возведи в сан догарессы женщину, которую я для тебя избрал, и ты увидишь, что все венецианки так же единодушно признают ее первой по красоте и добродетели, как венецианцы признали тебя первым по уму, силе и храбрости» [1, с. 113].

Принцип зеркальности также можно рассмотреть на примере данного мифа. Так, мы догадываемся, что Маргарита – пожилая женщина, которая впоследствии оказывается кормилицей Антонио, являет собой второго Мефистофеля. На это указывают не только схожесть действия по отношению к Антонио, но и одна очень примечательная деталь, а именно плащ (на плаще Мефистофеля в «Легенде о докторе Фаусте» главные герои путешествовали), который Маргарита попросила у Антонио: «А если ты точно хочешь сделать мне добро, то закажи мне новый плащ. Мой стал дыряв и плохо защищает от дождя и ветра» [1, с. 115]. И действительно, если параллельно рассматривать образы Маргариты и Бодоери как двух Мефистофелей, то можно прийти к выводам, что в руках Маргариты сосредоточено меньше власти, а совершаемые поступки не такие грандиозные. Возможно, так вышло из-за того, что один из главных атрибутов легендарного образа Мефистофеля находится в плачевном состоянии. О связях пожилой женщины с сатаной также упоминается: «Меня обвинили в сношениях с сатаной. Легковерный народ увлекся их клеветой, и скоро меня потребовали на судилище инквизиции» [1, с. 120]. Заслуживает внимание и то, что Антонио, который закономерно должен был стать вторым «Фаустом», не является таковым. Это отражено автором в линии поведения героя и его отношения к Маргарите: для этих персонажей чужды сделочные отношения, так как Антонио не осознает долг перед Маргаритой, хотя косвенно долговые отношения между этими персонажами проявляются: «Но все-таки скажу тебе по совести, что даже когда я был бедным носильщиком, мой внутренний голос всегда заставлял меня отложить для тебя пару монет» [1, с. 116]. По мнению профессора Тлевцежевой, подобный герой является типичным для Гофмановской прозы, а в произведениях реализуется следующим образом: «... образ старухи-ведьмы предстает непосредственно заимствованным из древнего фольклора, в котором ведьмы могли предсказывать будущее, делать как лекарства, так и яды с приворотными зельями. В то же время они могли навредить, как говорят в народе, навести «порчу», наслать болезнь» [2, с. 130].

Вышеописанная мифологема несет в себе не только банальную дань романтическому канону, но и выполняет смысловозначительную функцию.

В начале произведения два зрителя рассматривают картину, на которой изображены Дож (пожилой мужчина, символизирует Фальери) и Догаресса (молодая, красивая женщина, символизирует Аннунциату) во время своего морского путешествия – на переднем плане, пожилая женщина (символизирует Маргариту) и мужчина (символизирует Бодоери) с раскрытыми зонтиками – на заднем плане; в морской пучине изображена гондола с двумя людьми (Антонио и его друг). Данная картина еще раз подтверждает версию о том, что Гофман все же ссылается именно на «Легенду о докторе Фаусте», так как читателю демонстрируются главные действующие лица легенды.

Интересно отражен и образ Мефистофеля в произведении. Ранее уже упоминалось о том, что в тексте присутствуют два его воплощения – Маргарита и Бодоери, но, исходя из изображенного на картине, можно предположить, что два эти персонажа воплощают собой единую дуальную дьявольскую природу. Именно этот дуализм Гете реализует в речи Мефистофеля знаменитой фразой «Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно

совершает благо» [3, с. 34]. Воплощением «злой», отрицательной стороны является Бодоери, об этом свидетельствуют не только совершаемые им действия, но и само имя «Bodoer» – с итальянского переводится как «плохой». Маргарита же, напротив, – воплощает собой «добрую» ипостась и пытается уберечь Антонио от опасности, в виде себя в том числе: «Знаю, что ты чувствуешь ко мне невольное расположение, но тс-с!.. Молчи об этом, молчи!» [1, с. 116].

Кроме немецкой мифологической составляющей, которая легла в основу сюжета и характера персонажей, большая роль отводится и итальянской мифологической символике. Выше уже упоминалось о том, что у некоторых персонажей говорящие имена, но Гофман этим не ограничился – принципиальное значение в произведении играют детали. Самыми яркими из них являются часто упоминаемые автором атрибуты и символика Венеции – Адриатический лев и святой Марк. Данные символы в самой сказке упоминаются порознь (на картине они сюжетно объединены), однако это их связывает единая легенда, согласно которой, ангел в образе крылатого льва явился во сне святому Марку, возвестив о месте его будущего упокоения мощей, когда святой направлялся из Ааквилеи в Рим, но по пути корабль святого попал в шторм и потерпел крушение. Ангел-лев предсказал, что мощи святого обретут покой и почитание в Венеции. Такая же участь постигла и Антонио, когда тот собирался покинуть Венецию вместе с Аннунциатой.

Море также играет почти «человеческую» роль в произведении. Несколько раз в ходе повествования Фольери обращается к морю как к супруге:

1) «Когда будет побежден враг и вновь восстановится богатство, слава и честь льва Адриатик, тогда только жених будет достоин прекрасной невесты. – Ах, – перебил нетерпеливо Бодоери, – ты думаешь, я говорю о празднестве твоего обручения с морем, когда ты с высоты «Буцентавра» бросишь золотой перстень в волны Адриатики?» [1, с. 112];

2) «Ну что, моя дорогая! Не правда ли, весело плыть по морю с его властителем и супругом? Ты, однако, не должна ревновать меня к моей супруге, которая несет теперь нас обоих на своих волнах» [1, с. 132].

А в конце произведение море уже «очеловечивает» и сам рассказчик: «Но тут море поднялось, как ревнивая вдова обезглавленного Фольери, охватило лодку исполинскими пенящимися волнами и погребло всех троих в своей холодной, шумящей бездне» [1, с. 138].

Как и во многих произведениях сказочного характера, здесь осуществляется обряд инициации Антонио: «Я жил минутной жизнью, понимая и сознавая одно лишь настоящее. Казалось, только одна искра жизни внезапно озарила мое умершее тело» [1, с. 117]. Таким образом, Антонио, рожденный немцем, стал итальянцем, а обряд ознаменовал его вступление в новую жизнь.

Последней деталью, которая паттерном проходит через все произведение, является повторение фразы старухой-кормилицей: «...Слышишь ласкающий ропот волн? Гребь крепче, мой смелый кормчий! Гребь смелее!» [1, с. 118]. Маргарита, имея дар прорицания, своими же словами направляет вскормленного ею ребенка на верную смерть. Ярким символом в ее речи так же выступает цветок мирта, который тоже несет в себе дуалистическую сущность: его можно трактовать как символ, обозначающий смерть (легенда об Афине и Мирсима), или же как символ вечной любви: «На светлой заре сорвешь ты белые мирты для своей невесты, для вдовы, оставшейся невестой! Хи-хи-хи-хи! Мирты, которые цветут только в полночь!» [1, с. 118].

Сказки Гофмана – это сложные, многоуровневые произведения. Автор вложил в свое произведение не только интересную сюжетную составляющую, но и огромный пласт культурных отсылок и скрытых смыслов, которые реализуются в произведении характерным, узнаваемым почерком.

## Літэратура

- 1 Гофман, Э. Т. А. Сказки / Э. Т. А. Гофман. – Санкт-Петербург : СЗКЭО, 2022. – 719 с.
- 2 Тлевцежева, М. А. Фольклорные мотивы в духовно-эстетическом и сюжетно-композиционном содержании произведений Э. Т. А. Гофмана / М. А. Тлевцежева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – Майкоп : ФГБОУ ВО МГТУ. – 2009. – № 1. – С. 127–131.
- 3 Гете, И. Фауст / И. Гете. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1960. – 322 с.

УДК 821.161.3-311.6\*І.П.Шамякін

*К. В. Уніятава*

### АДМЕТНАСЦІ ВЫРАШЭННЯ ВАЕННАЙ ТЭМЫ Ў ПОЗНЯЙ ПРОЗЕ ІВАНА ШАМЯКІНА

*Артыкул прысвечаны вывучэнню ваеннай тэмы ў позняй прозе І. Шамякіна. Разгледжаны раман “Злая зорка”, аповесці “Ахвяры” і “Зона павышанай радыяцыі”. Зроблена выснова, што пісьменніка цікаваць падзеі Афганскай вайны і партызанскі рух на тэрыторыі Беларусі ў час Вялікай Айчыннай вайны, якія адлюстроўваюцца ў абраных творах праз лёсы і псіхалогію герояў.*

Для шамякінскай творчасці канца ХХ стагоддзя характэрна песімістычнае ўспрыманне рэчаіснасці. Мае рацыю даследчык С. Андранюк, калі сцвярджае: “Нават у творчасці такога ўвогуле аптымістычнага пісьменніка, як Іван Шамякін, песімістычнае ўспрыманне сучаснасці адчуваецца даволі выразна” [1, с. 17]. Да гэтых зменаў у светаразуме прывялі трагічныя падзеі ва ўласным жыцці пісьменніка – перажыванні, звязаныя са стратай сына, смяротнай хваробай (лейкеміяй) жонкі. Але, зразумела, былі і іншыя, знешнія, прычыны. Чым жыло грамадства ў той час? Палітыка перабудовы, вайна ў Афганістане, разбурэнне СССР, чарнобыльская трагедыя, рэзкая палярызацыя грамадства, яго падзел на бедных і багатых і г. д. І. Шамякін рашуча не прымаў ні перабудову, ні распад СССР, што адбілася на яго творах 1990-х гадоў.

У масавай постсавецкай свядомасці адным з найважнейшых сімвалаў 80-х гадоў стала менавіта Афганская вайна. Яе падзеі адлюстраваны ў аповесці І. Шамякіна “Зона павышанай радыяцыі”. Сям’я Вятрэнка жыве на Курылах у гарнізоне, бо бацька – ваенны: “Абавязкі мае, акрамя дзяжурстваў па гарнізону, не былі строга нармаваны. Сярод ракетчыкаў, сувязістаў я быў адзіны па сваёй прафесіі: афіцыйна – ваентэхнік па ахове зброі, механізмаў ад хімічных пашкоджанняў” [2, с. 15]. Павел разам з жонкай Галяй вырасталі адзінага сына Жэню, які, нягледзячы на ўласцівыя хлопцу дабрывы, мяккаць і далікатнасць, вырашыў пайсці па слядах бацькі – паступіў у сувораўскае вучылішча ў Маскве: “Галя хацела, каб Жэня пайшоў у школу, а пасля – у медыцынскі інстытут; сама бібліятэчны работнік, Галя лічыла, што ў свеце няма больш высакароднай прафесіі, як быць лекарам, лячыць людзей. А Жэня і слухаць не хацеў пра медыцыну, крычаў: «Не хачу я клізмы ставіць! Фу, брыдота якая!» Ён трызніў іншым – ваенным вучылішчам” [2, с. 121].

Здавалася б, жыццё сям’і Вятрэнкаў наладжвалася: “Галя была на сёмым небе: дома, у Беларусі, – і такая ўладжанасць, і службовая, і бытавая” [2, с. 149]. Але кароткае пісьмо ад нявесткі стала быццам прадвесцем бяды: “Жэню пагналі ў Афганістан” [2, с. 161].

Праз жыщцёвую філасофію бацькі, Паўла Паўлавіча, І. Шамякін раскрывае ўспрыманне ваенных падзей тагачасным грамадствам: “Вобраз ворага непахісна трымаўся ў маёй свядомасці яшчэ са школьных гадоў, у акадэміі ён атрымаў тэарэтычную базу, філасофскае асэнсаванне. Амерыканцы – галоўны вораг. А ворагу нельга саступаць ні ў чым. Ворага трэба біць. Хіба не для гэтага я так доўга і настойліва асвойваў сакрэтную зброю – хімічную, ядзерную і метады абароны ад яе? Хіба не для змагання з ворагам прайшоў два вучылішчы Жэня? Раз так зарыентаваў яго, так вучыў, то не раскідай, падпалкоўнік, мужана (але, мужана!) перанось любя павароты ў сваёй і сынавай службе!” [2, с. 161].

Разам тым у свядомасці героя ўпершыню ўзніклі іншыя пытанні, якія парушылі яго, здавалася б, непахісныя перакананні. Дзеля чаго Жэню пагналі? Навошта? Забіваць такіх жа маладых афганцаў? Бацька добра ўсведамляў, што дапамагчы сыну нічым не можа, але, павагаўшыся, вырашыў паехаць у Афганістан. Атрымаўшы пісьмо ад Жэні, Павел Вятрэнка адчуў душэўны надрыў сына. Праводзіўшы мужа, Галя не прараніла ніводнай слязінкі, на дзіва была спакойная, быццам муж яе едзе не на вайну, а на курорт. Сказала: “Пацалуй там Жэню ад мяне. І Люду, калі ўбачыш яе ў Ташкенце” [2, с. 163].

Жэнеў полк знаходзіўся на поўначы на перавале Саланг, дзе ішлі жорсткія баі з маджахедамі. Даволі трывожная сцэна сустрэчы бацькі з сынам апісваецца ў творы: “– Бацька! Ты? І ты тут? Плечы яго ўздрыгвалі. Я чамусьці спалохаўся, што ён плача тут, перад сваім палкоўнікам. Хоць што ганебнага ў такой слабасці – нечакана сустрэць бацьку ля падножжа Гіндукуша?” [2, с. 170]. Не менш паказальны і той факт, што Жэня шмат піў – куляў чарку за чаркай. Бацька зрабіў яму заўвагу, але пачуў у свой адрас: “Бацька! Тут нельга не піць. Праедзеш, інжынер, па часцях, то ўбачыш, ад чаго людзі п’юць. Ад таго, што не бачаць канца гэтай праклятай вайне. Кажуць, у амерыканцаў з’явілася новая хвароба – “в’етнамскі сіндром”. Будзе ён і ў нас – афганскі” [2, с. 171].

Урэшце адбылася трагедыя: бацька даведваецца, што яго адзіны сын загінуў: “Камандуючы паклікаў мяне позна ўвечары. І хоць усе штабісты працавалі вечарамі, мяне выклік спалохаў. Я не пайшоў следам за веставым, збіраўся з духам. Хоць пра самае горшае не думаў. Увайшоў у кабінет і ўбачыў Кошалева. Генерал і палкоўнік падняліся, як толькі я з’явіўся. І я ўсё зразумеў. Прашаптаў: – Жэня?! І ў сэрцы маім разарвалася граната. Я прытуліўся да касяка дзвярэй і, пэўна, моцна збялеў” [2, с. 175]. Нягледзячы на тое, што цэнтральнай праблемай аповесці “Зона павышанай радыяцыі” з’яўляецца Чарнобыльская трагедыя, кульмінацыйнай твора становіцца страшнае падарожжа бацькі побач з цэлам сына ў цынкавай труне.

У прысвечаным наступствам аварыі ў Чарнобыле рамана “Злая зорка” таксама адлюстраваны падзеі Афганскай вайны. Барыс, сын Пыльчанкі, служыць афіцэрам у Афганістане. Пра характар і паводзіны Барыса ведала ўсё начальства: “Ніводная твая паездка ў Кутаісі, у Сухумі не канчалася без скандалу. Залезці ў дзвярочы інтэрнат на чацвёрты паверх па трубе! Звесці з пляжа чужую жонку... На вяселле брата паехаў і там чорт ведае што натварыў” [3, с. 222]. Уменне сына ўвязвацца ў непрыемныя сітуацыі хвалявала бацьку. Трывога Уладзіміра Пыльчанкі ўзмацнілася пасля слоў Тамары, нявесты Барыса, якая лятала ў Кутаісі і Барыса там не знайшла, бо ён быў на заданні. Бацька суцяшаў Тамару, як малое дзіцё, хоць у самога сэрца скаланулася: “Супакойся. Барыс – вопытны лётчык. У душманаў няма самалётаў. Там няма паветраных баёў” [3, с. 257].

Аднак цуду не адбылося, апошні баявы вылет для Барыса скончыўся трагічна: ён загінуў, але не ад удару самалёта аб зямлю, бо паспеў катапульціравацца, а ад куль ворага: “Іх стаяла двое, воддаль адзін ад аднаго, усё роўна як узялі яго ў вільку. У цывільным. Барадатыя. У белых чалмах. З аўтаматамі на грудзях. Маджахеды ўзнялі аўтаматы... Уладзімір Паўлавіч узяў над сабою сціснутыя кулакі: – Стаіш? Свеціш? Паліш людзей? Спалі мяне! Не можаш? Не па зубах я табе? Скура ў мяне задубяная! Свінцовая! Чуеш? У мяне свінцовая скура стала!” [3, с. 305]. Адчуваючы блізкую смерць,



герой звяртаецца за дапамогай не да людзей, бо вораг перастае ўспрымацца чалавекам, а да зямлі: “<...> павольна апусціўся на калені, ударыў кулакамі ў зямлю, крыкнуў ёй: – А ты чаму анямела, сціхла? Уздрыганіся!” [3, с. 305].

Падкрэсленым крытычна-аналітычным зместам вылучаецца рэалістычная аповесць І. Шамякіна “Ахвяры”, напісаная пісьменнікам у 1990-м годзе. Аўтар зноў засяроджаецца на ваеннай праблематыцы, але ўжо ў іншы часавы перыяд. Гэта аповесць пра партызанскі рух і “асобья” атрады ў час Вялікай Айчыннай вайны. Тэма ўвогуле не новая ў беларускай літаратуры. Раней яе закраналі В. Быкаў у аповесцях “Мёртвым не баліць” і “Праклятая вышыня”, А. Адамовіч у дылогіі “Партызаны”. Аповесць І. Шамякіна адметная тым, што пісьменнік імкнецца даследаваць у ёй не столькі саму гэту злавачынную з’яву, колькі яе псіхалогію.

У “Ахвяхах” пісьменнік паказвае, як партызанскі рух імкнуліся кантраляваць, падпарадкоўваць сабе органы бяспекі, што прадстаўлялі ведамства Берыі. З гэтага ведамства – маёр Золатаў, які зачышчае партызанскі рух ад, на яго думку, падзронах, “ад маладушных... ад такіх вась, што разлагаюцца зажыва і атручваюць атмасферу” [4, с. 152]. Галоўная задача Золатава была не столькі збіраць разведдазеныя, колькі “партызан браць пад свой кантроль, каб не забываліся, што існуюць органы дзяржбяспекі” [4, с. 16].

Золатаў з’явіўся ў атрадзе нечакана, але атрад яго не прыняў. Яго вобраз выпісаны аўтарам у псіхалагічным плане дасканала. Як і быкаўскі Сахно (“Мёртвым не баліць”), маёр – жорсткі прагматык і прыстасаванец. Золатаў нікому не давяраў, “ні арыштаванаму, ні начальніку, ні сябру, ні жонцы, да ўсіх ставіўся з падзронасцю” [4, с. 72]. Але, спакойна забіваючы іншых, занадта дбаў аб сваім жыцці. Галоўнае для яго – выслужыцца. І самае страшнае, што гэты чалавек шчыра верыў, што яго роля ў дзяржаве адна з галоўных: спачатку ён забівае хворага начальніка штаба Брагінскага, пасля расстрэльвае падпольшчыка Шабовіча. І ўсё гэта, цынічна заяўляе маёр, “не дзеля ўласнага выратавання. Для перамогі...” [4, с. 152].

Камандзір партызанскага атрада Ман бунтуе толькі ўнутрана, знешне ён падпарадкоўваецца Золатаву, бо з’яўляецца прадуктам свайго часу. Аўтар адзначае, што ў Аляксея Іванавіча Мана “заўсёды была пэўнасць у адносінах да людзей, ва ўсялякім разе памыляўся ён рэдка ў ацэнках сваіх” [4, с. 14]. Ман спачатку не бачыць у абліччы Золатава ворага, злавачына, для яго ён усяго толькі хворы чалавек, якога трэба баяцца. “Урэшце, чорт з ім, які ён чалавек, важна, што ён свій” [4, с. 144], – супакойвае сябе Ман. У такім падманым, знешнім заспакаенні і заключаецца найбольшая трагедыя народа. Супакойваючы сябе, чалавек становіўся суназіральнікам, даваў магчымасць сістэме тварыць масавыя злачынствы. Адсюль і назва аповесці: ахвярамі Золатава сталі не толькі Брагінскі і Шабовіч, ахвярай з’яўляецца ўсё грамадства. Трагічнае гучанне аповесці “Ахвяры” тым не менш, не адмяняе ідэі сцвярджэння І. Шамякіным гуманізму сацыялістычнага ладу жыцця, чым яго проза 1990-х гадоў канцэптuallyна адрозніваецца ад творчасці многіх іншых пісьменнікаў.

Такім чынам, І. Шамякін у аповесці “Зона павышанай радыяцыі” і рамане “Злая зорка” ўздымае сур’ёзную грамадскую праблему вайны ў Афганістане, якая вырашаецца праз паказ прыватнай бяды і перажыванняў канкрэтнага чалавека. У прысвечанай падзеям Вялікай Айчыннай вайны аповесці “Ахвяры” пісьменнік таксама паглыбляецца ў лёсы і псіхалогію герояў, што дазваляе яму глыбока раскрыць прычыны і абставіны грамадскіх трагедый і маральна-этычныя праблемы часу.

## Літаратура

1 Андраюк, С. Проза / С. Андраюк // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. – Мінск : Беларуская навука, 2001. – Т. 4, кн. 2 : 1986–2000. – С. 8–39.

2 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. – Мінск : Маст. літ., 2011. – Т. 7 : Аповесці 1996–1998. – 503 с.

3 Шамякін, І. П. Збор твораў: у 23 т. / Іван Шамякін; падрыхт. тэкстаў і камент. А. Васілевіч, Н. Дзенісюк; паслясл. М. Караткова; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. – Мінск : Маст. літ., 2014. – Т. 19 : Злая зорка : раман / рэд. тома: Н. В. Гальго, М. М. Караткоў. – 2014. – 404 с.

4 Шамякін, І. П. Збор твораў: у 23 т. / Іван Шамякін; падрыхт. тэкстаў і камент. А. Шамякінай; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. – Мінск : Маст. літ., 2011. – Т. 5 : аповесці 1988–1993 / рэд. тома: Т. С. Голуб, А. М. Макарэвіч. – 622 с.

УДК 821.161.3-14\*Я.Янішчыц

А. М. Фелькіна

## АСНОЎНЫЯ ВОБРАЗЫ ІНТЫМНАЙ ЛІРЫКІ ЯЎГЕНІІ ЯНІШЧЫЦ

*Артыкул прысвечаны даследаванню асноўных вобразаў інтымнай лірыкі Я. Янішчыц. Увага звернута на вобразы, якія часцей сустракаюцца ў вершах паэткі, даецца іх характарыстыка. Даводзіцца, што Я. Янішчыц у розныя перыяды сваёй творчасці выбірае ў якасці ключавых пэўныя вобразы, якія дапамагаюць больш дакладна ўявіць асобу аўтаркі, зразумець яе пачуцці, настрой у дадзены момант жыцця.*

Для таго, каб вызначыць асноўныя вобразы інтымнай лірыкі Яўгеніі Янішчыц, неабходна разабрацца, якое значэнне мае тэрмін “вобраз” у літаратуры. Мастацкі вобраз – гэта любая з’ява, абагульненая і творча адноўленая пісьменнікам у прадмеце мастацтва. Ён зразумелы і адкрыты для ўспрымання і здольны выклікаць глыбокія эмацыйныя перажыванні. Яркі вобраз у літаратуры ствараецца яшчэ і дзякуючы таму, што аўтар адчувае поўную свабоду творчасці, калі перад ім адкрываюцца бязмежныя далі мастацкай выдумкі і мноства спосабаў яго выражэння, з дапамогай якіх пісьменнік стварае свой твор. Вобраз з’яўляецца адлюстраваннем рэальнага жыцця, бо творцу ўласціва думаць вобразамі і ўспрымаць свет як ланцуг вобразаў [1, с. 42].

У творчасці Я. Янішчыц можна заўважыць мноства матываў і вобразаў. Напрыклад, у вершах паэтэсы часта сустракаюцца і супрацьпастаўляюцца вобразы пораў года: зімы, вясны, – і гэта нездарма так. Настрой чалавека цалкам ці часткова залежыць ад пары года. Зіма – значыць холад, завеі, спустошанасць, таму яна палохае сэрца лірычнай гераіні Я. Янішчыц, выклікае ў яе сэрцы шмат негатыўных эмоцый, нават страх. Зімовы холад – сімвал адчужанасці і расстання:

Каторы год між нас – зіма,  
Ляцяць гады, як завірухі [2].

А сімвалам чаго тады з’яўляецца вясна? А вясна – значыць шчасце, росквіт не толькі прыроды, але і чалавечай душы. Гэта той час, калі ярка свеціць сонейка, цвітуць пралескі, спяваюць птушкі, жыццё і сэрца напаўняюцца светлымі і чыстымі пачуццямі, а таксама каханнем:

І дождж, і гром, і несціханы вецер,  
І першы клейкі лісцік выразны!  
Абуджваюць балючае дасвецце  
Кахання сад і ластаўка вясны [2].

Вельмі цікавым падаецца і вобраз часу ў вершах паэткі. Як вядома, час – гэта форма працякання фізічных і псіхалагічных працэсаў. А якое ж значэнне мае гэты тэрмін для лірычнай гераіні Я. Янішчыц? А гэта той прамежак часу, за які ў чалавека могуць загінуць душэўныя раны, а можа і наадварот, яны стануць балець яшчэ мацней. А ў цыкле вершаў “Маё адно-адзінае світанне”, напісаным падчас знаходжання сына паэткі ў бальніцы падчас аперацыі, гэта час надзеі, час веры ў тое, што мацярынская любоў, боль, трывога “Трымаюць чэпка зорку над табой”, час, калі нельга паддавацца адчаю, час гартавання душэўнай моцы:

Кажу сабе: “Адпрэч сляпы адчай  
Дзеля жыцця, дзеля здароўя сына!”  
Хай знікне ў растрывожаных вачах  
Блакадная і горкая часіна [2].

Адным з вобразаў, які часта прысутнічае ў вершах Я. Янішчыц, з’яўляецца каліна. Гэты вобраз прасякнуты матывамі смутку, тугі; традыцыйна гэтая расліна, дакладней яе горкага смаку плады, увасабляюць нешчаслівы лёс жанчыны. Каліна (верш “Каліна зімы”), нібы люстэрка, “адбівае” самоту лірычнай гераіні (“Сумам маім на мяне паглядзіць”), калі тая выбіраецца ў вандроўку з мэтай дагадзіць “неўталоннай душы”... Разам з тым гронка “каліны-сяброўкі”, як называе расліну лірычная гераіня, для яе – “як надзея жыцця” [2]:

Белапушыстыя ўскінуты бровы.  
Час замірання. І час адкрыцця.  
Доля мая – нібы гронка любові  
Б’ецца над сцішанай голькай жыцця [2].

Вобраз дарогі таксама з’яўляецца вядучым у паэзіі Я. Янішчыц. Дарога – гэта нешта бясконцае, і ніхто не ведае, куды яна можа прывесці. Дарога – гэта метафара жыцця... Адзін праходзіць вельмі доўгі шлях і на гэтым шляху сустракае шмат цікавага і новага, у іншага гэты шлях кароткі і складаны. Для лірычнай гераіні Яўгеніі Янішчыц дарога жыцця не ўяўляецца без любові / кахання, бо гэта першааснова ўсяго існага, кропка адліку... Гэтае светлае пачуццё дае чалавеку сілы пераадольваць цяжкасці:

І тады душой не крыві  
На дарозе жыцця швырокай.  
Пачынаецца ўсё з любові –  
Першы поспех і першыя крокі [2].

Не магла не захапіць маладую паэтку і прырода. З біяграфіі Яўгеніі Янішчыц нам добра вядома, што яе дзяцінства і юнацтва прайшло ў вёсцы, на Палессі. Прырода адыгрывае значную ролю ў жыцці кожнага з нас. Паэтаў, да ўсяго, яна натхняе на творчасць. Таму значная частка вершаў Я. Янішчыц прысвечана менавіта апісанню прыроды. Калі чалавеку радасна і прыемна на душы, на вуліцы свеціць сонейка, спяваюць птушкі, жыццё кіпіць... Калі чалавеку дрэнна і балюча, прырода таксама сумуе разам з ім. Больш таго, лірычная гераіня Я. Янішчыц адчувае сябе часткай прыроды, нават больш, яна зліваецца з ёй:

Боль перасіліў немагу,  
І яркіх фарбаў мне не шкода,  
Бо і сама я, як прырода,  
То ападаю, то цвіту [2].

Вельмі часта ў творах паэтэсы можна сустрэць вобраз сэрца. Цікавым з’яўляецца тое, што Яўгенія Янішчыц вядзе размову з ім, як з жывой істотай. Ці заўсёды чалавек можа кіраваць сваімі пачуццямі, сваім сэрцам? Часта розум і сэрца не могуць прыйсці да нейкага адзінага рашэння, таму чалавеку часам бывае цяжка кантраляваць свае эмоцыі. У вершы “Кантрасты” выкарыстоўваюцца цікавыя вобразы-сімвалы – чорны воран і белыя ружы:

...Кружыць,  
Сну разарваўшы кілім,  
Чорны воран над белаю ружай –  
Як над выстылым сэрцам маім [2].

У паэзіі маладой паэтэсы можна сустрэць і вобраз лістка. Лісток – гэта нейкая маленькая частка вялікага дрэва. Так і чалавек... Ён з'яўляецца толькі маленькай часткай вялікага і складанага жыцця. Чалавек, нібы лісток, адрываецца ад бацькоў і ляціць у незразумелы і вялікі свет, у дарослае жыццё, дзе яго чакае шмат таёмнага і незвычайнага. І гэты самастойны дарослы шлях цяжка даецца чалавеку:

Не кранаюць той мурог  
Ні бяда яшчэ, ні крыўды.  
Маладых лісточкаў крылы  
Мякка сцелюцца да ног [2].

Падсумоўваючы, зазначым, што мастацкі вобраз у літаратуры адлюстроўвае не толькі праблемы аб'ектыўнага свету, але і суб'ектыўныя перажыванні і разважанні аўтара. Адпаведна вобразы, выкарыстаныя Я. Янішчыц у сваіх вершах, дапамагаюць нам больш дакладна ўявіць асобу аўтаркі, зразумець яе пачуцці, настрой, стан у розныя перыяды яе жыцця і творчасці. Письменніца не толькі адлюстроўвае рэчаіснаць, але і стварае новыя сэнсы, якія вельмі важныя для яе і для таго часу, у якім яна жыве. І чым мудрэй становіцца Я. Янішчыц, тым складаней становяцца яе вобразы.

### Літаратура

1 Рагойша, В. Паэтычны слоўнік / Вячаслаў Рагойша. – 3-е выд., дапрац. і дапоўн. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 576 с.

2 Янішчыц, Я. Творы / Я. Янішчыц // Беларуская палічка. Беларуская электронная бібліятэка [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: [https://knihi.com/Jauhienija\\_Janiscyc/](https://knihi.com/Jauhienija_Janiscyc/). – Дата доступу: 26.04.2022.

УДК 811'42'373.23:398.92(=161.1):398.92(=581)

*Чжан Чэньхао*

### СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

*Статья посвящена сопоставлению китайской и русской соматической фразеологии, исследованию китайских и русских фразеологизмов с компонентом «голова». Цель данного исследования – провести сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов с компонентом-соматизмом с точки зрения национально-культурной семантики. Делается вывод о сходстве и различии в значениях фразеологизмов с соматическим компонентом в обоих языках.*

Фразеологизмы – это народная мудрость, отражающая взгляды людей на окружающую их действительность в яркой, образной и краткой форме. Фразеологизмы, воспроизводимые устно или письменно, передают характерные черты национального менталитета, своеобразие мировосприятия, исторические и культурные особенности развития народа. Им присущи такие черты, как устойчивость состава и грамматической

формы, лексическая неделимость. Фразеологизмы отличаются в зависимости от грамматической структуры, количественного состава, степени спаянности слов, входящих в них.

В середине XX века академик В. В. Виноградов предложил классификацию фразеологизмов русского языка, выделив такие их типы, как фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Основываясь на нее, В. Н. Шанский разработал классификацию, являющуюся на сегодняшний день общепринятой. В зависимости от такого признака, как семантическая слитность, он определил «четыре типа фразеологизмов: фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания; фразеологические выражения» [1, с. 28].

В китайском языке существует множество фразеологизмов, крылатых выражений, пословиц, поговорок, в которых заложены традиции и мудрость Китая. Их основная функция – придание речи определенной эмоциональной окраски. Фразеологизмы пользуются популярностью у народа и широко используются им как в устной, так и в письменной речи. Длительное время в Китае все разнообразие фразеологизмов: чэньюй, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки объединялись одним понятием – «чэньюй».

Фразеологизмы в китайском языке – чэньюй 成语 («готовое выражение») – это устойчивые обороты, состоящие в большинстве случаев из четырех иероглифов» [2]. Источниками чэньюй являются легенды, мифы, предания Китая, философские учения, а также важные исторические события, происходившие в стране. В настоящее время в китайской фразеологии разработана классификация, в основе которой находятся два признака: происхождение выражений и их стилистическая отнесенность.

«Китайский лингвист Ма Гофань (马国凡) выделяет 5 разрядов фразеологизмов китайского языка: чэньюй 成语 – идиомы; яньюй 谚语 – пословицы; гуойюй 俗语 – поговорки; гуаньюньюй 惯用语 – привычные выражения; сехоуейюй 歇后语 – недоговорки-иносказания» [3].

По мнению Н. М. Шанского, соматические фразеологизмы являются «коммуникативно наиболее значимой и высокопродуктивной частью фразеологического состава» [1, с. 205]. По результатам исследований ученых, устойчивые единицы с компонентом-соматизмом составляют около 25 % всего фразеологического фонда языка, являются культурноспецифическими и в связи с этим представляют собой важный объект лингвокультурного анализа. Данная группа продолжает пополняться в современных языках.

Следует отметить, что исследование соматических фразеологизмов в русском и китайском языках дает возможность выявить как общие, так и самобытные черты в данных национальных культурах. Это служит обоснованием актуальности представленной темы.

Несмотря на то что русская и китайская нации расположены в соседних странах, они представляют собой две разные этнические группы, живущие в разных областях, кроме того, их исторические условия, обычаи и окружающая среда очень различны. Однако, с точки зрения анализа соответствия семантической структуры, фразеологизмы двух этнических групп можно разделить на три категории: полностью соответствующие, частично соответствующие и полностью несоответствующие.

### **1 Полностью соответствующие**

Из-за общности объективной реальности и человеческого мышления, понимания, суждения и рассуждений об объективных вещах, полученных разными этническими группами в одной и той же социальной, производственной и жизненной практике, в сочетании с взаимным влиянием культурных и экономических обменов между различными этническими группами, фразеологизмы различных этнических групп могут

происходить из одного и того же источника или могут быть поглощены или заимствованы друг у друга. Эти фразеологизмы характеризуются одинаковым значением, схожей языковой структурой, одними и теми же образами и метафорой.

Ломать голову – 绞尽脑汁 (ломать голову).

Прятать голову в песок – 藏头露尾 (прятать голову, выставлять хвост).

С головы до пят – 从头到脚 (с головы до пят).

Каша в голов – 脑子里一锅粥 (в голове котел каши).

Высоко держать голову – 昂首挺胸 (держать высоко голову, выпячивать грудь).

Полностью соответствующих русских и китайских фразеологизмов очень мало. Большинство из них представляют собой фразеологизмы с ярко выраженными национальными особенностями и уникальными культурными коннотациями, имеющими очевидные различия между двумя языками.

## **2 Частично соответствующие**

Русские и китайские фразеологизмы являются продуктом длительного развития двух национальных языков. Несмотря на то, что некоторые фразеологизмы имеют соответствующие значения, из-за разной истории развития двух национальных языков их образные метафоры имеют свои особенности, и большинство из них присущи национальностям. Значение и использование данных фразеологизмов одинаковы.

有关器官且意思相同 содержат соматизмы и означают то же самое:

Вбить в голову – 醍醐灌顶 (чистое учение омыло главу).

Без головы – 傻头傻脑 (глупая голова).

Вылететь из головы – 忘在脑后 (забудь об этом у себя в голове).

Голову повесить / Хвататься за голову – 垂头丧气 (опустив голову, выглядя подавленным).

Держать в голове – 烂熟于心 (знакомый сердцу).

Хоть кол на голове теши! – 榆木脑袋 (голова вяза).

Ясная голова – 耳聪目明 (умные уши и яркие глаза).

Ветер в голове – 随心所欲 (следуй своему сердцу и делай, что хочешь).

无关器官意思相同 не содержат соматизмов и имеют то же значение:

Отвечаю головой – 死而后已 (до самой смерти).

Голова идет кругом – 神志不清 (не в своем уме).

Отчаянная голова / Биться головой о стенку – 万念俱灰 (все мысли исчезли).

Склонять голову – 负弩前驱 (открывайте путь впереди с луком и стрелами за спиной).

Даю голову на отсечение – 以命相抵 (платить за жизнь).

Забивать голову – 池鱼之虑 (прудовая рыба причиняет беспокойство).

Голова занята – 全神贯注 (сосредоточиться на одной точке).

Голова пухнет – 日理万机处理许许多多的事务 (ежедневно занят делами, очень много канцелярской работы).

Удалая голова – 精进勇猛 (идти вперед смело).

Как снег на голову – 突如其来 (вещи случаются неожиданно).

Голова дырявая – 丢三落四 (либо это потерял, либо забыл то).

Очертя голову – 唯利是图 (погоня за прибылью).

Слома голову – 快步流星 (так быстро, как падающая звезда).

В голове не укладывается – 难以置信 (в это трудно поверить).

Несмотря на то, что некоторые русские и китайские фразеологизмы имеют сходные образы, их значения могут не совпадать или быть совсем разными. Таким фразеологизмам нужно уделять особое внимание, чтобы уловить их первоначальный смысл, если интерпретировать их буквально, это приведет к непониманию или даже ошибкам.

### 3 成语相同意思不同 Те же фразеологизмы, но разное значение

В голове вертится в значении ‘трудно вспомнить’ – 晕头转向 (в голове вертится в значении ‘сбит с толку или в панике’).

### 4 Полностью несоответствующие фразеологизмы

Среди русских и китайских фразеологизмов есть фразеологизмы, не соответствующие по образу и значению. В процессе их перевода, принимая во внимание стиль, контекст и риторические характеристики исходного текста, следует максимально использовать дословный перевод или вольный перевод.

只在俄语中出现 Только на русском языке.

Иметь голову на плечах ‘быть умным, сообразительным, рассудительным’.

Терять голову ‘быть в состоянии растерянности или смятения, часто так говорят о влюбленном человеке’.

Выбросить из головы ‘перестать думать о чем-либо, как правило, о какой-то проблеме’.

Как снег на голову ‘о каком-то неожиданном, внезапном событии’.

Идти по головам ‘негативный отзыв о действиях человека, который при достижении своих корыстных целей не считается с окружающими его людьми’.

Посыпать голову пеплом ‘выражать сильное отчаяние или печаль’.

Заплатить головой ‘погибнуть из-за чего-либо’.

Хорошо голова варит ‘грубовато-одобрительная оценка хороших мыслительных способностей человека’.

Головы летят ‘о ситуации, когда кого-то снимают с занимаемой должности’.

Без царя в голове ‘беспечный, недалевидный человек’.

Золотая голова ‘умный, полезный для общества человек’.

Вскружить голову ‘влюбить в себя. Также липать способности к здравому мышлению’.

Только на китайском языке:

出头露面 – Высунуть голову, обнаружить лицо ‘публично появиться; показать себя; завоевать популярность’.

醍醐灌顶 – Чистое учение омыло главу ‘посвящение в избранники Будды; довести до сознания; сделать удобным для понимания; заставить опомниться; просветлело на душе’.

唇齿相依 – Губы и зубы неотделимы ‘тесные, близкие отношения; связанный общностью судьбы; неразрывная связь’.

唇焦舌敝 – Губы обгорели, язык порвался ‘устать от разговоров’.

唇枪舌剑 – Губы – ружье, язык – меч ‘словесная перепалка; острая полемика’.

摧眉折腰 – Опускать брови, ломать спину ‘угодничать, льстить; подобоострастно’.

伐毛洗髓 – Обрить волосы, промыть кости ‘очиститься; смыть с себя грязь’.

画龙点睛 – Рисуя дракона, нарисовать зрачки ‘мастерски завершить работу; умело подчеркнуть нужные места в произведении или речи; наносить решающий штрих; одним штрихом оживлять картину’.

举案齐眉 – Подавая чашу, поднимать ее до бровей ‘супружеское уважение’.

Проанализированные нами примеры доказывают, что тематическая группа «соматизмы» широко представлена в системе русского и китайского языков благодаря использованию ее наименований в составе фразеологизмов. Соматизмы, которые находятся во фразеологизмах, выполняют разные функции, одной из которых является передача определенных культурных смыслов. Сходство в функционировании соматизмов в русской и китайской фразеологии можно объяснить такими культурными факторами, как наличие базисных архетипов, лежащих в основе понимания человеком мира. В то же время при абсолютной схожести тела человека его концептуализация и вербализация в русской и китайской языковых картинах мира имеют национальную специфику, что связано с наличием существенного различия русской и китайской культур.

## Літэратура

- 1 Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – Санкт-Петербург : Специальная литература, 1996. – 192 с.
- 2 邵敬敏 (Шао Цзинминь). – 现代汉语通论. 上海: 上海教育出版社, 2002. – 180 页.
- 3 Барчукова, К. В. Фразеология в китайском языке [Электронный ресурс] / К. В. Барчукова, А. В. Пескова, Е. И. Подкидышева, В. Э. Скромных // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 514–517. – Режим доступа: //moluch.ru/archive/98/22035/. – Дата доступа: 15.02.2023.

УДК 821.161.3-32\*А.Казлоў:398(-161.3)

І. Р. Шпалок

### МІСТЫКА ЯК МАСТАЦКАЯ ДАМІНАНТА АПОВЕСЦІ “НЕЗЛАМАНАЯ СВЕЧКА” АНАТОЛЯ КАЗЛОВА

*Артыкул прысвечаны даследаванню асаблівасцей увядзення ў сюжэт містычных элементаў, вызначэнню іх мастацкай ролі. На прыкладзе аповесці А. Казлова “Незламная свечка”, выдадзенай у 2002 г. у аднаўленным зборніку, асэнсоўваюцца прычыны звароту пісьменніка да містыкі, робіцца агляд аўтарскай міфалогіі, вызначаюцца спосабы стварэння таямнічай атмасферы ў творы.*

Зборнік А. Казлова “Незламная свечка”, які выйшаў у 2000 годзе, складаецца з чатырох аповесцей у процівагу папярэднім кнігам “Міражы ценяў” і “І тады я памёр...”, дзе асноўнай формай быў малы эпас. Як зазначае І. Шаўлякова, “зварот да жанру аповесці даў магчымасць празаіку больш поўна, чым тое дазвалялі абмежы апавядання (“малога эпасу”), паказаць не проста кропкі, “моманты” судакранання нашага і нянашага светаў, але абгрунтаваць ідэю пра адсутнасць колькі-небудзь пэўнага бар’еру... паміж імі” [1, с. 58]. Акрамя таго, у адрозненне ад папярэдніх кніг, А. Казлоў у зборніку “Незламная свечка” не карыстаецца беларускай і агульнаславянскай вуснапаэтычнай спадчынай, а стварае аўтарскую міфалогію на аснове веры вясковых жыхароў у паранармальныя з’явы. У гэтым сэнсе можна гаварыць пра містыку як мастацкую дамінанту твораў А. Казлова.

Шлях пераходу ад выкарыстання матываў і вобразаў беларускага фальклору да стварэння ўласнай міфалогіі назіраўся яшчэ ў асобных творах са зборнікаў 1990-х гадоў. Напрыклад, у апавяданні “Матрац” аўтар карыстаецца пражэпай і стварае аўтарскі вобраз матраца – альтэр-эга галоўнага героя; у апавяданні “Крывавы прысмак” узнікае адмысловы вобраз Смерці-матухны. Такія творы былі, на нашу думку, “спробай пярэ” пісьменніка ў пошуках уласнай праблематыкі і стылю, а таму ў зборніку “Незламная свечка”, як слухна зазначае І. Шаўлякова, “прырытэты празаіка А. Казлова на мяжы стагоддзяў і тысячагоддзяў падаваліся ўжо не проста выразна акрэсленымі, але і згрупаванымі, сістэматызаванымі...” [1, с. 61].

Пад містыкай у мастацкім творы прынята разумець выкарыстанне пісьменнікам пэўных прыёмаў і вобразаў з мэтай стварэння таямнічай атмасферы, што выклікае ў чытача трывожны настрой і негатыўныя эмоцыі – жах або страх. Гэтыя элементы мастацкага твора ў А. Казлова звязаны не толькі з катэгорыяй ірэальнасці, але і амаральнасці. Так, у аповесці “Незламная свечка” А. Казлоў падае гісторыю



варагавання Смалякоў і Барташэвічаў. Першым элементам стварэння містыкі тут з’яўляецца вера сяльчан у патубаковае. І Шаўлякова недарэмна называе гэтую аповесць “вясковай”: “<...> «Незламаную свечку» і «Перакуліся, перакуленае» дазволім сабе паводле шэрагу прыкмет аб’яднаць назовам «вясковыя»” [1, с. 62]. Пачынаецца твор з унутранага маналога Марфы Смаляк, функцыя якой напачатку твора заключаецца ў стварэнні адпаведнага вясковага каларыту. Выкарыстанне “трасянкі”, дыялектная і размоўная лексіка (“нямашака”, “плявузгнуць”, “кашолка” і інш.) дазваляе прازیку стварыць вобраз старой жанчыны. Так, праз маўленне Марфы Смаляк аўтар паведамляе чытачу пра месца дзеяння твора – вёску.

Другім сродкам стварэння містыкі з’яўляецца хранікальны сюжэт, падзеі якога падпарадкаваны прынцыпу градацыі: з кожным новым эпизодам напружанне чытача ўзмацняецца. Так, спачатку аповед вядзецца пра Марфу і пра паведамленне ёй пра смерць Сяргея Смаляка, далей Галя Смаляк даведваецца пра смерць мужа; потым прازیк паказвае паход Сяргея Смаляка і Івана Перунова ў лес, у якім гіне Сяргей, і г. д.

Аўтар “гуляе” з “гарызонтам чытацкіх чаканняў”, што з’яўляецца трэцім сродкам стварэння містыкі. У пачатку твора падаюцца апісанні прыроды, побыт Марфы Смаляк, якая займаецца шараговай будзённай справай – тчэ палавікі: “Пачынаўся сакавік. Нягэгла-хлопкі месяц з шаравата-белай размазнёй-кашыцай талага снегу... Па ўсім бачылася, што вясна будзе ранняя: паласкаліся, вымываліся ў ручаінах талага снегу сініцы, неўгамонна, паполуднях чвыркаталі вераб’і на электрычным дроце сдупоў” [2, с. 78]. І далей: “Марфа шчасліва ўсміхалася сама сабе, усміхалася думкам і вясне за акном” [2, с. 79]. Такім чынам А. Казлоў пераконвае чытача ў рэалістычнасці аповесці, што потым абвяргаецца з’яўленнем прывіду Сяргея Смаляка.

Твор умоўна можна падзяліць на дзве часткі – да і пасля з’яўлення прывіду, што абумоўлена выкарыстаннем містыкі. Адсутнасць “татальнай” прысутнасці звышнатуральнага ў аповесці і ўвага наратара да сям’і Смалякоў характарызуе першую частку, але, трэба сказаць, што намёкі на смерць Сяргея ёсць ужо тут. Гэта вынікае са слоў Марфы і эпизоду з кепскімі прадчуваннямі Галі: “Пачакаю, калі ўсе збяруцца, тады і паямо. Адною кавалак у горла не лезе” [2, с. 80]; “Ой, Божа найвышні, нешта нядобрае стукаецца ў дзверы нашай хаты” [2, с. 82]; “Раптам ні з таго ні з сяго кальнула ў грудзях у Галі Смаляк” [2, с. 84]. Чытач сустракаецца з сапраўднай містыкай толькі пасля падрабязнага апісання смерці Сяргея: “Смаляк азірнуўся... На яго, як страла, ляцела доўгая, таўшчынёй з руку, сухастоіна... Калі Сяргей убачыў сухастоіну-стралу, яна была ад яго ў трох метрах... І затым усё спынілася. Сяргей застыў, як паралізаваны, на месцы, а сухастоіна-страла ціха-ціхенька, па-мурашынаму паўзе, ляціць на яго” [2, с. 92]. І далей: “Іван і два разы вачамі не міргнуў, як сухастоіна ўрэзалася абламаным, няроўным канцом у скроню Сяргея Смаляка... Усё навокал заліло чырванню” [2, с. 93]. Гэты эпизод на кантрасце з папярэднімі ціхамірнымі апісаннямі прыроды ўзмацняе ўласцівае твору трывожна-жахлівае гучанне.

Другая частка аповесці характарызуецца большай містычнасцю, чым першая. Увага наратара тут скіравана на сям’ю Барташэвічаў, пра іх канфлікт са Смалякамі распавядае Сяргей: “Наш прапрадзед і Барташэвічаў наймацнейшымі сябрамі лічыліся... І ўлюбіліся, укахаліся ў адну дзяўчыну... Але, пачалі наш прапрадзед і Барташэвічаў варагаваць між сабою... Прапрадзед дзед Смаляк смехам узяў зямлі прыгаршчы ды і сыпануў у вочы Барташэвічу... І ахапіла барташэвіцкага прапрадзёда ярка-сіняе полымя. За адзін уздых ён згарэў...” [2, с. 99–100].

Містычнасці надае аповесці і пакладзеная ў аснову яе мастацкай задумы бінарная апазіцыя “хрысціянскі–язычніцкі”, якая ўвасабляецца ў варагаванні Смалякоў і Барташэвічаў. Першыя паказаны шчырымі вернікамі, пра што сведчаць выказванні

Марфы Смаляк і яе ж прапанова да Надзькі Барташэвіч разламаць свечку, каб скончыць вараганне: “<...> памаліся, стоячы перад абразамі на каленях, і пераламайце ўдвух асвечаную ў царкве грамнічную свечку” [2, с. 119]. Прыхільнікамі паганскіх звычаяў выглядаюць Барташэвічы, на што, напрыклад, паказваюць замовы Надзькі, якая адмаўляецца паламаць свечку: “Хітрасць лісіцы, сіла ваўка, моц навальніцы, злаба перуна ў костках, суставах, у сэрцы маім” [2, с. 103]. І далей: “Надзька, ні слова не кажучы, крутанулася на месцы і, ляпнуўшы дзвярыма, выскачала ў сенцы” [2, с. 119].

Асобна трэба разгледзець тыя часткі твора, дзе распавядаецца пра “**Нешта**”. Па словах І. Шаўляковай, гэта “не які-небудзь міфалагічны нячысцік ці фальклорны персанаж, але Безасабовае **Яно / Нешта**” [1, с. 62]. У творы назва гэтага персанажа вылучаецца тлустым шрыфтам, што павышае значнасць вобраза для разумення канцэпцыі твора. Упершыню **Яно** з’яўляецца ў эпізодзе пра хвойку: “А сасоначка расла, расла і радавалася, пакуль цёмнай і мокрай восеньскай ноччу не прыйшло да яе **Нешта**. Яно пасялілася ў карэнні, ствол, галінкі. **Нешта** акруціла сасоначку, выпіла да донца яе радасць, забрало шчасце, адняло сілу” [2, с. 109–110]. Так А. Казлоў спрабуе асэнсаваць адмоўныя якасці псіхікі чалавека, яго грахоўнасць і амаральнасць, адначасова паказваючы, што “**Нешта**” “губіць усё, да чаго дакранаецца”, бо пасля наведвання магілы бацькі, дзе Антон Смаляк дамаўляецца з “**Нечым**”, ён трапляе пад лёд: “І падыходзіць ён, бязгрэшны, чысты, свежы... Ён, **Нешта**, твой... Антон стаіць каля зламанай бядовай сасоначкі-сухастойны. І дзе, адкуль узяць тую сілу, якая б секанула іх? А то яны да вяселля ўжо трахтуюцца-рыхтуюцца <...>. Перадапошні палавік Марфа склала гармонікам, адварнулася ад панеўкі... Праз некалькі хвілін азірнулася, ды няма Антона... Над вадой парасончыкам уздуўся Антонаў палітончык. Марфа... вышмаргнула ўнука на лёд...” [2, с. 123]. У народных уяўленнях Антон гіне не фізічна, а ў якасці “чыстага”, маральнага чалавека, бо ў фінале аповесці помсціць сям’і Барташэвічаў, забіваючы з дапамогай “**Нечага**” Косціка Барташэвіча: “<...> сарваў са старога крыжа фартушок, прыгнуўся і з ледзь бачных, прыгладжаных часам, курганкоў магіл узяў пяць шчэпцяў зямлі... Тры разы абышоў ён вакол хаты [Барташэвічаў. – І. Ш.], і лёгкі жоўты пясок трыма ланцугамі акруціў, сціснуў яе...” [2, с. 124–125]. Як слушна зазначае Я. Коней, “магія, да якой звяртаюцца персанажы, нікому не дапамагае, адно псуе жыццё. Героі звяртаюцца да магіі, паколькі ніхто з іх нават не задумваецца наконт такіх простых ісцін, як каханне, дараванне, дабрыня, спагада” [3, с. 92].

Такім чынам містыка з’яўляецца мастацкай дамінантай аповесці “Незламная свечка” А. Казлова і рэалізуецца ў творы праз вясковы каларыт, хранікальны сюжэт, спалучаны з эфектам градацыі, змену ў “гарызонце чытацкіх чаканняў”, бінарную апазіцыю “хрысціянскі–язычніцкі” як аснову мастацкай канцэпцыі твора. А. Казлоў стварае вобраз безасабовага “**Нешта**”, праз якое спрабуе асэнсаваць заганныя якасці псіхікі чалавека, вартасць яго маральных рысаў.

## Літаратура

- 1 Шаўлякова, І. Л. Сапраўдныя хронікі Поўні: артыкулы і рэцэнзіі / І. Л. Шаўлякова // Правілы адасаблення / І. Л. Шаўлякова. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2011. – С. 58–63.
- 2 Казлоў, А. С. Незламная свечка: аповесці / А. С. Казлоў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2000. – 222 с.
- 3 Коней, Я. Асноўны інстынкт / Я. Коней // Маладосць. – 2011. – № 12. – С. 91–92.

М. С. Шчалкун

## ГУКАВЫЯ АСАЦЫЯЦЫІ Ў ПАЭТЫЧНЫМ ДЫСКУРСЕ ЛЕАНІДА ДРАНЬКО-МАЙСЮКА

У артыкуле на матэрыяле паэтычнай творчасці Л. В. Дранько-Майсюка аналізуюцца гукаперайманне і анаматапея, якія займаюць значнае месца ў гукавой арганізацыі вершаванага маўлення паэта. Яны часта з'яўляюцца тым элементам моўнай сістэмы, які падмацоўвае многія асацыяцыі, дапамагае стварыць дакладныя малюнкi рэчаіснасці, адлюстроўвае сэнсавыя нападуненне фонікі паэтычнага дыскурсу.

Асновай выяўленчай функцыі гукаў з'яўляюцца асацыяцыі, якія мы звязваем непасрэдна з самімі фанемамі. Гэтыя асацыяцыі бываюць разнастайныя.

Прасцейшым выпадкам гукавых асацыяцый, найбольш папулярным спосабам выкарыстання гукавых уласцівасцей мовы ў мастацкіх творах з'яўляецца гукаперайманне. Гэта вельмі старажытная частка слоўніка кожнай мовы. “Гукаперайманне садзейнічае выразнасці маўлення, перадае дынамізм і напружанасць дзеяння, выклікае разнастайныя асацыяцыі” [1, с. 23]. “Гукаперайманне – 1) узнаўленне чалавекам у маўленні гукаў прыроды, крыкаў жывёлы: дзынь-дзынь, мяў-мяў, кукарэку; 2) утварэнне слоў, гукавое аблічча якіх у пэўнай ступені нагадвае названыя прадметы і з’явы” [2, с. 40]. У паэтычным маўленні пад гукаперайманнем разумеюць імітацыю “з дапамогай гукаў мовы тых ці іншых гукаў рэчаіснасці, якая дасягаецца не толькі назапашваннем гукапераймальнага слоў, але і падборам слоў з аднароднымі, блізкімі гукамі” [3, с. 226].

Многія гукі ў прыродзе маюць акустычнае падабенства з гукамі мовы. Так, грукат грому нагадвае гук [р], свіст – гук [с], глухі шум – гук [ш], таму словы *гром*, *звон*, *свіст*, *шум*, *шоргат*, *шэпт*, *рычанне* і іншыя маюць выразную гукавую афарбоўку. Дзякуючы гэтай уласцівасці гукаперайманне стала характэрнай рысай паэзіі. Як адзначыў В. П. Рагойша, “гукаперайманне – гэта не самастойныя рэальныя гукі, а толькі намёк на іх. Як музыка, паэзія не можа ўсёй дакладнасцю паўтараць сапраўдныя гукі, але імітаваць іх, і часам даволі паспяхова, імкнецца” [4, с. 103].

Прасочым, як у наступных прыкладах з паэзіі Л. Дранько-Майсюка перадаюцца з дапамогай гукапераймання самыя разнастайныя гукавыя ўражанні:

*Прагрукаў нечаканы воз,*

*І пуга лягнула і сціхла,*

*Так моцна лягнула: з бяроз*

*Зляцела лісцяў яркіх сціжма* [5, с. 26].

Тут спалучэнне свісцячых [з], [с], [ц] гукаў дапамагае перадаць рэзкую і рытмічную змену падзей.

Значная колькасць усемагчымых асацыяцый, заснаваных на гукаперайманні, звязана з выкарыстаннем гука [р]. Часцей за ўсё асацыяцыі перадаюць *грукат*, *гром*, *трэскат*, асабліва ў творчасці Л. Дранько-Майсюка. Прывядзем прыклады некаторых:

*Ад груку трымцела цырата,*

*Выплэхвалася на падлогу*

*Са сподкаў крутая гарбата* [5, с. 115];

*Але аддаляецца трэскат,*

*І грукат, і зірк перуна* [5, с. 117].

У паэзіі Л. Дранько-Майсюка гукаперайманне выкарыстоўваецца для стварэння малюнка прыроднага свету. Аналізуючы від эўфанічнага сродку можна падзяліць на

некалькі падгруп у залежнасці ад тыпу імітацыі. У складзе гукаперайманняў вызначаюцца лексічныя адзінкі, што перадаюць гукі прыроды і словы, якія імітуюць крыкі птушак, звяроў. Аналіз прыкладаў, звязаных з ужываннем гукапераймання ў аўтара, дазваляе сцвярждаць, што самая шматлікая група – гэта тая, што перадае крыкі жывёл, і таму часцей за ўсё яна сустракаецца ў паэзіі Л. Дранько-Майсюка:

*Я – не шкодны Воўк  
Я – галодны Воўк...  
У-у-у!» [6, с. 8];  
Добра ведаю я – кар-р-р! –  
Дзе рубель, а дзе даяр...  
Добра ведаю я – кар-р-р! –  
Дзе гандляр, а дзе махляр [6, с. 12];  
Усё ў маім жыцці ажур,  
Усё ў маім жыцці, як трэба,  
Усё ў маім жыцці – мур, мур –  
Смятанкаю плыве да неба [6, с. 30];  
Песню я адну пяю  
У двары халодным:  
Памажыце вераб’ю,  
Верабей – галодны! ...  
Дайце ж, каб і еў, і піў –  
То за гэта вам старанна  
Я падзякую: жыў-жыў... [6, с. 51].*

Анаматапея (грэч. опоматороіеіа ‘словатворчасць, гукаперайманне’) – “гукаперайманне, а таксама словаўтварэнне шляхам гукапераймання жывой і нежывой прыроды” [2, с. 19]. На аснове анаматапеі ўтвораны такія словы беларускай мовы, як “кукаваць”, “мяўкаць”, “дзынкаць” і г. д. Самы прасты спосаб гукавой выразнасці – гэта карыстанне словамі мовы як анаматапеямі.

“Сярод граматычных форм, якімі выражаюцца анаматапеі, можна выдзеліць апакапічныя словы, што абазначаюць імгненнае дзеянне, у прыватнасці, імгненныя, адрывістыя гукі” [7, с. 70]. Яны ўяўляюць сабой усечаныя формы дзеясловаў, утвораных ад гукапераймальнага слоў, напрыклад “крадзь” ад “красці” з верша Л. Дранько-Майсюка:

*Пры такой уладзе  
(Што мне тут брахаць!) –  
Той жыве, хто крадзе,  
Так што, браце, крадзь [6, с. 33].  
Яшчэ адзін прыклад са словам “грук”, якое ўтварылася ад назоўніка “грукат”:  
Адказала: “Дачка я твая!  
І таксама магутнага роду.  
Чуеш грук? Гэта маці мая...  
Да цябе яна ідзе з агароду” [6, с. 33].*

Другая група – гэта дзеясловы і назоўнікі, утвораныя на аснове гукапераймальнага слоў:  
*Як гаворыцца людзьмі:  
“Хіба кот, каб мяўкаць?!”  
Падлу хлебам не кармі,  
Толькі дай пагаўкаць...” [6, с. 13];  
Спіну выгінаць і муркаць,  
Сліну лішнюю каўтаць  
І ў адпетага прыдурка  
Ведаць: што яму лізаць! [6, с. 30].*

Такім чынам, гукаперайманне выступае важкім эўфанічным сродкам, які падмацоўвае многія асацыяцыі, дапамагае стварыць дакладныя малюнкi рэчаіснасці, адлюстроўвае сэнсавыя нападўненне гукаў маўлення.

### Літаратура

- 1 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.
- 2 Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. – Мінск : Выш. шк., 1990. – 222 с.
- 3 Рагойша, В. П. Гукаперайманне / В. П. Рагойша // Энцыклапедыя літаратуры і мастацтва Беларусі: у 5 т. – Мінск : Беларусь. Сав. энцыклапедыя, 1985. – Т. 2. – С. 226–227.
- 4 Рагойша, В. П. Гутарка пра верш: Метрыка. Рытміка. Фоніка / В. П. Рагойша. – Мінск : Нар. асвета, 1979. – 128 с.
- 5 Дранько-Майсюк, Л. Гаспода: выбраныя / Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 382 с.
- 6 Дранько-Майсюк, Л. / Цацачная крама: кніжка для вялікіх і малых Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 59 с.
- 7 Торра В. А. Эўфанічныя сродкі моўнай выразнасці ў паэзіі Рыгора Барадулiна : дыс. ... канд. філ. навук : 10.02.01 / В. А. Торра. – Гомель, 2006. – 110 с.

УДК 811.161.3'42:821.3'06

*М. С. Язерская*

### ІНФЕРНАЛЬНАЯ ВАНДРОЎКА ЯК ТЭКСТАЎТВАРАЛЬНЫ МАТЫЎ У БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ ХХ СТАГОДДЗЯ

*У артыкуле на прыкладзе казкі “Падарожжа ў пекла” Я. Маўра і аповесці “Лабiрынты” В. Ластоўскага разглядаюцца мастацкія функцыі матыву інфернальнай вандроўкі. Аўтар прыходзіць да высновы, што яго значэнне ў структуры тэксту залежыць ад абрасата твора, агульнай праблематыкі і вобразна-сімвалічнага нападўнення інфернальнай прасторы (пекла, лабiрынт), а таксама пра цесную сувязь гэтага матыву з міфалогіяй – славянскай, антычнай, біблейскай.*

У сучасным разуменні паняцце “інфернальны свет” значыць невядомы і недасяжны для жывых людзей. Існуе каласальная колькасць прыкладаў апісання ў літаратурных творах гэтай нябачнай прасторы. “Першым такім вандроўцам быў шумерскі каралевіч Гільгамеш, герой наймаверна старажытнага эпасу, занатаванага пяць тысячаў год таму на гліняных таблічках. Ён вандраваў у апраметную з надзеяй выратаваць свайго сябру, «дзікага чалавека» Энкіду» [1, с. 43], – зазначае П. Васючэнка. У гэты спіс можна ўключыць “Боскую камедыю” Дантэ Аліг’еры, раман “Майстар і Маргарыта” М. Булгакава, зборнік “Экзiстэнцыяльны тэатр” Ж. П. Сартра, аповесць “Вандроўка капітана Стормфілда ў рай” М. Твэна і шмат іншых. Яшчэ ў XIX стагоддзі ў беларускай літаратуры містычныя падарожжы здзяйснялі героі Я. Баршчэўскага (апавяданне “Жабер-трава” з кнігі “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”), К. Вераніцына (паэма “Тарас на Парнасе”), Ф. Багушэвіча (баллада “Быў у чысцы”) і інш. У мінулым стагоддзі да твораў з матывамі падарожжа ў патубаковы свет

дадаліся аповесці “Лабірынты” В. Ластоўскага і “Ладдзя Роспачы” У. Караткевіча, а таксама казка “Падарожжа ў пекла” Я. Маўра.

Усе гэтыя творы па сваёй ідэйнай скіраванасці і стылі даволі розныя, але аб’ядноўвае іх тое, што ў кожным так ці інакш ёсць узаемадзеянне з інфернальным светам. Так, напрыклад, у адрасаваным дзіцячай аўдыторыі творы Я. Маўра “Падарожжа ў пекла” два хлопцы, піянеры Янка Гуж і Юрка Пыж, вырашылі наведаць апраметную, каб паглядзець што і як там адбываецца. У працэсе вандроўкі хлопцы сутыкаюцца з вялікай колькасцю праблем і знаходзяць шмат незразумелага. Твор, згодна з ідэалагічнымі патрабаваннямі часу, мае дыдактычна-атэістычную скіраванасць, што праглядаецца на ўсіх ўзроўнях разгортвання сюжэта.

Спачатку героі з цяжкасцю адшукваюць шлях да самога пекла, апытаўшы ўсіх сустрэчных. І толькі адзін “мясцовы дурань” Кандрат указаў ім правільны кірунак: “Трэба ўначы пайсці проста ў лес, потым завярнуць направа, потым налева, далей зноў направа, тады зноў налева і яшчэ раз налева. Там сярод вялікіх каменняў стаіць стары дуб з шырокім дуплом. Трэба дачакацца поўначы і тады можна лезці ў дупло – вось вам і дарога. У даўнейшыя часы адтуль заўсёды чэрці вылазілі; толькі цяпер іх чамусьці не чуваць” [2]. Хлопцы кінуліся ў лес, і, кіруючыся інструкцыямі Кандрата, апынуліся ля ракі Стыкс, адкуль да чарцей засталася адлегласць усяго толькі ў 5460 кіламетраў. Як бачым, Я. Маўр у апісанні патубаковай прасторы апеллюе да сінтэзу біблейскай, славянскай і антычнай міфалогіі.

У мастацкай рэчаіснасці твора пекла зусім не тое, якім яго звычайна малююць. У чарцей няма ўжо таго энтузіязму, як раней, бо бязбожнікаў прыбывае ўсё больш: “А калі прыемем яшчэ пад увагу, што цяпер народ наогул сапсаваўся і не надта імкнецца ў рай, што за адны толькі суткі на зямлі памірае каля 120 000 чалавек, тады мы з дапамогай вышэйшай матэматыкі можам бадай дакладна вылічыць, што ў першыя стагоддзі ў пекле магло быць усяго некалькі тысяч грэшных душ, а цяпер каля 25 689 000 000 000.

Між тым колькасць чарцей, якія павінны абслугоўваць пекла, засталася тая самая, што і спачатку. Згодна з надлікамі духоўных спецыялістаў, чарцей у пекле 1 405 928 галоў – ні больш ні менш. Ды, апрача таго, 72 тысячы чартоўскіх князёў, графоў, баронаў ды іншых арыстакратаў.

Гэта значыць, што калі раней аднаму чорту прыходзілася мардаваць, скажам, 10 грэшнікаў, то цяпер ужо на яго долю прыпадае 17 300 000!

Ды з такой нагрузкай сам чорт шыю сабе зломіць!” [2].

Ад рэзкага наплыву грэшнікаў і чэрці, і Харон стаміліся. Праца кіпіць, цягнікі ў пекле няспынна ідуць, душы едуць па месцах апошняга спачыну. Пекла ў казцы Я. Маўра прыведзена, так бы мовіць, у стэрыльны стан, падобны да лепшых медыцынскіх устаноў – тут чысценька, прыгожа, акуратна. Пакуты людскія – гэта ўсяго толькі праца, слугі д’ябальскія ніякіх асаблівых адмоўных эмоцый да грэшнікаў не адчуваюць. Ды і паняцце граху набывае ў творы цалкам супрацьлеглае біблейскаму значэнне, што адпавядае ідэйным крытэрыям эпохі.

У аповесці В. Ластоўскага “Лабірынты” ідзе гаворка пра адзін з містычных выпадкаў з жыцця апапалітнага падарожжа па падземнай бібліятэцы-лабірынце пад Верхнім полацкім замкам. Галоўны герой прыязджае ў горад па запрашэнні старшыні краязнаўчай суполкі Івана Іванавіча. Далучыўшыся да “любіцеляў старасвеччыны”, ён уступае ў дыскусію пра духоўную спадчыну беларускай культуры. Між тым, адзін з удзельнікаў суполкі, так званы Падземны чалавек, адзначае: “Там, у Богіне, ёсць такжа падземныя хады, як і ў нас, пад Верхнім замкам, у сярэдзіне гары. Старая веда і старая культура не загінулі. Кажуць людзі, а хто ж ведае, ці ёсць у гэтым хоць кропля праўды, пад Верхнім замкам, за магілай невядомага валадара, ёсць склады з багаццямі вялікімі. Кажуць, у абход абшырнай грабніцы, направа, ёсць мураваны праход крокаў 60 даўжыні,

і праз яго ўходзіцца ў сховы са старымі кнігамі. Часцю пісаны яны на дасочках, часцю на бяроставых пластках. Зложаны кнігі ў каваных серабром скрынях, усярэдзіне абітых скурай. З гэтай кніжні пракавечнай ёсць ход у скарбец... Толькі дужа страшна ісці там” [3]. Падземны чалавек прапануе галоўнаму герою прайсці да лабірынта, але, каб патрапіць унутр, неабходна даць клятву: “Акром мяне, з жывых ніхто не ведае аб гэтым ходзе. Ты другі будзеш ведаць аб ім і перадасі патомным. Але перш чым увайсці ў тайныя ходы, у якіх нашы празорлівыя прадзеды захавалі не толькі свае культурныя, але і вялікія матэрыяльныя багаці, ты павінен даць абяцанне, злажыць прысягу на вечную тайну” [3].

Лабірынт – гэта не толькі фізічная, але і метафізічная прастора, гэта не проста месца дзеяння, а ў некаторым сэнсе гэта ключ да разгадкі сэнсу твора, своеасаблівая формула, якая звязвае тэкстуальнае і пазакантэкстуальнае. Лабірынт у творы з’яўляецца своеасаблівым пераходам ад рэчаіснасці да ірэальнага свету, у які складана трапіць. У цэнтры гэтай містычнай прасторы захавана таямніца, якую неабходна разгадаць. Увайшоўшы ў падземныя лёхі, герой можа памерці ці заблукаць і назаўсёды застацца ў замкнёным лабірынце, стаць яго часткай. Нешта падобнае адбываецца і ў чыстцы – месцы паміж пеклам і раем. Герой В. Ластоўскага апынуўся ў своеасаблівым палоне містычнай бібліятэкі: яна знаходзіцца ў поўным распараджэнні героя, аднак яму не належыць; герой можа знаёміцца з любым выданнем і рукапісам, але толькі ў бібліятэцы. Першая яго вандроўка туды становіцца і апошняй.

Падагульняючы ўсё вышэйсказанае, адзначым, што выкарыстанне матыву інфернальнай вандроўкі ў літаратурных творах мае розныя функцыі. У казцы Я. Маўра “Падарожжа ў пекла” юнакі трапляюць у замагільны свет з уласнай волі. Паколькі твор адрасаваны дзецям, то незвычайнае падарожжа герояў служыць тут выхаваўчым і атэістычным мэтам, сфармуляваным згодна з ідэалогіяй эпохі. Адметна, што існаванне самога пекла не адмаўляецца аўтарам, але цалкам мяняецца зместавае напаўненне гэтай прасторы, якая падаецца ў сатырычным святле. У аповесці “Лабірынты” В. Ластоўскага дамінуе містычны элемент. Прыгоды галоўнага героя да самога фіналу трымаюць чытача ў напружанасці. Інфернальная вандроўка ў творы дазваляе пісьменніку глыбока раскрыць нацыянальную праблематыку. У абодвух творах матыву фантастычнага падарожжа звязаны са зваротам да міфалогіі.

## Літаратура

1 Васючэнка, П. Трансцэндэнтальнае падарожжа Мацея Бурачка / П. Васючэнка // Першацвет. – 1999. – № 7–8. – С. 43–45.

2 Маўр, Я. Падарожжа ў пекла [Электронны рэсурс] / Я. Маўр. – Рэжым доступу: [https://knihi.com/Janka\\_Maur/Padarozza\\_u\\_piekla.html#chapter2](https://knihi.com/Janka_Maur/Padarozza_u_piekla.html#chapter2). – Дата доступу: 14.04.2023.

3 Ластоўскі, В. Лабірынты [Электронны рэсурс] / В. Ластоўскі. – Рэжым доступу: [https://knihi.com/Vaclau\\_Lastouski/Labirynty.html](https://knihi.com/Vaclau_Lastouski/Labirynty.html). – Дата доступу: 14.04.2023.

УДК 821.161.3-311.6\*В.Быкаў

*К. В. Якаўленка*

### **ПРАБЛЕМА ВЫБАРУ Ў ВАЕННАЙ ПРОЗЕ ВАСІЛЯ БЫКАВА: НА ПРЫКЛАДЗЕ АПОВЕСЦІ “ТРЭЦЯЯ РАКЕТА”**

*Артыкул прысвечаны даследаванню праблемы выбару ў ваеннай прозе В. Быкава. Аналізуюцца паводзіны герояў аповесці “Трэцяя ракета” ў экстрэмальных умовах, калі*

*патрэбна зрабіць выбар паміж жыццём і смерцю. Акцэнт робіцца на выбары герояў і адказнасці за яго. В. Быкаў тлумачыць выбар герояў праз іх мінулае, бо менавіта там закладзены вытокі іх характару.*

Галоўнымі крыніцамі вывучэння мастацкага мыслення пісьменніка, якія раскрываюць гісторыю станаўлення аўтарскай задумы, з’яўляюцца самі творы і адметнасці літаратурнага працэсу, звязаныя з сацыяльнымі фактарамі. Творчасць В. Быкава рэалістычная па сваёй манеры і абмежавана выкарыстаннем эмацыянальна-экспрэсіўнай лексікі. Пісьменнік імкнецца расказаць пра вайну, якой яна была для звычайных людзей, і таму стварыў тыповыя вобразы беларусаў, паказаўшы іх нацыянальны характар і ментальнасць.

Маючы за плячыма багаты эмпірычны вопыт, В. Быкаў пачаў ствараць ваенную аповесць, якую вылучае крытэрыі маральнасці. Звычайна герой твора – асоба, якая мае вышэйшыя чалавечыя якасці і з’яўляецца праекцыяй погляду аўтара на жыццё і ролю чалавека ў грамадстве. У дачыненні да маральных крытэрыяў адлюстроўваюцца пэўныя перакананні пісьменніка ў творах “Жураўліны крык”, “Сотнікаў”, “Знак бяды”, “Трэцяя ракета” і многія іншыя.

Ваенная проза В. Быкава адносіцца да лепшых мастацкіх набыткаў айчыннай літаратуры. Адметнасцямі яго прозы з’яўляюцца праўдзівасць, глыбіня думак пісьменніка, маральна-этычная ацэнка падзвігаў народа, максімальна падрабязнае адлюстраванне характараў персанажаў, даследаванне псіхалогіі чалавека падчас вайны (асабліва ў экстрэмальных абставінах, калі паўстае выбар паміж жыццём і смерцю).

Неад’емнай часткай творчай спадчыны пісьменніка з’яўляюцца паняцці памежнай сітуацыі, праблемы выбару, пераадолення абсурднасці жыцця. У сваіх творах В. Быкаў арганічна спалучае праблему выбару, скіраваную на раскрыццё быццёвай сутнасці чалавека ў свеце. Пісьменніка, перш за ўсё, цікавіць магчымасці чалавечага духу і ўнутраны свет простага чалавека. Герой, раскрываючыся пры дапамозе ўчынкаў, павінен раскрыць сябе сам. Менавіта экзістэнцыяльны выбар дапамагае зразумець падтэкст учынкаў, якія знаходзяцца па-за станам псіхічнага развіцця асобы і мала матываваныя знешнімі абставінамі. 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.

Пісьменніка, перш за ўсё, цікавіць магчымасці чалавечага духу і ўнутраны свет простага чалавека. М. Тычына пра гэта кажа так: “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” [2, с. 648–649].

“Трэцяя ракета” – лепшы і самы дасканалы твор у ранняй прозе пісьменніка, у якім паказаны драматызм франтавой штодзённасці і сувязь паміж гераічным і звычайным, будзённым. Праблематыка твора – сцвярджэнне чалавечнасці і высокіх маральных ідэалаў народа, непрыманне зла і несправядлівасці. В. Быкаў падае франтавы побыт густа і адчувальна, яго галоўныя героі рызкуюць сваім жыццём, пераадольваюць цяжкасці і выпрабаванні. У творы заўважаюцца характэрныя рысы быкаўскай аповесці: дзеянне скандэсавана на невялікай прасторы і абмежавана па часе, невялікае кола герояў, звычайных, радавых удзельнікаў вайны. Сюжэт складае гісторыя пра шасцёрх артылерыстаў, якія складаюць разлік невялікай супрацьтанкавай гарматы.

Галоўныя героі звычайныя і тыпова быкаўскія. Камандзір Маркел Іванавіч Жаўтых паспяхова ваюе з сорак першага года, пра што сведчаць яго ордэн Вялікай Айчыннай вайны і шмат медалёў. Нягледзячы на малую адукацыю (скончыў усяго два ці



тры класы), ён выконвае свае камандзірскія абавязкі і добра ведае справу, пры гэтым застаючыся разважлівым чалавекам у адносінах да сваіх падначаленых. Жаўтых вызначаецца прыроджанай далікатнасцю. Яго думкі – пра сям’ю і пра тое, каб дзецям не давалося класці галовы на полі бою: “Я б усе медалі аддаў, толькі б дзяцей зберагчы. Вунь – не скончыцца вайна да новага года – старшы мой, Дзмітрый, пойдзе. Дапрызыўнік. Васямнаццаць год хлопцу. Возьмуць, трапіць у пяхоту, і што думаеш? Маладое, дурное – у першым-другім баі і пакладзе галаву, не жыўшы, не ведаўшы” [1]. Таму Жаўтых марыць аб тым, каб вайна хутка скончылася і была апошняй. Жаўтых адчувае антыфашысцкую сутнасць Вялікай Айчыннай вайны і добра ўсведамляе неабходнасць яе, бо ў ёй вырашаецца лёс чалавецтва. Маркел Іванавіч быў гатовы рабіць усё дзеля перамогі над фашызмам. Гэты герой асабліва выяўляе сваю тыповасць для быкаўскага эстэтычнага свету.

Звычайныя рысы характару маюць Крывёнак, Лук’янаў і падцягнуты наводчык “саракапяткі” Папоў. Разам з тым – гэта персанажы са складаным і пакутлівым лёсам. Так, Павел Крывёнак на вайне быў паранены асколкам, які знявечыў яму твар. З-за гэтага хлопец вельмі моцна пакутаваў і перажываў. Раней Крывёнак быў у штрафной роце, куды трапіў за тое, што не стрымаўся і пастраліў палонных салдат, але выжыў і вярнуўся ў сваю часць. У баі Крывёнак змагаўся да апошняга, але падаўшыся цацуцям, выскачыў з акопа і пабег насустрач ворагу з мэтай забіць хаця б аднаго немца. Пасля таго, як ён прабег некалькі метраў, фашысты расстралялі яго.

Лук’янаў – былы лейтэнант, разжалаваны за палахлівасць у радавыя. Салдат быў хворы на малярню і выглядаў не вельмі добра: “Худы, ж жардзіна, ціхі, слабасільны інтэлігент” [1], “ён нейкі надламаны, пакрыўджаны” [1]. Лук’янаў разумее, што трэба перамагчы ў сабе баязлівасць, бо без гэтага немагчыма знішчыць ворага. Перад Лук’янавым быў выбар: застацца ў акопе ці выканаць загад камандзіра, які можа прывесці да пагібелі. Герой зрабіў выбар: “Лук’янаў у расшпіленым шынялі ўстае з-за скрынак, чагось азіраецца, у ягоных вачах такая самота, што здаецца: струсіць, папросіцца. Але ён не просіцца, толькі трошкі марудзіць і затым неяк дужа аслабела ўзлазіць на бруствер і, прыгнуўшыся, бяжыць да кучы. Там ён хапае з зямлі адно бярэмя, другое – раскідвае, растрасае кукурузу ў бакі, куча меншае, але танк – вунь ён!” [1]. Лук’янаў быў моцна паранены, і праз некалькі гадзін загінуў, пры гэтым зрабіўшы учынак, які дапамог яго таварышам.

Яшчэ адным персанажам, напісаным рэалістычна і з пэўнай псіхалагічнай заглыбленасцю, з’яўляецца Лёшка Задарожны, які хацеў перакласці сваю долю агульнага цяжару на плечы іншых. Кожны раз Задарожны імкнуўся адвесці ад сябе падазрэнні ў несумленнасці і нізкасці сваіх намераў, але Лазняк бачыў у ім ідэйнага праціўніка, здольнага на здраду. Так і атрымалася. Аляксей – звычайны здраднік, які, баронячы сябе, становіцца прычынай гібелі Люсі і артылерыстаў. Таму Лазняк, які адзіны застаўся ў жывых і быў сведкам подласці Задарожнага, пасылае ў яго трэцюю, апошнюю ракету.

Лазняк – адзін з “саракапятчыкаў”, які ваюе вельмі сумленна, з поўнай выкладкай сід, змагаецца з ворагам да канца. Лазняк быў добрым, чалавечным і бескампрамісным ва ўсім, што тычылася чэсці і сумленнасці. Ён вельмі патрабавальны: для яго важныя жыццёвая мудрасць і рэальны, дзейсны гуманізм. Герой схільны да філасофскага асэнсавання жыцця і да самааналізу.

У асобе Лазняка пісьменнік выяўляе такія рысы, як гераізм, чалавечнасць, мужнасць, якія сам герой у сабе не прызнае, як вынікае з наступнай цытаты: “Я не герой, не храбрэц, я вельмі звычайны і, здаецца мне, нават баязлівы хлопец, але няўжо я не змагу стрываць да канца?” [1].

Радавым удзельнікам вайны з’яўляецца простая і звычайная дзяўчына Люся-Сінявочка гадоў шаснаццаці. Сама сябе дзяўчына называе трусіхай, хаця гэта на самой справе не так, бо ў складаных абставінах палахлівасці яна не выяўляе. В. Быкаў паказвае

Люся таксама рэалістычна і праўдзіва, як і іншых герояў. Для яе характэрны такія рысы, як дабрыня, тонкае разуменне людзей, жаночая спагадлівасць, глыбокая чалавечнасць і гуманістычная вышыня.

Люся вырашыла дапамагчы салдатам, нягледзячы на страх і магчымасць загінуць. Гэта яе выбар. Падчас бою дзяўчына выскоквае з варонкі, кідаецца на траву і паўзе збоч танка да забітага немца. У немца Люся забірае фляжку з вадой, пасля асцярожна паўзе назад у акуп да хлопцаў, каб перадаць ім рэчы. Дзяўчына вельмі блізка падпаўзае да бруствера, але як толькі ўзнямаецца, раптам падае. Люся паспела перадаць рэчы салдатам, ахвяруючы сваім жыццём. Гэта геройскі ўчынак, на які здольны не кожны.

Погляд В. Быкава на вайну выяўляецца ўсёй вобразнай сістэмай твора, яго агульным пафасам. Письменнік ставіў задачу паказаць жорсткасць вайны, здольнасць і абавязкі людзей, якія абаранялі сваю краіну і рабілі ўсё для светлай будучыні. Праз характар Лазняка ў творы прасочваюцца адносіны В. Быкава да здрадніцтва: нянавісць да баязлівасці, подласці.

Як відаць з аповесці “Трэцяя ракета”, В. Быкаў стаў надаваць больш увагі ўнутраным маральным канфліктам герояў. Яны апынаюцца перад выбарам: здрадзіць таварышам і Радзіме, але застацца ў жывых альбо змагацца да канца і загінуць. Кожны з герояў адрозніваецца характарам і выбірае свой шлях сам.

### Літаратура

1 Быкаў, В. Поўны збор твораў [Электронны рэсурс] / В. Быкаў. – Рэжым доступу: [https://knihi.com/Vasil\\_Bykau/Treciaja\\_rakieta.html](https://knihi.com/Vasil_Bykau/Treciaja_rakieta.html). – Дата доступу: 10.04.2023.

2 Тычына, М. Пад знакам Быкава / М. Тычына // В. У. Быкаў Выбраныя творы / В. У. Быкаў. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2004. – 672 с.

*Н. А. Артюшко*

### **КАРЬЕРА РИМСКОГО АРИСТОКРАТА В ЭПОХУ РАННЕЙ ИМПЕРИИ**

*В статье рассматривается вопрос о карьере римского аристократа в период Ранней римской империи. Отмечаются изменения в прохождении *cursus honorum* этого периода в сравнении с периодом Республики. Делается вывод о том, что укрепление императорской власти непосредственным образом отразилось на содержании карьеры представителей сенаторского сословия.*

Рассматривая карьеру римского аристократа в период Ранней империи, становится очевидным тот факт, что продвижение по карьерной (в первую очередь политической) лестнице происходило всю жизнь знатного римлянина и было тесно связано с конкуренцией внутри нобилитета. Статус *nobiles* должен был постоянно подтверждаться соответствующим занятием должностей в системе управления государством.

В условиях высокой конкуренции, очевидно, было необходимо существование общепринятого соглашения, регулирующего соперничество и обеспечивающее стабильность сложной общественно-политической системы Римской республики. Таким образом, мы можем говорить о том, что существовал своего рода кодекс, который определял рамки конкуренции в столкновениях внутри правящего класса. Эти правила поведения не были где-либо записаны и опирались на консенсус, который был основан на *exempla* (примерах), чётко описывающих правильное или неправильное поведение в определённых ситуациях. Это так называемые *mos maiorum* (нравы предков), апелляция к которым неоднократно использовалась в спорах между аристократами [1]. Рамки, в которых находилось поведение каждого *nobiles*, были ясны: все они стремились поставить свои действия на службу *res publica* и повысить свою известность. Таким образом, римская аристократия существовала как корпорация, объединённая вокруг государства и государственной службы [2, с. 123].

Напряжённость между сложившейся в аристократической среде системой отношений, с одной стороны, и личными интересами – с другой ясно демонстрируется на примере политической карьеры знатного римлянина [3]. Успешный *nobilis* на протяжении своей жизни последовательно проходил ряд магистратур, начиная с квестуры и заканчивая консульством [2, с. 124]. Достигнув высшей магистратуры, нобиль сразу выделялся на фоне остальных аристократов и старался, пользуясь своим положением, добиться как можно большего авторитета и репутации. Через год, когда его полномочия заканчивались, он пополнял ряды сенаторов, которые должны были контролировать амбиции молодых аристократов, движущихся по политической лестнице Республики. Таким образом, в течение своей карьеры нобиль находился на вершине политической власти всего несколько лет, что не позволяло отдельным аристократам значительно возвыситься над остальными и узурпировать власть.

Рассмотрим все этапы карьеры римского сенатора периода Ранней империи. В период Ранней империи *cursus honorum* (иерархия должностей) представителя сенаторского сословия практически не отличался от устоявшейся республиканской системы. Знатный римлянин на протяжении жизни должен был последовательно занимать следующие магистратуры: квестура – эдилитет – претура – консулат. Октавиан Август сохранил этот порядок и возрастной ценз (с некоторым снижением для квестуры – 25 лет, для претуры – 30 лет) [4, с. 154].

Отметим также, что в правление Октавина сенаторская карьера несколько расширяется благодаря появления такой магистратуры, как вигинтивират, которую Эрик Бёрли рассматривает в качестве начального этапа карьеры молодого представителя сенаторского сословия, определяющего его дальнейшее продвижение [5, р. 231]. Так, наиболее престижный пост *III viri monetales* занимали патриции или потомки консуляров, а наименее престижный вигинтивират (*III viri capitalis*) получали в основном *homines novi* [6, с. 82]. К тому же назначение на все должности перешли из ведения народного собрания в сенат.

Теперь рассмотрим *cursus honorum* представителя сенаторского сословия в период Принципата. Должностью, с которой начиналась карьера аристократа на «пути почестей», как и в эпоху Республики, была должность военного трибуна, что подтверждается данными эпиграфических источников (ILS, 937, 942, 945, 947). Следующей ступенькой в карьерной лестнице была квестура (ILS, 915). После – претура, которая давала возможность занимать должности пропретора или легата пропреторского ранга в сенаторских или императорских провинциях соответственно (ILS, 915, 916) [7, с. 196].

Вершиной карьеры римского сенатора был консулат. Однако стоит отметить, что в период Ранней империи статус консулов меняется, теряя своё значение в качестве высшей государственной должности. В первую очередь это проявилось в отсутствии у консулов, со времени правления Октавиана Августа, военной власти, которая всецело и полностью сосредотачивается в руках императора. Тем не менее, с точки зрения престижа внутри римского правящего класса, консулат оставался наиболее важной магистратурой, так как в этот период потомки консулов продолжали получать статус *nobilis*, т. е. входили в высший слой римской аристократии. Консулы, в свою очередь, подразделялись на ординарных и суффектов (в эпоху Республики заменявших ординарных консулов, которые по тем или иным причинам прекращали свои полномочия). В период Принципата консулат практически полностью монополизируется императором и его ближайшим окружением [7, с. 190], в этих условиях должность суффекта позволяла знатым аристократам добиваться высшей магистратуры и этим подтверждать свой статус в среде нобилитета. К вышесказанному стоит добавить и то, что после пребывания на посту консула, сенаторы могли продолжить свою карьеру в качестве проконсулов сенаторских провинций или императорских легатов проконсульского ранга. Это, в свою очередь открывало доступ к обогащению аристократа за счёт ограбления провинции, разного рода взяток и контроля за откупом налогов.

В связи с этим в период Ранней империи сохранялись должности пропретора и проконсула сенаторских провинций (потерявших, как было отмечено ранее, военную власть). Срок нахождения на должности для пропретора и проконсула составлял один год и в некоторых случаях мог продлеваться императором [7, с. 190].

С увеличением роли императорской власти в управлении государством всё большую роль для успешной карьеры римского аристократа начинает играть личное расположение императора. При внешнем сохранении республиканских институтов в период Принципата императоры старались установить контроль над политической сферой жизни общества с помощью *auctoritas*, т. е. личного влияния (политического авторитета). Уже Октавиан Август пользовался своим влиянием для выдвижения лояльных кандидатов на выборные должности. С 8 г. н. э. публиковались списки выдвинутых Августом кандидатов (Dio. LV, 34), что фактически гарантировало их избрание [4, р. 207–230].

Некоторые авторы, описывающие положение аристократии в период Ранней империи (например, Веллей Патеркул, Сенека), отмечали, что с установлением и расширением императорской власти не личные заслуги, знатность фамилии или авторитет полководца позволяют выдвинуться и приобрести положение в обществе, а

только лишь благосклонность императора. Его помощь оказывалась решающей в занятии государственных должностей. Тем не менее, можно согласиться с мнением Дануты Оконь, которая отмечает, что в республиканское время подобную поддержку нобилитет искал у сената и народа, а также у политических объединений [8, р. 97–118].

Роль императора как главнокомандующего и его «узурпация» военной власти проявлялись не только в области управления легионами (все легионеры давали клятву лично императору и получали жалование от его имени), но и в области идеологической. Все победы приписывались императорам, и, если в период Республики успешный и умелый полководец мог награждаться триумфом, то со времени правления Тиберия (с 23 г. н. э.) только принцепс мог быть триумфатором, даже непосредственно не участвуя в военной кампании. Ле Бозк объясняет это тем, что в таком случае император действовал сакральной силой [9, с. 29].

Более того, титул «император», которым во времена Республики войны могли именовать своего полководца, практически полностью закрепляется за принцепсами (Dio. LIII, 17). Последним, кто получил титул императора как успешный военачальник, был Юний Блез, которого Тиберий позволил воинам провозгласить императором (Tac. III., 74; Vell. II, 125). К тому же принцепсы могли быть повторно провозглашены императорами именно за заслуги своих полководцев (Dio. LIV, 33).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на сохранение республиканских черт в политической системе Принципата (в том числе сохранение республиканских магистратур), содержание карьеры римского аристократа в это период претерпевает изменения. В первую очередь они были связаны с «перераспределением» реальной власти (в первую очередь военной) от сената к императорам. В связи с этим политическая борьба за государственные должности перемещалась от непосредственной борьбы за голоса избирателей к борьбе за внимание и расположение императора. Вместе с тем, благодаря разделению провинций на сенаторские и императорские появляется больше должностей, что способствовало увеличению числа должностей и увеличению продолжительности политической карьеры римских сенаторов.

## Литература

1 Linke, B. *Mos maiorum. Untersuchungen zu den Formen der Identitätsstiftung und Stabilisierung in der römischen Republik* / B. Linke // hrsg. v. M. Stemmler. – Stuttgart : Verlag Franz Steiner, 2000. – 319 s.

2 Егоров, А. Б. Римская аристократия, её сущность и историческая роль / А. Б. Егоров // Нобилитет в истории Старой Европы / под ред. С. Е. Фёдорова, А. Ю. Прокопьева. – Санкт-Петербург : Издательский дом СПбГУ, 2010. – С. 120–138.

3 Stolle, R. *Ambitus et Invidia. Römische Politiker im Spannungsfeld zwischen persönlichem Ehrgeiz und Forderungen der Standesloyalität 200–133 v. Chr.* / R. Stolle // Europäische Hochschulschriften. Reihe 3, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften., Bd. 828 – Frankfurt a/Main : Verlag Peter Lang, 1999. – 235 s.

4 Levick, B. M. *Imperial Control of the Elections under the Early Principate: Commendatio, Suffragatio, and «Nominatio».* / B. Levick // *Historia : Zeitschrift for Alte Geschichte*, Bd. 16, H. 2, 1967. – P. 207–230.

5 Birley, E. *The Epigraphy of the Roman Army* / E. Birley // *Actes du Deuxieme Congres International d'Epigraphie Grecque et Latin Paris, 1952.* – Paris : Sociati d'adition Les Belles Lettres, 1956. – P. 226–238.

6 Телепень, С. В. *Viri militares – факторы карьерного роста (к историографии вопроса)* / С. В. Телепень // *Ученые записки Брестского государственного технического университета: гуманитарные науки = Scientific Proceeding of Brest State Technical*

University: The Humanities Sciences : сборник научных трудов / Министерство образования Республики Беларусь, Брестский государственный технический университет ; редкол.: М. В. Стрелец [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2021. – Вып. 3. – С. 81–89.

7 Егоров, А. Б. Рим: от республики к империи / А. Б. Егоров. – Санкт-Петербург : Наука, 2017. – 311 с.

8 Okoń, D. Senatorial Cursus Honorum in the Period of the Republic and in the Early Empire. Selected Issues / D. Okoń // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. – 2016. – Вып. 16.2. – С. 97–118.

9 Ле Бозк, Я. Римская армия эпохи Ранней Империи / пер. М. Н. Челинцевой. – Москва : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001. – 400 с.

УДК 94(476+474,5)

*Ю. В. Бадюлин*

### СТРУКТУРА И ОРГАНИЗАЦИЯ КАВАЛЕРИИ ВКЛ В XVI–XVII ВЕКАХ

*Статья посвящена изучению истории военного дела в Беларуси в первый период Нового времени. Автор статьи, опираясь на источниковый материал и историографическую базу, проводит анализ состояния одной из ключевых частей армии – кавалерии. В результате исследования автор приходит к выводу, что, несмотря на постепенное снижение боевого качества этого рода войск, кавалерия ВКЛ оставалась одной из самых боеспособных в Европе.*

История военного дела – это одно из самых важных направлений исторической науки. В отечественной военной истории достаточно важной темой остаётся изучение армии Великого Княжества Литовского, в частности кавалерии. На данный момент в отечественной и зарубежной историографии существует большое количество работ, посвящённых исследованию кавалерии, например работы Ю. М. Бохана [1], Г. Н. Сагановича [2], А. П. Шиляева [3], С. А. Черепко [4] и других.

Кавалерия в ВКЛ была основой армии. Кавалерия по снаряжению делилась на лёгкую, тяжёлую, среднюю кавалерию. Первоначально до XVI века кавалерия была нерегулярным родом войск. Она называлась посполитое рушение и создавалась в случае войны. На Новгородском сейме 1502 года великим князем Александром была проведена попытка регламентации норм военной службы и организации – создания стандарта конного воина. Так, по итогам сейма было решено с 10 служб выдавать одного конного воина с пикой [1, с. 306–307]. Позже, в 1511 году, решением великого князя Сигизмунда I изменился отбор – теперь одного конного воина были обязаны выдать 10 дворов (дымов) [2, с. 6].

В 1528 году по уставу земской обороны условия отбора снова были изменены. Теперь каждый шляхтич должен был выставлять одного всадника из каждых 8 служб. Как мы можем заметить, условия отбора войск в 1528 году стали похожи на условия времён сейма 1502 года. В каждом из этих условий набора регламентировалось снаряжение тех самых всадников. В первую очередь они должны были иметь тяжёлый доспех панцирного типа (были и исключения), шлем-прилбицу, длинное копьё, меч и щит-павезу [1, с. 306–307].

Призывные войска полностью не удовлетворяли реалиям ведения военных конфликтов и были достаточно ненадёжны в плане организации и выплат жалования,

поэтому на утверждённом в 1562 году в Петрикове сейме было принято предложение Сигизмунда о создании постоянной армии. На неё выделялась четверть казны, и это отразилось на названии армии – кварцянское войско (кварта – четверть). Кварцянское войско могло бы стать качественно новым уровнем организации армии, но из-за малой численности оно было малополезным. Его численность была в среднем от трёх до пяти тысяч единиц, и это была почти полностью кавалерия [3, с. 4].

Кварцянское войско делилось на роты-хоругви по 100–200 всадников [4, с. 2]. В хоругвах наименьшей единицей был почёт, или десяток, – до 10 солдат во главе с товарищем. В среднем в хоругви было до 25 товарищей. Офицерский состав роты состоял из ротмистра, хорунжего и поручика.

При Стефане Батории началась реформа армии, которая в значительной мере затронула кавалерию. В ходе реформы всю кавалерию разделили на тяжёлую и лёгкую, а также специализировали по типу задач и расположения на поле боя, что сделало кавалерию более организованной и эффективной.

В 1630-е года королём Владиславом IV были проведены реформы, направленные на совершенствование армии и повышение ее боеспособности. Армия стала наёмной и делилась на две структурные части: национальный и иноземный автараменты. Кавалерия оказалась в составе так называемого национального автарамента и включала в себя гусаров, казаков, панцирных казаков, татар и пятигорцев. Рейтары, которых ввиду дороговизны их содержания было крайне мало, состояли обычно в иноземном автараменте.

Но все же главной силой кавалерии были гусары [2, с. 39]. Они были вооружены копьями и были значительной силой в сражениях, проходивших на равнинах. В лесах и болотах гусары не могли полностью реализовать свою огневую мощь [4, с. 225]. Гусары, как и их снаряжение, пришли в ВКЛ из Венгрии и Сербии. Там они отлично показали себя в борьбе с турками. На территории ВКЛ гусары появились в начале XVI века [5, с. 26].

Гусары, как и большинство войск того времени, снабжались в частном порядке и имели самое разнообразное вооружение и броню. Так, ими использовались как западноевропейское (венгерского и сербского образца) снаряжение, так и восточное [6, с. 27]. Ситуацию со стандартизацией снаряжения ухудшал также принцип набора в гусары. Так, в хоругвь входило несколько товарищей – помощников ротмистра. Эти товарищи, в свою очередь приводили почёт – отряд, который обеспечивался самим товарищем из его средств. Учитывая то, что жалование зависело от количества пахоликов (рядовых солдат) в отряде, для товарища было выгодно набирать их в большом количестве, жертвуя качеством. Во времена своего расцвета гусары делились на хоругви по 100–200 всадников и почеты по 4–10 всадников [7, с. 13].

Бронирование гусара выглядело примерно так: стальной сборный доспех весом в 25–60 килограмм и шлем-шишак. Состоял этот доспех из нагрудника толщиной от 6 до 8 миллиметров, наручей, наплечников и пластинчатой манишки, одеваемой на шею, под нагрудник одевался жупан [7, с. 59]. К концу XVI века снаряжение претерпело ряд изменений – облегчился вес, исчезли наплечники, и латы/пластины начали комбинироваться с кольчугой [6, с. 164; 8, с. 5].

Гусары были вооружены по последнему слову военной науки и имели вооружение для выполнения любой боевой задачи. В первую очередь это шестиметровое копьё с прапором-флагом. Копьём гусар пробивал противника насквозь и начинал ближний бой. Для ближнего боя у гусара имелся полуторный меч-концеж длиной от метра до двух, сабля и топорик [8, с. 5–6].

Вспомогательным для гусар типом кавалерии были пятигорцы. Они появились в XVI веке и были разновидностью лёгкой конницы. В Великом Княжестве Литовском первые роты пятигорцев появились в 1560-х годах, когда на службу к королю

пришли черкесы – выходцы с Кубани и Терека (Пятигорья). Они имели схожее с пехотой вооружение и фактически добивали вражеских солдат с флангов либо были поддержкой гусар [2, с. 43].

Лёгкая кавалерия состояла из казаков. Реестровый вид казаков был своеобразной погранслужбой ВКЛ и РП. Они появились в 1572 году благодаря грамоте Сигизмунда Августа. По ней создавалось войско численностью в 300 солдат. Набирались эти солдаты из зажиточных крестьян, которые были обязаны служить в гарнизонах в низовьях Днепра. Разумеется, что численность полунаёмного войска, коим являлось реестровое казачество, постоянно колебалась. Так, в среднем в мирные годы численность колебалась от 1000 до 10000 тысяч солдат. В военное время численность казаков увеличивали до 20000–50000 сабель [2, с. 29]. В годы правления Владислава IV Вазы численность казаков не ограничивали, делая на них ставку в противостоянии с Российским государством. Впрочем, в мирное время большую часть принятых казаков переводили в крестьян, и это вызывало недовольство в их рядах.

Вооружались казаки огнестрельным оружием [5, с. 324]. Главой реестровых казаков был гетман. Войско делилось полки по 1000 солдат во главе с полковниками, а полки – на сотни во главе с сотниками [9, с. 9]. Казаки делились на несколько подвидов: грунтовые, панцирные, реестровые и городовые. Грунтовые служили в гарнизонах и имели надел земли, отсюда и название. Например, в Смоленске на момент осады 1654 года было 3 хоругви по 100 человек грунтовых казаков.

Еще одним достаточно интересным видом конницы была татарская конница. Она была создана в XIV веке, и до XVIII века была важной частью армии. Как можно понять из названия, её первоначально набирали из татар [2, с. 28]. Но в XVII веке конницу делают частью авторамента, и в её состав начинают вливаться разные народы ВКЛ и, тем самым, татарская конница перестаёт быть татарской в этническом плане. Татарская конница имела идентичное с казаками структурное деление – она делилась на хоругви по примерно 100 всадников в каждой [4, с. 225].

Как упоминалось ранее, кавалерия была основой национального авторамента, но в иноземном автораменте она тоже присутствовала. Рейтары, ставшие закономерным развитием кирасиров, также были тяжёлыми всадниками, но в отличие от кирасиров полагались на огнестрельное оружие [4, с. 225]. В Литве они появились в эпоху Стефана Батория и были типично европейским видом конницы. Рейтары развивались параллельно с гусарами, имели схожую организацию, но роли у них были разные – если гусары были авангардом сражения и никогда не использовались в охране гарнизонов, то рейтары одинаково использовались и в охране гарнизонов, и на поле боя. Делились рейтары на хоругви по 100–150 человек, но во время войн (например, казацко-крестьянской) количество всадников на хоругвь возрастало до 800. Набирали в рейтары преимущественно немцев, однако были и местные шляхтичи. Они использовали пистолеты, аркебузы, мушкеты, сабли, рапиры или шпаги.

Подводя итог исследования, можно с уверенностью сказать, что кавалерия Великого Княжества Литовского была одной из самых боеспособных в Европе. Разумеется, в ней имелись недостатки, такие как плохо организованное снабжение и определённые проблемы с набором войск, но в целом она была достаточно сильной. В сравнении с кавалерией других европейских государств она постепенно становилась всё более архаичной, но использование таранной тактики тяжело бронированных гусаров в сочетании с грамотной поддержкой пехотными стрелками и иной кавалерией позволяло выигрывать многие битвы, обращая противников в бегство и неся меньшие, чем он потери. Проведённые Стефаном Баторием и Владиславом Вазой реформы кавалерии подняли на её новую ступень развития и приблизили её к армиям передовых европейских стран. Сложно переоценить вклад Стефана Батория и Владислава Вазы в развитие кавалерии ВКЛ, но одно можно сказать: кавалерия ВКЛ во время правления была как никогда ранее сильна.



## Літэратура

- 1 Бохан, Ю. Н. Военное дело в Великом Княжестве Литовском во второй половине XV – конце XVI века / Ю. Н. Бохан. – Минск : Белорусская наука, 2008. – 316 с.
- 2 Сагановіч, Г. М. Войска Вялікага княства Літоўскага ў XVI–XVII стст. / Г. М. Сагановіч ; пад рэд. Г. В. Штрыхава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 79 с.
- 3 Шиляев, А. П. Посполитое рушение как часть войска Великого Княжества Литовского в середине XVI века. / А. П. Шиляев // Беларусь і суседзі: шляхі фарміравання дзяржаўнасці, міжнацыянальныя і міждзяржаўныя адносіны : зборнік навук. артыкулаў / Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны ; рэдкал.: Р. Р. Лазько (гал. рэд.) [і інш.]. – Гомель, 2015. – Вып. 4. – С. 27–30.
- 4 Черепко, С. А. Армия ВКЛ в середине XVII века: структура и организация / С. А. Черепко // Международная юбилейная научно-практическая конференция, посвященная 90-летию Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, Гомель, 19–20 ноября 2020 г. : материалы : в 3 ч. / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : С. А. Хахомов (гл. ред.) [и др.]. – Гомель, 2020. – Ч. 1. – 232 с.
- 5 Бохан, Ю. М. Наёмные войска ў Вялікім княстве Літоўскім у XV–XVI стст. / Ю. М. Бохан. – Мінск : Інстытут гісторыі НАН Беларусі, 2004. – 92 с.
- 6 Бохан, Ю. М. Зброя Вялікага княства Літоўскага 1385–1576 / Ю. М. Бохан. – Мінск : Беларусь, 2003. – 88 с.
- 7 Сикора, Р. Польские крылатые гусары / Р. Сикора ; пер. с пол. М. В. Сазанова. – Москва ; Краков : РОССПЭН : Знак Horizont, 2020. – 247 с.
- 8 Васильев, А. А. Польско-литовская гусария XVII века / А. А. Васильев // Цейхгауз. – 1991. – № 7. – С. 2–7.
- 9 Археографический сборник документов относящихся к истории Северо-Западной Руси : издаваемый при Управлении Виленского учебного округа 1867–1904 : в 4 т. / сост. П. А. Гильтебрандт, Ф. Г. Елеонский, А. Л. Миротворцев. – Вильна : Печатня А. Г. Сыркина, 1904. – Т. 4 – 229 с.

УДК 94:327.5(100)«1914-1918»:930.85(476)

*Е. А. Бондарь*

### ПЕРВАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА В КУЛЬТУРЕ БЕЛАРУСИ

*Статья посвящена отражению Первой мировой войны в отечественной культуре. Анализируется место, которое она заняла в белорусской художественной литературе, живописи, фотоискусстве, театре, кинематографе, музейных экспозициях, памятных событиях и военно-исторических реконструкциях. Акцентируется внимание на формах мемориализации и популяризации истории Первой мировой войны.*

Первая мировая война явилась важнейшей вехой, предопределившей политические, социальные, экономические, культурные процессы в мировой истории в глобальном масштабе. Непосредственное осмысление ее опыта и уроков сквозь призму культуры имеет важнейшее значение для сохранения исторической памяти белорусского народа и в целом всячески способствует популяризации исторического знания, что обуславливает актуальность изучаемой проблематики.

Целью исследования является характеристика отражения Первой мировой войны в культуре Беларуси.

Невообразимая жестокость Первой мировой войны привела к появлению поэзии и прозы о её событиях и последствиях, которые отразились в творчестве непосредственно самих участников войны – писателей и поэтов первого послевоенного десятилетия. Произведения данного периода не только отражают мировосприятие тогдашнего белоруса, но и поднимают ключевую проблему, ранее не известную белорусской литературе – проблему человека на войне [1, с. 506].

Одним из первых разрабатывать военную тематику в новой белорусской литературе начал М. Горецкий. Основным направлением его творчества стало отражение мировосприятия и бытия простого человека – выходца из народа. Большую роль для прозаика сыграл психологический фактор героя, который на войне претерпевает трансформацию. Для полного раскрытия данного процесса автор комбинирует художественные и документальные элементы, экспериментируя при этом с фигурой рассказчика. Его произведения «На імперыялістычнай вайне», «Рускі», «На этапе», «Літоўскі хутарок», «Ціхая плынь» правдиво и натуралистично отражают события войны, их влияние на психику человека. Большое внимание автор уделяет именно мыслям и чувствам главных героев, миру символов, через который удаётся показать общечеловеческие проблемы жизни и смерти, преемственности поколений, а также черты национального мировосприятия главных героев [1, с. 512].

К художественному осмыслению событий Первой мировой войны прибегали и писатели более молодого поколения. Так, в романе М. Лынькова «На чырвоных лядах» через художественный этнографизм даётся рельефный рисунок тыловой жизни где-то в белорусской глубинке [2, с. 300–301].

Детальное отражение события Первой мировой войны нашли и в поэзии. Так, в поэме Я. Пуци «Песні вайны» автор ставит перед собой задачу показать весь страх и ужас военных дней, поднимая при этом вечную проблему жизни и смерти. Это удалось сделать и Я. Коласу в своих стихах и поэмах, в которых звучит голос простого солдата-крестьянина и в которых фольклорные образы сева, бури, жатвы противопоставлены войне. Лирическим монологом на события Первой мировой войны откликнулся и Я. Купала. Трагические события Первой мировой войны нашли своё отражение в поэтических произведениях М. Богдановича, таких как «Цёмнай ноччу лучына дагарала...», «Як Базыль у паходзе канаў». Поэты более молодого поколения обращались к воплощению событий Первой мировой войны уже в другом, лиро-эпическом, жанре. Стоит отметить, что в их произведениях уже всю прослеживаются идеи социалистического реализма. Здесь стоит назвать поэму «1914» П. Бровки и поэму А. Кулешова «Крыўда» [3, с. 324–325].

События Первой мировой войны не нашли широкого распространения в белорусской живописи (за исключением нескольких зарисовок М. Шагала). После событий Октябрьской революции 1917 г. и Гражданской войны всё внимание в живописи было сосредоточено на революционном прошлом белорусского народа. Широкое распространение получила тема партизанства в годы Гражданской войны и иностранной военной интервенции. Работы белорусских художников 1930-х гг. в большинстве своём были посвящены насущным вопросам современности – строительству социализма и индустриальной страны [4, с. 78].

В фотоискусстве события Первой мировой войны, напротив, нашли самое массовое отражение. В этот период произошло значительное усовершенствование фототехники. Появились новые компактные фотоаппараты, что, в свою очередь, позволило сделать фотоискусство общедоступным. У солдат появилась уникальная возможность фиксировать сцены военного быта, повседневной жизни местного населения. Подобные фотографии зачастую служили материалом для издания целого

ряда открыток. На сегодняшний день многие из тех фотоснимков по-прежнему являются неповторимыми доказательствами, имеющими свою историческую силу и эмоциональную значимость [5, с. 9].

Стремление к более реалистичному отображению жизни белорусского народа, его борьбы за лучшую долю, стали, главными чертами театрального искусства 1920-х–1930-х гг. Так, в 1932 г. в БГТ-1 по мотивам романа К. Чёрного «Бацькаўшчына» был поставлен спектакль, посвященный событиям Первой мировой войны. В 1937 г. на сцене БГТ-2 драму Я. Коласа «Вайна вайне», отражающую военную проблематику, поставил В. Дарвишев. Необходимо подчеркнуть, что спектакль «Вайна вайне» стал знаменательным событием в театральной жизни Беларуси, свидетелем высокого уровня, которого достигло театральное искусство страны в довоенные годы [4, с. 238].

В 1933 г. тема Первой мировой войны находит отражение и в отечественном кинематографе. На экраны вышел историко-революционный фильм В. Корш-Саблина «Первый взвод». Данная кинолента является едва ли не первым кинопроизведением, которое сосредотачивает основное внимание не только на массовой гибели людей, но также на социальном смысле событий. Фигуры основных действующих лиц получились подлинно обобщёнными, олицетворяющими поведение тогдашних социальных и классовых групп. Режиссёром продумана каждая сцена и каждый образ, заставляющие зрителя с интересом следить за развитием событий [6, с. 57–58].

Отдельно стоит отметить большую работу по увековечиванию памяти павших в Первой мировой войне, которая начала проводиться ещё в 20-е гг. прошлого века. В 1990-х гг. активность со стороны государства в мемориализации событий Первой мировой войны возросла. Большая работа в этом направлении была проделана неравнодушными гражданами. Так, В. Богдановым был подготовлен каталог-справочник воинских захоронений времён Первой мировой войны. На Вилейщине, в д. Забродье и Русское Село, инициатором восстановления кладбища выступил известный белорусских художник Б. Титович. В марте 2008 г. Сморгонским райисполкомом были озвучены планы по строительству в городе мемориального комплекса памяти героев и жертв Первой мировой войны. 1 августа 2014 г. состоялось его торжественное открытие [7, с. 61–62].

Одним из основных элементов сохранения памяти о событиях Первой мировой войны являются постоянные музейные экспозиции. Таковые действуют в Могилёвском краеведческом музее им. Е. Р. Романова, в Мядельском музее народной славы, Поставском районном краеведческом музее. Наконец, единственный в Беларуси музей истории Первой мировой войны находится в д. Забродье. Одной из его отличительных черт является пятивагонный, реконструированный под эшелон времён Первой мировой войны состав, каждый вагон которого является отдельной экспозицией [8].

Одной из главных составляющих народной памяти о событиях Первой мировой войны в стране служат мемориальные мероприятия, посвященные юбилейным датам. Таковые массово проходили в Беларуси в 2014 г., когда весь мир отметил трагическую дату – столетие начала Первой мировой войны. Подготовка памятных мероприятий осуществлялась органами государственной власти, общественными организациями и структурами, которыми были разработаны туристические маршруты и экскурсии по местам боевых действий Первой мировой войны.

Свой вклад в сохранение памяти о войне внесли Министерство культуры Республики Беларусь и Национальная библиотека Республики Беларусь, Национальный исторический музей Беларуси, Министерство образования и Национальная академия наук [9].

Важным фактором пробуждения интереса к истории Первой мировой войны сегодня выступают военно-исторические реконструкции. На современном этапе подобные мероприятия активно проводятся в историко-культурном комплексе «Линия Сталина». При его содействии образы боёв с предельной точностью воссоздаются на территории

музея, расположенного в деревне Забродье, а также в Поставах и Сморгони [10]. Уже традиционным стало проведение военно-исторических реконструкций в Скоках [11]. Время от времени реконструкции боёв, проводившихся в рамках Свенцянского прорыва, организовываются Белорусским государственным музеем народной архитектуры и быта в Строчицах [12].

Таким образом, Первая мировая война стала не только объектом исследования многих историков, но также приобрела широкий резонанс в отечественной культуре. Своё отражение она нашла на страницах художественных произведений белорусских классиков, оставила свой отпечаток в белорусском театральном искусстве и кинематографе. Сегодня в стране установлено немало памятных знаков, а также возведены мемориалы, посвященные данному эпохальному событию. Большое внимание уделяется теме Первой мировой войны накануне юбилейных дат. Ежегодно проводятся военно-исторические реконструкции, воссоздающие образ и атмосферу эпохи.

### Литература

1 Ярмоленка, А. У. Першая сусветная вайна ў творчасці М. Гарэцкага і К. Чорнага / А. У. Ярмоленка // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сб. науч. ст. по материалам II Междунар. научно-практич. конф., Пинск, март 2021 г. / Мин. обр. Респ. Беларусь [и др.] ; редкол.: В. И. Дунай [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2021. – № 2. – С. 506–513.

2 Бароўка, В. Ю. Тыл Першай сусветнай вайны ў мастацкім асэнсаванні М. Лынькова і У. Гніламёдава / В. Ю. Бароўка // Первая мировая война: история, геополитика, уроки истории и современность (к 90-летию окончания Первой мировой войны и началу формирования Версальско-Вашингтонской системы международных отношений) : материалы междунар. науч. конф., Витебск, 11–12 ноября 2008 г. / Витебский государственный университет им. П. М. Машерова ; редкол.: В. А. Космач (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ им. М. П. Машерова, 2008. – С. 295–297.

3 Русілка, В. І. Тэма Першай сусветнай вайны ў беларускай паэзіі / В. І. Русілка // Первая мировая война: история, геополитика, уроки истории и современность (к 90-летию окончания Первой мировой войны и началу формирования Версальско-Вашингтонской системы международных отношений) : материалы междунар. науч. конф., Витебск, 11–12 ноября 2008 г. / Витебский государственный университет им. П. М. Машерова ; редкол.: В. А. Космач (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ им. М. П. Машерова, 2008. – С. 319–320.

4 Гісторыя беларускага мастацтва : у 6 т. / рэдкал.: С. В. Марцэлеў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1987–1994. – Т. 4 : 1917–1941 гг. ; рэд. тома Л. М. Дробаў, В. Ф. Шматаў. – 1990. – 352 с.

5 Ліхадзедаў, У. А. Беларусь праз фотааб'ектыў нямецкага салдата. 1915–1918 гг. / У. А. Ліхадзедаў. – Мінск : Тэхналогія, 2008. – 239 с.

6 Все белорусские фильмы : каталог-справочник : в 2 т. / авт.-сост. И. Авдеев, Л. Зайцева ; науч. ред. А. В. Красинский. – Минск : Бел. наука, 1996. – Т. 1 : Игровое кино (1926–1970). – 240 с.

7 Лицкевич, О. Мертвые среди живых / О. Лицкевич // Беларуская думка. – 2008. – № 11. – С. 60–63.

8 Первая мировая война в Беларуси [Электронный ресурс] // Belarus.by. – Режим доступа: <https://www.belarus.by/ru/travel/military-history-tourism/first-world-war/>. – Дата доступа: 06.02.2023.

9 Союзное государство: официальный сайт Постоянного Комитета Союзного государства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://xn--c1angbpdf.xn--p1ai/100\\_years/199222/](https://xn--c1angbpdf.xn--p1ai/100_years/199222/). – Дата доступа: 06.02.2023.

10 Линия Сталина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stalin-line.by/planneropriyatij/item/866-voenno-istoricheskaya-rekonstruktsiya-posvyashchennaya-1-0j-mirovoj-vojne/>. – Дата доступа: 06.02.2023.

11 SB.BY Беларусь сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/pod-brestom-proshla-rekonstruktsiya-sobytiy-pervoy-mirovoy.html/> – Дата доступа: 06.02.2023.

12 SB.BY Беларусь сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/boy-pervoy-mirovoy-voyny-v-belorusskoj-derevne-rekonstruirovali-v-strochitsakh.html/> – Дата доступа: 06.02.2023.

УДК 7.033.24:75.046«09»1

*М. П. Гареленко*

### **ИКОНОПИСЬ ВИЗАНТИИ ПЕРИОДА МАКЕДОНСКОГО РЕНЕССАНСА НА ПРИМЕРЕ ИКОНЫ «ОМОВЕНИЕ НОГ»**

*Статья посвящена особенностям иконописания в Византии в период правления династии Македонских. В качестве примера была рассмотрена икона «Омовение ног» из монастыря Св. Екатерины на горе Синай. В технике ее написания прослеживаются те новые элементы, которые вносились иконописцами данного периода. Рассмотрены основные черты и направления стилей, которые были присущи данному периоду. Было рассмотрено появление нового художественного явления, которое теперь доминирует и полностью определяет характер монументального искусства македонского периода. Византийские иконописцы создали множество икон и технику их написания, которые оказали влияние не только на искусство самой Византии, но и на все православные страны, имевших византийскую художественную ориентацию.*

В восточно-христианском мире иконопись Византии являлась крупнейшим художественным явлением. Она прошла несколько этапов своего развития: доиконоборческий, иконоборческий, македонский, комниновский и палеологовский периоды [1, с. 41].

Период второй половины IX – первой половины XII вв. носит название «Македонский» по названию династии, правящей в это время. Икон второй половины IX в., относящихся к его раннему этапу, не сохранилось. Типичными примерами искусства этого периода могут служить мозаики Св. Софии в Константинополе и Св. Софии в Фессалониках. Искусство, относящееся к первой половине X века, принято называть «Македонским Ренессансом» [2, с. 132].

Это название период получил за невероятно сильное даже для Византии обращение к античной традиции. Характерной чертой искусства Византии было большое внимание к классическим традициям. В первой половине X века возрастает интерес наиболее образованной части византийского общества к античному наследию [3, с. 346].

Во второй половине X века искусство продолжает проявлять интерес к классицизму, однако при этом становится заметным возникновение новых, отличных от прошлых, направлений. Следование античным традициям, которые являлись главенствующим критерием творчества, сменяется интересом к другим стремлениям, как, например, сотворить художественный образ, наполненный одухотворенностью [3, с. 351].

Икон, относящихся к Македонскому ренессансу, почти не сохранилось. Сохранившейся же иконой является икона «Омовение ног», которая относится к X веку и хранится в монастыре Св. Екатерины на горе Синай. Вверху иконы находится надпись,

выполненная на греческом языке, и подразумевающая под собой «Омовение». Вследствие этого можно сказать, что здесь изображено одно из евангельских событий, которое рассказывает нам о том, как в начале Тайной вечери Христос омыл ноги своим ученикам и завещал им этот обряд как символ преемственности служения [2, с. 135].

Омовение ног очень тесно связано с таким евангельским сюжетом, как Тайная вечеря, которое установило Евхаристию. И если смотреть под таким углом, то Омовение ног подразумевает под собой символ очищения от грехов и приготовления к таинству [3, с. 353].

Согласно древнейшим византийским уставам, в Великий четверг патриарх, архиереи, игумены монастырей совершали в своих храмах омовение ног, выражая высшее смирение и подражая Христу. Как правило, этот чин имел место в северной части нартекса, где часто располагалось монументальное изображение «Омовения ног». Хотя в то же время вытянутая по горизонтали форма доски позволяет предположить, что она могла находиться в ряду праздников и страстных сцен над балкой перекрытия алтарной преграды.

В центре сюжета изображен Христос, который направляет свои голые руки к ногам апостола Петра. Мы можем увидеть его сидящим на золотом сидении с опущенными ногами в золотой чаше. На иконе Христос одет в пурпурного цвета хитон. Данный цвет говорит нам об Его царском достоинстве. Помимо прочего, в соответствии с евангельским рассказом, образ Христа дополнен тканью-полотенцем синего цвета, опоясанной вокруг его фигуры, и предназначенной для отирания ног [4, с. 221]. Интерес представляет такая часть одеяния Христа, как узкий белый плат у пояса, на котором изображены параллельные полосы и орнаменты в форме креста. Данный элемент представляет собой эпигонатий – часть одеяния епископа, который напоминает о богослужебном смысле изображаемого и о Христе как первосвященнике [2, с. 135].

В таком смысле может выступать и жест апостола Петра, который правой рукой притрагивается к своей макушке, данная головная часть, в свою очередь, обозначает место священнической тонзуры. Скорее всего, оно подразумевает под собой не просто олицетворение евангельских слов главенствующего апостола, который также призывает Христа омыть ему и голову, но и подтверждение на преемственность священнического служения. Не просто так цветные одежды, золото нимба, чаши и сидения особняком выделяют святого Петра и Христа от скопления остальных апостолов, облаченных в белые одеяния и находящихся на втором плане [5, с. 250].

Наиболее оригинальной иконографической особенностью синайской сцены являются архитектурные мотивы – невысокая стенка на переднем плане и изображение узкого портала за спиной Христа. Архитектура создает сакральное пространство города-храма, в котором происходит изображенное действие [5, с. 251]. Башнеобразные формы богато украшенного высокого портала, включающего элементы дворца и церкви, в сочетании с изображением городской стены создавали яркий образ Небесного Иерусалима, который акцентировал мысль о вневременном, вечно литургическом характере евангельского события, обретавшего мистическую реальность в ежегодных богослужениях Великого четверга [6, с. 70].

В живописи Византии первой половины XI века заметны значительные изменения [3, с. 354]. Традиции, связанные с классической живописью X в., хотя и продолжают существовать, но становятся более камерными и вторичными по сравнению с новым мощным художественным явлением, которое теперь доминирует и полностью определяет характер монументального искусства [2, с. 138]. Создаётся абсолютно другая идея образа и стиля. Ансамбли мозаик и фресок в церкви Панагия тон Халкеон в Фессалониках (1028 г.), в главном храме монастыря Св. Луки (Осиос Лукас) в Фокиде (30–40-е гг. XI в.), в соборе Св. Софии в Киеве (конец 30-х – 40-е гг. XI в.; Богоматерь Оранта. Мозаика в апсиде собора), в соборе Св. Софии в Охриде (40-е гг. XI в.) указывают на это [7, с. 133]. Невзирая на различные особенности, связанные с местом и

периодом их создания, основные аспекты изображения сходны. Их ключевая особенность – в единстве изображения образов. Все они кажутся строгими и аскетичными, им безразлична мирская суета. Максимальная концентрация придает их лику застылость, фигурам – статичность. Симметричные лица с большими глазами, с отрешенным взглядом, тяжелые, мощные пропорции, обобщенные формы материи и света – все создает образы величественные, вознесенные над привычным миром в идеальную сферу [2, с. 138].

Период Македонского ренессанса очень важен в аспекте изучения иконописи Византии. Именно в этот период происходит практически полный отказ от раннехристианской традиции иконописи, лик иконы становится строгим и аскетичным, создается другая идея образа и стиля. К большому сожалению, большинство икон этого периода утрачены. Одной из немногих сохранившихся икон является икона «Омовение ног». По своей сути эта икона является типовой и демонстрирует то, что в этот период происходит четкое оформление правил написания икон и их расположения в соответствии с праздничным циклом. При этом следует отметить, что ей присущи некоторые особенности, в частности архитектурные мотивы – невысокая стенка на переднем плане и изображение узкого портала за спиной Христа. Иконопись этого периода оказала значительное влияние на дальнейшее развитие византийской иконописи, а также иконописи тех стран, которые имели тесные контакты с культурой Византии.

### Литература

- 1 Попова, О. С. Византийские иконы VI–XV веков / О. С. Попова // История иконописи VI–XX века : истоки, традиции, современность / Лилия Евсеева [и др.] ; под ред. Т. В. Моисеевой. – Москва : Верхов С. И., 2014. – С. 41–94.
- 2 Лихачева, В. Д. Искусство Византии IV–XV веков / В. Д. Лихачева. – Ленинград : Искусство, 1986. – 310 с.
- 3 Борзова, Е. П. История мировой культуры / Е. П. Борзова. – Санкт-Петербург : Издательство «Лань», 2005. – 672 с.
- 4 Колпакова, Г. С. Искусство Византии. Ранний и средний периоды / Г. С. Колпакова. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2004. – 524 с.
- 5 Попова, О. С. Пути византийского искусства / О. С. Попова. – Москва : Гамма-Пресс, 2013. – 460 с.
- 6 Лидов, А. М. Византийские иконы Синая / А. М. Лидов. – Москва : Христианский восток, 1999. – 148 с.
- 7 Популярная художественная энциклопедия : Архитектура. Живопись. Скульптура. Декоративное искусство : в 2 кн. / редкол.: В. М. Полевой (гл. ред.) [и др.]. – Москва : Советская Энциклопедия, 1986. – Кн. 1 : А–М. – 447 с.

УДК 316.74(476-25)

*А. А. Готальская*

### ТИПЫ КУЛЬТУРНЫХ ОБЪЕКТОВ ГОРОДА МИНСКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Статья посвящена культурным объектам города Минска на современном этапе, автором выявлены и классифицированы по видам деятельности наиболее крупные и значимые культурные центры столицы Беларуси (музеи, галереи, театры, цирк,*

*ботанический сад и другие). Отмечено присутствие в городском пространстве культурных объектов, имеющих давнюю историю, и новых, предлагающих современный формат досуга для разных групп горожан.*

Актуальность темы заключается в важности освещения культурных объектов городов Беларуси. Тема значима с точки зрения изучения города Минска именно на современном этапе, когда уже существовавшие ранее культурные учреждения активно дополняются новыми. Обращение к современному состоянию культуры играет важную роль в понимании этнокультурных процессов в Беларуси. Выбор столицы обусловлен наличием многообразия культурных объектов в названном городе.

Целью данного исследования является выделение типов культурных объектов города Минска на современном этапе и их историко-культурная характеристика.

За последние два десятилетия Минск существенно изменился. Его облик приобрел характер современного, быстро меняющегося центра европейского государства. Роль культурного фактора в жизни города возрастает с каждым годом. В Минске представлены различные объекты, задействованные в обеспечении культурной жизни минчан и гостей столицы. Дифференциация многочисленных и неодинаковых по целевому назначению культурных объектов позволяет отметить следующие: музеи, театры, галереи, цирки, дельфинарий и некоторые другие.

В отдельный тип культурных объектов можно выделить музеи. Ведущим музеем исторического профиля в Беларуси является Национальный музей истории и культуры Беларуси [1]. Национальный художественный музей Республики Беларусь также стал визитной карточкой страны и имеет исключительно богатую коллекцию древнебелорусского, русского изобразительного искусства XVIII–XX вв., а также коллекции современного белорусского искусства, искусства Востока и Западной Европы [2]. Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны создан в 1944 г. и выполняет чрезвычайно важную роль в сохранении исторической памяти [3]. С 1976 г. в живописных окрестностях Минска формируется Белорусский государственный музей народной архитектуры и быта. Он отражает этнографические особенности шести основных регионов Беларуси и направлен, в первую очередь, на сохранение памятников народного деревянного зодчества [4].

Театр также можно отнести к самостоятельным типам культурных объектов. В 1933 г. был создан Национальный академический Большой театр балета Республики Беларусь. Он отличается достаточно современными постановками [5]. Национальный академический театр имени Янки Купалы, старейший театр Беларуси, по праву является первой сценой республики. Сегодня Национальный академический театр имени Янки Купалы – символ белорусской театральной культуры, источник национальной драматургии и смелого художественного поиска, сокровищница театральных талантов [6]. Театр имени М. Горького признан одним из центров сценического искусства, неотъемлемой частью культурной жизни страны, национальным достоянием республики [7].

В Минске несколько галерей, имеющих разное содержательное наполнение. Галереи как отдельный тип культурных объектов часто связаны с художественным творчеством и содействуют эстетическому воспитанию и просвещению горожан. Например, одна из наиболее известных в столице – это галерея Михаила Савицкого, открытая в 2012 г. Галерея размещена в здании, которое является памятником архитектуры XVIII в., здесь же отведены помещения и для знакового для столицы Беларуси культурного объекта – Музея истории города Минска [8]. Также популярностью пользуются такие галереи, как Художественная галерея «A&V art Gallery», DK Gallery, Галерея современного искусства «Ў», Галерея «Дом картин», Художественная галерея



«Мастацкі маэнтак» и другие. Особенностью деятельности галерей является проведение выставок различной направленности, важное значение придается популяризации современного искусства, творчества молодых художников.

Цирки принадлежат к популярным и востребованным на протяжении многих лет объектам культуры. Один из старейших цирков в Беларуси – Белорусский государственный цирк. Он существует с 1884 г., первым его названием было название «Цирк братьев Никитиных». На протяжении своей длительной истории он размещался в разных зданиях. Архитектурный объект, в котором цирк функционирует сегодня, претерпел несколько реконструкций. Последнее обновление состоялось в 2009–2010 гг., но интерьер цирка выполнен в стиле 1950-х гг. [9].

Дельфинарии являются не только культурными объектами, но и эколого-просветительскими центрами. Например, в Минском дельфинарии «Немо» можно не только посмотреть шоу с дельфинами, но и узнать о физиологии животных, сделать фото, поплавать, пройти курс дельфинотерапии [10].

Аквапарки относятся к культурным и развлекательным объектам. Первый в Беларуси, крупнейший из аквапарков в странах СНГ и пятый по величине в Европе, Аквапарк «Лебяжий» был открыт в городе Минске в 2014 году. Особенность аквапарка – создание его в стиле затерянного лесного мира [11].

Ботанические сады принадлежат к многофункциональным объектам, здесь осуществляются научные исследования, их территория используется для отдыха горожан, редкие растения и кустарники привлекают внимание не только специалистов, но и притягательны для туристов. Они помогают формировать позитивный имидж страны. Старейшим и наиболее известным в Беларуси является Центральный ботанический сад Национальной академии наук Беларуси. Период его становления приходится на 1931–1940 гг. На территории ботанического сада круглогодично проводятся познавательные, просветительские, научные, выставочные, тематические, развлекательные мероприятия [12].

Можно также выделить как особый тип культурных объектов парки отдыха (отдыха и развлечений). Пространство города Минска включает большое число зеленых территорий, парковые зоны и скверы украшают разные микрорайоны столицы. Одним из популярных парков, пользующихся симпатиями горожан на протяжении многих лет, является парк имени Челюскинцев. Он был создан в 1928–1931 гг. на юго-восточной окраине города (теперь это центральная часть столицы). Парк отличается своими значительными размерами. Его территория разделена на функциональные зоны: тихого отдыха, спортивно-оздоровительную, отдыха детей и подростков, танцевальную и игровые площадки, аттракционы, административных и хозяйственных построек. Центральный детский парк имени Максима Горького является не только культурным объектом, но и памятником истории, архитектуры и садово-паркового искусства. Парк был открыт 1 мая 1805 г., в 1936 г. парку было присвоено имя Максима Горького. С появлением в 1960 г. детских аттракционов он был переименован в детский парк. Уникальность парка признана как специалистами, так и на государственном уровне: парадный вход в Центральный детский парк имени Максима Горького является историко-культурной ценностью Республики Беларусь [13].

Отличительной особенностью Минска является то, что в городе постоянно появляется множество новых современных интересных культурных объектов, они активно посещаются в первую очередь молодежью. В городе открыты для посетителей кафе-творческие пространства, концертные залы, киноклубы, антикафе, квест-комнаты, IT-пространства.

Таким образом, в городе Минске фиксируется огромное количество культурных объектов, как традиционных, так и более современных, некоторые из них необычны по

способам проведения свободного времени. Есть культурные объекты для пассивного и активного отдыха, для отдыха с детьми и отдыха в компании. При этом по-прежнему сохраняют свое значение типы культурных объектов, которые имеют длительную историю и известны многим поколениям минчан. Их наличие содействует поддержанию преемственности в культурных традициях жителей и придает столице своеобразный облик.

## Литература

- 1 Национальный музей истории и культуры Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://histmuseum.by/ru/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 2 Национальный художественный музей Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://artmuseum.by/ru/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 3 Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.warmuseum.by/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 4 Белорусский государственный музей народной архитектуры и быта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://etna.by/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 5 Национальный академический Большой театр балета Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bolshoi-belarus.by/rus/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 6 Национальный академический театр имени Янки Купалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kupalauski.by/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 7 Национальный академический драматический театр имени Максима Горького [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rustheatre.by/>. – Дата доступа: 19.04.2023.
- 8 Художественная галерея Михаила Савицкого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minskmuseum.by/khudozhestvennaya-galereya-mikhaila-savitskogo>. – Дата доступа: 20.04.2023.
- 9 Белорусский государственный цирк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://circus.by/>. – Дата доступа: 20.04.2023.
- 10 Минский дельфинарий «Немо» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.nemominsk.com/>. – Дата доступа: 20.04.2023.
- 11 Аквапарк «Лебяжий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://waterpark.by/>. – Дата доступа: 20.04.2023.
- 12 Центральный ботанический сад [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cbg.org.by/>. – Дата доступа: 20.04.2023.
- 13 Управление «Городские парки» УП «Минскзеленстрой» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://parki.by/>. – Дата доступа: 20.04.2023.

УДК 908:27-523.3(476.2-21Туров)

*Н. В. Грива*

### КАМЕННЫЕ КРЕСТЫ В ТУРОВЕ

*Данная статья посвящена группе особенных культовых камней – каменным крестам, которые находятся в городе Турове и его окрестностях. В работе рассматриваются легенды появления крестов на Туровской земле и их роль в жизни христианских верующих. В статье даётся также научное объяснение известной легенде о росте каменных крестов.*

Каменные кресты стали появляться и распространяться во времена христианства. В знак новой веры в первую очередь кресты устанавливали на местах уничтоженных языческих капищ. К самым древним каменным крестам на территории Беларуси относятся туровские, под которыми понимаются все каменные кресты в самом Турове и его окрестностях [1, с. 31].

Согласно легенде, когда великий князь Владимир крестил Русь, 12 каменных крестов самостоятельно приплыли по воде против течения из Киева в Туров [2, с. 232]. Когда местные жители вытянули их на берег, вода окрасилась в кровавый цвет. С того времени христианство укоренилось в этом регионе. Нет точных данных насчёт того, что случилось с крестами. Существует версия, что они были затоплены очень давно, по другой – советской властью в послереволюционный период. В 1930-х гг. два креста приплыли к городскому пляжу. Их пытались сломать, но верующие спрятали кресты в церкви Всех Святых. Сегодня один стоит в той же церкви, а второй установлен во дворе Кафедрального собора святителей Кирилла и Лаврентия Туровских [3].

Ещё один каменный крест стоял до 1979 года в деревне Погост Житковичского района. Позже его перевезли в Гомельский областной краеведческий музей, но по просьбе жителей он возвращен назад и сейчас находится в церквушке-часовне при местном кладбище. Жители Погоста называют его «Честный крест». Высота креста 2 м, ширина 0,7 м [2, с. 232]. Местный житель рассказывал про Погостский камень, что однажды осенней ночью каменные кресты приплыли по реке. Один оказался в Семурадцах, другой в Погосте, а третий – в Турове. Днём люди оглядели его и к себе в церковь занесли. Следующей ночью крест вернулся обратно на берег. Священник, увидев это сказал: «Это божий крест. Надо церковь новую строить». Построили люди церковь деревянную вокруг камня, с куполом, алтарём. Поп освятил. А над рекой на шпиле сделали крест на подставке, примерно на полтора метра. Стали после этого люди на Воздвижение к этому камню приезжать, приплывать, пешком приходиться. Шли из Пинска, из Давид-Городка, из Лельчиц, Петрикова, Мозыря, со всего мира. Петриковцы к камню несли сапоги, давид-городчуки – железо, туровцы – ткань, полешуки – сушёные грибы, чернику [2, с. 119–120].

Высота туровских крестов – от 1 до 2 м, ширина – от 0,6 до 1 м. Ещё в начале прошлого столетия на кресты вешали ленточки, лампадки, покрывали платками, приносили к крестам монеты, мясо, рыбу и т. д. К крестам устраивались крестные ходы. Особенно много людей собиралось на праздник Воздвижение. Один из туровских крестов находился в реке Припять. Согласно местной легенде, его несколько раз пробовали вытянуть из реки на берег, но сразу же вся река покрывалась кровью. Про один из крестов говорят, что когда, родители просили дать здоровья сыну, то в небе появился большой огненный силуэт Божией Матери, которая сказала, что поможет. Мальчик выздоровел, а на следующий день в Припяти нашли каменный крест. Его вытянули на берег и поставили на высоком месте [1, с. 34].

Также каменный крест стоит и в деревне Вильча Житковичского района. Расположен он на курганном могильнике. В легенде о данном кресте говорится, что он расположен на могиле неизвестного шведского князя или военачальника, который погиб во время войны со шведами, а рядом в небольших курганах захоронены шведские воины.

В конце XX века на Борисоглебском кладбище в Турове начал расти каменный крест. Местные жители утверждают, что камень постепенно выходит из земли и от него исходит тепло. Камень сразу же стал местом, которое вызывало интерес у паломников – люди верят в чудодейственную силу креста и в то, что он сможет им помочь в решении жизненно важных вопросов.

С растущим камнем связана легенда, согласно которой под этим камнем захоронен Святой Мартин. При жизни он был поваром туровских епископов. Однажды Мартин тяжело заболел, и боль была невыносимой. Мартин лежал в своей келье и

молился, прося у Бога смерти. И в этот момент к нему явились Святые Борис и Глеб, которые накормили его хлебом и напоили водой, которую набрали в колодце, выкопанном ранее самим Мартином на окраине кладбища. После чего случилось чудо – болезнь его покинула. А вода в колодце, ранее будучи жёлтой, т. к. рядом было болото, стала чистым источником. И когда её больному человеку подавал сам Мартин, тот чувствовал облегчение и выздоравливал. Но когда Мартин умирал, он сказал: «И могилу мою потеряете, но я через века покажу вам, где лежу, и служить буду». Поэтому в наши дни существует предположение, что каменный крест растёт на могиле Святого Мартина [2, с. 232].

Сегодня в Турове часто можно наблюдать следующую картину: перекрестившись широко, человек становится на колени, целует каменный крест и касается его лбом, задержавшись так на несколько секунд, затем встаёт и уступает место следующему верующему.

В 2004 году каменный крест на Борисоглебском кладбище достигал в ширину 28 см, в 2008 году – 34, в 2010 – 35,6. Тянется он и вверх: от основания до верхушки достигает 34 см. В середине 2000-х годов на камне появилось изображение распятия. По мере роста креста изображение исчезло [3].

Про способность камней увеличиваться в размерах свидетельствуют некоторые белорусские загадки. Например, такие: «Без корня, а растёт» или «Что растёт без корня?» Ответ – камень, валун. Белорусский этнограф Н. Я. Никифоровский отмечал, что камни растут: «Камни есть не что иное, как зачарованная земля, люди, животные, древесные пни, печеные хлебы и т. п., что это так, видно из того, что многие камни хранят формы предметов. Напрасно уверяют, будто камни не растут. Как только раздастся в церкви первое пение «Христос воскрес», камни увеличиваются до произнесения последнего слова песни» [4, с. 210].

Белорусские учёные утверждают, что росту камней есть две логические причины. Во-первых, дождевая вода и растаявший снег смывают почву, а камни остаются на месте. Во-вторых, почти под каждым валуном земля имеет большую влажность. Когда наступает мороз, влажность превращается в лёд. Как известно, объём льда всегда больше объёма воды, из которой он образовался. Поэтому всё больше камней появляется на поверхности земли и есть ощущение, что валуны увеличиваются [5, с. 24–25].

Таким образом, каменные кресты представляют собой исторические и религиозные объекты, которые имеют культурное значение для Беларуси. Их возраст и происхождение до сих пор вызывают много вопросов. Однако, независимо от того, как были использованы эти кресты в прошлом, они остаются одним из символов христианской культуры и наследием белорусского народа.

## Литература

1 Дучыц, Л. Каменные крыжы / Л. Дучыц // 3 глыбі вякоў. Наш край : гісторыка-культуралагічны зборнік / А. К. Краўцэвіч (нав. рэд.) ; уклад.: В. У. Шаблюк. – Мінск, 1997. – Вып. 2. – С. 31–46.

2 Тураў. Тураўскае Евангелле / рэд.-уклад. М. Г. Нікіцін. – Мінск : БелЭн. 2004. – 336 с.

3 Галковский, С. Вокруг Туровского креста [Электронный ресурс] / С. Галковский // СБ. Беларусь сегодня. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/vokrug-turovskogo-kresta.html>. – Дата доступа: 20.03.2023.

4 Простонародные приметы и поверья, суеверные обряды и обычаи, легендарные сказания о лицах и местах / собрал в Витебской Белоруссии Н. Я. Никифоровский. – Витебск : Губернская Типо-Литография, 1897. – 307 с.

5 Ляўкоў, Э. А. Маўклівыя сведкі мінуўшчыны / Э. А. Ляўкоў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 215 с.

*К. В. Дагуревич*

## **ПЕРЕВОД БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРАХ ИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ВАСИЛЯ БЫКОВА)**

*Данная статья посвящена проблеме перевода белорусскоязычных этнографических реалий на английский язык. В работе подчеркивается большая роль реалий в передаче национальных особенностей белорусского народа, анализируются приёмы перевода реалий на примерах произведений белорусского прозаика XX века Василя Быкова. В статье представлен сравнительный лингвокультурологический анализ оригинальных текстов и их переводов на английский язык, дана критическая оценка их качеству.*

На данном этапе развития английского языка для переводчиков появляется всё больше и больше затруднений в точной передаче ряда номинативных единиц, относящихся к различным сферам общественной и социально-бытовой жизни англоязычного населения нашей планеты. Первоначально переводоведение основывалось в большей степени на практиках перевода Библии, философских и естественнонаучных материалов и литературных работ. Перевод помогает народу справляться с языковыми и культурными сложностями. В современном мире роль переводческой деятельности возросла, а требования к ее качеству увеличились. Точность и качество перевода безостановочно улучшается.

Вопрос, касающийся передачи реалий, влечёт за собой большое количество внимания, он находится в активной разработке. Касательно данных сведений, описывающих колорит того или иного народа, начали писать в 1950-х годах при становлении концепции перевода как самостоятельной дисциплины. Сперва наиболее подходящее описание этого понятия изобрёл учёный Л. Н. Соболев в 1952 г. и определил термин как «...бытовые и специфические национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, соответственно, и на языках других стран» [1, с. 281].

В дальнейшем вышеупомянутое понятие было представлено и другими исследователями. Тем временем замечены как явные сходства, так и кардинальные несоответствия. А. Д. Швейцер, Н. К. Гарбовский, А. В. Федоров полагают, что реалия как понятие является экстралингвистическим и описывает определенные предметы и проявляется в вербальной речи с помощью терминов-реалий, имен-реалий и т. д. Другие же учёные выдвигают мысль, что реалия является «словом, а не объектом» и относится к особой группе средств языкового выражения. Ещё одна группа ученых выдвигает идею о том, что термин включает в себя оба фактора. Они считают, что реалия – это предмет или явление, отражающий культурную специфику, и в то же время средство номинации данного предмета либо же явления (Л. Л. Нелюбин) [2, с. 10].

Реалии являются неотъемлемой частью любого художественного произведения, а категория этнографических реалий представляет собой уникальное средство создания национального колорита. В литературе зачастую данный вид реалий особенно широко представлен в исторических романах, сюжет которых отражает действительность, быт и национально-этническую составляющую событий, на фоне которых он развивается. Именно для создания дополнительного образа, способствующего большей погруженности читателя в задуманную автором обстановку, служат этнографические реалии.

Реалии – это предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, а также исторические факты или процессы, вплотную связанные с культурой определенного народа и, как правило, не имеющие лексических

эквивалентов в других языках. В рамках проведенного исследования было выявлено более 30 примеров этнографических реалий. Отобранные для анализа реалии, бесспорно, имеют большое значение в данном произведении, поскольку они служат средством художественного изображения национальной среды белорусского народа начала XX века.

Рассмотрим некоторые из них более подробно и прокомментируем способы их передачи на английский язык. Множество этнографических реалий, описывающих быт белорусов начала XX в., таких как пища, жилье, кухонная утварь, мебель, транспорт, а также культурные особенности (элементы фольклора, обычаи, традиции и праздники) и т. п. передаются на английский язык описательным переводом. Однако при передаче этнографических реалий, описывающих элементы одежды и обуви, встречаются неточности.

Так, в произведении В. Быкова «Знак бяды» предложение «*Тупалі цяпер боты і грубыя калянныя башмакі, пакідаючы мокрыя і гразкія сляды*» [3, с. 43] переводится на английский язык как «*Alien feet were trampling all over the hut, cough leather boots leaving wet*» [4, с. 39]. Но если рассматривать элементы этнографических реалий дословно, используя главный исторический словарь английского языка, издаваемый издательством Oxford University Press «Oxford Learner's Dictionaries», *alien* – a person who is not a citizen of the country in which they live or work; *feet* – the lowest parts of the leg, below the ankle, on which a person or an animal stands; *boot* – a strong shoe that covers the foot and ankle and often the lower part of the leg. Скорее всего, переводчик был плохо знаком с белорусскими реалиями и в точности не знал их значения, поэтому и позволил себе такой вариант перевода.

Название традиционной славянской одежды, сшитой из овечьих и телячьих шкур – *кажух* [3, с. 55] – было переведено на английский язык описательным переводом – *the violin case* [4, с. 50] («футляр для скрипки»). Нам кажется, что было бы разумнее перевести слово *кажух* как *the sheepskin coat*, чтобы избежать вариантов неверного истолкования. Например, выражение *тонкія ў шкарпэтках ногі* [3, с. 125] было передано на английский язык как *thin stockinged feet* [4, с. 116] («тонкие в чулках ноги»), что является уместной заменой, т. к. понятие *чулки* означает предмет одежды, покрывающий ногу от ступни до колена.

На начальных страницах произведения В. Быкова встречается предложение «*Раздзімаецца на спіне кашуля*» [3, с. 10]. В данном предложении слово, означающее вид тканевой одежды, относящийся к верхнему нательному белью, – «*кашуля*» передано аналогом на английском языке как *shirt* [4, с. 8], благодаря этому содержание высказывания остаётся неизменным.

Сходную ситуацию мы можем наблюдать и при переводе слова *нагавіцы* [3, с. 21] – предмет верхней одежды, покрывающий нижнюю часть туловища и обе ноги по отдельности с помощью штанин. На английский язык в американском варианте данная реалия была передана словом *pants* [4, с. 19]. Однако в британском варианте *pants* имеет иное значение. Это слово рассматривается как одна из частей нижнего белья. На наш взгляд, использование в данном случае слова *trousers* («брюки, штаны») лучше отражает содержание данного понятия и улучшает понимание иноязычного читателя.

При переводе предмета женского гардероба *спадніца* [3, с. 102] переводчик использует слово *skirt* [4, с. 103], что не требует объяснения, так как перевод идентичен. В результате текст перевода сохранил национальный колорит. Это позволяет читателю понять смысл предложения в полном объёме.

Далее рассмотрим примеры этнографических реалий, выраженных названиями праздников. В предложении «*На Вербніцу Сцепаніда з Петраком збіраліся ў царкву*» [3, с. 120] понятие *Вербніца* на английский язык было передано приёмом генерализации. В английской версии это слово звучит как *Palm Sunday* [4, с. 111], что дословно переводится как *Вербное воскресенье*, что представляется вполне обоснованным переводческим решением.

При переводе праздника *Каляды* [3, с. 210] славянские обрядовые реалии Рождества на английский язык переводчик принял решение передать это словом *Christmas* ('Рождество'). Хотя в иностранном языке встречаются такие варианты перевода как *Kolyada, Christmas Carols u Wassailing*. Возможно, переводчик использовал именно этот вариант, так как в Британии и Америке люди отмечают этот праздник в рождественские дни. Возможно, акцентировать внимание читателя на деталь, которая, по мнению переводчика, не является ключевой и не несет в себе важной для повествования смысловой нагрузки, является правильным решением.

И последний пример этнографических реалий, который мы рассмотрим в данной статье, – слово *Вадохрышча* [3, с. 210] ('Крещение'). Это христианский праздник, установленный в честь события евангельской истории, крещения Иисуса Христа. В английском варианте этот праздник называется *Epiphany* ('прозрение, Богоявление, крещение'), поэтому перевод не вызывает никаких сомнений и недопониманий у читателя.

Таким образом, при работе с реалиями переводчику необходимо подобрать такой способ перевода, который бы позволил максимально точно передать их значение и сохранить национальный самобытный колорит и стилистику всего произведения. Стремление переводчика упростить для понимания иноязычных читателей исходный текст может привести к существенным потерям в тексте перевода, отражающимся в «затушевывании» национальных и культурных особенностей данного народа.

Анализ англоязычных публикаций показал, что основной акцент при переводе белорусских реалий делается на их предметно-логическом содержании. Переводимые единицы рассматриваются не в изоляции, а с учетом контекста. Руководствуясь принципами прагматической адаптации текста для рецептора, не обладающего достаточными фоновыми знаниями, переводчики чаще всего прибегают к транскрипции в сочетании с описательным переводом или используют соответствия-аналоги. Воспроизведение национально-этнического компонента только с помощью соответствия-заимствования сохраняет национальный колорит оригинала, но может затемнять смысл реалии и препятствовать пониманию текста. Именно по этой причине прагматический аспект играет определяющую роль в выборе способа перевода реалий, а исследование перевода этнографических реалий приобретает особое значение для лингвистов и специалистов в области литературного перевода.

### Литература

1 Соболев, Л. Н. Пособие по переводу с русского языка на французский / Л. Н. Соболев. – Москва : Просвещение, 1952. – 402 с.

2 Фененко, Н. А. К проблеме лингвистической типологии реалий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 4. – С. 10–15.

3 Быкаў, В. Знак бяды : аповесць / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1984. – 264 с.

4 Vykov, V. Sign of misfortune / V. Vykov. – Michigan : Allerton Press, 1990. – 240 с.

УДК 94:357.1(73)«1777-1779»:929\*К.Пуласки

*А. А. Данченко*

### КАЗИМИР ПУЛАСКИ – ОТЕЦ АМЕРИКАНСКОЙ КАВАЛЕРИИ

*В данной статье рассмотрен вклад выходца из Речи Посполитой – Казимира Пулавского (также возможно Пуласки) в дело победы Американской революции. Кроме*

*этого будут рассмотрены биографические аспекты, военная карьера прославленного кавалериста и служба в Континентальной армии Джорджа Вашингтона. Дана оценка деятельности Казимира Пулавского как «отца американской кавалерии».*

Родился будущий генерал Континентальной армии в 1747 году в Варшаве в семье Юзефа Пулавского и Марианны Зелинской. Уже в возрасте 19 лет поступил на военную службу, и вместе с отцом и братьями Юзефом и Антонием они стали главными участниками Барской конфедерации. В конце 1769–1771 годах принимал участие в сражениях в русскими войсками Суворова и сторонниками короля Станислава Понятовского. В эти годы он проявил себя как талантливый полководец, приобрёл славу и опыт как кавалерист. Но уже в 1772 в связи с поражением конфедератов вынужден был покинуть родину через Турцию во Францию, где уже в конце 1775 года встретился с Бенджамином Франклином и Сайласом Дином в Париже, где они предложили ему присоединиться к американцам в их борьбе против англичан [3, s. 67].

На средства, предоставленные Дином, и с рекомендательным письмом от Франклина, в котором Пулавский провозглашался «известным во всей Европе своей храбростью и поведением при защите свобод своей страны», польский офицер прибыл в Америку в июле 1777 года. Он встретился с Джорджем Вашингтоном накануне перед битвой при Брэндивайне 11 сентября 1777, где остался служить добровольным помощником генерала [3, s. 69].

В то время Континентальная армия не имела кавалерийских подразделений как таковых. Офицеры и курьеры обычно были верхом, но у молодой армии не было ни средств, чтобы добывать лошадей и корм для них, ни опыта, позволяющего использовать их для получения тактического преимущества. Как Континентальный конгресс, так и офицеры Континентальной армии признали необходимость в кавалерийских войсках, и в итоге было сформировано четыре драгунских полка [1, p. 334].

Вашингтон, впечатленный выправкой и кавалерийским опытом молодого поляка, рекомендовал Континентальному конгрессу назначить Пулавски бригадным генералом в качестве «командующего конницей». С одобрения Конгресса Пулавский сформировал кавалерийский отряд, который участвовал в ограниченных действиях в Джермантауне в октябре 1777 год перед зимовкой в Вэлли-Фордж. Легион Пулавского, как его стали называть, весной выступил в свой первый бой для проведения партизанских операций против британцев в Пенсильвании и Нью-Джерси. Однако ни одна из операций не была особенно успешной. Хотя он, возможно, и разбирался в тактике кавалерии, у него было мало социальных навыков, когда дело касалось подчиненных и начальства. Он не только не говорил по-английски, но и демонстрировал надменность по отношению к подчинённым. Он потребовал, чтобы он был выше по званию всех иностранных офицеров, за исключением маркиза де Лафайета. Он смирился с тем, что находится в подчинении у Вашингтона, но отказался выполнять приказы кого-либо еще, кроме Конгресса, который назначил его на этот пост [4, s. 254].

В мае 1778 года Пулавский подал в отставку в знак протеста против оправдания, подчиненного военному трибуналу, который он рекомендовал. Конгресс успокоил гордого поляка, предоставив ему более серьёзное командование. Однако и тогда он плохо проявил себя при защите от налета на Литтл-Эгг-Харбор, штат Нью-Джерси, в октябре 1778 года. В ответ на угрозу со стороны коренных американцев или, возможно, чтобы просто убрать его с пути настоящей войны, Конгресс приказал Пулавскому защищать долину реки Дэлавер от их набегов в следующем месяце. И снова Пулавский был недоволен, написав Конгрессу 26 ноября, что он не смог найти «ничего, кроме медведей, с которыми можно было бы сражаться». Пулавский, недовольный таким положением,



решил вернуться в Европу, но вместо этого принял приказ присоединиться к операциям на южном театре военных действий. Он прибыл как раз в то самое время, и снова потерпел поражение от англичан при обороне Чарльстона в мае 1779 года [5, s. 113].

В обращениях к Конгрессу Пулавский пожаловался на несправедливое обращение с ним со стороны других офицеров, подчеркнув при этом, что он по-прежнему предан делу революции. Роковым для его судьбы оказалась дата 9 октября 1779 года, когда Пулавский повел свою кавалерию в атаку на Саванну, штат Джорджия, которую атаку многие считали излишней, а другие – безрассудной. Целью Пулавского было ослабить давление на французское подразделение союзников, которое к тому же потеряло своего генерала, но он был ранен картечью в поясницу [5, s. 113].

На борту военного корабля в гавани Саванны хирурги не смогли удалить осколки, и Пулавский скончался два дня спустя, 11 октября 1779 года. Как утверждают некоторые свидетели его смерти, он был похоронен в море. Иные неподтвержденные сообщения гласят, что Пулавский был похоронен либо на острове Святой Елены, примерно в 50 милях от побережья Джорджии, или на плантации Гринвич, недалеко от Саванны. Таким трагическим образом закончилась жизнь прославленного, но не совсем удачного «отца американской кавалерии» [4, s. 253].

Так, Казимир в американской истории стал хоть и значимой фигурой, но без противоречивых эпизодов никак не обошлось. С одной стороны это был человек, чей опыт очень сильно поспособствовал созданию американской кавалерии, которая хоть и начала закладываться за год (1776 год) до приезда Казимира в США путём создания из полка, которым командовал Элиша Шелдон в полк легких драгунов, ставший основой для создания корпуса континентальных легких драгунов, никакого кавалерийского опыта, и уж тем более обучения кавалерийскому делу, у этих людей не было. Здесь-то опыт Казимира и пригодился: он был назначен ответственным за подготовку кавалерии, что и послужило по-настоящему её основанием [2, p. 27–28].

Но есть и другая сторона – малоэффективность. История Казимира в США – это и история как плохое знание языка, может привести банально к непониманию подчинёнными из Легиона итоговой цели; как упрямство, выражающиеся в отказе никому не подчиняться, кроме самого Вашингтона, и в бесконечных спорах с другими генералами, порой на поле боя может привести к неудачам. К слову, в Легион Пулавского входили отряды из драгунов, стрелков, гренадеров и пехоты. Практически во всех сражениях, в которых участвовал Казимир со своим Легионом, он показывал свою малоэффективность как тактик, будь-то в сражении при Джермантауне в октябре 1777 года, где армия США вынуждена была отступить и потерпеть поражение, будь-то в партизанской деятельности, проводимой на территории Пенсильвании и Нью-Джерси, будь-то в обороне Чарльстона в мае 1779 года, где легионерам пришлось оставить город в связи с огромными потерями [1, p. 335].

Но в чём не отказать Казимиру, так это в бесстрашии и верности, как это было в битве при Брендивайне, в которой Казимир и спас жизнь Вашингтона, или как в его последней битве 1779 года под городом Саванной, где Казимир, руководствуясь идеей оттеснить британцев от союзных французов, дабы последние могли перейти в наступление, повел свою кавалерию в бой. Идея казалась безумной, как раз под стать Казимиру, что, конечно же, привело к его смертельному ранению и смерти. По итогу, Казимир Пулавский – фигура весьма противоречивая. С одной стороны, у него была добрая слава в Европе, достойно заслуженная в блестящих сражениях. Однако его история в США, вследствие озвученных проблем, таких как незнание английского и конфликты с генеральским командованием, и даже конфликты с обычными солдатами, – момент не из положительных. Но всё-таки его опыт и по-настоящему верные, пускай и порой безумные, действия в отдельных сражениях натурально создали американскую кавалерию, что, так или иначе, оставило след в истории [4, s. 253].

Самое главное, что он первым командовал подразделениями конных солдат Соединенных Штатов, заслужив таким образом свой титул «отца американской кавалерии». Этот титул, как и его слава среди польских иммигрантов, скорее символичны, чем отражают его реальную деятельность. Американцы искали его, полагая, что его благородное происхождение по-прежнему означает привилегии, даже несмотря на то, что он был сослан и находился за тысячи миль от Польши. На самом деле, если бы он не погиб в кавалерийской атаке в возрасте тридцати четырех лет, он, возможно, вообще не стал бы знаменитым. Сегодня он остается героем для американцев польского происхождения. Пулавски так и не добился такого влияния на революцию, как другие офицеры союзников, такие как Лафайет или Фридрих фон Штойбен, вклад которых в дело революции более значителен [1, p. 336].

Встретивший такое неприятие среди американских офицеров, после своей смерти Пулавский стал героем зарождающейся нации как отец американской кавалерии. В США стоят семь памятников знаменитому поляку (в Массачусетсе, Джорджии, Нью-Гэмпшире и других штатах, и городах страны). Множество улиц и мостов названы его именем. 11 октября 1929 года, в день его смерти, кавалеристы страны традиционно отмечают день его памяти. Также в 2009 году Конгресс США посмертно назначил Пулавского почётным гражданином страны.

#### Литература

- 1 Lanning, M. The American Revolution 100 / M. Lanning. – Naperville : Sourcebooks, Inc., 2009. – 384 p.
- 2 Berg, F. A. Encyclopedia of Continental Army Units-battalions, Regiments, and Independent Corps / F. A. Berg. – Harrisburg : Stackpole Books, 1972. – 160 p.
- 3 Lenkiewicz, A. Kazimierz Pułaski (1745–1779) / A. Lenkiewicz. – Wrocław : Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń, 2004. – 147 s.
- 4 Konopczyński, W. Kazimierz Pułaski. Życiorys / W. Konopczyński – Kraków : Polska Akademia Umiejętności, 1931. – 420.
- 5 Kopczewski, J. S. Kazimierz Pułaski / J. S. Kopczewski – Warszawa : Interpress, 1973. – 227 s.

УДК 94:327(438)«192»:94:327((47+57):438)«192»

*А. И. Дежко*

#### **УСИЛИЯ ПОЛЬСКОЙ ДИПЛОМАТИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА УКРЕПЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА РИЖСКОЙ ГРАНИЦЫ**

*В соответствии с положениями Рижского договора 1921 года, между Советской Россией и Польшей была установлена окончательная граница. Работа содержит характеристику стремлений польской дипломатии добиться признания данной границы западноевропейскими державами. В статье исследована международная ситуация, которая сложилась в мире в 1921–1923 гг., и как именно Польша использовала её, дабы достичь окончательного урегулирования вопроса о восточной границе государства.*

В 1921 г. произошли коренные изменения в характере и методах работы польской дипломатии. Первые годы существования государства пришлось на период войн и установления границ. В то время внешняя политика работала для достижения одной цели – одержать победу и закрепиться на международной арене.

Только окончание польско-советской войны и заключение Рижского договора создали условия для нормальной работы польской дипломатии. Тогда – хотя оставалось еще много нерешенных вопросов – вырисовывались существенные черты внешней политики Польши. Они сводились к закреплению существующего статус-кво, укреплению международных позиций Польши. На первый план выдвинулись задачи восстановления страны после войны, а также окончательное урегулирование еще не решенных пограничных вопросов, касающихся как западной, так и восточной границ, которые Польша имела с Германией и Советской Россией. Дабы решить эти вопросы, польское руководство стремилось найти союзников и определенную поддержку в их лице. Таким союзником для Польши стала Франция. «Основа внешней политики – два момента: уважение договоров, которые завершили мировую войну, и образование системы союзов с государствами, с которыми связывают Польшу общие интересы, прежде всего с Францией» [1, с. 20], – подчёркивал в августе 1921 года министр иностранных дел Польши К. Скимунт.

Рижский мир определил восточные границы Польши, а ее западные границы были установлены Версальским договором. Естественно, Польша стремилась к тому, чтобы сохранить и укрепить своё право на владение приобретенными территориями, которые были отторгнуты у Германии и Советской России. Факт несогласия Германии и России с этими территориальными потерями создавал угрозу для границ Польши, особенно с учётом того, что с 1921 года начались советско-германские переговоры, которые в итоге приведут к заключению Рапальского договора. В инструкции К. Скимунта польским представительством за границей отмечалось, что Польша расположена между двумя врагами и может быть атакована ими. Ещё одной страной, стремящейся защитить свои территории от Германии, была Франция. Таким образом, союз Польши и Франции имел цель – противостояние потенциальной угрозе и защита Версальской системы [1, с. 20].

В 1921 году в Советской России разразилось настоящее бедствие, которое стало следствием событий начала XX века, а также специфики внутриэкономического положения в стране. Голод поставил правительство в очень сложное положение, которое вынудило просить помощи у капиталистических стран. 6 октября 1921 года в Брюсселе была созвана конференция, на которой на повестку дня был вынесен вопрос помощи России. Участники приняли резолюцию, предложенную английской делегацией, в которой указывалось на возможность предоставления кредитов советскому правительству, но при условии, что оно признает долги царского и Временного правительств, а также предоставит предварительные экономические гарантии [2, с. 445]. В ответ на эти требования, советское руководство выдвигало встречные обязательства: «Советская Республика может принять на себя эти обязательства лишь в том случае, если западные державы заключат с ней окончательный мир и если её правительство будет признано другими державами» [2, с. 447].

Для рассмотрения взаимных требований была созвана международная конференция в Каннах 6 января 1922 г. По возвращению премьер-министр Франции А. Бриан подвергся критике за то, что он согласился «принять участие в международной конференции с Лениным», и его правительство ушло в отставку. Главой кабинета был назначен Р. Пуанкаре. Он немедленно направил Великобритании меморандум, в котором указал на необходимость добиться от советских и зависимых стран привилегий, эквивалентных привилегиям капитулировавшего режима, и предложил отложить конференцию по крайней мере на три месяца. 25 февраля 1922 года состоялась встреча

Л. Джорджа и Пуанкаре в Булони. Польское правительство через своего посланника в Париже добивалось, чтобы во время этой встречи был поставлен и положительно решен вопрос о признании Рижского мира. Однако, как сообщил польскому посланнику М. Замойскому директор политического департамента французского МИД П. Перетти, вопрос о Рижском мире во время встречи в Булони не обсуждался, «поскольку державы Антанты стоят на позиции непризнания советского правительства» [3, с. 83]. Непризнание советского правительства означало непризнание Рижского мирного соглашения, а, соответственно, и восточных границ Польши. Также она шла на Генуэзскую конференцию со страхом и опасением, что ее могут заставить выплатить часть долгов царской эпохи.

Накануне Генуэзской конференции в правительственных кругах Великобритании рижская граница, как и раньше, оценивалась как чрезмерно увеличивающая территорию Польши и являющаяся источником нестабильности в Европе [4, с. 65].

Генуэзская конференция должна была стать ключевым международным мероприятием, направленным на восстановление экономики разрушенной войной Европы. Подготовка к международной конференции с участием Советской России, начавшейся в начале 1922 года, дала Польше надежду на то, что в ближайшем будущем удастся преодолеть скептицизм в отношении последствий территориального раздела, произошедшего и закрепившегося в Риге, и будет принято решение о признании рижской границы западными странами [5, с. 33].

После открытия конференции 10 апреля 1922 года казалось, что польская делегация сыграет одну из ведущих ролей в Генуе, выполняя, среди прочего, задачи посредника между западными державами и Советской Россией. Скирмунт чувствовал, что пришло время решительно высказаться по вопросу признания восточной границы Польши. 14 апреля он направил западным державам ноту, в которой подчеркнул, что признание восточной границы Польши «необходимо для установления прочного мира и экономической реконструкции Европы». Польше приходилось постоянно подчеркивать, что восточная граница страны является законной, ее линия обозначена в Рижском мирном договоре [6].

Советское правительство, желая укрепить свои позиции на конференции и выйти из политической изоляции, ускорило переговоры с Германией, и 16 апреля в Рапалло был подписан советско-германский договор. Он предусматривал немедленное установление дипломатических отношений между двумя странами. Мало того, что признание восточных границ Польши западными державами не состоялось, но и была создана опасная ситуация, при которой этот вопрос мог рассматриваться с точки зрения пересмотра границ [4, с. 65].

Граница Рижского договора, хотя уже приближался второй год со дня его подписания, все ещё не получила официального признания западных держав. С приходом к власти министра иностранных дел А. Сквинынского главная задача польской дипломатии заключалась в соблюдении и строгом следовании договорам, в соответствии с которыми были определены границы Польского государства. На первый план он выдвинул союз с Францией. Также обратил свой взор на Великобританию, намереваясь пойти по стопам своих предшественников, и заинтересовать ее в сотрудничестве с Польшей, в частности, помогая ей в ее «мирных и экономических устремлениях на востоке Европы». Политика Сквинынского в отношении Советского Союза основывалась прежде всего на Рижском договоре. В большей степени, чем его предшественники, он видел элемент постоянства в сложившейся ситуации. Но его волновал нерешенный до сих пор вопрос, касающийся непризнания западными державами границы Рижского договора. А. Сквинынский в качестве первоочередной поставил задачу довести, наконец, дело признания рижской границы до положительного завершения [6].

Развитие общей ситуации в Европе в 1923 оказалось благоприятным для Польши. А именно, 11 января 1923 года французская и бельгийская армии вошли в бассейн реки Рур, чтобы заставить немцев выплатить репарации. Это привело к резкому конфликту Франции с Германией. В этих условиях значение Польши как антигерманского союзника возросло в глазах французского правительства. Отсюда тенденция о французской политике к урегулированию вопроса о границах Польши на востоке, что позволило бы ей сосредоточить больше внимания на германских делах [6]. Победа Франции в рурском конфликте вела бы к ослаблению Германии и укрепляла бы Версальскую систему, что соответствовало польским государственным интересам [1, с. 64].

12 февраля 1923 года Сейм принял резолюцию, в которой подчеркивалось, что признание восточных границ Польши является политической и экономической необходимостью, непогрешимой предпосылкой для поддержания всеобщего мира. Специальный посланник Стефан Пшезьдзецкий отправился в Париж с письмом премьер-министра Сикорского к премьер-министру Пуанкаре и поручением способствовать устранению нежелания Франции признать восточную границу Польши [6].

Французское правительство осознало, что не может больше сопротивляться, если оно не стремится испортить отношения с Польшей. Действительно, 21 февраля политические круги Франции, заинтересованные в условиях рурского кризиса иметь в лице Польши надежного союзника против Германии, представили соответствующий проект о необходимости окончательного урегулирования вопроса о восточных границах Польши [1, с. 70]. 15 марта 1923 года Советом послов Антанты был принят дополнительный протокол к Версальскому договору, согласно которому восточные границы Польши были признаны на международном уровне [7, с. 98].

Оговорка, использованная в Протоколе в отношении польско-советской границы – «обозначенная... на их ответственность» – указывала на то, что западные державы признали существование этой границы, но не собирались брать на себя гарантии относительно ее [5, с. 36]. Отметим, что в протоколе не было ссылки на Рижский договор. Таким образом, державы стремились обойти любую форму признания СССР как суверенного государства самим фактом одобрения ими Рижского договора [6].

Рижский договор, предоставляя Польскому государству значительные территории на востоке, должен был укрепить истинное (а не только формальное) положение Польши как независимого государства между Германией и Россией. В период после подписания Рижского мирного договора усилия польской дипломатии были направлены на признание существующего статус-кво, укрепление международных позиций страны. Для этого важно было добиться международного признания границы, установленной Рижским договором. Именно весна 1923 года стала для Польши решающей в вопросе признания границы государства на востоке. Западные государства признали восточную границу Польши, но без ссылки на Рижский договор и без предоставления им гарантий.

### Литература

1 Мезга, Н. Н. В тисках Рапалло: германский фактор в польско-советских отношениях 1921–1926 годов : монография / Н. Н. Мезга. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 197 с.

2 Нота Правительства РСФСР Правительствам Великобритании, Франции, Италии, Японии и США. 28.10.1921 // Документы внешней политики СССР : в 24 т. – Москва : Госполитиздат, 1960. – Т. 4. – С. 445–448.

3 Ольшанский, П. Н. Рижский договор и развитие советско-польских отношений. 1921–1924 / П. Н. Ольшанский. – Москва : Наука, 1974. – 286 с.

4 Мезга, Н. Н. Рапалльский договор как фактор международных отношений на центральноевропейской периферии версальской системы (1922–1925) / Н. Н. Мезга // Журнал Белорусского государственного университета. Сер.: История. – 2022. – № 3. – С. 61–70.

5 Дубровка, Е. Н. Рижская граница в оценках британских правительственных кругов в первой половине 1920-х гг. / Е. Н. Дубровка // Журнал Белорусского государственного университета. Сер.: История. – 2021. – № 2. – С. 29–38.

6 Lossowski, P. Z. dziejów polityki zagranicznej II Rzeczypospolitej – ministrowie Skirmunt, Narutowicz, Skrzyński [Электронный ресурс] / P. Z. Lossowski. – Режим доступа: [http://rcin.org.pl/Content/23460/PDF/WA303\\_37141\\_A52-KH-R-95-3\\_Lossowski.pdf](http://rcin.org.pl/Content/23460/PDF/WA303_37141_A52-KH-R-95-3_Lossowski.pdf). – Дата доступа: 19.03.2023.

7 Мельтюхов, М. И. Советско-польские войны. Военно-политическое противостояние 1918–1939 гг. / М. И. Мельтюхов. – Москва : «Вече», 2001. – 464 с.

УДК 94:327.5(476)«1941»

*Е. А. Есьман*

### **ОБОРОНИТЕЛЬНЫЕ БОИ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ В 1941 ГОДУ**

*Статья посвящена изучению оборонительных боев на территории Беларуси во время отступления Красной Армии в 1941 году. Показано, что подвиг бойцов, их самоотверженность помогли основным силам Красной Армии перегруппироваться и построить оборону на подступах к Москве. Особо автором отмечены подвиги пограничников, дивизий, отрядов, которые останутся навечно в истории.*

Великая Отечественная война – важное событие в истории нашей страны. Одновременно это событие трагическое, особенно начальный её период, когда Красная Армия несла огромные потери и была вынуждена отступать. В то же время оборонительные бои на территории Беларуси стоит рассматривать как один из первых этапов срыва фашистского плана «молниеносной войны». Поэтому их изучение является актуальным.

На рассвете 22 июня 1941 года без объявления войны, около 4 часов утра, немецкие орудия открыли огонь по советским пограничным постам, построенным вдоль границы, а также по долговременным укреплениям, штабам, узлам связи и соединениям Красной Армии. Крупные силы фашистской бомбардировочной авиации вошли в воздушное пространство СССР. Наиболее сильный удар был нанесен по Западному военному округу, военно-морским базам: Севастополю, Кронштадту, Измаилу, железнодорожным узлам и другим крупным военным объектам. Фашистская авиация подвергла варварским бомбардировкам многие города прибалтийских республик, Беларуси, Украины, Молдовы и Крыма [1, с. 9].

Ожесточённые бои на территории Беларуси велись между пограничниками и наступающими немецкими войсками за плацдарм через пограничные реки, а также за опорные пункты. У противника было большое преимущество перед красноармейцами, потому что советских пограничников, как правило, атаковали при поддержке танков и артиллерии. На заставах не было ни артиллерии, ни дополнительных частей. Немцы прорвались через укрепления блокпостов, уничтожали пограничников при помощи артиллерии, минометов и автоматического оружия.

Одной из проблем для пограничников была крупномасштабная артиллерийская подготовка. Множество орудий и минометов обстреливали пограничные посты, войска, штабы, узлы связи, оборонительные сооружения. Вражеская авиация пролетела более 400 км. Бомбардировкам с воздуха подверглись Мурманск, Рига, Смоленск, Киев, Житомир.

На территории Беларуси, несмотря на катастрофическую ситуацию, советская армия упорно сопротивлялась. Многие неопытные командиры вынуждены были принимать важнейшие решения. Действия некоторых из них помогали частям выходить из окружения.

К концу дня 22 июня подразделения Красной Армии были отброшены примерно на 40 км от государственной границы. Внезапное нападение, хорошая подготовка немецкого командования определили данную ситуацию. Противопоставлялось этому в первые недели войны мужество, сила воли и героизм советских солдат. Примеров можно привести множество. Офицеры Н. К. Ишков, А. М. Кижеватов, И. Р. Тихонов, погибли, но не покинули боевую позицию. Лётчики С. Рябцев, А. С. Данилов, С. М. Гудимов, Д. В. Кокарев таранили вражеские самолеты.

За первый день войны в воздушных боях было сбито более 100 немецких самолетов. В бою около Минска командир эскадрильи Н. Гастелло отправил свой самолет в ряды немецких танков и автомашин, тем самым обессмертив своё имя.

Незабвенные подвиги совершили воины Бретской крепости. Против пограничников и отдельных подразделений 6-й и 42-й дивизий фашистское командование, не захватив крепость в первый день войны, бросило на штурм армейский корпус. Крепость забрасывали бомбами с воздуха и интенсивно обстреливали артиллерией. Тем не менее, круговая оборона защитников крепости дала результат и позволила продержаться на протяжении более месяца. Этот подвиг после окончания Великой Отечественной войны был отмечен – крепость получила почётное звание Героя, а позднее превратилась в мемориал.

Ожесточённые бои вели полевые части Красной Армии – пехотинцы и артиллеристы – в западных районах БССР (Белосток, Жабинка, Малорита и другие населённые пункты). Враг повсюду встречал серьёзное сопротивление. Бои за Гродно носили очень ожесточённый характер. Противник надеялся нанести по нему один удар, захватить и продвинуться дальше на восток. Однако этот план немецкого командования сорвался, благодаря частям и подразделениям 3-й армии, которыми командовал генерал-лейтенант В. И. Кузнецов. Бои в этом районе приняли затяжной характер и шли до 26 июня. Первыми здесь вступил в бой 86-й пограничный отряд, командиром которого был майор Г. К. Здорный).

Противник в итоге окружил и разгромил пограничные заставы. Погиб героически начальник заставы В. М. Усов. Ему посмертно было присвоено звание Героя Советского Союза. Дольше, чем рассчитывали захватчики, держали оборону 1-я (под командованием старшего лейтенанта А. Н. Сивачёва), 2-я (младшего лейтенанта К. Ф. Васильева), 4-я (старшего лейтенанта Ф. П. Кириченко) заставы.

На подступах к Минску располагались две стрелковые дивизии. В самой столице особо отличилась 100-я, находившаяся под управлением генерал-майора И. В. Руссиянова, оборонявшая город от крупной группировки противника. Ожесточённые бои за Минск проходили 25–28 июня.

Просчёты стратегии расположения войск, а также боевые неудачи вели к тяжёлым последствиям. На территории БССР, сперва в окрестностях Белостока, а затем – около Минска, в кольцо попали 329 тыс. наших военнослужащих. Некоторым из них удалось вырваться из окружения, уйти в партизаны, но многие были убиты или взяты в плен.

После вступления немцев в Минск тяжёлые бои происходили в районе Борисова. В течение двух дней здесь сражались Первая Московская мотострелковая дивизия (командовал полковник Я. Г. Крейзер), курсанты Борисовского танкового училища, а также местные ополченцы. Они старались выдержать натиск танковых войск Г. Гудериана. Эти действия помогли в начале июля создать новую линию обороны, в задачи которой входило не допустить прорыва гитлеровцев в направлении Москвы. На эти плацдармы перебросили 19-ю, 20-ю, 21-ю и 22-ю армии [2, с. 456].

В сложной военно-стратегической обстановке в начале июля, войска Западного фронта провели ряд контрударов. 6 июля 20-я армия генерала П. А. Курочкина перешла в контрнаступление в направлении Сенно–Лепель (Витебская область) и отбросила противника на 30–40 км.

Серьёзный удар по нацистам был нанесен 14 июля под Оршей, когда впервые в истории войны против них были применены реактивные миномёты батареи капитана И. А. Флёрова. Был обстрелян оршанский железнодорожный узел, там на тот момент скопилось много воинских эшелонов.

10 июля фашисты после форсирования Западной Двины захватили Улановичи, аэродром и железнодорожный мост. Витебск был окружён, оставшиеся защитники города заняли оборону и продержались весь день. На протяжении дня удавалось дважды выбивать врага из восточных кварталов города. Но потери при этом были большие, из-за чего был получен приказ отступить. 11 июля 1941 года Витебск оказался захвачен. Однако оборона Витебска приостановила продвижение противника на восток [1, с. 27].

На рубеже Днепра также шли серьёзные бои. В течение 23 дней (с 3 по 26 июля) немецким войскам не удавалось захватить этот город. Они окружили его с юга и севера, сомкнули кольцо и продолжили свой путь. Так, немцы уже подходили к Смоленску, а Могилёв, находясь уже в двух сотнях километров от линии фронта, продолжал оборону. Однако 26 июля сражавшиеся части получили приказ отступить, так как у них практически уже не было ни продовольствия, ни боеприпасов. Теперь «Буйничское поле» под Могилёвом – известный мемориальный комплекс, посвящённый героям Великой Отечественной войны.

Последним из областных центров Беларуси был захвачен Гомель. Его взяли в результате тяжёлых боёв 19 августа.

В 1941 году, в начале сентября, вся территория Беларуси была охвачена немецко-фашистскими войсками, несмотря на героическое сопротивление частей Красной Армии.

Двухмесячные оборонительные бои советских войск, которые ежедневно с 22 июня по 9 июля 1941 г. теряли множество солдат, позволили ставке Верховного Главнокомандования построить оборону на московском направлении.

До 9 июля фашистская группа армий «Центр» в Беларуси потеряла 150 тысяч убитыми и ранеными. Захватив Беларусь, нацисты установили на территории режим кровопролития, репрессий и жесточайшего мародёрства [2, с. 483].

Таким образом, героическое сопротивление частей Красной Армии летом 1941-го года на территории БССР дало начало срыву фашистского «блицкрига», позволило лучше подготовить оборону столицы Советского Союза.

## Литература

1 История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945 : в 6 т. / ред. П. Н. Поспелов [и др.] ; Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Отд. истории Великой Отечественной войны. – Москва : Воениздат, 1960–1965. – Т. 2 : Отражение советским народом вероломного нападения фашистской Германии на СССР. Создание условий для коренного перелома в войне : (Июнь 1941 г. – ноябрь 1942 г.) / П. П. Андреев [и др.] ; ред. Н. А. Фокин [и др.]. – 1961. – 681 с.

2 Гісторыя Беларусі : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Современная школа : Экоперспектива, 2007–2011. – Т. 5 : Беларусь у 1917–1945 гг. / А. Вабішчэвіч [і інш.] ; рэд. тома М. Касцюк. – 2006. – 613 с.



*А. Р. Задорожная*

## ПЕЩЕРА ЛАСКО КАК ПАМЯТНИК ПАЛЕОЛИТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

*Статья посвящена всемирно известному памятнику эпохи палеолита пещере Ласко, наскальные росписи которой являются неотъемлемой частью изучения первобытной живописи не только во Франции, но и во всём мире, занимая высокое положение в кругу памятников древнейшего искусства. В статье представлены основные сведения о наскальных изображениях, история открытия этого памятника и некоторые впечатления очевидцев, посетивших это место.*

Пещера Ласко была обнаружена 12 сентября 1940 г. четырьмя подростками (Марсель Равида, Жак Марсаль, Жорж Аньель и Симон Коэнко), которые гуляли в этом районе после бури. Есть несколько вариантов событий этого дня: по одной версии они гуляли, пытаясь найти в этом месте сокровища, а по другой у одного из этих мальчиков собака попала в яму у корней ели и, спасая её, они смогли найти вход в ещё не известную пещеру. Перемещаясь по подземному ходу, молодые люди увидели удивительные картины – огромные красные бизоны, жёлтые лошади, самцы оленей, словно парящие в воздухе, и многие другие изображения. Об этой находке подростки рассказали своему учителю Леону Лавалю спустя четыре дня после своего открытия.

Как вспоминал его сын, Франсуа Лаваль, о первых впечатлениях своего отца: «Он продолжал говорить и говорить, что это было необычно и что мы должны предупредить аббата Брейля, одного из величайших специалистов по палеолиту. Мой отец хорошо знал предысторию, и новость об открытии перевернула бы местную жизнь с ног на голову, привлекая посетителей со всего мира» [1].

Первооткрыватели пещеры решили устроить импровизированный лагерь и стали первыми хранителями этого удивительного места, зная прекрасно, как быстро разносятся слухи и что множество людей захотят посетить пещеру, чтобы своими собственными глазами увидеть необычные и красочные первобытные рисунки. Франсуа Лаваль вспоминал, что смог попасть туда только через пару дней, потому что на входе стояла «охрана», которая не пускала его во внутрь.

Первым исследователем пещеры Ласко стал французский историк, специалист по палеолиту и истории первобытного искусства, аббат Анри Брейль, который скрывался во время немецкой оккупации в Дордони и посетил этот памятник 21 сентября 1940 г. После своего первого визита он был вне себя от радости от увиденного и не постеснялся заявить, что эта пещера являлась самой красивой из почти всех известных в то время, уступая только Альматире, находившейся во Франции. Вместе с группой других учёных он несколько месяцев исследовал и описывал новые находки, но, к сожалению, из-за войны все исследования были прекращены, а сам аббат Брейль уехал из Франции, вернувшись только в 1949 г., чтобы продолжить начатое дело.

Пещера Ласко имеет примерно подковообразную форму, и длина её из конца в конец составляет около 100 метров [2, с. 106]. В ней есть галереи, к которым трудно получить доступ и где нужно проходить с большой осторожностью, чтобы избежать различных несчастных случаев. Живопись Ласко принадлежит к числу совершенных художественных произведений эпохи палеолита, а древнейшие рисунки из этого места датируются приблизительно XVIII тысячелетием до н. э.

Осмотр Ласко начинается с «Зала быков» (или по-другому «Большой зал»). С левой стороны на небольшом расстоянии от входа разворачивается, уходя в глубь пещеры, фриз, состоящий из изображений различных животных. Этот ряд открывается фигурой крупного зверя с квадратной мордой и большим отвисшим брюхом. От лба у него отходят две длинные прямые линии, напоминающие рога. Его называют единорогом, закрывая глаза на то, что рога у него два, а не один. Скорее всего он был нарисован поверх более раннего рисунка. Его длина достигает около 165 см, а по мнению некоторых исследователей, у него туловище носорога, а голова принадлежит антилопе оронго, но не стоит исключать возможный вариант, что перед нами представлен человек в маске, совершавший какой-нибудь магический обряд, или охотник в маскировке.

Особое внимание привлекают четыре гигантских белых быка, длина каждого из которых достигает около 4 м. Они обведены по контуру жирной чёрной полосой, но сами фигуры не закрашены никакой краской, что создаёт эффект, что животные белые. Первобытные художники не использовали при рисовании в Ласко белый цвет, но это впечатление белизны достигается за счёт сероватой поверхности самих скал. Между этими быками прорисованы фигуры северных оленей с большими ветвистыми рогами.

В продольном направлении «Большой зал» заканчивается узким, постепенно расширяющимся проходом, своды которого сплошь покрыты изображениями диких лошадей, бизонов, баранов [3, с. 136]. Среди изображений встречаются различные схематические знаки: разноцветные волнистые линии, прямоугольники, разбитые на квадраты.

В узкой прямой галерее, около 20 м длиной, можно оказаться на пути стремительно бегущих животных. На скалах соперничают две группы зверей. На левой стене нарисованы четыре коровы и три небольших недорисованных лошади. Композиция на правой стороне имеет 13 лошадей. На этой стене находятся две знаменитые «китайские» лошади, получившие такое название из-за тонких ног и толстых животов, какими снабжали лошадей китайские художники классического периода [2, с. 106].

Одно из самых интереснейших изображений находится в так называемой «шахте» (или по-другому «колодезь»), представляющей собой пропасть в 10 м. В центре этого места изображена падающая навзничь фигура мужчины с птичьей головой; прямо перед ней, выставив рога, стоит раненый бизон, из брюха которого вываливаются его внутренности, а по диагонали место ранения пересекает длинное копьё. Рядом с падающим человеком находится длинный предмет, на вершине которого нарисована маленькая птичка. Слева нарисована фигура уходящего носорога (интересно, что носорог написан тем же стилем и цветом, что и другие рисунки из этого места, что указывает на большую общую картину). Два ряда точек заполняют пространство между фигурами, как бы указывая этим на общую причастность всех персонажей в этой сцене и их взаимосвязь. Всё говорит о том, что здесь изображено конкретное событие: гибель человека в результате нападения разъярённого, смертельно раненного бизона [3, с. 140]. Можно предположить, что художник пытался рассказать событие, которое он мог увидеть во время охоты: между бизоном и носорогом произошёл поединок, из которого последний вышел победителем и поэтому удаляется в сторону, но неожиданно появляется охотник. Раненый бизон неожиданно нападает на «мужчину», что в итоге привело к его смерти.

В палеолитическом искусстве больше нигде невозможно встретить такую сцену, она просто не имеет аналогий в других пещерах. Она настолько необычна, что можно было поспорить с её датировкой, если бы не техника и стиль, характерные для одной из ранних стадий мадленского периода в искусстве.

Вообще для всех рисунков Ласко характерно движение – лошади несутся куда-то табунами, зубры бьются друг с другом и с другими зверями, даже кошачьи изображены в прыжках. Исследователь Марк Азема из университета Тулузы видит в изображениях Ласко анимацию: смещение взгляда от рисунка к рисунку создаёт иллюзию движения (например, на некоторых рисунках ног у животных больше, чем нужно, так художник мог показывать, что зверь находится в движении), но при этом нет больше никаких дополнительных деталей: окружающего ландшафта, лесов, растительности, рек. В пещере представлены звери, немного наскальных изображений людей и странные геометрические фигуры представляющие собой различные палочки и точки. Есть некоторые предположения, что странные геометрические знаки на скалах являются различными первобытными ловушками для животных. Большинство изображений были сделаны минеральными пигментами, хотя некоторые рисунки были также вырезаны на камне.

В 1960 г. один из постоянных посетителей обнаружил на стене крохотное зелёное пятно, которого ранее не было. Вернувшись в пещеру через несколько недель, он увидел, что это пятно стало намного больше, чем в прошлый раз. Это бедствие назвали «зелёная болезнь», которая грозила поглотить всю живопись Ласко.

Пещеру быстро закрыли для посетителей, и учёные начали выяснять что это за пятна. Они предположили, что это водоросли, для существования которых необходим свет, и пришли к выводу, что полная темнота положит конец этому, но это никак не помогло. Выяснилось, что это действительно водоросль *Palmellosococcus*, которая питалась бактериями и минеральными солями, заносимыми в пещеру посетителями [2, с. 108]. Стены начали обрабатывать смесью антибиотиков – пенициллина, стрептомицина и канамицина, а в заключении обработали формальдегидом с детергентом, после чего Ласко избавилась от зелёной инфекции, не оставив сильно заметных следов.

На данный момент времени пещера Ласко по-прежнему закрыта для посетителей из-за вредоносного человеческого влияния, но местные власти в 1983 г. создали точную копию Ласко II, которая находится в 200 метрах от своего оригинала. Изображения представляют собой точную копию из самой пещеры (Зал быков и осевой проход) и выполнены они первобытными техниками рисования. В 2016 г. была открыта вторая точная копия – Ласко IV.

Таким образом, феномен палеолитического искусства хорошо способствует притоку туристов со всего мира, что можно увидеть на примере пещеры Ласко. Росписи этого великолепного памятника манят людей, поэтому строительстве туристических и образовательных объектов в этом районе имеет важное место для местного правительства.

## Литература

1 «Его отец человек из Ласко», – воспоминания Франсуа Лавалья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sudouest.fr/culture/prehistoire/son-pere-l-homme-de-lascaux-9159509.php>. – Дата доступа: 18.04.2023.

2 Придо, Т. Кроманьонский человек / Т. Придо. – Москва : Мир, 1979. – 158 с.

3 Мириманов, В. Б. Первобытное и традиционное искусство / В. Б. Мириманов. – Москва : Искусство, 1973. – 319 с.

*М. П. Исакова*

## СЛОВА-РЕАЛИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*В данной статье анализируется проблема слов-реалий в контексте межкультурной коммуникации, обозначены характеристики этой категории слов как необходимых составляющих для передачи национального многообразия языка и культуры. Описываются различные подходы к классификации слов-реалий. Проводится сравнение языковых реалий в русском и английском языках.*

Эффективность общения на иностранном языке, помимо владения языком, зависит от множества факторов: уровня владения языком, знания культурных особенностей, умения адаптироваться к стилю и тону собеседника, умения слушать и выражать свои мысли в понятной форме и много другого. Однако преодоление языкового и культурного барьера бывает иногда недостаточно для установления понимания и прочного контакта между представителями разных культур. Одна из первостепенных задач построения эффективной межкультурной коммуникации между представителями разных народов и культур состоит в том, чтобы понимать актуальную картину мира собеседника.

Связь между языком и культурой народа является неотъемлемой, так как язык отражает все социальные процессы и явления. Лексика, которая является наиболее гибким и динамичным уровнем языковой системы, чутко реагирует на изменения в обществе. Слова-реалии отражают прямую обусловленность лексики языка, которая используется в том или ином обществе. Реалии включают слова и выражения, которые описывают явления, объекты, предметные элементы, характерные для культуры, жизненного уклада, быта, исторического и социального развития одного народа, но малоизвестные или несвойственные другому народу. Реалии выражают национальное своеобразие и обычно не имеют точных эквивалентов в другом языке.

Социокультурный компонент любого языка не означает только слова-реалии, у которых нет соответствия в других языках. Такие слова обычно определяют объект или явление, характерные только для определенной культуры. Примером таких слов в английском языке может быть «крикет» (игра между двумя соревнующимися командами, в которой игроки поочередно отбивают мяч битой и играют на поле, пытаясь набрать наибольшее количество очков и таким образом препятствовать в этом сопернику), или «килт» (разновидность плотной юбки из шотландки, традиционная одежда горцев Шотландии). В русском языке это может быть «самовар» (большой сосуд, сделанный из металла, который используется для приготовления горячих напитков, в особенности чая) или «масленица» и «блины». Такого рода слова составляют около 6–7 % активной лексики русского языка.

Наиболее точное определение было дано болгарскими учеными С. Влаховым и С. Флорином [1, с. 32]. Они утверждают, что реалии – это, прежде всего, идиомы или устойчивые словосочетания, слова, которые обозначают предметы, характерные для жизни в общем, и в частности культуры, быта. Данные слова несут в себе культурную память определенной народности, поэтому так важны для межкультурной коммуникации.

Необходимо отметить, что слова-реалии, которые основаны на сравнении разных языков и культурных сообществ, имеют свои особенности в применении.

1 Первый тип – это реалии, которые присущи только одному отдельному языковому сообществу и абсолютно отсутствуют в другом. Например, английскому слову «siblings» в русском языке аналога нет, так как обозначает это реалия детей, рождённых в одной семье, другими словами, это родные братья и сестры.

2 Второй тип реалий – это предметы или явления, характерные обеим культурам, но у которых разное семантическое и смысловое наполнение. Например, английское выражение «house of cards», или карточный домик, имеет еще одно добавочное значение сложной обстановки либо ненадежного плана, который обречен на неминуемый крах.

3 Третий тип – это те обозначения, которые имеют место в обеих культурах и даже несут схожий смысл, но которые различаются деталями, например, «college». Американская реалия «college» обозначает высшее учебное заведение, где ведется обучение общим дисциплинам, изучение которых предшествует получению степени бакалавра, что соответствует русскому слову «университет». В русской действительности «колледж» представляет среднее специальное учебное заведение.

4 Четвертый тип реалий представляет собой лексические реалии, используемые в разных языках и обладающие схожим функционалом. Например, английское слово «biscuit» имеет два перевода – это печенье и сухарь. В русском языке слову «печенье» принадлежит следующая смысловая нагрузка: сладкое мучное изделие небольшого размера, может быть с начинкой или без. Слово «сухарь» также может переводиться словом «biscuit», «сухарь» чаще всего это засушенный кусок другого хлебобулочного изделия или хлеба, который нужно есть непременно с теплым чаем [2, с. 14].

Следует рассмотреть ситуацию со словами, которые имеют лексический эквивалент в другом языке и обозначают один и тот же объект реальности, но которые различаются деталями.

Люди во всем мире могут наблюдать одни и те же вещи и воспринимать их по-разному. Это является следствием иной культурной среды, в которой осуществляется восприятие, поскольку восприятие может быть культурно обусловлено. В результате одни и те же вещи получают разные названия на разных языках. Люди наблюдают подобные вещи через призму своей родной культуры и языка. Ярким примером являются названия частей тела. Русскоговорящие определяют верхние конечности целиком и используют слово «рука», в то время как англичане используют два разных слова «hand» (кисть руки) и «arm» (рука от плеча до кисти). Русскоговорящие также целиком определяют нижние конечности и говорят «нога», в то время как англичане называют их либо «leg» (часть тела от бедра до ступни), либо «foot» (стопа) [3, с. 30].

Далее сравним некоторые английские слова, у которых есть эквиваленты в русском языке, но которые несут другой семантический аспект. В качестве примера мы можем взять слова, обозначающие части дня. Русское «утро» переводится на английский как «morning», «день» – как «day», «вечер» – как «evening» и «ночь» – как «night». Однако существует разница в восприятии понятий, что может помешать осуществлению эффективной коммуникации. Английское «morning» предполагает более длительный период времени, чем русское «утро»: оно занимает 12 часов и длится с полуночи до полудня, охватывая «ночь» (с полуночи до 4 часов утра), «утро» (с 4 до 10 часов утра) и часть русского «день» (с 10 утра до 5 часов вечера). Может возникнуть еще одна трудность, связанная с переводом русского слова «день» и его эквивалентов. Русское «день» может быть переведено на английский не только как «день», но и как «послеобеденный час», и существует большая разница в употреблении этих слов [4, с. 65].

Таким образом, каждый язык и культура обладают своими неповторимыми лексическими терминами, которые невозможно точно перевести на другие языки. Эти термины описывают предметы, явления и понятия, уникальные только для данного языкового сообщества, и отражают его духовный мир и культурные особенности. Когда в жизни общества появляются новые предметы или явления, тут же возникают

соответствующие им обозначения, которые отражают уникальный смысл, присущий только этой языковой культуре. Реалии языка и культуры наиболее точно и четко отражают прямую зависимость между духовным миром и вербальным его воплощением. Следовательно, реалии отличаются тесной связью с предметами и являются неизменным элементом культурной и духовной жизни общества. Важно отметить, что реалии имеют четкую временную привязку и моментально реагируют на все изменения в обществе. Реалии сочетают в себе совокупность уникальных признаков, отличающих их от лексики другого рода. Изучение слов-реалий является необходимым условием для проведения эффективной межкультурной коммуникации, так как они отражают уникальные особенности культуры и общества народа. Знание реалий помогает понимать нюансы и оттенки значения слов, а также избегать неприятных ситуаций в общении с представителями других культур. Кроме того, изучение реалий расширяет кругозор и помогает лучше понимать различия и сходства между культурами, что способствует более глубокой и продуктивной коммуникации и отношениям.

### Литература

- 1 Влахов, С. Г. Непереваемое в переводе / С. Г. Влахов, С. П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1986. – 194 с.
- 2 Томахин, Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин // Иностраный язык в школе, 1997. – № 3. – С. 13–18.
- 3 Чупрына, О. Г. Межкультурное общение : учебное пособие по межкультурной коммуникации / О. Г. Чупрына, Н. Д. Паршина. – Москва : ЛЕНАНД, 2015. – 240 с.
- 4 Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : курс лекций / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 1999. – 192 с.

УДК 94:355.535(47+57):94:327.5((47+57):430)«1941»

*Г. І. Кастэнка*

### РОЛЯ САВЕЦКАЙ ВАЙСКОВАЙ РАЗВЕДКІ Ў 1941 ГОДЗЕ

*Артыкул прысвечаны дзейнасці савецкай вайскавай разведкі ў 1941 г. Разгледжаны пачатковы этап вайны і дзеянні вайскавай разведкі супраць нацысцкай Германіі. Прааналізавана структура, дзеянні разведкі, задачы і іх вынікі, уклад у перамогу. Дадзеная тэма з'яўляецца актуальнай і ў нашы дні, калі раскрываюцца раней невядомыя падзвігі, аперацыі, аб іх змесце даведваецца грамадскасць. Вельмі важна захоўваць памяць аб падзвігах.*

Вераломны напад 22 чэрвеня 1941 г. нацысцкай Германіі на СССР паказаў, што савецкая вайсковая разведка была непадрыхтаванай да працы ва ўмовах вайны. Менавіта таму ў першыя ж дні вайны вайскавай разведцы даводзілася дзейнічаць насуперак планам, распрацаваным яшчэ да пачатку баявых дзеянняў, што, безумоўна, адбілася на выніках усіх яе падраздзяленняў [1, с. 158].

Да пачатку вайны ў Чырвонай Арміі склалася парадаксальная сітуацыя: вайсковая разведка існавала, але якасць яе працы была нізкай. Адной з прычын паражэння стала адсутнасць дакументаў, якія рэгламентавалі дзеянні разведкі – статуты і навучанні ўключалі ў сябе толькі агульныя палажэнні, якія не змяшчалі канкрэтыкі. Гэта аказала ўплыў як на падрыхтоўку разведчыкаў, якая была вельмі ўмоўнай, так і ўвогуле на разуменне іх ролі ваеначальнікамі розных рангаў.

Іншай бядой у вайскавай разведкі былі кадры. На пачатак вайны ў стралковых дывізіях прадугледжвалася мець разведвальны батальён, у штат якога ўваходзілі 273 чалавекі, 16 танкаў, 10 бронемашын, 7 матацыклаў. У штат стралковых палкоў уваходзілі конныя разведзводы і пешыя – 53 і 32 чалавекі асаваедна. Але насамрэч так было толькі на паперы, бо ў рэальнасці выведвальныя часткі і злучэнні былі недаўкамлектаваныя асабістым складам, а наяўны асабісты склад часта быў някасным. У выніку, ужо летам 1941 г. у Чырвонай Арміі адмовіліся ад разведбатальёнаў, замяніўшы іх разведротамі.

Аператыўнае разгортванне планавалася без уліку рэальнага складу і боегатоўнасці войскаў у рэальным часе, у шэрагу выпадкаў у першы эшалон уключаліся злучэнні, фармаванні якіх ледзь пачалося і якія не былі гатовымі да бою [3, с. 846].

Першыя месяцы вайны паказалі, што вайсковая разведка дзейнічае неэфектыўна. Многія камандзіры выкарыстоўвалі разведчыкаў не па прызначэнні, прыцягваючы іх да ўдзелу ў баях як пяхоту. У выніку малалікі склад разведпадраздзяленняў скарачаўся і ўжо не мог выконваць патрабаванні, якія ўскладаюцца на яго. З-за гэтага да вядзення разведкі сталі прыцягвацца стралковыя падраздзяленні, і яе якасць знізілася [2, с. 58].

У пачатку вайны быў вызначаны жорсткі парадак прадстаўлення інфармацыйных матэрыялаў ад разведвальных аддзелаў штабоў франтоў у Цэнтр. У адпаведнасці з дырэктывай начальніка Генеральнага штаба ад 2 жніўня 1941 г. начальнікі гэтых аддзелаў штабоў Паўночнага, Паўночна-Заходняга, Заходняга, Цэнтральнага, Паўднёва-Заходняга франтоў і ВПС Чырвонай арміі павінны былі прадстаўляць разведвальныя зводкі ў разведупраўленне Генеральнага штаба адзін раз у суткі.

Разведвальнае ўпраўленне адпраўляла ў Генеральны штаб разведданасенні і разведвальныя зводкі два разы на суткі (увечары і раніцай); разведдаклады – тры разы на месяц; даклады аб становішчы на франтах – штодня за мінулыя суткі, і адзін раз на тыдзень да гэтага дакладу – карту груповак нямецкіх войскаў (7, 15, 22 і 30 чысла кожнага месяца). Таксама кожны тыдзень да 7, 15, 22 і 30 дакладваўся магчымы склад сіл і сродкаў суперніка, групойкі войскаў па франтах і напрамках да дывізіяў, асобных брыгад і батальёнаў уключна. На падставе асабліва важных звестак Разведвальнае ўпраўленне павінна было неадкладна рыхтаваць спецыяльныя паведамленні для ваенна-палітычнага кіраўніцтва СССР і камандавання Чырвонай арміі [3, с. 235].

Пачатак вайны прадэманстравалі цэлы шэраг праблем у структуры цэнтральнага апарата вайскавай разведкі, а таксама яе непадрыхтаванасць да дзеянняў у баявых умовах. У першыя дні вайны вельмі востра паказала сябе слабае матэрыяльна-тэхнічнае забеспячэнне як Цэнтра, так і разведвальных аддзелаў штабоў ваенных акруг. У Разведупраўлення на пачатак вайны не было ніводнага самалёта для закіду разведчыкаў у тыл суперніка. Самым галоўным мінусам усё ж была недастатковая колькасць падрыхтаваных ваенных разведчыкаў [4, с. 146].

Разглядаючы дзеянні вайскавай разведкі ў 1941 годзе, нельга не згадаць аб партызанскіх атрадах, якія ствараліся органамі ваеннай разведкі з першых дзён баявых дзеянняў. У дырэктыве Савета Народных Камісараў СССР, у пятым пункце адзначалася: “В занятых врагом территориях создавать партизанские отряды и диверсионные группы для борьбы с частями вражеской армии, для разжигания партизанской борьбы всюду и везде...” [1, с. 158].

Нямецкія дывізіі хутка набліжаліся да Масквы. 19 кастрычніка Дзяржаўны Камітэт Абароны змушаны быў увесці ў Маскве і найбліжэйшых да яе раёнах аблогавае становішча [5, с. 149].

Ваеннай разведцы ў верасні 1941 г. удалося ўстанавіць дакладны дзень пачатку аперацыі “Тайфун”. Атрымаць такія важныя звесткі змог вайсковы разведчык старшы лейтэнант В. У. Бачкароў, які ў 1941 годзе праводзіў допыты германскіх лётчыкаў, якія трапілі ў палон.

Падчас контрнаступленняў органы ваеннай разведкі здабывалі вельмі важныя звесткі аб напрамках адыходу злучэнняў і падраздзяленняў праціўніка, аб стварэнні імі абарончых рубяжоў, пастаянна ўдакладняўся склад і колькасць нямецкіх войскаў, нумарацыя дывізій, ацэньвалася іх баяздольнасць, фіксавалася перамяшчэнне штабоў, вузлоў сувязі, знаходжанне рэзерваў.

Такім чынам, пачатковы перыяд вайны паказаў цэлы шэраг праблем у арганізацыйнай структуры цэнтральнага апарата вайсковай разведкі, недастатковую падрыхтаванасць да дзеянняў у баявых умовах. Таксама ў першыя месяцы вайны выявіліся недахопы ў матэрыяльна-тэхнічным забеспячэнні як цэнтральнага апарата, так і разведвальных аддзелаў штабоў ваенных акруг. Тым не менш, нягледзячы на складанасці ў арганізацыі працы вайсковай разведкі на пачатковым этапе Вялікай Айчыннай вайны, можна сцвярджаць, што за перамогамі Чырвонай арміі ў вайне стаяла вайсковая разведка.

### Літаратура

- 1 Колпакиди, А. И. Империя ГРУ. Очерки истории российской военной разведки / А. И. Колпакиди, Д. П. Прохоров. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 1999. – 281 с.
- 2 Нагирняк, В. А. Войсковая разведка Красной Армии и вермахта / В. А. Нагирняк. – Москва : Яуза-пресс, 2022. – 448 с.
- 3 Великая Отечественная война 1941–1945 годов : в 12 т. / гл. ред. комис. С. К. Шойгу (председ.) [и др.]. – Москва : Кучково поле, 2013. – Т. 6 : Тайная война. Разведка и контрразведка в годы Великой Отечественной войны / А. В. Опалев (руков. авт. коллект.) [и др.] ; ред. комис. С. М. Смирнов (предс.) [и др.]. – 864 с.
- 4 Лота, В. И. Секретный фронт Генерального штаба: разведка: открытые материалы : кн. о воен. разведке, 1940–1942 / В. И. Лота. – Москва : Молодая гвардия, 2005. – 538 с.
- 5 Мельтюхов, М. И. Советская разведка и проблема внезапного нападения / М. И. Мельтюхов. – Москва : Вече, 2000. – 222 с.

УДК 930(410):94(366)

*Е. С. Клейменова*

### ОБРАЗ РИМСКОЙ БРИТАНИИ В БРИТАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

*В статье приводится краткий обзор британской историографии, посвящённой римской Британии. Автор делает вывод, что на протяжении XX в. господствующей концепцией романо-британских исследований была теория «романизации», положения которой во многом были продиктованы колониальной эпохой. Современные же британские историки при изучении римской Британии отказались от этой теории и отдают предпочтение описанию социокультурных процессов и роли местных идентичностей.*

В современной исторической науке нет чёткого определения понятия «образ». Впервые дискуссии о нём были начаты в 20-х–30-х годов XX в. исследователями «школы Анналов». Учёные пришли к выводу, что анализируя источник, историк не воссоздаёт историческую, т. е. объективную, реальность, а лишь создаёт образ этой самой реальности, своё представление о ней. На восприятие историком информации из источника влияет множество факторов, заключающихся как в ограниченности



источниковедческой базы и методологии, так и в современных для исследователя изменениях в общественной жизни. Британские исследователи на протяжении истории нередко обращались к своему римскому прошлому в процессе конструирования собственной идентичности. При этом концепция образа римской Британии менялась по мере накопления фактического материала и нормативной базы в зависимости от внешней политической ситуации и внутренних изменений в стране.

Особую популярность история Римской империи в британской историографии приобрела в начале XVIII в. Заключённая в 1707 г. уния между Английским и Шотландским королевствами фактически воссоздала границы римской Британии, что вызвало, закономерно, интерес к британскому античному прошлому. В данный период Британская империя переживала свой расцвет, что также порождало сравнения с могущественной в своё время Римской империей. Тем не менее, неудачная война Великобритании со своими североамериканскими колониями в 1775–1783 гг. привела к росту беспокойства британцев о стабильности их государства. В данный период был написан фундаментальный труд Эдуарда Гиббона «История упадка и крушения Римской империи». В нём автор описал историю как Западной, так и Восточной (Византийской) империй, особое внимание обратив на причины упадка. Как и многие его современники, Гиббон считал главным достижением римлян, распространение цивилизации среди варварских народов. Тем не менее, одну из главных причин упадка Империи автор видел в деспотическом характере правления. По мнению Гиббона, если бы римляне дали населению своих провинций больше свободы и право на участие в жизни страны, это спасло бы Римскую империю от распада [1].

Таким образом, вдохновляясь идеями Гиббона, британские историки и писатели первой половины XIX в. рассматривали историю Римской империи как прямую противоположность викторианской Англии. Тирания, коррупция, роскошь и хаос первой должны были подчеркнуть стабильность и свободу последней. Идея об исконной свободе англичан также лежала в основе «тевтонского» мифа о происхождении английской нации.

Данный миф получил популярность в обществе после восшествия на британский престол в 1714 г. Ганноверской династии. Согласно данной теории, после ухода в 410 г. римлян, вторгшиеся в Британию англосаксы и юты полностью уничтожили местное население. Немногочисленные выжившие были изгнаны и осели на территории современного Уэльса и Корнуолла. Считалось, что, несмотря на дальнейшие нашествия викингов и нормандское завоевание, именно англосаксы являются прямыми предками англичан. Именно от них они унаследовали воинскую доблесть, таланты к мореходству и стремление к свободе [2, p. 65].

Присутствие римлян в Британии во многом воспринималось общественностью по аналогии с британским присутствием в Индии. Считалось, что римляне в провинции были представлены в основном имперскими чиновниками и армейскими частями, которые жили в укрепленных городах, военных лагерях и на виллах. Коренное же население провинции группировалось на некотором расстоянии от этих центров и фактически находилось в положении подчиненного. Тем не менее, данные положения имели ряд недостатков. В вышедшей в 1878 г. книге «Римляне Британии» антиквар Генри Чарльз Кут отметил, что викторианская Англия имеет ряд схожих черт с римской Британией: латинское право, города, цивилизацию, искусство, имперскую чеканку монет. Он утверждал, что население римской Британии являлось потомками римских колонистов, которые пережили англосаксонское нашествие в укрепленных городах. Нормандское завоевание, которое исследователь называет «галло-римским», спасло римлян Англии от последствий походов англосаксов и викингов, а также обеспечило будущее величие страны. Работы Кута подвергались критике как при жизни автора, так и после его смерти. В середине XX в. археологи доказали, что города римской Британии

пришли в упадок ещё до ухода римлян (во второй половине IV – начале V вв.) и, соответственно, не могли быть надёжными убежищами. Тем не менее, несмотря на критику со стороны историков, теория Кута положила начало пересмотру англосаксонской концепции происхождения английской нации [3, p. 21].

Создание в 1871 г. Германской империи и рост милитаризма в Европе также показали необходимость в более независимой от «немецких» корней теории происхождения британской нации. Помимо этого, одним из главных недостатков «тевтонского» мифа было то, что обращался он к прошлому исключительно Английского королевства. В XIX в. также стало очевидно, что британцам требуется идеологическая основа, благодаря которой можно было бы объединить не только всё население Соединённого Королевства, но и многочисленные мультикультурные народы Британской империи.

После провозглашения королевы Виктории в 1876 г. «императрицей Индии» в британской историографии начинает формироваться положительный образ Римской империи. В данный период также возникла идея об «имперской миссии» британцев. Согласно данной идее, современная Британская империя, как и когда-то Римская, окружена нецивилизованными варварскими народами. Британцы, беря в пример римлян, провозглашали, что их «имперской миссией» является распространение христианской веры и цивилизации среди колониальных народов. Наиболее полно данные идеи использовал в своих трудах шотландский историк Джон Адам Крамб. В 1900 г. он прочитал в Королевском колледже Лондона лекцию о значении англо-бурской войны для британцев. Крамб утверждал, что Римская империя являлась синтезом великих государств-предшественников – Египта, Ассирии и др. Впоследствии дух Римской империи возродился в Великобритании. Британская империя смогла усовершенствовать наследие римлян. Как утверждал Крамб, британцы значительно превосходили в величии и масштабе Римскую империю и благодаря тому, что объединили под своей властью множество народов, они могут по праву считать себя наследниками «имперской миссии» римлян [2, p. 87–88].

Существовавшие на рубеже XIX–XX вв. идеи, безусловно, оказали влияние на одного из главных деятелей романо-британской науки – Фрэнсиса Хаверфилда. В 1905 г. историк представил перед Британской Академией наук созданную им концепцию «романизации» местного населения. Ранее считалось, что жителями римских городов и вилл в Британии были, в основном, выходцы с Апеннинского полуострова. Хаверфилд же выступал за то, что к концу римского правления большая часть имперского аппарата в провинции была представлена коренными бриттами. Благодаря процессу «романизации» представители провинциального населения вобрали лучшее из римской цивилизации и культуры. Как считал историк, «романизация» затронула не только Британию, но и все народы Западной Европы. В отличие от народов Востока, местные племена не обладали древней культурой и поэтому охотно приобщались к римской цивилизации. Центрами «романизации» были города и колонии ветеранов в провинциях. Тем не менее, данный процесс имел свои особенности в Британии. Наиболее развитой и «романизированной» областью провинции Хаверфилд считал юго-восток. Здесь находилось большинство городов, в то время как на севере и западе римское присутствие было представлено в основном военными лагерями и фортами. После нападения англосаксов большинство бриттов бежало в эти «мало романизированные» районы, что и обусловило падение римской культуры и начало «Тёмных веков». Тем не менее, приход в XI в. норманнов, являвшихся потомками «романизированных» галлов, опосредованно через связь с Францией способствовал пробуждению следов римской цивилизации в местном населении [4, p. 11–78].

Благодаря своей простоте и универсальности теория «романизации» Хаверфилда стала основной парадигмой для романо-британских исследований XX в. При этом сам

он не успел дать чёткого определения «романизации». Идеи и выводы Хаверфилда были развиты и дополнены уже его последователями. Тем не менее, рост археологических раскопок в 1970–1980-х гг. показал, что история римской Британии была несколько сложнее, чем это представлял историк. Ситуацию также усугублял тот факт, что каждый из исследователей понимал «романизацию» по-своему: Хаверфилд – как процесс распространения римской цивилизации, его ученик Роберт Джон Коллингвуд – как политику римлян по насаждению своей культуры, историк Шеппард Фрер – как синтез культур и т. д. Начавшийся в 1960-е гг. процесс деколонизации также привёл к изменениям в социокультурном контексте романо-британских исследований. Популярная в начале XX в. идея о «цивилизаторской» миссии европейцев стала подвергаться активной критике со стороны представителей постколониального поколения [2, p. 133–152].

Начатые в 1990-е гг. дискуссии о «романизации» привели к практически полному исчезновению данного термина из публикаций, посвящённых римской Британии. При этом освободившееся место не было занято одной единственной концепцией – теоретическое единообразие сменил идейный плюрализм. Стоит отметить, что разрабатываемые британскими историками темы также непосредственно связаны с общественно-политической ситуацией в Великобритании. Актуальными направлениями в современных романо-британских исследованиях являются проблема мультикультурализма, история идентичностей, гендерная история, история меньшинств и т. д. Кроме того, как когда-то в XVIII в., на смену положительному образу Римской империи вновь пришёл её антипод. Современные историки часто критикуют концепцию «романизации», оправдывавшую экспансионизм Британской империи, как продукт колониальной эпохи. Тем не менее, как показал в своём исследовании британский историк Филипп Фримэн, подобные обвинения во многом являются бездоказательными. В своих трудах Фрэнсис Хаверфилд никогда не сравнивал Британскую и Римскую империи и, напротив, указывал на неправомочность подобных аналогий. Концепция историка, возможно, и представляется сегодня устаревшей, но чрезмерная её критика, безусловно, вызвана антиколониальным восприятием британцев их собственного имперского прошлого.

На протяжении истории образ римской Британии непрестанно менялся под воздействием внешних и внутренних факторов. Господствующей парадигмой для романо-британских исследований прошлого века была теория «романизации». Несомненно, что на её создателя, Фрэнсиса Хаверфилда, оказывала влияние колониальная эпоха, в которой он жил. Тем не менее, критика данной концепции, начатая в 1990-е гг., также во многом была обусловлена постколониальным подходом и ростом антиимперских настроений в британском обществе. Стоит отметить, что, несмотря на декларируемый британскими историками отказ от «романизации», данный термин по-прежнему часто фигурирует в трудах, посвящённых провинциям Римской империи. Как считает российский историк Антон Ералыевич Барышников, данный термин нуждается лишь в пересмотре своего значения и по-прежнему может эффективно использоваться историками. К примеру, «романизация» может обозначать процесс распространения имперских («римских») культурных традиций (языка, ремесленных техник, одежды и т. д.) Перспективность данного определения и будущее «романизации» могут выявить лишь дальнейшие антиковедческие исследования [5, с. 206–209].

## Литература

1 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](https://bookscafe.net/read/gibbon_e-istoriya_upadka_i_krusheniya_rimskoy_imperii_bez_alboma_illyustraciy-206115.html#p2). – Дата доступа: 03.04.2023.

2 Hingley, R. Roman Officers and English Gentlemen / R. Hingley. – London : Routledge, 2000. – 224 p.

3 Coote, H. C. The Romans of Britain / C. H. Coote. – London : Fredrick Norgate, 1878. – 517 p.

4 Haverfield, F. The Romanization of Roman Britain / F. Haverfield. – Oxford : Clarendon Press, 1912. – 91 p.

5 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.

**УДК 94(741):Е.Р.Дашкова**

**Я. В. Костючкова**

### **Е. Р. ДАШКОВА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЬ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ В РОССИИ**

*Статья посвящена рассмотрению биографии одной из известнейших женщин России XVIII века. Сделан вывод, что Екатерина Романовна Дашкова была выдающимся деятелем эпохи Просвещения в России. Она сумела возродить академическую науку, способствовала развитию педагогики. Е.Р. Дашкова одновременно возглавляла две академии империи: Академию наук и Российскую академию, являлась членом многих зарубежных научных академий и обществ.*

Екатерина Романовна Дашкова родилась 17 марта 1743 г. в семье графа Романа Илларионовича Воронцова. В четырёхлетнем возрасте была отдана на воспитание в дом своего дяди, в ту пору канцлера Российской империи. Вместе со своей двоюродной сестрой Анной Михайловной она получила блестящее домашнее образование: свободно владела четырьмя языками – французским, немецким, английским и итальянским, хорошо играла на фортепиано, пела и рисовала, любила читать. Её любимыми авторами были французские философы, публицисты, поэты: П. Бейль, Ш. Монтескье, Вольтер, Н. Буало, К. А. Гельвеций. С детства девочка проявляла незаурядный ум и широту интеллектуальных интересов. К пятнадцати годам у неё была собрана библиотека в 900 томов. Екатерина тратила на книги все свои карманные деньги и в своём дневнике, в частности, отмечала: «Никогда и никакие самые изящные и цветные игрушки не доставляли мне и половины того удовольствия, которое я чувствовала при этом приобретении...» [1, с. 11].

Она путешествовала, посещала разные страны, где знакомилась с многими представителями эпохи Просвещения. Так, Дашкова встретила с Дидро и Вольтером, с которыми установила искреннюю дружбу, в результате чего они долго поддерживали переписку. Она часто приглашала к себе в дом известных учёных и выдающихся личностей. Среди её гостей были профессор риторики Хью Блэр, философ и историк Адам Фергюсон, математик и экономист Адам Смит.

В период с 1783 по 1794 год Е. Р. Дашкова официально возглавляла Императорскую академию наук в Санкт-Петербурге и Императорскую Российскую академию [2, с. 165]. Будучи первой женщиной в государстве, занявшей такую высокую должность, Дашкова, обладавшая умом и энергией, способствовала развитию академической науки и педагогики в России. Она сумела навести порядок в финансовых вопросах, улучшить

кадровую политику, много заботилась о подготовке российских учёных, улучшила работу академической гимназии, активизировала научную и издательскую деятельность, пополнила библиотечный фонд, добилась составления карт ряда губерний Российской империи, пресекла утечку данных о научных открытиях российских ученых за границу, пополнила коллекцию минералов, ускорила организацию множества экспедиций, направляемых в разные части России и др. В свет вышли «Атлас Российский» и «Российский географический лексикон» также благодаря её стараниям.

Дашкова старалась создать необходимую творческую атмосферу для работы академиков. Она поощряла их исследования, повысила им зарплату, а также способствовала продвижению многих из них по службе. Дашкова создала пенсионный фонд для ученых из части академического дохода.

Одной из первых осуществленных идей Дашковой было возобновление издания «Комментариев» и выпуска академических деловых бумаг – «Архива Конференции Академии наук». Под её началом было опубликовано первое полное собрание сочинений М. В. Ломоносова, шестое и седьмое издание «Российской грамматики» и три издания «Краткого руководства к красноречию» [2, с. 178].

Дашкова занималась подготовкой и распространением научных изданий как в самой академии, так и в книжных магазинах Петербурга и Москвы. С её участием были изданы такие работы, как «Описание земли Камчатки» С. П. Крашенинникова, труды по географии И. И. Лепехина, сочинения иностранных авторов по естественной истории, физике, математике [3, с. 78].

Поскольку Дашкова лично знала многих ведущих мыслителей своего времени, Академия расширила свои научные и институциональные контакты с Западом, установила более тесные связи с зарубежными исследовательскими центрами и включила в свой состав новых иностранных мыслителей. В её состав были приняты историк Уильям Робертсон и химик Джозеф Блэр, математик А. Г. Кестнер и философ Иммануил Кант. Бенджамин Франклин стал первым американцем, избранным в Императорскую академию наук в Санкт-Петербурге. В свою очередь, Дашкова стала членом ряда зарубежных академий. В 1789 г. по рекомендации Б. Франклина она стала членом Американского философского общества. В 1791 г. её избрали почётным членом Королевской Ирландской академии в Дублине. Также она была членом Стокгольмской академии и Берлинского общества натуралистов.

Среди наиболее важных начинаний Дашковой в Академии наук в Санкт-Петербурге были организованные ею лекции для учащихся гимназии и представителей многих слоёв общества. Прочитанные выдающимися учёными лекции сыграли важную роль в просвещении российского общества и поддержке интереса к науке. По инициативе Дашковой были открыты публичные лекции, доступные всем желающим, читались они на русском языке. Эти лекции служили цели преобразования российского общества путем распространения идей Просвещения в нём [3, с. 77].

Стремление Дашковой повысить уровень просвещения в России не ограничилось только Академией наук. В конце 1783 г. она предложила императрице учредить Российскую академию для изучения русского языка, литературы и культуры.

Это учреждение являлось центром по изучению русского языка и словесности в Петербурге. Дашкова внесла свой вклад в реализацию литературных, лингвистических и культурных проектов. «Начальные основания русской грамматики» вышли в свет в 1788 году.

При Дашковой в Российской академии стали работать такие известные представители русской литературы, как Г. Р. Державин, В. А. Жуковский, Н. М. Карамзин, И. А. Крылов, А. С. Пушкин, Д. И. Фонвизин.

За время пребывания Дашковой на посту президента величайшим достижением Императорской Российской академии стал шеститомный «Словарь Академии

Российской». Это был первый толковый словарь, являвшийся серьёзным достижением русского языкознания. Александр Пушкин высоко оценил этот словарь, назвав его «величайшим вкладом в русскую культуру» [2, с. 195].

Как глава двух академий, Дашкова основала и редактировала два журнала. В 1783 г. вышло четыре выпуска «Собеседника любителей российского слова». Это был журнал, посвящённый лингвистическим, литературным и историческим вопросам. «Новые ежемесячные сочинения» специализировались на вопросах просвещения и науки [3, с. 84].

Вдобавок ко всему, у Е. Р. Дашковой была собственная педагогическая теория. В статье «О смысле слова «воспитание» княгиня представляет своё понимание смысла школьного воспитания. По её мнению, воспитание должно начинаться с изучения родного языка. Иностранные языки следует учить для общения с иностранцами. Также она считала, что каждому человеку необходимо знать арифметику.

Идеальное воспитание, по мнению Дашковой, состояло из трех частей: физического, морального и классического. Физическое воспитание включало удовлетворение потребностей ребенка в пище, одежде, сне и физическом развитии организма. Нравственное воспитание, по её мнению, должно было быть основано на соблюдении законов, любви к родине и уважении к самому себе. Моральное воспитание она связывала с религией, поскольку видела основу добродетели в христианстве. Классическое обучение в её теории занимало последнее место. По её мнению, человек должен заботиться о своем моральном и духовном развитии, а лишь затем о своем уровне знаний [3, с. 120].

Дашкова утверждала, что для хорошего воспитания человеку следует путешествовать, и это путешествие человек должен использовать не только для того, чтобы увидеть мир, но и как возможность научиться чему-то новому. Княгиня даже написала специальное наставление, в котором рекомендовала во время путешествия обращать внимание на такие вещи, как законы, нормы, народонаселение, торговля и др. Для путешествий она отводила два года. Главным итогом таких путешествий Дашкова считала накопление полезных знаний и приобретение опыта жизни в других странах, который можно было затем применить на своей родине [4, с. 122].

Е. Р. Дашкова была писательницей, педагогом, филологом, редактором, переводчицей, натуралистом, строителем, архитектором, музыкантом, хирургом, управленцем, коллекционером.

Она опубликовала ряд своих научных статей, труды о свободомыслии, дружила с многими зарубежными политиками, что вызвало недовольство её покровительницы Екатерины II. Вскоре ей пришлось покинуть свой пост директора и отправиться в родовое поместье Троицкое, чтобы через два года узнать о смерти императрицы Екатерины II, которой она когда-то помогла взойти на престол.

Дашкову уважали за её обширные знания и смелость, но недолго любили из-за её трудного характера. Она всю свою жизнь была слишком уверенной в своих правоте и знаниях. В последние годы своей жизни Дашкова работала над воспоминаниями, которые стали ярким явлением российской мемуарной литературы.

Таким образом, Екатерина Романовна Дашкова внесла большой вклад в развитие русского образования, языка, литературы, педагогики, заложила основы для дальнейшего развития науки, культуры и образования. Можно сделать вывод, что её роль в культуре России XVIII века велика. Эта образованная, умная, энергичная женщина также много сделала для распространения идей Просвещения в России.

## Литература

1 Дашкова, Е. Р. Записки 1743–1810 / Е. Р. Дашкова. – Ленинград : Лениздат, 1986. – 286 с.

2 Воронцов-Дашков, А. И. Екатерина Дашкова: Жизнь во власти и в опале / А. И. Воронцов-Дашков. – Москва : Молодая гвардия, 2010. – 336 с.

3 Лозинская, Л. Я. Во главе двух академий / Л. Я. Лозинская. – Москва : Наука, 1983. – 144 с.

4 Смагина, Г. И. Е. Р. Дашкова. О смысле слова «Воспитание». Сочинения, письма, документы / сост., вступ. ст, примеч. Г. И. Смагиной. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2001. – 460 с.

УДК 94:623.44«15»

*И. М. Красуцкий*

## РАЗВИТИЕ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В XVI ВЕКЕ

*В данной статье рассматриваются изменения в европейской армии в XVI веке, в частности создание и развитие огнестрельного оружия. Уделяется внимание видам ручного огнестрельного оружия, особенностям тяжелого огнестрельного оружия и новой кавалерии с пистолетами.*

Впервые порох был использован в Китае в X веке. В Европе в первые порох использовали в XIII – XIV веках в Верхней Италии. Для создания огнестрельного оружия требовалось не только наличие пороха, но и умения по очистке селитры от примесей.

Несколькими годами позже появляются сведения о распространении огнестрельного вооружения во Франции, Англии, Испании.

Сведения по дистанции обстрела первого огнестрельного оружия содержатся в инструкции огнестрельного пользования. На два самопала полагалось по одному человеку. Вероятно, эти оружия не подразумевали второго выстрела. Также предполагалось, что стрелок сначала выстрелит из арбалета, потом будет использовать пращи, а потом уже стрелять из самопала. Из этого следует вывод, что самопал бил на минимальное расстояние.

Одно из первых письменных свидетельств об огнестрельном оружии можно встретить в произведении Петрарки «О средствах против превратностей судьбы». В диалоге, когда один из собеседников хвалится машинами и баллистами, другой его спрашивает о наличии у него инструментов, которые с грохотом метают медные желуди. Петрарка называл эти инструменты «хоть и деревянными, но адскими», но деревянное в них было только ложе, которое было более массивное, чем короткий железный ствол.

Разделение огнестрельного оружия на ручное и более тяжелые орудия произошло довольно рано. При этом, несмотря на все различия, у них есть и общие черты дальнейшей эволюции. Что в ручном оружии, что в тяжелых орудиях ствол постепенно удлинялся, что приводило к увеличению скорости полета и дальности снарядов.

Для воспламенения пороха использовалось затравочное отверстие в казенной (задней) части ствола, куда засыпали небольшое количество пороха. В тяжелых орудиях выстрел производился засовыванием в затравку раскаленного железного крюка – пальника; у ручного оружия это происходило после прижатия зажженного фитиля к затравке рукой. Расположение затравочного отверстия на верхней части ручного огнестрельного оружия мешало прицеливанию, в связи с чем часто одно оружие обслуживали два стрелка: один прицеливался, другой совершал выстрел. Позднее затравочное отверстие разместили сбоку, а в дальнейшем изобрели курок, что позволило одному солдату как целиться из оружия, так и стрелять.

Для облегчения и ускорения заряжания в конце XVI века появились специальные деревянные трубки (берендейки), в которых заранее было отмерено необходимое количество пороха для одного выстрела. При себе стрелок обычно имел 11–12 таких трубок, сумку с пулями и пороховницу.

Манипулировали самыми старыми образцами ручного огнестрельного вооружения разными способами. Чаще всего ложе упирало в землю, также его могли упирать в грудь или держали оружие двумя вытянутыми вперед руками [1, с. 34].

Более точной стрельба стала с изобретением прицела мушки. Однако точная (тонкая стрельба) еще долго не использовалась в бою. Связано это было как с крайней низкой прицельной дальностью прицельной стрельбы, так и с волнением стрелка во время боя, а в XVIII веке такая стрельба вообще запрещалась по причине ухудшения эффективности массового огня и уменьшения скорости стрельбы.

Для эффективного противодействия тяжелым рыцарским латам, мощности выстрела первых ружей, аркебуз, было еще недостаточно. В первой четверти XVI века появляется мушкет – ружье для пехоты, которое стреляло пулями весом в 50–60 грамм, что уже было достаточным для противостояния любым доспехам. Сам мушкет при этом обладал значительной массой, и стрелок не мог им управлять одними руками, поэтому его опирали на специальные подставки – сошки. Сошки были легкими, и стрелок мог носить их вместе с мушкетом, а, воткнув их в землю, мушкет было легко поворачивать во все стороны. К этому времени сформировался приклад, ему стали придавать такую форму, чтобы можно было опереть его в плечо [1, с. 35].

Скорострельность мушкета была небольшой, к тому же во время его заряжания мушкетер оказывался беззащитным. Поэтому теоретики и практики решали два вопроса: как обеспечить хотя бы относительную непрерывность ведения огня и как прикрыть мушкетеров от атак пехоты и конницы? Первый вопрос решился введением специального строя мушкетеров – «караколе». Второй вопрос удалось решить путём совместного расположения мушкетеров и пикинеров [2, с. 548].

Таким образом, воины с разными видами оружия стояли плечом к плечу, дабы один мог поддержать другого, и в какой бы ситуации им не довелось оказаться, они всегда имели возможность и обороняться, и атаковать врага [3, с. 21].

Ненадежность огнестрельного оружия привело к мысли использовать его как ударное оружие. Так были созданы палицы, из которых можно было стрелять.

Во второй половине XIV века огнестрельное оружие пытались использовать в кавалерии. В XV веке Камилло Вителли сформировал отряд конных стрелков, но вскоре от них отказались. Однако в 1544 году, в битве под Черезолой, вооруженные пистолетами ландскнехты нанесли огромный вред французской армии. Карл V называл их «маленькие мушкеты» и «маленькие аркебузы».

С 1547 года французская кавалерия начинает вооружаться пистолетами (до этого они были вооружены луками).

К середине XVI века распространяется колесцовый замок, сделавший пистолет удобным для использования верхом. Принцип работы этого замка был построен был на том, что колесико с острыми зубринами приводилось во вращение посредством пружины и выбивало искру из кремня, воспламенявшую порох, насыпанный на полку. При этом данный замок был весьма дорогим и сложным в обслуживании, поэтому для пехоты фитильный замок оставался предпочтительнее [1, с. 38].

В заключение хочу сказать, что появление огнестрельного оружия стало переломным событием в истории военного дела. Ведь теперь для нанесения урона человек стал использовать не свою физическую силу, а энергию сгорания пороха. Ранее огнестрельное оружие не наносило серьёзного ущерба латам, но со временем технология создания огнестрельного оружия совершенствовалась, а его смертоносность росла.



С XVI века развитие огнестрельного оружия стало определять тактику боя. Баланс стрелкового оружия и холодного постепенно рушился. Предпочтение всё больше стало отдаваться огнестрельному оружию. Значение защитного снаряжения начинало падать, а роль укреплений – расти. Эти тенденции прослеживаются и в наше время, а оружие, использующее химическую энергию сгорания пороха, используется и совершенствуется по сей день.

### Литература

1 Дельбрюк, Г. История военного искусства в рамках политической истории / Г. Дельбрюк. – Москва : Гос. воен. издательство, 1938. – 365 с.

2 Разин, А. Е. История военного искусства VI–XVI вв. / А. Е. Разин. – Москва : Издательство «Полигон», 1995. – 646 с.

3 Монтекукколи, Р. Записки Монтекукколи Генералиссимуса императорских войск или Общие принципы военного искусства / Р. Монтекукколи. – Москва : Издательство Accent Graphics Communication, 2012. – 256 с.

УДК 811.111'42'373.234:398.92(=111)

*А. Н. Ларченко*

### О ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЕ НЕКОТОРЫХ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЭТНОНИМОМ

*В статье анализируются некоторые фразеологизмы английского языка с компонентом-этнонимом, содержащие оценку действий, внешнего вида и внутренних качеств человека. Предметом исследования выступают семантические группы английских фразеологических единиц, выражающих отношение к представителям различных национальностей. Устойчивые выражения английского языка с компонентом-этнонимом указывают на стереотипы, образованные на основе отношения англичан к таким народам, как французы, голландцы, греки, итальянцы и поляки. В результате исследования приводятся основные этностереотипы, заложенные во внутренней форме устойчивых выражений.*

В английском языке имеется множество фразеологизмов – образных и устойчивых фраз, имеющих переносное значение. Фразеологические единицы, которые используются как в устной, так и в письменной формах, являются неотъемлемой частью английского языка.

Термин «фразеология» имеет греческое происхождение: φράσις от греческого – ‘выражение’, а λόγος – ‘наука, учение’. Фразеология как наука, изучающая идиомы и фразеологизмы, является одним из самых увлекательных и ярких разделов языкознания [1].

Рассмотрим, что подразумевается в английском языке под идиомами. В настоящее время имеются различные подходы к изучению фразеологизмов и идиом. Оба понятия являются схожими, так как оба типа устойчивых единиц обладают устойчивостью и воспроизводимостью. Значение идиомы часто оказывается полностью или частично переосмысленным, при этом высокий удельный вес имеет его коннотативное значение, включающее в себя экспрессивно-оценочный компонент. Считается, что идиомы – это фразы, которые имеют смысл только для языка и культуры людей, которые

разговаривают на данном языке. Образное значение идиом может сильно отличаться от буквального, однако если употребить идиому в правильном контексте, её значение будет иметь более глубокий смысл.

Идиомы используются для передачи дополнительного смысла. В некоторых случаях смысл устойчивого выражения зависит от контекста. С течением времени идиомы могут изменяться и приобретать новый смысл. Зачастую фразеологизмы внедряются в культуру и становятся частью жизни людей [2, с. 72].

В настоящее время большое внимание уделяется исследованию внутренней формы фразеологизмов. В нашей работе мы придерживаемся мнения А. В. Кунина, который утверждает, что внутренняя форма фразеологизма – это «мотивация образа, основанная на производной связи между его значением и значением прототипа» [3, с. 119]. Внутренняя форма определяет истинный смысл фразеологии, оценку смысла и чувств, а образ, лежащий в основе устойчивого выражения, является носителем культурных коннотаций выражения. Из этого следует, что существует тесная взаимосвязь между значением и внутренним образом фразеологической единицы [4, с. 63].

Проблемы языка и культуры до сих пор решаются в таких дисциплинах, как лингвострановедение, лингвокультурология, этнолингвистика и многих других. Результаты данных проблем оформляются в словарях лексикографических параметризаций и являются завершающим этапом теоретической работы [5, с. 15]. Лексикографирование культуры является одной из важнейших задач современного словарного дела.

Одно из особых мест принадлежит фразеологизмам, имеющим этнический компонент, аккумулирующий этностереотипы, отражающие общие представления о себе и других этнических группах, существующих в определенном языке и культуре [6, с. 130]. Недостаток знаний о национально-культурной специфике фразеологизмов может привести к межкультурным конфликтам, которые определяют актуальность исследования.

При анализе фраз с этнонимами, выбранными из идиоматических словарей английского и русского языков, мы выделили ряд семантических групп этих фраз. Группы, которые пересекаются в двух языках, включают следующее: «образ жизни – привычки», «этикет, антиэтикет», «речевое взаимодействие», «ненадежность, обман».

Во фразеологизмах с этнонимом *Dutch* выявляется крайне негативное отношение британцев к голландцам. Причины такого отношения следующие: англо-голландские войны XVII века, которые закончились победой голландцев; принуждение голландцев изменить планы британцев о строительстве Северной Америки, Нового Амстердама (ныне Нью-Йорк); восхождение на трон Виллема 3-го из дома Оранских, правящей династии Нидерландов в 1689 году.

Согласно фразеологизмам с этнонимом *Dutch*, голландцы обладают такими характеристиками, как глупость, ненадежность, нечестность, грубость, агрессия, склонность к критике, алкогольная зависимость: *Double Dutch* – ‘галиматья’, а *Dutch bargain* – ‘сделка, завершённая выпивкой’, *Dutch comfort* – ‘слабое утешение’ [7, с. 230].

Интересно отметить, что во многих экспрессивных единицах с этнонимом *Dutch* значение последнего по существу эквивалентно значению отрицательных словообразовательных морфем и противоположно словам. Следовательно, они эквивалентны по характеру противопоставления значения и единственного антонима, а морфема антонима имеет префикс морфемы – нулевая морфема.

Значимость этнонима *French* обусловлена близостью страны, многочисленными военными столкновениями между Великобританией и Францией, большим влиянием французов на английский язык. Нормандское завоевание 1066 года имело большое значение в истории Англии и в формировании английского языка, что привело к углублению феодального характера британского общества.

Взаимная враждебность между французами и англичанами отражается в большом количестве фразеологизмов с этнонимом *French*. Эти фразеологизмы отражают негативные качества французов, такие как лень *French living* – ‘образ жизни, состоящий из «лежания» на диване’ [8], трусость *French advance* – ‘наступление, которое по сути является отступлением’ [9], оригинальность в одежде *French duke* – ‘роскошно одетый человек’ [10]. Интересно, что некоторые стереотипы, закрепленные во фразеологизмах с этнонимом *French*, предполагают реализацию противоположных стратегий вежливости и наоборот [11, с. 86]. Эти фразы часто имеют негативное значение, независимо от того, какую из двух стратегий они представляют. Они фиксируют негативное отношение как злоупотребление нормами этикета, так и их несоблюдение.

Как указывают фразеологизмы с этнонимом *Greek*, грекам приписываются такие качества, как жизнерадостный темперамент: *gay Greek* – ‘весельчак’ [12], склонность к хитрости и нечестности: *Greek gift* – ‘дары данайцев’ [13]. Им также приписывают неряшливость: *Greek shower* – ‘мыть только некоторые части тела’ [14].

Анализ показывает, что национальная специфика фразеологизма проявляется в подборе этнонимов, которые важны для конкретного общества в силу особенностей его истории и культуры. Следует отметить, что многие этностереотипы, зафиксированные во фразеологизмах с этнонимами, со временем утратили актуальность, но их анализ весьма интересен для диахронических исследований этих стереотипов, которые необходимы для более глубокого понимания этнических стереотипов, существующих в современном мире.

## Литература

1 Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / В. Н. Ярцева. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/560a.html>. – Дата доступа: 26.03.2023.

2 Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Санкт-Петербург : Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 206 с.

3 Жуйкова, М. В. Роль образности и внутренней формы фразем в лингвокультурной реконструкции / М. В. Жуйкова // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология : материалы III Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 7–11 сентября 2015 г. / Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН ; Ин-т славяковедения РАН ; Уральский федеральный ун-т ; редкол.: Е. Л. Березович (отв. ред.) [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 119–121.

4 Ройзензон, Л. И. Внутренняя форма слова и внутренняя форма фразеологизма / Л. И. Ройзензон – Ташкент : «Наука», 1965. – 245 с.

5 Згировская, О. Г. Культурный компонент в семантике лексических единиц и его фиксация средствами лексикографии / О. Г. Згировская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2018. – № 1. – С. 14–23.

6 Зыкова, И. В. Контрастивная фразеология: путь от диалога языков к диалогу культур / И. В. Зыкова // Теория и практика лексикологических исследований. Вестник МГЛУ. – 2007. – Вып. 352. – С. 129–139.

7 Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин – Москва : Лит. ред. М. Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп., 1984. – 942 с.

8 Urban dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=french%20living>. – Date of access: 26.03.2023.

9 Urban dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=French%20Advance>. – Date of access: 26.03.2023.

10 Urban dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=french%20duke>. – Date of access: 26.03.2023.

11 Боева, Н. Б. Антонимическая когезия в современном английском языке / Н. Б. Боева // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования : сб. науч. тр. / Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина ; под ред. Л. А. Манерко. – Рязань : РГУ, 2002. – С. 199–203.

12 Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://universal\\_en\\_ru.academic.ru/1185051/gay\\_Greek](https://universal_en_ru.academic.ru/1185051/gay_Greek). – Дата доступа: 26.03.2023.

13 Академик [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://euphemisms.en-academic.com/2067/Greek\\_gift](https://euphemisms.en-academic.com/2067/Greek_gift). – Дата доступа: 26.03.2023.

14 Urban dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Greek%20Shower>. – Date of access: 26.03.2023.

УДК 94:341.322.5:329.18(=112.2)(476)"1941/1944"

*М. С. Любицкий*

## **НАЦИСТСКИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К НАСЕЛЕНИЮ БССР: ПО МАТЕРИАЛАМ НЮРНБЕРГСКОГО ПРОЦЕССА**

*В данной статье осуществлен анализ материалов, которые были представлены на Нюрнбергском процессе и характеризовали преступления нацистской Германии по отношению к населению БССР. Установлено, что в этих документах отражена преступная политика Третьего Рейха прежде всего по уничтожению мирного населения и военнопленных, угону населения на принудительные работы в Германию.*

С первых дней войны войска нацистской Германии преднамеренно совершали военные преступления на оккупированных территориях БССР. Ужасные, бесчеловечные преступления совершались против женщин и девушек. Многие из этих преступлений стали предметом разбирательства на Нюрнбергском процессе. Помощником Главного обвинителя от СССР Л. Н. Смирновым в качестве примера уничтожения мирного населения солдатами вермахта приведён случай, который произошел в районе Борисова. Здесь нацистские захватчики захватили 75 женщин и девушек, которые бежали от приближающихся немецких войск. Немцы изнасиловали, затем зверски убили 36 женщин и девушек [1, с. 219–220].

Еще один факт преступных действий командования и солдат вермахта в ходе судебного разбирательства связан с боевыми действиями в районе Добруша летом 1941 г. Военные преступления чудовищного характера совершало немецко-фашистское командование. 28 августа 1941 г. немецко-фашистские войска при переправе через реку Ипуть собрали местное население города Добруша и под страхом расстрела погнали впереди себя детей, стариков и женщин, скрывая свои боевые порядки, и ведя таким образом наступление [2, с. 98].

Как следует из материалов Нюрнбергского процесса, особую жестокость на оккупированных территориях БССР проявили войска СС. В январе 1942 г. Красная Армия в районе города Торопец разгромила кавалерийскую немецкую бригаду СС. Из захваченных документов становится известно о том, что данная бригада проводила операцию по «умиротворению» Старобинского района в БССР, в ходе которой было расстреляно 239 пленных и 6504 мирных жителя. Среди захваченных документов была

найдена телеграмма командира кавалерийской бригады СС от 2 августа 1941 г., в которой говорится, что имперский фюрер СС и полиции Гиммлер считает, что действовать по отношению к мирному населению необходимо жёстче и радикальнее [1, с. 251].

Еще одним примером массового уничтожения населения БССР в ходе карательных операций является представленный суду документ Р-135 «Письма генеральных комиссаров Остланда и Белоруссии Розенбергу о жестком обращении с местным населением». В письме от 5 июня 1943 г. сообщается, что во время карательной операции «Коттбус» с 22 июня до 3 июля 1943 г. было убито 4500 «врагов» и 5000 «подозреваемых», среди которых есть дети и женщины и которые были расстреляны [3].

В подчинении СС находились эйнзатцгруппы, которые осуществляли массовые убийства мирного населения на оккупированных территориях. На суде трибуналу в качестве доказательства преступлений были предоставлены донесения начальника эйнзатцгруппы «А» о массовых казнях советских граждан от 31 октября 1941 г. Из данного донесения следует, что было казнено 121817 советских граждан, 7620 человек были казнены на территории Беларуси [4].

Из рассматривавшихся в Нюрнберге документов следует, что главной целью для уничтожения эйнзатцгрупп являлись евреи. Советской стороной был предоставлен документ Р-102 «Отчет № 6 о деятельности эйнзатцгрупп полиции безопасности и СД в СССР за период с 1 по 31 октября 1941 г.». В документе приводятся данные об уничтожении евреев, проживающих на оккупированной территории БССР: в Гродно было убито 165 человек, в Круглом – 28 человек, в Могилеве – 678 человек, в Борисове – 439 человек, в Бобруйске – 380 человек, в Татарске – 3 человека, в Задрубзе – 272 человека, в Мариьна-Горке – 996 человек, в Шклове – 627 и в Витебске примерно 3 тысячи человек [5].

Нарушая все международные нормы, войска Третьего Рейха бесчеловечно относились к советским военнопленным. В качестве доказательства заместитель Главного обвинителя от СССР Ю. В. Покровский предоставил суду документ «СССР-51». Он содержит сведения о том, как войска нацистской Германии убивали, пытали и морили голодом советских военнопленных. Например, в июле 1941 г. в районе города Борисов немецко-фашистские захватчики взяли в плен 70 красноармейцев и отравили их всех мышьяком. В Заболотье гитлеровцы взяли в плен 17 солдат Красной Армии, морили их голодом, а затем привязали к телеграфным столбам, трое из них умерли, остальных спасли. Подобный случай произошел в лагере у местечка Корма БССР. В Витебском лагере военнопленные не получали пищу на протяжении четырех месяцев. За жалобу в письменном виде немецкому командованию немецкий офицер расстрелял пять красноармейцев [6, с. 90–92].

Нацистские захватчики для массовых убийств мирных граждан и военнопленных использовали разнообразные способы: массовые расстрелы, голод, впрыскивание ядов и т. д. Но главным методом по уничтожению мирного населения стали концентрационные лагеря. Крупнейшим концлагерем на оккупированной территории БССР являлся Тростенец. Рядом с концлагерем были устроены примитивные кремационные устройства, около которых были найдены останки 6,5 тысяч человек. Об этом свидетельствует документ «СССР-38», который был предъявлен суду Помощником Главного обвинителя от СССР Л. Н. Смирновым [1, с. 291–292].

Кремационные устройства немецко-фашистские захватчики использовали, чтобы замаскировать свои преступления против мирного населения. В урочище Благовщина, которое находится недалеко от Минска, были обнаружены 34 ямы-могилы. Некоторые могилы достигали в длину 50 метров. При вскрытии могил были найдены обуглившиеся трупы. Следствием было установлено, что немецко-фашистские захватчики истребили до 150 тысяч человек [2, с. 179].

В концлагерях, созданными нацистами, люди находились в нечеловеческих условиях и подвергались пыткам со стороны захватчиков. Это доказывает документ «СССР-4». Из него следует, что в районе местечка Озаричи, на переднем краю обороны, находилось три концентрационных лагеря, в которых находилось свыше 33 тысяч женщин, стариков и детей. В этом же документе содержатся показания освобожденной из лагеря Л. Пекорской. По её словам жителей, города Жлобин 12 марта 1944 г. фашисты заставили собраться на станции Жлобин-Южный, оттуда их 15 марта привезли в лагерь и потом ночью погнали ко второму лагерю. В дороге нацисты били граждан БССР, а отстающих расстреливали. Пекорская рассказала, как мать и детей Бондаревых расстреляли, потому что они не выдержали утомительного пути [1, с. 299–300].

Преступные действия нацистов проявились и в политике массового угона мирного населения БССР на принудительные работы в Германии. В связи с возросшей потребностью Германии в рабочей силе для удовлетворения нужд немецкой военной промышленности генеральный уполномоченный по использованию рабочей силы гаулейтер Заукель распорядился об ускорении темпов мобилизации русской рабочей силы и ее отправке в Германию, о значительном увеличении количества мобилизуемых рабочих. Угнанные мирные граждане отправлялись на работы тяжелого промышленного комплекса. Девушек с оккупированных территорий отправляли в Германию в качестве служанок для немецких семей. В Нюрнберге было озвучено требование Гитлера к Заукелю от 6 апреля 1942 г. привести в Германию полмиллиона отборных здоровых и сильных советских девушек, чтобы немецкие женщины могли отказаться от трудовой повинности [6, с. 527–528].

Немецко-фашистские захватчики в больших количествах отправляли людей на принудительные работы в Германию. В начале 1942 г. в Германию было вывезено 600–650 тысяч советских мирных граждан, половина которых были квалифицированными рабочими. Помимо этого, каждую неделю в Германию привозили от 8 до 10 тысяч рабочих [7].

Таким образом на Нюрнбергском процессе было представлено значительное число документов, характеризующих преступную деятельность нацистов на территории БССР. Эти документы стали важной составной частью доказательств преступной сущности нацистского режима.

## Литература

1 Нюрнбергский процесс над главными немецкими военными преступниками : сборник материалов : в 7 т. / под общ. ред. Р. А. Руденко. – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1957–1961. – Т. 3 : Военные преступления и преступления против человечности / сост. И. Т. Никитченко [и др.]. – 1958. – 811 с.

2 Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. / под общ. ред. Н. С. Лебедевой – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1987–1999. – Т. 5. – 1991. – 672 с.

3 Письма генеральных комиссаров Остланда и Белоруссии Розенбергу о жестком обращении с местным населением // Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. / под общ. ред. Н. С. Лебедевой. – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1987–1999. – Т. 5. – 1991. – С. 320–323.

4 Из донесения начальника эйнзатцгруппы «А» о массовых казнях советских граждан от 31 октября 1941 г. // Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. / под общ. ред. Н. С. Лебедевой. – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1987–1999. – Т. 5. – 1991. – С. 297.

5 Отчет № 6 о деятельности эйнзатцгрупп полиции безопасности и СД в СССР за период с 1 по 31 октября 1941 г. // Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. / под общ. ред. Н. С. Лебедевой. – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1987–1999. – Т. 5. – 1991. – С. 298–310.

6 Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. / под общ. ред. Н. С. Лебедевой. – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1987–1999. – Т. 4. – 1990. – 672 с.

7 Из записи доклада Министериальдиректора управления по использованию рабочей силы военной экономики и вооружения ОКВ, состоявшемся 19 февраля 1942 г. // Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. / под общ. ред. Н. С. Лебедевой. – Москва : Государственное издательство юридической литературы, 1987–1999. – Т. 4. – 1990. – С. 659–660.

УДК 94:327.51:355(4-11)«1955»

*В. И. Новикова*

#### **ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА К СОЗДАНИЮ ОРГАНИЗАЦИИ ВАРШАВСКОГО ДОГОВОРА**

*Статья посвящена изучению причин и предпосылок создания «восточного блока» во главе с СССР. Проанализирована дипломатическая подготовка к созданию Организации Варшавского договора, направленная на налаживание экономического, политического, военного и идеологического сотрудничества со странами Центральной и Юго-Восточной Европы в целях укрепления влияния и обеспечения безопасности границ путем создания в данном регионе государств советского влияния.*

В послевоенное десятилетие советская правящая элита сосредоточила свои усилия на налаживании экономического, политического, военного и идеологического сотрудничества со странами Центральной и Юго-Восточной Европы. Главной целью было усиление советского влияния в регионе. Следует отметить, что в 1944–1945 годах, с ликвидацией правления Гитлера в этом регионе, была сформирована сфера советского контроля и установлены режимы так называемой «народной демократии», в результате чего возник блок во главе с СССР. Советское правительство преследовало две взаимосвязанные цели: распространение коммунистической власти в странах Восточной Европы было для советского руководства фактором как укрепления безопасности СССР, так и одновременного расширения «сферы социализма» [1, с. 276].

В 1940–1950 годы отношения между странами Центральной и Юго-Восточной Европы развивались в основном на двустороннем уровне. У советского руководства не было четкого представления о многостороннем сотрудничестве между социалистическими странами. Однако активно развивались механизмы экономического, военного и политического сотрудничества. Следует отметить, что в 1949 году не было политической основы для формирования «Восточного НАТО». Социальная система в странах «народной демократии» была довольно нестабильной. Люди в этих странах не доверяли политической системе и партийной номенклатуре. Поскольку социалистические страны не обладали мощным экономическим потенциалом, техническими средствами или надежными военными кадрами для создания блока против Запада, их экономическая мощь оставалась главной проблемой. Большая часть военного командования состояла из

старого офицерского корпуса, который неохотно шел на реорганизацию вооруженных сил и не доверял своим лидерам и Кремлю. Только в начале 1950-х годов в вооруженных силах социалистических стран начались серьезные изменения [1, с. 277].

В 1944–1953 годах в странах Восточной Европы были созданы просоветские, главным образом коммунистические, правительства. Болгария, Чехословакия, Венгрия, Албания, Польша, Восточная Германия, Румыния и Югославия были включены в советскую сферу влияния в результате Второй мировой войны. Следовательно, в 1948–1949 годах внешняя политика Советского Союза и сталинского режима, которые навязали странам Восточной Европы авторитарную и бюрократическую модель социализма, привела к ухудшению международного сотрудничества и разделению Европы [2, с. 411].

После Второй мировой войны Советский Союз разработал план привлечения этих стран в качестве союзников. Советское правительство оказало значительную помощь в восстановлении разрушенной экономики стран Центральной и Юго-Восточной Европы. Несмотря на потери самого Советского Союза в годы войны, сырье, промышленное оборудование, топливо и продовольствие поставлялись в социалистические страны. Первое торговое соглашение между СССР и Болгарией было подписано 14 марта 1945 года. 15 декабря того же года было подписано соглашение о поставках продовольствия в Болгарию. В Москве 27 апреля 1946 года было подписано новое торговое соглашение, которое предусматривало увеличение импорта товаров из Советского Союза в 2,5 раза. Болгария получила от СССР 229 тыс. тонн нефтепродуктов и масел, 217 тыс. тонн металла и металлоизделий, 33 тыс. тонн хлопка, 72 тыс. комплектов автомобильных шин, 2020 грузовых автомобилей и тракторов и другие материальные средства [3, с. 48]. Кроме того, Москва понимает необходимость закрепления договоренностей путем подписания соглашений. С 1947 года были подписаны мирные договоры с Румынией, Венгрией и Болгарией. В историографии конца 1990-х годов высказывается точка зрения, что СССР с самого начала навязал странам этого региона сталинскую модель общественного развития. Внешняя политика Советского Союза преследовала цель, с одной стороны, обеспечить безопасность границ путем создания государств советского влияния в Восточной Европе, а с другой – распространить идеи мировой революции на Запад, что казалось советскому правительству возможным [1, с. 276–277].

Для того, чтобы более тесно сотрудничать и укрепить свои позиции в странах «народной демократии», советская правящая элита осознает необходимость установления тесных экономических контактов. Таким образом, из текста документа «Решение Политбюро Центрального комитета ВКП(б) об экономических отношениях между СССР и странами народной демократии» следуют следующие заявления советского правительства относительно важности данного сотрудничества: «Отсутствие постоянных связей по координации экономической политики стран народной демократии и СССР в их торговых отношениях... наносит ущерб экономическим интересам этих стран и объективно помогает Соединенным Штатам и Великобритании использовать это в своих интересах ...используя План Маршалла, они влияют на экономическую политику западноевропейских стран, направляя ее против интересов СССР и стран новой демократии... Поддержание постоянных связей между ними для координации экономической деятельности будет способствовать успешному строительству социализма...». Эти заявления были необходимы Советскому государству для сохранения и укрепления своих позиций в Восточной Европе в условиях «холодной войны» [4, с. 945–946].

Международная обстановка стремительно ухудшалась, а военные угрозы возрастали. В этих новых условиях двусторонние соглашения между социалистическими



странами уже не могли полностью гарантировать коллективную безопасность. Существовала настоятельная необходимость в реорганизации политического и военного сотрудничества на основе более широкого международного права, что привело к заключению ряда договоров. Соглашение между СССР и Народной Республикой Болгария было заключено в Москве 18 марта 1948 года в качестве меры безопасности: «Статья 1. Высокие Договаривающиеся стороны обязуются совместно принять все меры, которые в их силах, для устранения любой угрозы возобновления агрессии со стороны Германии или любого другого государства, которое объединилось бы с Германией непосредственно или в любой другой форме...». Статья 3 этого соглашения предусматривает следующее: «Каждая из Высоких Договаривающихся сторон обязуется не заключать никаких союзов и не принимать участия ни в какой коалиции, а также в действиях или мероприятиях, направленных против другой Высокой Договаривающейся стороны» [5, с. 211]. Также в Москве 18 февраля 1948 года было подписано Соглашение о дружбе, сотрудничестве и взаимопомощи между СССР и Венгерской Республикой. Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между СССР и Румынской Народной Республикой был заключен 19 февраля 1948 года, а 6 апреля того же года были достигнуты договоренности с Финляндской Республикой. Аналогичные соглашения были заключены с остальными странами Центральной и Юго-Восточной Европы. Все соглашения, заключенные с социалистическими странами, содержали одни и те же положения. Таким образом, с дипломатической и организационной точек зрения была подготовлена будущая экономическая и военно-политическая интеграция стран Восточной Европы [6, с. 164].

В Москве 5–8 января 1949 года состоялась экономическая конференция, в которой приняли участие представители Болгарии, Венгрии, Румынии, СССР и Чехословакии. Принятое на конференции решение было направлено на координацию экономической политики стран «народной демократии» и СССР, включая переход от двусторонних отношений к многосторонним и создание соответствующего органа для координации деятельности в этой области. Таким образом, была отмечена необходимость создания Совета по экономической взаимопомощи. На конференции было заявлено, что СЭВ – это организация, открытая для других стран, разделяющих те же принципы. Албания присоединилась к СЭВ в феврале того же года, а Германская Демократическая Республика – в сентябре 1950 года [7, с. 44–45]. Создание СЭВ подразумевало обмен экономическим опытом, оказание технической помощи друг другу, оказание взаимной помощи сырьем, продовольствием, машинами, оснащением и т. д. Совет экономической взаимопомощи, созданный по экономическим соображениям, был также политическим объединением просоветских ориентированных государств Восточной Европы. Это считалось противовесом Североатлантическому альянсу и, в этом смысле, новым проявлением разделения Европы [8, с. 223].

Формированию ОВД предшествовал целый ряд событий. С ратификацией Парижских соглашений 1954 года и вступлением Германии в НАТО в 1955 году формирование Западного военно-политического блока было завершено. Советский Союз столкнулся с проблемой создания собственных структур военного сотрудничества со странами социалистического лагеря. СССР было предложено созвать 29 ноября–2 декабря 1954 года конференцию по безопасности и сохранению мира в Европе [8, с. 16]. Такие переговоры состоялись в марте 1955 года между правительствами Советского Союза, Чехословакии, Польши, ГДР, Венгрии, Румынии, Болгарии и Албании. В официальном заявлении от 22 марта 1955 года говорилось, что «в ходе консультаций было достигнуто полное согласие по принципам договоров о дружбе, сотрудничестве и взаимопомощи, а также по организации Объединенного командования государств-участников договора,

которое будет создано в случае ратификации Парижских соглашений...» [9, с. 612]. Так родилась идея создания Организации Варшавского договора, и, в свою очередь, была завершена дипломатическая подготовка к созданию «восточного блока».

Совещание европейских государств по обеспечению мира и безопасности в Европе открылось 11 мая 1955 года в Варшаве. На встрече присутствовали представители восьми европейских социалистических государств и наблюдатели от КНР. Было сочтено необходимым заключить соглашение, которое стало бы прочной основой для тесного и всестороннего сотрудничества между ними. Таким актом стал Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимопомощи, подписанный в Варшаве 14 мая 1955 года [10, с. 27].

Таким образом, советская правящая элита в послевоенное десятилетие сосредоточилась на налаживании экономического, политического, военного и идеологического сотрудничества со странами Центральной и Юго-Восточной Европы. Внешняя политика Советского Союза преследовала цель, с одной стороны, обеспечить безопасность границ путем создания государств советского влияния в Восточной Европе, а с другой – распространить идеи мировой революции на Запад, что казалось советскому правительству возможным. Таким образом, дипломатическая подготовка к созданию «восточного блока» в результате ряда заключенных соглашений и помощи, оказанной социалистическим странам СССР, получила эффективное оформление.

### Литература

1 Быстрова, Н. Е. Формирование военно-блокового противостояния (1949–1955) / Н. Е. Быстрова // Труды института российской истории РАН. – 2006. – № 6. – С. 276–304.

2 Савинченко, Т. И. Послевоенный мир: взаимоотношения СССР и США в 1945–1953 годах / Т. И. Савинченко // Вестник МИЭП, 2015. – № 4 (21). – С. 128–137.

3 Соглашение между правительством СССР и правительством Болгарии о взаимных поставках товаров (14 марта 1945 г.) // Советско-болгарские отношения 1944–1948 гг.: документы и материалы / Министерство иностранных дел СССР; Министерство иностранных дел НРБ; редкол.: Л. Ф. Ильичев (пред. сов. части редкол.) [и др.] – Москва, 1969. – С. 112–118.

4 Решение Политбюро ЦК ВКП(б) об экономических отношениях между СССР и странами народной демократии от 23 декабря 1948 года // Восточная Европа в документах российских архивов 1944–1953 гг.: в 2 т. / Ин-т славяноведения РАН, Федер. арх. служба России, Рос. центр хранения и изучения док. новейшей истории, Гос. архив РФ; редкол.: Т. В. Волокитина [и др.]. – Москва–Новосибирск, 1997. – Т. 1: 1944–1948 гг. – 990 с.

5 Договор между СССР и Народной Республикой Болгарией. Москва, 18 марта 1948 года // История международных отношений: пособие: в 4 ч. / сост.: А. В. Тихомиров, В. В. Фрольцов, Л. М. Хухлындина. – Минск: БГУ, 2017. – Ч. 4: в 4 кн., кн. 3. – 403 с.

6 Илиевский, Н. В. Холодная война: в 2 т. / Н. В. Илиевский. – Москва: Институт экономических стратегий, 2014. – Т. 2: От Потсдама до Мальты. – 582 с.

7 Сообщение о создании Совета Экономической взаимопомощи. Москва, 5–8 января 1949 г. / История международных отношений: в 4 ч.: пособие / сост.: А. В. Тихомиров, В. В. Фрольцов, Л. М. Хухлындина. – Минск: БГУ, 2017. – Ч. 4: в 4 кн., кн. 3. – 403 с.

8 Семенов, В. А. Политика мира и курс на конфронтацию / В. А. Семенов. – Москва: Международные отношения, 1986. – 152 с.

9 Лаврищев, А. А. Международные отношения после Второй мировой войны : в 3 т. / А. А. Лаврищев, Д. Г. Томашевский. – Москва : Издательство политической литературы, 1963. – Т. 2. – 747 с.

10 Бахов, А. С. Организация Варшавского договора (правовые аспекты) / А. С. Бахов. – Москва : Наука, 1971. – 152 с.

УДК 94:323.28(470):323.31(476)«1831»

*Н. Д. Паплёўка*

### ПАЛІТЫКА ЦАРСКАГА ЁРАДУ Ў ДАЧЫНЕННІ ДА ШЛЯХТЫ ПАЎНОЧНА-ЗАХОДНЯГА КРАЯ ПАСЛЯ ПАЎСТАННЯ 1830–1831 ГОДА

*У артыкуле разглядаюцца асноўныя накірункі і мерапрыемствы палітыкі царскага ўрада ў адносінах да шляхты Паўночна-Заходняга края пасля паўстання 1830–1831 года. Найбольш значнымі праявамі гэтай палітыкі сталі “разбор” шляхты, яе высяленне ў іншыя мясцовыя імперыі, абмежаванні яе саслоўных і маёмасных праў. Аўтар падыходзіць да высновы, што ў выніку такой палітыкі становішча шляхецкага саслоўя значна пагоршылася.*

Паўстанне 1830–1831 гг., у якім шляхта прыняла актыўны ўдзел, стала важным фактарам далейшай эвалюцыі ўрадавай палітыкі расійскай ўлады ў адносінах да шляхты. Падаўленне паўстання і ўмовы панавання рэакцыі далі ўладам магчымасць для кардынальных дзеянняў. Пачаткам новай палітыкі стаў указ Мікалая 1 от 22 сакавіка 1831 г., згодна з якім ўдзельнікаў паўстання – “усіх дваран або шляхту”, якія прынялі ўдзел ва ўзброеным выступленні супраць “законнай улады”, загадвалася судзіць ваенным судом, іх маёмасць браць у казну, а іх дзетак мужчынскага полу аддаваць у ваенныя кантаністы [1].

Значная колькасць шляхты, якая падтрымлівала паўстанне, была пазбаўлена сваіх зямельных уладанняў. Канфіскацыя маёмасці шляхты прывяла да таго, што многія зямельныя ўчасткі і іншыя каштоўнасці былі перададзеныя рускім землеўладальнікам і служачым Расійскай імперыі, што істотна змяніла сацыяльную структуру і эканоміку гэтага рэгіёна. Гэта таксама прывяло да памяншэння ўплыву шляхты ў грамадстве. Пацярпелі і буйныя землеўладальнікі з ліку мясцовых магнатаў. Пазбавіліся часткі сваіх маёмасцяў Чартаўскія, Агінскія, Плятары, Радзівілы, Сапегі. Царызм пачаў ужываць канфіскацыю як адну з мер пакарання не толькі за непасрэдны ўдзел у паўстанні, але і за ўдзел у падрыхтоўцы да яго. Шляхта, што прыняла ўдзел у паўстанні, страціла права займаць дзяржаўныя пасады і права выбару судзей у мясцовыя суды. Для астатняй шляхты, для таго каб прыняць удзел у выбарах, уводзіўся маёмасны цэнз. Права выбіраць маглі толькі тыя дваране, якія мелі не менш як 100 душ прыгонных сялян або 3 тысяч дзесяцін незаселенай зямлі [2, с. 121]. З 30-х гадоў XIX ст. роля дваранскіх сходаў змяншалася, пасады замяшчаліся ўрадавымі чыноўнікамі.

Працягам палітыкі расійскай ўлады было стварэнне Камітэта заходніх губерняў. У 1831–1833 гг. асноўныя намаганні Камітэта былі скіраваны на хутчэйшую выпрацоўку мерапрыемстваў, якія бы прывялі да палітычнага заспакойвання пасля паўстання і збліжэння заходніх губерняў імперыі з рускімі правінцыямі. Камітэт быў заняты распрацоўкай указаў, якія тычыліся ў асноўным увядзення расійскага заканадаўства на тэрыторыі Беларусі, Літвы і Прабоўрэжнай Украіны. Усе прапанаваныя на разгляд Камітэта праекты адносна шляхты былі накіраваныя на памяншэнне колькасці

немаёмаснай шляхты і абкладанне яе павіннасцямі [3, с. 117–118]. Адным з першых у працы Камітэта паўстала пытанне разбору шляхты ў заходніх губернях. Вынікам стала выданне ўказа ад 19 кастрычніка 1831 г. “Аб разборы шляхты ў заходніх губернях і аб уладкаванні людзей дадзенай катэгорыі”. Па гэтым указе шляхта была падзелена на тры катэгорыі: а) дваран, якія валодалі населенымі дваранскімі маёнткамі і сялянамі без зямлі або прыгоннымі і дваровымі людзьмі; б) дваран, якія не валодалі населенымі маёнткамі; в) шляхціцаў, якія ніякай установай не былі зацверджаны ў дваранстве і не валодалі населенымі маёнткамі [4].

У дакладзе камітэта па справах Заходніх губерній ад 28 лістапада 1831 г. М. М. Мураўёў прапанаваў увесці рускую мову ў справаводстве, замясціць польскія назвы месцаў і службовых асоб рускімі найменнямі. Мураўёў прапаноўваў прымаць прадстаўнікоў збяднелай шляхты на ніжэйшыя пасады ў дзяржаўных установах з наступным абавязковым разглядам іх дакументаў на дваранскую годнасць [5, с. 102].

Найбольш жорстка царскі ўрад дзейнічаў у адносінах да дробнай шляхты. Дробная шляхта была вельмі шматлікая, складала значны працэнт насельніцтва на Паўночна-Заходняга края. Расійскі ўрад не жадаў пагадзіцца з тым, каб надаваць дваранскія прывілеі шматлікай дробнай шляхце “Заходніх” губерняў. Прыраўнанне сацыяльнага і прававога стану немаёмаснай дробнай шляхты з расійскім дваранствам, якое ў большасці сваёй было землеўладальніцкім, азначала, што прывілегіі гублялі ў іх вачах сваю вартасць. Дробная шляхта разглядалася як пагроза, таму што яна актыўна ўдзейнічала ў паўстанні 1830–1831. Мікалай I не хаваў свайго варожага стаўлення да дробнай шляхты, якое ён выказаў наступнымі словамі: “дваране ў заходніх губернях – гэта тыя, хто мае маёнткі або за службу атрымалі чыны, а шляхта – гэта зброд людзей, якія дабіваюцца дваранскага статусу, не маючы на гэта ні правоў, ні дакументаў, шлёндаюцца без занятку або знаходзяцца ва ўслужэнні і з’яўляюцца класам самым шкодным і разбэшчаным” [3, с. 141].

Царскі ўрад пераводзіў дробную шляхту, якая ўдзельнічала ў паўстанні 1830–1831 г. і не здолела даказаць сваё паходжанне, у катэгорыю аднадворцаў заходніх губерняў. Прававы статус аднадворцаў заходніх губерняў быў блізкі да сялянства і мяшчанства і адрозніваўся ў асноўным толькі падымнай формай сплочвання падаткаў і зменшанай да 15 гадоў рэкруцкай павіннасцю. Яшчэ адным накірункам палітыкі расійскіх ўлад было высяленне шляхты ў іншыя рэгіёны імперыі. У выніку гэтага мерапрыемства тысячы шляхціцаў былі вымушаныя пакінуць свае дамы і маёнткі і адправіцца на пасяленне ў іншыя рэгіёны Расійскай імперыі. Некаторыя з іх былі вымушаныя пераехаць у Сібір, Каўказ ці ў Крым. Палітыка высялення дробнай шляхты прывяла да значнага паслаблення яе ўплыву ў грамадстве і да памяншэння колькасці шляхты ў рэгіёне ў цэлым [3, с. 141–142, 150].

Такім чынам, палітыка царскага ўрада ў адносінах да шляхты Паўночна-Заходняга края пасля паўстання 1830–1831 гг., была накіравана на ўмацаванне адзінства дваранскага саслоўя, што патрабавала выключэння з яго шэрагаў дробнай збяднелай шляхты. Гэтай мэце павінны быў служыць “разбор шляхты”, а таксама высяленні немаёмаснай шляхты ў іншыя мясцовасці імперыі за межы “Заходняга” края. Змяншэнне эканамічнага і сацыяльнага ўплыву шляхты дасягалася канфіскацыямі зямельнай уласнасці. Вынікам такой палітыкі было агульнае пагаршэнне сацыяльна-эканамічнага становішча шляхты, асабліва яе збяднелай дробнай часткі.

## Літаратура

1 Полное собрание законов Российской империи. Собрание Второе. – Санкт-Петербург : Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е. И. В. канцелярии, 1832. – Т. 6. [Отделение 1] – № 4444 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://nlr.ru/e-res/law\\_r/show\\_page.php?page=252&root=2/6/1/](https://nlr.ru/e-res/law_r/show_page.php?page=252&root=2/6/1/). – Дата доступа: 18.04.2023.

2 Туміловіч, Г. М. Палітыка царызму ў адносінах да дробнай шляхты Беларусі ў канцы XVIII – першай палове XIX ст. / Г. М. Туміловіч // Нацыянальная палітыка расійскага самадзяржаўя на Беларусі ў канцы XVIII – пачатку XIX ст. : зб. навук. прац / Бел. дзярж. педагаг. ун-т ; рэдкал.: А. М. Люты [і інш.]. – Мінск, 1995. – С. 114–128.

3 Макарэвіч, В. С. Разбор шляхты ў беларускіх губернях Расійскай імперыі (канец XVIII – XIX ст.) / В. С. Макарэвіч. – Мінск : БДУ, 2018. – 315 с.

4 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. – Санкт-Петербург : Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е. И. В. канцелярии, 1832. – Т. 6. [Отделение 2] – № 4869 [Электронный ресурс]. – Режим доступа [https://nlr.ru/e-res/law\\_r/show\\_page.php?page=134&root=2/6/2/](https://nlr.ru/e-res/law_r/show_page.php?page=134&root=2/6/2/). – Дата доступа: 18.04.2023.

5 Доклад комитета по делам Западных губерний Николаю I, основанный на записке могилевского губернатора М. Н. Муравьева // Белоруссия в эпоху феодализма: сб. док.: в 3 т. – Т. 4. / сост.: В. В. Чепко, В. В. Шатилло ; ред. В. В. Чепко. Минск : Изд-во Акад. наук БССР, 1961. – С. 97–107.

УДК 94:351/354(470)

*Н. Н. Подольный*

## ГОДЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ И. С. АКСАКОВА И ИХ ЗНАЧЕНИЕ

*Статья посвящена изучению деятельности И. С. Аксакова как одного из представителей славянофильства, который внёс огромный вклад в сохранение и развитие идей славянофильства. Рассмотрен период с 1842 г. по 1851 г. жизни И. С. Аксакова, когда тот находился на государственной службе, которая непосредственно повлияла на творческую и общественную деятельность и мировоззрение мыслителя в дальнейшем.*

Иван Сергеевич Аксаков – выдающийся русский писатель, публицист, правовед, историк и общественный деятель XIX века. Он был одним из наиболее ярких представителей славянофильства в России, движения, которое возникло в первой половине XIX века и выступало за сохранение и развитие русской культуры и национальной идентичности.

Аксаков родился в 1823 году в Уфе в семье знатного дворянина. Его отец, С. Т. Аксаков, был известным писателем и общественным деятелем, который сыграл важную роль в формировании мировоззрения своего сына. Иван Сергеевич изучал историю, философию, литературу, богословие и математику. Он был убеждённым славянофилом и выступал за сохранение русской культуры и традиций [1, с. 97].

Образование молодой славянофил смог получить в одном из самых престижных высших учебных заведений, а именно в Императорском училище правоведения в Санкт-Петербурге, где основательно подготовился к государственной службе.

4 июня 1842 г. Аксаков окончил Училище правоведения с присвоением чина 9-го класса [1, с. 98].

Важную роль в формировании мировоззрения И. С. Аксакова сыграла его работа на должности помощника секретаря во II отделении 6-го уголовного департамента Сената, где Иван Сергеевич столкнулся с жестокой реальностью государственной службы. С 1842 г., когда Аксаков поступит на государственную службу, начнётся один из важнейших периодов жизни, который окажет огромное влияние на мировоззрение мыслителя. Под воздействием эмоций и чувств И. С. Аксаков позже напишет произведение «Жизнь чиновника, мистерия в 3-х действиях».

Неоднократно современниками отмечалось трудолюбие и целеустремлённость И. С. Аксакова, поэтому неудивительно, что в 1845 г. он был назначен товарищем председателя Калужской уголовной палаты, а уже в мае 1847 года возвращён в московский Сенат – обер-секретарём, сначала II-го, а через несколько месяцев – I-го отделения 6-го департамента.

Благодаря своей продуктивной деятельности И. С. Аксаков в 1848 г. был назначен на должность чиновника особых поручений Министерства внутренних дел, и позже его отправили с ревизией в Бессарабию для исследования местных конфессий и выявления их негативного влияния на положение в регионе. При выполнении поставленной цели И. С. Аксаков проявил свою толерантность и либеральное отношение к представителям этих конфессий [2, с. 17].

Вскоре после возвращения из Бессарабии в 1849 г. И. С. Аксаков был арестован. Причиной ареста послужила его недовольство арестом Ю. Ф. Самарина и политическое инакомыслие. 22 марта Иван Сергеевич был освобождён, однако за ним, как и за другими славянофилами, был установлен полицейский надзор из-за недоверия со стороны власти [1, 99].

Уже после ареста в мае 1849 г. И. С. Аксаков был отправлен в Ярославскую губернию для ревизии управления, выявления нарушений и решения конфессионального вопроса, который возник в связи с деятельностью сект [2, с. 56].

Дальнейшая служба для него складывалась неудачно. И. С. Аксаков с большой ответственностью и честностью подходил к поставленным задачам, однако руководство было недовольно его инакомыслием и поэтической деятельностью, что неоднократно заканчивалось конфликтами. Одним из подобных конфликтов с графом Л. А. Перовским привёл к тому, что И. С. Аксаков был вынужден уйти в отставку и уехал из Москвы, где при этом уже действовал кружок славянофилов [2, с. 124]. Позже Аксаков вернётся в Москву по просьбе своих друзей-славянофилов.

В 1852 г. вышел первый том «Московский сборник», а И. С. Аксаков стал его редактором. Второй том так и не увидел свет, так как в марте 1853 г. поступил запрет на издание. За И. С. Аксаковым вновь был поставлен полицейский надзор, а редакторская деятельность для него запрещена. В связи с этим важная веха в жизни И. С. Аксакова заканчивается и наступает перерыв в его литературной деятельности.

Аксаков начал свою литературную деятельность в 1840-х годах. Он писал статьи, заметки, рецензии и критические обзоры для различных журналов и газет. В своих произведениях он выступал за развитие русской литературы и культуры, защищал национальные интересы России и выступал против западного влияния. 1840-е гг. станут расцветом для Аксакова в поэтическом плане. В данный период он напишет более десятка стихотворений.

Если рассматривать мировоззрение Аксакова в 1840-е гг., то оно было, безусловно, под влиянием славянофильских идей. Однако стоит сказать, что он занимал обособленное место в славянофильском кружке, так как относился достаточно критически к идеям своих товарищей [3, с. 41].

И. С. Аксаков достаточно рано воспринял центральную идею славянофильства, а именно самобытный путь исторического развития России и русского народа. Также стоит сказать, что многое Иван Сергеевич взял из учения славянофилов (критика излишнего бюрократизма, крепостного права, церковь и т. д.). В том числе это касается интереса к жизни других славянских народов, что во многом сближало его с остальными славянофилами. Вместе с тем стоит выделить, что мистическое преклонение славянофилов перед идеализированным русским народом было чуждым для Аксакова. Также у И. С. Аксакова не было той враждебности по отношению к Петру I и его

деятельности, что было характерно для других славянофилов. К тому же И. С. Аксаков шёл на встречу западникам и даже стремился примирить два течения общественной мысли России [3, с. 41].

Таким образом, рассматриваемый период оказал огромное влияние на дальнейшую судьбу И. С. Аксакова, так как именно тогда под влиянием идей славянофилов сформировались основы его мировоззрения. Получив большой опыт на государственной службе, Иван Сергеевич займётся переосмыслением своей деятельности и интерпретацией славянофильского учения, что можно будет увидеть в его публицистике.

### Литература

1 Русский биографический словарь: в 25 т. / изд. под наблюдением пред. Имп. Рус. ист. о-ва А. А. Половцова. – Санкт-Петербург : Имп. Рус. ист. о-во, 1896 – 1913. – Т. 1: Аарон–Император Александр II. – 1896. – 897 с.

2 Аксаков Иван Сергеевич: материалы для летописи жизни и творчества. 1848–1851: Годы службы при Министерстве Внутренних Дел Российской Империи / под ред. С. В. Мотина. – Уфа : УЮИ МВД России, 2009. – 175 с.

3 Цимбаев, Н. И. Славянофильство: Из истории русской общественно-политической мысли XIX в. / Н. И. Цимбаев. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 271 с.

УДК 811.161.3'42'373:659.1:641.1

*М. М. Поляков*

### ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ В РЕКЛАМЕ ПИЩЕВОЙ ПРОДУКЦИИ БЕЛАРУСИ

*Статья посвящена национальным мотивам в оформлении и рекламе продовольствия в Республике Беларусь. Рассмотрена продукция ряда предприятий пищевой отрасли промышленности: «Рогачевский МКК», «Брестский мясокомбинат», кондитерская фабрика «Коммунарка». Автором выявлено и проанализировано включение элементов белорусских орнаментов, образов национального костюма и др. в создание упаковки пищевых продуктов в целях пропаганды белорусской народной культуры.*

В современном обществе такие вещи как реклама, маркетинг и красочная упаковка, стали довольно популярными. Для качественной работы по реализации продукции необходимо заинтересовать потенциального покупателя. Этот вопрос решается разными способами: подборкой цветовой гаммы, правильным расположением текста и т. д. В Беларуси, как и в ряде других стран, кроме общепринятых маркетинговых ходов в рекламе и оформлении отдельных продуктов получило распространение привлечение национальных мотивов. Как правило, они представляют собой различные формы стилизации элементов белорусской народной культуры. Предприятия Беларуси систематически используют традиционные орнаменты. В исследовании О. А. Лобачевской «Белорусский народный костюм» указывается, что орнаментация, которую сохранила до нашего времени традиционная вышитая одежда белорусов, чрезвычайно разнообразна. Она состоит преимущественно из геометрических и более поздних по происхождению геометризовано-растительных узоров [1, с. 45].

Актуальностью данной темы является возрастающий интерес в белорусском обществе к своему историко-культурному наследию. Национальные мотивы выступали предметом изучения искусствоведов, этнографов и других специалистов, но еще не вовлекались в сферу исторического исследования.

Целью работы является выявление и историко-культурная характеристика применения в рекламе и оформлении пищевой продукции предприятий Беларуси белорусских национальных мотивов. В качестве источников для изучения привлекались изображения на билбордах, рекламных щитах самих предприятий, иллюстративные изображения на сайтах заводов и фабрик, упаковочная продукция (наклейки, обертки, ярлыки и пр.). Обратимся к рассмотрению отдельных примеров на материалах Беларуси.

ОАО «Рогачевский молочно-консервный комбинат», расположенный в Гомельской области, специализируется на производстве молочной продукции (молоко, ряженка, творог, сгущенка и т. д.). История предприятия берет начало в 30-е годы XX столетия, когда комбинат начал свою работу. Его проектная мощность тогда составляла 11 миллионов условных банок молочных консервов в год [2]. На современном этапе спектр продукции достаточно разнообразен и обширен. В качестве примера автором выбраны «Коктейль молочный для питания детей дошкольного и школьного возраста» и «Молоко стерилизованное». «Коктейль молочный для питания детей дошкольного и школьного возраста» представляет собой небольшую упаковку (Тетра Брик Асептик, 200 г) белого цвета с изображением одного из четырех животных: обезьянка, пингвинчик, медвежонок или зайчик. На нижнем ярусе упаковки прослеживается традиционный белорусский орнамент, но выполненный в гамме одного из четырех цветов (розовый, голубой, синий или коричневый). «Молоко стерилизованное» – молочный питьевой продукт, представляющий собой среднюю упаковку (Брик Асептик, 1000 мл) белого цвета с орнаментом одного из трех цветов (синий, голубой и красный) на нижнем ярусе. В обоих случаях орнаментальные мотивы создают привлекательность продукции и отражают культурные истоки Беларуси.

ОАО «Брестский мясокомбинат» изготавливает продукцию мясного характера: от пельменей до консервов. 19 ноября 1939 года считается днем рождения предприятия [3]. Автором проанализировано оформление следующих товаров: «Сервелат финский “Беларускі смак”» и «Сосиски “Молочные”» и «Колбаса ливерная “Молодечненская”». «Сервелат финский “Беларускі смак”» является мясной продукцией, на белую упаковку нанесено большое количество орнаментов красного и черного цвета (по всей поверхности), в центре размещено изображение зубра красного цвета. «Сосиски “Молочные”» – это набор сосисок от 7 и более штук. Сама общая упаковка имеет этикетку белого цвета с ромбическим орнаментом бело-красного цвета с белой буквой «Б» по центру, что делает продукцию предприятия узнаваемой. Тара продукта «Колбаса ливерная “Молодечненская”» имеет специальную упаковку (среда модифицированного газа). На ней также изображен ромбический орнамент бело-красного цвета с белой буквой «Б» по центру. Данный орнамент относится к такому элементу белорусского народного орнамента, как «ромб с отростками» (трактовка О. А. Лобачевской).

Интересные примеры оформления продукции дает «Кондитерская фабрика “Коммунарка”», расположенная в Минске. История фабрики “Коммунарка” началась 15 февраля 1905 года, когда в Минском казначействе впервые получило промышленное свидетельство «“Кафе с кондитерскими продуктами, пекарня кондитерских продуктов Георгия Викентьевича Рачковского”» [4]. На протяжении всего периода существования фабрика специализируется на производстве кондитерских изделий. Рассмотрим примеры современной продукции: «Конфеты “Беларускія”», «Шоколадная плитка “Президент”» и «Подарочный набор конфет “Беларускія строі”».



Конфеты «Беларускія» представляют собой небольшую упаковку зелёно-красного цвета с орнаментом в центре (бело-чёрно-желтого цвета) и на верхнем и нижнем ярусе (белого цвета). «Шоколадная плитка “Президент”» – это средняя упаковка горького шоколада с орнаментом золотистого цвета, расположенным под названием, и небольшим белым линейным орнаментом на зелёном фоне. Также фабрика производит другие изделия, которые также имеют белорусские мотивы (фольклорные сюжеты, образы природы и пр.).

«Подарочный набор конфет “Беларускія строі”» выделяется среди других товаров. Здесь целенаправленно для оформления упаковки выбраны картинки с изображением белорусских народных костюмов. Белорусские строи – это те изделия белорусских крестьян, которые отражали своеобразие и неповторимость локальных вариантов костюма и способы ношения одежды. В самом слове «строй» отразилось творческое отношение человека к своей одежде. Костюм «выстраивается» из отдельных частей по художественным законам [1, с. 10]. Современные дизайнеры умело применяют такие образы национального костюма для придания продукции привлекательности, в том числе для туристов, посещающих Беларусь. Красочные портреты девушек, одетых в андараки, паневы, намитки и пр. формируют представление покупателя о национальном наследии белорусского народа.

Все заводы и фабрики пищевой промышленности Беларуси занимаются рекламой своей продукции (щиты в городском пространстве, рекламные буклеты, представление продукции на выставках, информационные строки в средствах массовой информации и пр.). дизайнеры и художники по созданию подобных проектов постоянно прибегают к включению образов белорусской природы, знаковых изображений (зубр и пр.), народных орнаментов в свои разработки. Такие подходы имеют не только маркетинговое значение, но и являются одним из способов укрепления национального самосознания белорусов.

Результаты проведенного исследования показывают, что национальные мотивы в пищевой продукции Беларуси чаще всего прослеживаются в молочном, кондитерском и мясном производстве. Проанализированный разнообразный фактический материал позволяет утверждать, что национальные мотивы широко и эффективно применяются для успешной реализации продовольственной продукции и вместе с тем выступают важным средством в популяризации белорусской народной культуры как в Республике Беларусь, так и за ее пределами.

## Литература

1 Лобачевская, О. А. Белорусский народный костюм: крой, вышивка и декоративные швы / О. А. Лобачевская, З. И. Зими́на. – Изд. 3-е. – Минск : Беларус. навука, 2016. – 279 с.

2 ОАО «Рогачевский МКК» : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rmkk.by/about/history>. – Дата доступа: 16.04.2023.

3 ОАО «Брестский мясокомбинат» : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://brestmeat.by/>. – Дата доступа: 14.04.2023.

4 Кондитерская фабрика «Коммунарка» : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.by.kommunarka.by/about/istorija-fabriki/>. – Дата доступа: 17.04.2023.

*И. В. Попов*

**РЕЛИГИОЗНАЯ ЖИЗНЬ НА СТРАНИЦАХ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА  
УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ДЕЛАМ РПЦ ПО ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1955–1956 ГОДОВ**

*Статья посвящена изучению и изложению материалов, содержащихся в документах аппарата уполномоченного по делам Русской Православной Церкви. Исследователь приходит к выводу о большом значении фактологического материала с оговоркой на определенную предвзятость и субъективность при написании отчетов и записок. При этом редко встречающиеся положительные аспекты из жизни православных позволяют более снисходительно относиться к источнику.*

На данный момент в историографии мы не находим споров об усилении антирелигиозной кампании в СССР в целом и БССР в частности в период с 1947 г. по 1988 г. Ценными данными будут обладать материалы делопроизводства аппарата уполномоченного по делам Русской Православной Церкви (РПЦ). Наличие аппарата уполномоченного предполагает наличие и определенной нормативно-правовой базы для работы этой системы. Так, в брошюре «Коммунистическая партия и советское государство о религии» содержится выдержка из газеты «Правда» с призывом шире развернуть научно-атеистическую пропаганду так, чтобы не оскорблять чувства верующих, а воздействовать на них примером, убеждением и распространением научных знаний [1, с. 86]. В постановлении ЦК КПСС «Об ошибках в проведении научно-атеистической пропаганды среди населения» можем найти уже несомненно официальное определение направления атеистической пропаганды. Среди отмеченных грубых ошибок указываются следующие: в выступлениях некоторых лекторов и докладчиков допускаются оскорбительные выпады против духовенства и верующих отправляющих религиозные обряды. Имеет место случаи, когда на страницах печати и в устных выступлениях пропагандистов некоторые служители религиозных культов и верующие без всякого на то основания изображаются людьми, заслуживающими политического недоверия. В ряде районов со стороны местных организаций и отдельных лиц допущены случаи административного вмешательства в действенность религиозных групп, а также грубого отношения к духовенству [1, с. 89]. Далее в тексте самого постановления ЦК КПСС предлагается обязать обкомы, крайкомы КПСС, ЦК компартии союзных Республик, все партийные организации решительно устранить ошибки в атеистической пропаганде и впредь ни в коем случае не допускать какие-либо оскорбления чувств верующих и церковных служителей, а также административного вмешательства в деятельность церкви [1, с. 90].

Сам аппарат уполномоченного был создан партийными органами в 1943 г. Среди обязанностей этого института было наблюдение за верующими, регистрация религиозных общин и контроль за соблюдением законодательства. Результаты этой работы отложились в многочисленных документах: докладных записках, отчетах, справках, переписке и прочем [2, с. 49]. Читая архивы аппарата уполномоченного, складывается впечатление о неосведомленности уполномоченного и его помощников в истории и религиозно-философском значении обрядовой жизни. Так, например, комментируя чин великого освящения воды на праздник Крещения, уполномоченный говорит, что оно совершалось на улице с целью привлечения верующих, совершенно игнорируя многовековую традицию совершать этот чин именно на улице [3, л. 44]. Буквально на следующей

странице уполномоченный В. Лобанов пишет: «Не случайно, конечно, в соборе духовенством проявлена и такая “забота” о верующих ... вдоль стен установили много длинных и узких деревянных скамеек ... чего ранее в церквях не было» [3, л. 45]. Верующих же уполномоченный называет отсталой частью населения [3, л. 64].

В отчетно-информационных докладах упоминались такие праздники Православной Церкви, как Пасха, Рождество, Преображение, «Успенев день или второй спас» и Покров день, Никола [день памяти святителя Николая Чудотворца]. Из этого списка понятно, что представлен весь спектр праздников. Уполномоченный в своих отчетах не называет число верующих, но говорит о высокой посещаемости, которая сопровождается высоким доходом от тарелочного сбора и продажи свечей, крестиков. Что касается богослужений воскресного дня, то людей было мало, но, несмотря на это, священники «церковные службы проводят активно и регулярно» [3, л. 23, 24, 27, 33]. Одним из явлений этого периода является жизнь монашествующих вне монастыря, что давало возможность верующим жить религиозной жизнью, опираясь на монашеский опыт [3, л. 29]. Оккультно-религиозный аспект жизни простых людей также нашел отражение в докладе. Уполномоченный упоминает магический ритуал, в противовес которому в одной из деревень был отслужен молебен [3, л. 30]. Не оставляли верующие и практику богослужений вне зданий против чего выступал уполномоченный. Среди таких нарушений были крестные ходы и молебны и шествия при перенесении большой свечи и иконы [3, л. 35]. Отметим, что, обратившись к церковному уставу, мы не найдем информации о перенесении большой свечи и иконы, что является местной благочестивой традицией и поэтому изжитись могло только вместе с носителями этой традиции. Дальнейшее распространение этой формы Богопочитания приведет к тому, что В. Лобанов напишет докладную записку «О распространении переносных икон-свечей в Гомельской области», которая содержит примерные списки свечей в каждом из регионов. Точное количество таких икон в Гомеле неизвестно. Заканчивается докладная записка обращением в Совет по делам РПЦ с просьбой разъяснить данный феномен [3, л. 152–157].

Остановимся отдельно на праздновании Рождества. Уполномоченный отмечает, что духовенство проводит подготовку к празднику, заключающуюся в украшении церквей и молитвенных домов и усилении хора, а в приходах, где не было постоянного священника, благочинные направляли заштатных клириков [3, л. 37]. Что касается количества людей на богослужении, то уполномоченный не называет даже примерного числа верующих, ограничиваясь такими относительными понятиями, как «полный храм». При этом людей на прихрамовой территории не было. Единственное, о чем говорится, что на ранней службе в соборе было около 70–80 человек, а на дневной службе столько же, сколько и ночью [3, л. 38–39].

Отдельная докладная записка посвящена празднику Крещения в 1956 г. В ней говорится, что, несмотря на теплую погоду, храмы Гомеля (Петро-Павловский собор и Никольская Церковь) во время праздничного всенощного бдения были заняты примерно на 75%, тогда как в 1955 г. при холодной погоде верующие молились даже на прихрамовой территории, т. к. площадь храма не вмещала всех пришедших. Однако богослужения в сам день праздника были многолюдными, и людей стало ещё больше ко времени великого освящения воды [3, л. 43–45].

Что касается главного христианского праздника – Пасхи, то В. Лобанов «отметил» этот праздник докладной запиской и посещением богослужений. Верующие же готовились говением и участием в таинствах. В первую неделю в соборе уполномоченный наблюдал несколько сот верующих, много народа было и в Великую пятницу. Информация о других днях отсутствует, т. к. уполномоченный посетил богослужения только этих дней. С сожалением В. Лобанов отмечает тот факт, что на

ночном Пасхальном богослужении было настолько многолюдно, что на прихрамовой территории людей было в несколько раз больше, чем в храмах. Верующие приносили цветы для украшения плащаницы, и обилие самих верующих создало некоторую проблему для традиционного крестного хода во время чина погребения [3, л. 60–64].

Среди инструментов влияния уполномоченного на религиозную жизнь стоит выделить разговоры как непосредственно с духовенством на местах, так и разговоры с высшим духовенством: благочинными и архиереями [3, л. 35–36]. Используются также и местные органы исполнительной власти. Например, для прекращения деятельности бывшего священнослужителя уполномоченный связывался через руководство облисполкома с райисполкомом [3, л. 126].

В принципе, уполномоченного в этот период более интересовала финансовая сторона церковной жизни, и неожиданно им были приведены для секретаря гомельского обкома КПБ случаи посещения офицерами в военной форме церквей и их нахождения с «попами», что последние далее используют в целях религиозной пропаганды [3, л. 24–26, л. 65–66]. В отчёте за первое полугодие 1956 г. В. Лобанов сетует на активизацию религиозной жизни [3, л. 103]. Но даже если рассмотреть экономический аспект, то картина довольно интересная. Большинство храмов и молитвенных домов было отремонтировано, а в Гомеле в Полесской церкви [сейчас это Никольская церковь на территории мужского монастыря] была установлена система центрального отопления, для чего было куплено 2 разборных котла. Уполномоченный также сообщает, что доход храма за 5 лет увеличился с 80 тыс. до 165 тыс. рублей в 1955 году [3, л. 107].

Все чаще в положительном, с христианской точки зрения, свете, освещается деятельность западников, т. е. духовенства, которое прибыло из западных областей БССР или иных республик. Так, благодаря им улучшалось качество и количество проповедей, и под их влиянием изжито бытовое разложение духовенства [3, л. 122].

Любопытным феноменом религиозной жизни стали «святые письма», которые распространялись верующими Полесской церкви. В этих письмах говорится, что некто за морями и океанами слышал голос «божий», который призывает всех христиан усердно молиться чтобы не было войны. Далее предлагалась это «святое письмо» каждому, кто прочитает его, переписать трижды и передать своим знакомым, чтобы и они так поступили [3, л. 123]. Вероятно, это стало некоторой ответной реакцией на призывы к миру со стороны светской и духовной власти. Примеры призыва к миру со стороны духовенства можно увидеть на страницах Журналов Московской Патриархии за соответствующий период.

Серьёзные проблемы существовали во взаимоотношениях внутри клира. Уполномоченный сообщает о визите второго священника Полесской церкви с жалобой на настоятеля. Священник был недоволен тем, что получает зарплату в размере 500 рублей, когда настоятель платит себе 2000 рублей и присваивает себе большую часть денег за требы [3, л. 120].

Уполномоченный в своём отчете упоминает об ухудшении репутации благочинного по фамилии Крот. Дело в том, что священники-западники состоящие в клире Петро-Павловского собора, написали письмо митрополиту о присвоении благочинным церковных денег и покупки за них 3-х домов (для себя и детей). Митрополит отправил для проверки жалобы двух нейтральных священников, которые, проведя некоторое время в Гомеле вернулись в Минск. О решении, принятом митрополитом на момент составления отчета, известно не было [3, л. 125].

Определенного рода казусными являются заявления части сельского духовенства о принуждении их под угрозой изгнания совершать незаконные обряды, т. е. молебны, водосвятia и крестные ходы [3, л. 127].

Рассматривая религиозную жизнь в означенный период, следует обратить внимание на наличие у общин средств для осуществления ремонта и благоустройства, что может свидетельствовать о том, что религиозная жизнь была довольно активной. И не только финансовая сторона говорит об этом. Приводимые уполномоченным примеры свидетельствуют об активизации именно осознанно-христианской жизни. Отдельного рассмотрения и более глубокого осмысления требуют приведенные факты самостоятельного и подчас резкого проявления религиозности, которое наталкивает на мысль о превалирующем значении обряда над смыслом для простых верующих.

### Литература

1 Коммунистическая партия и советское правительство о религии и церкви : сборник. – Москва : Госполитиздат, 1961. – 112 с.

2 Лебедев, А. Д. Православные церковные праздники в 1950-х гг. глазами уполномоченного по делам РПЦ в БССР (на материалах Гомельщины) / А. Д. Лебедев // Гомельщина. Вехи истории : материалы регион. науч.-ист. семинара, Гомель, 17 декабря 2021 года / М-во трансп. и коммуникаций Республики Беларусь, Белорус. гос. ун-т транспорта ; Гомельская епархия Белорусской православной церкви ; редкол.: А. А. Ерофеев (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : БелГУТ, 2022 – С. 49–53.

3 Государственный Архив Общественных Объединений Гомельской Области (ГАООГО). – Ф. 144. – О. 60. – Д. 159.

УДК 81'45:373.48

*Д. В. Рабцаў*

### САВЕЦКІЯ ДЭСАНТНІКІ Ў БІТВЕ ПАД МАСКВОЙ

*Артыкул прысвечаны дзеянням паветрана-дэсантных сіл СССР у ходзе наступлення Чырвонай арміі ў бітве за Маскву – адной з самых важных бітваў у гады Вялікай Айчыннай вайны, у выніку якой была ліквідавана пагроза захопу немцамі сталіцы СССР. Разгледжаны перадумовы, баявыя дзеянні і вынікі аперацый 4-га паветрана-дэсантнага корпуса, што стала каштоўным вопытам выкарыстання паветранага дэсанту ў гісторыі савецкіх узброеных сіл.*

У мэтах садзейнічання наступлення 33-й арміі і 1-га гвардзейскага кавалерыйскага корпуса з 18 студзеня па 24 лютага 1942 г. на паўднёвы ўсход, на поўдзень і на захад ад Вязьмы былі высаджаны паветраныя дэсанты. Яны ўзялі пад кантроль некалькі населеных пунктаў і перарэзалі важныя камунікацыі. Ва ўзаемадзеянні з партызанамі савецкія дэсантнікі вялі актыўныя баявыя дзеянні ў тыле суперніка – да таго часу, пакуль 24 чэрвеня 1942 г. не злучыліся з войскамі Заходняга фронту. Ключавую ролю ў гэтай аперацыі адыгралі падраздзяленні 4-га паветрана-дэсантнага корпуса пад камандаваннем генерал-маёра А. Ф. Левашава, а з 23 лютага 1942 г. – палкоўніка А. Ф. Казанкіна [1].

Так, для садзейнічання групе Бялова ў прарыве абароны праціўніка каля Варшаўскай шашы 18–22 студзеня 1942 г. былі дэсантаваны 250-ы стралковы полк і два парашутныя батальёны 201-й паветрана-дэсантнай брыгады ў раёне сёлаў Жаланне і Вялікаполле на захад ад Юхнава.

Дэсантнікі ўступілі ў бой з падраздзяленнямі паліцэйскага палка, часткай сіл прасоўваючыся ў бок лініі фронту, насустрач групе Бялова. У ноч на 25 студзеня 1942 г. аднаму з лыжных батальёнаў групы ўдалося захапіць Варшаўскую шашу. Генерал Бялоў

пачаў канцэнтравачь часткі пяці кавалерыйскіх дывізіі. У ноч на 30 студзеня 1942 г. конніца, злучыўшыся з дэсаннікамі, рушыла на Вязьму. З 27 студзеня па 2 лютага 1942 г. у раён Вязьмы была дэсантаваная 8-я брыгада 4-га паветрана-дэсантнага корпуса ў колькасці 2100 чалавек. У апэратыўна-тактычным нарысе паветрана-дэсантнай апэрацыі 4 ПДК адзначаецца наступнае: “В тылу немецких войск, находившихся перед Западным и Калининским фронтами, с 23 января по 24 июня 1942 г. действовали части 4 ВДК... Ставкой ВГК было предложено выбросить в районе западнее Вязьма крупный воздушный десант в составе воздушно-десантного корпуса с задачей: перерезав основные коммуникации противника Западно Вязьмы, не допустить отхода противника на Запад, воспретив одновременно подход новых резервов в район Вязьмы” [1]. Г. К. Жукаў узгадваў: “Для усиления 1-го гвардейского кавалерийского корпуса генерала П. А. Белова и установления взаимодействия с 11-м кавалерийским корпусом Калининского фронта Ставка приказала выбросить в район Озеречни 4-й воздушно-десантный корпус. Но из-за отсутствия транспортной авиации в дело была введена одна 8-я воздушно-десантная бригада...” [2, с. 240]. 23 лютага 1942 г. падчас кіравання 4 ПДК ў выніку абстрэлу самалёта генерал-маёр А. Ф. Левашаў загінуў ў раёне Азярэчні Смаленскай вобласці [3].

Таксама праціўніку ўдалося даведацца аб падрыхтоўцы да дэсантнай апэрацыі, ён нанёс бомбаштурмавы ўдар па самалётах, якія рыхтаваліся да ўзлёту. Сярод тэхнікі, дэсаннікаў і лётнага саставу было шмат забітых і параненых. Працэс дэсантавання моцна ўскладніўся і зацягнуўся – на падрыхтоўку да яго спатрэбіўся тыдзень. “Почти полное отсутствие маскировки, способствовали противнику и с воздуха... Аэродромы были хорошо известны врагу, примерно уже с 24.1 были взяты противником под систематический контроль его авиации” [1].

З 17 па 23 лютага 1942 г. у раён на захад ад Юхнава былі дэсантаваны 7373 байца 9-й і 214-й паветрана-дэсантных брыгад, а таксама скінута 1525 цюкоў з боепрыпасамі, узбраеннем, харчаваннем і розным рыштункам. Таксама ў тыле ворага прызямліўся самалёт, у якім знаходзіліся камандаванне і штаб 4-га паветрана-дэсантнага корпуса.

Дэсантнікі адразу ж пачалі актыўныя баявыя дзеянні. Цяжкі бой разгарэўся за вёску Ключы 25 лютага 1942 г. Рапучай атакай падраздзяленні 9-й паветрана-дэсантнай брыгады палкоўніка І. І. Курышава авалодалі ўскраінай вёскі. Падыходы да вёскі абараняла група дэсаннікаў на чале з лейтэнантам І. І. Баценкам. Праціўнік нёс вялікія страты, у баі быў паранены І. І. Баценка, але трымаўся стойка. Неўзабаве пачалася новая атака суперніка. Толькі з дапамогай новага падраздзялення ў ноч на 27 лютага вораг быў адкінуты. Дэсантнікі поўнасьцю авалодалі вёскай [4, с. 249–250]. “В боях за Ключи противник потерял убитыми 250 немецких солдат и офицеров. К 1 марта 1942 г. части корпуса стали ощущать недостаток в боеприпасах и продовольствии. Личный состав был уже значительно измотан” [1].

4 ВДК 1 сакавіка не змог сустрэцца і злучыцца з 50-й арміяй і дзейнічаў самастойна. У боях за вёску Куракіна праявілі сябе байцы 4-га батальёна 9-й ПДБ пад камандаваннем капітана Д. І. Бібікава. 25 сакавіка было адбіта 5 нападаў праціўніка. “Враг потерял в боях за Куракино 400 человек, потери 9 бригады составили 38 убитых и 91 раненых... «Ведя бои с беспеременным успехом» 4 ВДК продолжал к 20 марта удерживать силами 214 ВДБ Акулово, Дубровня; 9 ВДБ – Пречистое, Куракино, Новинская Дача. Однако боевой состав корпуса уменьшился за это время еще больше. Потери корпуса за период с 15 по 20 марта определялись в 276 человек” [1].

У пачатку красавіка 1942 г. кліматычныя ўмовы вельмі ўскладнілі баявыя дзеянні савецкіх войскаў: паводкай знесла шмат мастоў, дарогі сталі амаль непраходнымі для колавага транспарта, а па-за дарогамі нават пешшу перасоўвацца было цяжка. Рэзка пагоршылася забеспячэнне войскаў харчаваннем і ўсім неабходным для вядзення бою. У існуючым становішчы І. В. Сталін быў змушаны прыняць прапанову Г. К. Жукава

аб спыненні наступу. У сваіх мемуарах Г. К. Жукаў пісаў: “Наконец Ставка была вынуждена принять наше предложение о переходе к обороне” [2, с. 244–245]. 20 красавіка 1942 г. на ўсіх стратэгічных напрамках завяршылася агульнае наступленне савецкіх войскаў [4, с. 253].

У аператыўна-тактычным нарысе паветрана-дэсантнай аперацыі 4 ПДК адзначаецца наступнае: “Операция 4 ВДК проходила не в условиях успешно развивающегося наступления фронта... И если не было достигнуто полного окружения Ржевско-Вяземской и Юхновской группировки противника, то не вина в этом корпуса... Он сражался с превосходящими силами врага в его тылу, удерживая созданные им условия для окружения и ожидал подходов войск с фронта... Не дождавшись соединения с войсками фронта в тылу противника, корпус сам (с разрешения командования) пробился на соединение с ним...” [1].

Такім чынам, 4-ы паветрана-дэсантны корпус ва ўзаемадзейні з 1-м гвардзейскім кавалерыйскім корпусам вёў баявыя дзеянні, пасля чаго аб’яднаная група толькі 26 мая 1942 г. прарвала абарону праціўніка і рушыла ў кірунку на Кіраў. У выніку 24 чэрвеня 1942 г. дэсантнікі і кавалерысты выйшлі на злучэнне з часцямі 10-й арміі.

### Літаратура

1 На ржевском рубеже славы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rzhev80.mil.ru>. – Дата доступа: 01.03.2023.

2 Жуков, Г. К. Воспоминания и размышления : в 3 т. / Г. К. Жуков. – Москва : Новости, 1987. – Т. 2. – 326 с.

3 Битва за Москву 1941–1942 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vk.com/bitva\\_zh\\_moskvu](https://vk.com/bitva_zh_moskvu). – Дата доступа: 01.03.2023.

4 Андроников, Н. Г. Битва под Москвой / Н. Г. Андроников. – Москва : Воениздат, 1989. – 320 с.

УДК 94:327.5((47+57):430)«1941-1945»:725.945(476.2-37Светлогорск)

*П. Д. Рейман*

### МЕМОРИАЛЬНЫЕ ОБЪЕКТЫ И ПАМЯТНЫЕ МЕСТА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ СВЕТЛОГОРСКОГО РАЙОНА

*Статья посвящена мемориальным объектам и памятным местам Великой Отечественной войны Светлогорского района. На основе доступных источников рассмотрены наиболее крупные и значимые мемориальные комплексы и объекты района, такие как «Ола», «Багратион», «Колокол», включенные в военно-исторические маршруты и экскурсии республиканского значения.*

Великая Отечественная война – ярчайшее и значимое событие XX века в истории белорусского народа. Сохранение памяти о выдающемся подвиге предков, о страшной трагедии на белорусской земле является одним из важнейших направлений деятельности как государства, так и общества ввиду признания её главным консолидирующим элементом и средством воспитания в духе патриотизма. Сохранение памяти возможно осуществлять разными путями. Одним из наиболее эффективных является создание памятников, посвящённых событиям Великой Отечественной войны, поскольку именно они выступают как связующее звено между поколениями, благодаря чему до сих пор

живёт и передаётся историческая память. Важным импульсом в вопросе, в том числе и мемориального строительства, стало подписание Президентом РБ Закона «О геноциде белорусского народа в годы Великой Отечественной войны» 5 января 2022 г. [1]. Принятие данного нормативно-правового акта позволит вывести на новый уровень мероприятия по увековечиванию памяти жертв геноцида, что в сегодняшних реалиях имеет особенно важное значение.

Мероприятия по увековечиванию подвига героев-освободителей не могли не затронуть и Светлогорский район. В большинстве населённых пунктов района установлены памятники, посвящённые погибшим воинам, освобождавшим район от немецко-фашистских захватчиков, и мирным жителям, пострадавшим от рук оккупантов. Согласно данным Министерства обороны РБ на 2023 г., на территории района расположено 26 братских могил погибших в годы Великой Отечественной войны [2]. По причине их такого большого количества рассмотрим только некоторые, наиболее ярко отражающие трагедию и подвиг жителей района, бойцов и командиров Красной Армии в борьбе с фашизмом.

Наиболее ужасающей является трагедия деревни Ола, сожжённой 14.01.1944 г. Утром немецко-фашистские каратели (около 1 тыс. солдат) окружили деревню. В Олу были также собраны жители с окрестных деревень. Людей сгоняли в дома и сжигали, а пытавшихся сбежать – расстреливали. Всего за один день было расстреляно и сожжено 1758 человек, среди которых 508 женщин и 950 детей [3, с. 338].

27 января 1944 г. на место сгоревшей деревни прибыли бойцы и командиры 41-й стрелковой дивизии 48-ой армии. Останки убитых жителей деревни были собраны и захоронены в братской могиле [4, с. 260]. В ней также были захоронены 422 советских воина, погибших при освобождении района. В 1958 г. на месте захоронения был установлен памятник – скульптура воина с венком [3, с. 338].

Идея о создании мемориала на месте сожжённой деревни впервые была озвучена в 2014 г. И. Г. Котляровым – почётным жителем города Светлогорска, поэтом и журналистом. В своей публикации в «СБ. Беларусь сегодня» 25 ноября 2014 г. он писал: «Ола – самая трагическая деревня Беларуси. Сгоревших судеб здесь около 2 тысяч, пока безымянных. И если не всех, то многих ещё можно назвать и увековечить хотя бы упоминанием. А принявшая мужественное решение сгореть в своём доме Аксиныя Тимофеевна Курлович заслуживает отдельного памятника, не меньше, чем Иосиф Каминский в Хатыни...». С этой целью был организован благотворительный счёт, а участие в воплощении проекта мемориала приняли не только жители района, но и всей республики [5].

Мемориал «Ола» состоит из трёх зон: входной группы, мемориальной зоны и соединяющего их пешеходного маршрута по бывшей деревенской улице. У входа на территорию мемориала установлена стела с рельефным изображением карты области, на которую нанесены названия деревень, сожженных и не возродившихся после войны, а также тех, в которых погибло наибольшее количество мирных жителей (более 120 населенных пунктов). Перед порталом главного входа находится площадь с композицией в виде обугленного дерева, установленного над стилизованным водоемом [6].

Пешеходный маршрут представляет собой участок лесной дороги (она же бывшая улица сожженной деревни) протяженностью 292 метра между входной группой и мемориальной зоной. Вдоль пути установлены 34 стелы-стилизации калиток – по количеству дворов уничтоженной деревни. В трех местах по ходу пешеходного маршрута расположены символы сожженных домов. На каждом размещены надписи с указанием числа погибших жителей [5].

Мемориальная зона состоит из памятного знака высотой 10,5 метров и симметрично расположенных по обе стороны от него стел с краткой исторической



справкой о сожжённой деревне Ола Светлогорского района и существующего на этой территории реставрированного братского захоронения. Памятный знак представляет собой звонницу высотой 4,2 метра в виде стилизованного деревенского сарая, внутри которой находится набатный колокол и крест. Звонница размещена на пятиступенчатом каменном постаменте перед двумя горизонтальными стелами. На стелы нанесены надписи: на левую – «Мы живем, пакуль помнім», на правую – «Мы живыя, пакуль нас помняць». На третьей стеле указаны названия двенадцати деревень Светлогорского и Жлобинского районов, жители которых погибли 14 января 1944 г. в Оле. Перед этой стелой расположен портал с двенадцатью висящими в ряд колоколами небольшого размера. На площадке между памятным знаком и братским захоронением установлены массивные камни со скульптурными изображениями, созданные белорусскими скульпторами летом 2019 г. в Светлогорске [7].

Активно поучаствовал И. Г. Котляров и в создании другого важного мемориального комплекса на территории района, посвящённого наступательной операции Красной Армии «Багратион». Идея создания такого мемориального объекта была озвучена в 2010 г., но реализован проект был только в 2014 г. Монумент был создан при поддержке Постоянного Комитета Союзного государства Беларуси и России, а его автором выступил гомельский скульптор Валерий Кондратенко. Размещён комплекс недалеко от д. Раковичи, на 71-м километре бобруйско-могилёвского шоссе [8].

Мемориал представляет собой многообразную и сложнокomпозиционную инсталляцию. Подножие его, изображающие гать, выполнено из бронзы, а на самом памятнике находится надпись «С этого рубежа доблестными воинами 1-го Белорусского фронта в июне 1944 г. был нанесен один из решающих ударов в ходе стратегической операции «Багратион». В центральной части барельефа размещены фигуры советских военачальников, руководивших проведением операции (слева направо) – командира 1-го гвардейского Донского танкового корпуса генерал-лейтенанта танковых войск М. Ф. Панова, четырежды Героя Советского Союза маршала Г. К. Жукова, командующего 1-м Белорусским фронтом дважды Героя Советского Союза маршала К. К. Рокоссовского и командующего 65-й армией дважды Героя Советского Союза генерала армии П. И. Батова. Рядом с ними расположены стремящиеся в атаку солдаты. Помимо бойцов Красной Армии присутствуют также и партизаны, оказывавшие существенную помощь частям Красной Армии, моряки Днепровской военной флотилии, помогавшие войскам при форсировании реки Березины. В центре композиции, над фигурами воинов, находятся две стрелы, указывающие направление двух основных ударов юго-западной группировки войск 1-го Белорусского фронта. Эти стрелы содержат названия таких наиболее крупных и значимых городов, как Минск, Брест, Варшава, Берлин, освобождённых в июне 1944 – мае 1945 гг. [8].

Важным и знаковым проектом по увековечиванию памяти павших в боях за освобождение района является мемориал «Колокол». Монумент расположен на месте братской могилы в г. Светлогорске, в которой захоронены 257 воинов, погибших при освобождении д. Шатилки (ныне г. Светлогорск) и всего района от немецко-фашистской оккупации. В 1957 г. на месте захоронения был установлен памятник – скульптура воина с венком и каской в руках [3, с. 335].

Мемориал «Колокол» был торжественно открыт 9 мая 2005 г. в честь 60-летия со дня победы в Великой Отечественной войне. Авторами проекта являются архитектор Игорь Морозов и скульптор Владимир Слободчиков. Памятник представляет собой бронзовый колокол, высота которого вместе с постаментом составляет 5 метров, а вес – 9 тонн. На внешней стороне колокола сделан раскол, символизирующий улетающую ввысь птицу, продолжающийся изображением солдат и сцен боёв. В центральной части колокола выполнена надпись старокириллическим шрифтом «Слава павшим». Внутри колокола отлиты имена и фамилии всех бойцов, захоронных

в братской могиле. В статье Н. Степура, обобщая художественную ценность монумента, пишет: «Таким образом колокол-набат предстаёт своеобразной каплицей-колокольней и одновременно пантеоном» [9].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В Республике Беларусь сохраняется тенденция на дальнейшее развитие мемориального строительства в память о событиях Великой Отечественной войны. Характерной чертой сохранения этой памяти в современной Беларуси является участие в таких мероприятиях не только представителей органов государственной власти, но и широких слоёв общественности, что доказывается, в том числе, и на примере опыта Светлогорского района. Мемориальные комплексы «Ола» и «Багратион» стали важными туристическими центрами района, притягивающими к себе людей со всей республики, так как включены в военно-исторические маршруты и экскурсии.

### Литература

1 Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/aleksandr-lukashenko-podpisal-zakon-o-genocide-belorussskogo-naroda>. – Дата доступа: 12.04.2023.

2 Министерство обороны Республики Беларусь: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.mil.by/ru/forces/structure/nach\\_guir/upzobjv](https://www.mil.by/ru/forces/structure/nach_guir/upzobjv). – Дата доступа: 12.04.2023.

3 Збор помнікаў гісторыі і культуры Белаурсі. Гомельская вобласць / АН БССР; рэдкал.: С. В. Марцэлеў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1985. – 383 с.

4 Памяць: Светлагорск і Светлагор. р-н: Гіст.-дак. хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2 кн. / уклад. П. П. Рабянок ; рэдкал.: У. Дз. Бурачонок [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2000. – Кн. 1. – 511 с.

5 Котляров, И. Каким быть мемориалу в память о заживо сожженных? / И. Котляров // Новы дзень. – 2017. – 23 чэрвеня. – С. 4.

6 Котляров, И. Мемориальный комплекс «Ола» начинает обретать реалии / И. Котляров // Дняпровец. – 2020. – 20 лютага. – С. 1–2.

7 Катляроў, І. Гучны набат знямелых званоў / І. Катляроў // Культура. – 2020. – 25 красавіка. – С. 2–3.

8 Головки, С. Монумент героизму и мужеству / С. Головки // Беларуская думка. – 2014. – № 7. – С. 3–8.

9 Степура, Н. Колокол станет каплицей / Н. Степура // Рэспубліка. – 2005. – 1 красавіка. – С. 2.

УДК 069:745/749(476)

*П. С. Сачек*

### СОВРЕМЕННЫЕ ВЫСТАВКИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В БЕЛАРУСИ

*В статье автор рассматривает выставки декоративно-прикладного искусства в Беларуси, которые на современном этапе являются одним из эффективных способов привлечения внимания к культурным традициям белорусов. Изучением были охвачены все регионы Республики Беларусь, автор раскрывает основные направления в развитии белорусского народного декоративного творчества на материалах современных временных экспозиций.*

Для более яркого восприятия культуры народа необходимо знать и понимать его народное творчество. Народная культура – это обширный пласт явлений, в том числе и история ремёсел, уходящая далеко в прошлое. В последнее время наблюдается интерес к белорусскому культурному наследию и традициям белорусского народа, происходит возрождение ремесел и промыслов, а также зарождаются новые тенденции. Сегодня мастера, опираясь на прочный фундамент традиционной культуры, изготавливают самые разнообразные предметы – резные шкатулки и мебель, головные уборы из соломы и войлока, одежду и сумки из льна, глиняную и стеклянную посуду, текстиль и другие изделия. Выставки народного творчества способствуют пропаганде национальной культуры. Актуально изучение тех выставочных проектов, которые проходят в разных городах Беларуси на современном этапе.

Целью данной работы является характеристика выставок декоративно-прикладного искусства, состоявшихся в Беларуси в последние годы. Историография темы охватывает этнографическую литературу, посвященную народным ремеслам белорусов. В качестве источника выступали материалы, размещенные на сайтах учреждений культуры и в новостях периодики, сообщавшие о проведении выставок народного творчества.

Белорусские народные промыслы представлены не утратившими самобытности и в то же время популярными в современном мире: резьбой по дереву, плотничеством, бондарством, народной декоративной росписью, шаповальством, плетением из лозы, керамикой, инкрустацией из соломки, ткачеством, чеканкой, ковкой. Многие ремесла зафиксированы в древних городах Беларуси, например, обработка кости [1, с. 21]. Резьба – один из древнейших способов украшения деревянных изделий. Предки белорусов украшали резьбой дома, мебель и посуду, ткацкие станки и прялки. Ткачество, как и резьба по дереву, является одним из самых распространенных видов белорусского народного искусства. Из соломенных жгутов плетут короба, мебель, посуду для хранения продуктов, шкатулки, игрушки, а также традиционные белорусские шляпы – «брыли». Разнообразные фигуры из соломы в прошлом являлись символами-амулетами и оберегами. Мастера-бондари занимались изготовлением бочек и посуды из дубовой, сосновой и осиновой клёпки [2, с. 67].

Сегодня большой популярностью пользуются такое направление декоративно-прикладного искусства, как резьба по дереву. Этому виду творчества была посвящена выставка, проходившая с 18 января по 18 февраля 2023 года в Гомельском областном центре народного творчества. Она получила название «Казкі з дрэва». Посетители мероприятия имели уникальную возможность увидеть работы таких талантливых резчиков по дереву, как Валерий Минков, Виктор Россолов и Василий Силков. На выставке было представлено более ста работ в данной технике из личных коллекций авторов, которые в совершенстве владеют мастерством обработки дерева – от художественной резьбы до монументальной скульптуры [3].

Также вызывают интерес выставки, посвящённые авторской моде в синтезе с достижениями белорусского народного творчества. В феврале 2022 года в Музее белорусского народного искусства в Раубичах проходила выставка «Войлочная рапсодия», представив посетителям народные традиции шаповальства в современной интерпретации. Музей открыл зрителям авторскую выставку войлочных изделий от двух гродненских мастеров – Елены Панас и Елены Рожанкевич. Экспозиция окунула всех желающих в авторский мир моды – обуви, одежды и аксессуаров из войлока, изготовленных в разных техниках: сухое, мокрое и смешанное валяние. Особенностью проекта стала выставка картин из шерсти, выполненная в технике войлочной акварели, которая не только знакомила с творчеством современных художниц, но также изменяла представления о войлоке [4].

Отдельного внимания заслуживает выставка, проходившая с 9 февраля по 8 марта 2022 года в Национальном художественном музее Республики Беларусь под названием «Круг жизни. Скатерти Ольги Павленко». За последние 15 лет жизни Ольга Елисеевна создала более 70 уникальных произведений. Каждой вещи, вышедшей из-под её рук, она давала поэтическое образное название. Простота композиции, контурные силуэты, мозаичная техника с разноцветными элементами декора, свободное колористическое решение – все это характеризует традиционное народное ткачество Витебщины [5]. В народной культуре созидание и позитивное отношение всегда выражали красный, желтый и синий цвета. У Ольги Павленко данные цвета обернулись «цветущими полями», которые мастерица соединила в своем творчестве: живописность и геометрию, строгость и колорит [5].

Существует вид выставок, проводимых раз в три года, – триеннале, позволяющие отобрать самые достойные произведения, мастерски созданные и неординарные, среди которых есть особые арт-объекты и инсталляции. Некоторые триеннале организуются как праздник декоративно-прикладного искусства и художественного текстиля. В этом случае выставка – показатель состояния данного направления в современных реалиях. Мастера всегда стремятся к инновациям, пробуют разные материалы и новые художественные решения. В Европе это направление является достаточно популярным, где биеннале текстиля проходят на постоянной основе. В дальнейших планах белорусских мастеров и организаторов – выйти на двухлетний цикл и проводить выставки регулярно [6].

Произведения белорусских мастеров можно увидеть на выставках-ярмарках, во время проведения различных праздников, а также в экспозициях музеев. Велика роль различных учреждений культуры – музеев, художественных студий, галерей, выставочных залов в подготовке и представлении зрителям образцов творчества современных мастеров, умело применяющих опыт предшествующих поколений белорусов.

Проведение выставок, демонстрирующих народное декоративно-прикладное искусство, особенно его современные варианты, является вкладом в сохранение и популяризацию культурного наследия Республики Беларусь. Организация выставочных проектов по данной тематике способствует формированию художественного вкуса, основных эстетических критериев и отношения к искусству, природе, окружающему миру.

## Литература

1 Гісторыя беларускага мастацтва : у 6 т. / рэдкал.: С. В. Марцэлеў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1987–1994. – Т. 1 : Ад старажытных часоў да другой паловы XVI ст. / Акадэмія навук Беларускай ССР, Інстытут мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору, рэд. тома С. В. Марцэлеў [і інш.]. – 1987. – 303 с.

2 Сахута, Я. М. Народнае мастацтва Беларусі / Я. М. Сахута. – Мінск : БелЭн, 1997. – 287 с.

3 Более 100 работ народных мастеров резьбы по дереву представят на выставке в Гомеле [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zviazda.by/be/node/268744>. – Дата доступа: 05.04.2023.

4 Войлочная рапсодия. Музей белорусского народного искусства в Раубичах приглашает [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://folk.artmuseum.by/ru/about>. – Дата доступа: 18.03.2023.

5 Усова, Н. «Кружево жизни» Ольги Павленко. Сельская учительница своими постилками превзошла европейский авангард [Электронный ресурс] / Н. Усова // Звезда. – 2020. – 10 ноября. – Режим доступа: <https://zviazda.by/be/node/201489>. – Дата доступа: 02.04.2023.

6 В Минске проходит IV Белорусская триеннале современного декоративно-прикладного искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zviazda.by/ru/news/20191207/1575740246-v-minske-prohodit-iv-belorusskaya-triennale-sovremennogo-dekorativno>. – Дата доступа: 12.02.2023.

УДК 94:7.078(450.456)«14/15»:929\*д'Эсте

П. Г. Сивова

## МЕЦЕНАТСТВО СЕМЬИ Д'ЭСТЕ В ФЕРРАРЕ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

*В статье рассматривается меценатская деятельность членов семьи д'Эсте во многих сферах искусства в Ферраре. Дана характеристика меценатства со стороны отдельных представителей рода д'Эсте в отношении итальянских деятелей искусства. Показано, что осуществляемая ими деятельность благотворно повлияла на развитие и становление культурной стороны города Феррары.*

Феррара – итальянский город, где движущей силой развития ренессансной культуры была семья д'Эсте. Правящая семья Феррары принимала и культивировала гуманистические знания и искусства, а также позиционировала себя как благородных защитников мира и согласия [1, р. 362].

На протяжении всего Ренессанса данная династия крепко связана с историей и культурой Феррары, где представители этой семьи имели полную и единоличную власть. Основным фактором развития культурной сферы в городе являлась меценатская деятельность многих членов рода д'Эсте. Начиная с Леонелло д'Эсте семья перешла к такой культурной политике, которая называлась «политика великолепия». Суть данной политики заключалась в том, что искусство выступало средством возвеличивания рода д'Эсте, его каждого представителя, что именно благодаря их поддержке культура Феррары вошла в свою самую высшую стадию, т. е. наступил «золотой век» [2, с. 234].

Разумеется, что строительство архитектурных сооружений для д'Эсте было показателем могущества этого рода в городе. На средства Никколо II д'Эсте в 1385 году было начато строительство Кастелло Эстенсе, а чуть позже были возведены Палаццо Парадизо и две загородные резиденции – Скифаноя и Бельфьоре. При Никколо III и Леонелло в Ферраре проводились работы по улучшению города: строились общественные здания, дороги, расширялись улицы [3].

Во время своего недолгого правления (1441–1450) Леонелло д'Эсте разработал стиль покровительства, основанный на идеалах интеллектуального отдыха. У него был всепоглощающий интерес к новым гуманитарным знаниям, а также к изобразительному искусству. Будучи аристократом, Леонелло культивировал соответствующий стиль «великолепия», направленный на разборчивую и элитарную аудиторию. Его художественные заказы определялись сильными эстетическими предпочтениями, которые имели влияние за пределами узкого круга выдающихся придворных, с которыми он их обсуждал [4, р. 120].

Леонелло сменил его брат Борсо (годы правления 1450–1471), который в полной мере наслаждался всеми атрибутами власти. Он разделял любовь своего брата к искусству и, в частности к иллюстрированным книгам, но упивался всем показным богатством, которого Леонелло по большей части избегал. Он носил самые дорогие одежды и украшения и тратил огромные суммы на развлечения и зрелища, а также на своих лошадей, собак и соколов [4, р. 126].

Борсо украсил главный дворец города, Палаццо дель Корте, богатыми бархатными фламандскими гобеленами и перестроил старый Палаццо Скифаноя как загородный административно-развлекательный комплекс. Борсо продолжил ремонт Леонелло вилл д'Эсте и заказал ещё несколько картин с изображением муз для незаконченной студии в Бельфиоре [4, p. 126].

Семья укрепила свою репутацию просвещённых правителей благодаря работам по обновлению города и великолепному самопрославлению, воплощением которых в конце XV века стало создание герцогом Эрколе I д'Эсте целого района зданий в классическом стиле, исходящих прямо из дворцового комплекса Эсте в центре города [5, p. 362].

Такие архитектурные веяния были воссозданы по единому плану феррарского архитектора Бьяджо Россетти, который был при дворе у Эрколе. Данный план назывался «Эрколево расширение» (Addizione Erculea) и представлял собой первый план города, в котором использовалась перспектива [3].

Сам Эрколе больше всего внимания уделял великолепию Феррары, примером чего является повторное открытие им студии и строительные проекты в городе [6, p. 213]. По плану Россетти уже к 1501 году строительные работы в целом были закончены, но что-то ещё достраивалось. Благодаря такой архитектурной политике Феррара приобрела тот облик, который мы можем наблюдать и сегодня. Сам Эрколе, занимаясь такой деятельностью, руководствовался политическими интересами, но вместе с тем и развлекательной стороной культурной сферы [2, с. 235].

Стоит отметить, что как только Эрколе получил титул герцога в 1472 году, он сразу же устроил грандиозное торжество, чтобы показать свою власть и авторитет. С этого времени неотъемлемой частью его жизни стали такие искусства, как литература, театр и музыка, для развития которых он не жалел средств. Гуманист Джованни Сабадино дельи Арьенти из Болоньи даже посвятил герцогу Эрколе трактат «О триумфе религии» (1497 г.), где описывал все его добродетели в отношении не только самого гуманиста, но и подданных. Кроме этого, в период нахождения у власти Эрколе стали чеканиться монеты с его изображением и надписью «divus» («божественный»), что явно не несёт в себе черты скромности его натуры [2, с. 235].

В области духовной вокальной музыки Эрколе д'Эсте сразу же приступил к созданию одного из величайших хоров во всей Европе, соперничающего с хорами папы, короля Неаполя и даже короля Франции. Эрколе использовал своих хорошо подготовленных дипломатических агентов, чтобы заманить к своему двору лучших певцов из Франции, Фландрии и других центров, а затем отправлял самих певцов в вербовочные поездки [4, p. 132].

Продолжая тесные связи семьи с Неаполем, Эрколе женился на старшей дочери Ферранте I Элеоноре Арагонской в 1473 году. Сама же Элеонора играла необычайно активную роль в политических и культурных делах двора и считалась более способным администратором, чем её муж. Она разделяла религиозный пыл Эрколе и острое понимание музыки и одобряла его пожертвования и украшения монастырей и церквей [4, p. 134].

Главным художником, пользующимся покровительством Эрколе, был феррарский художник Эрколе де Роберти. С середины 1489 до начала 1490 года он вместе с другими художниками и скульпторами занимался золочением и росписью брачных сундуков и супружеского ложе для свадьбы старшей дочери герцога Изабеллы с Франческо Гонзагой из Мантуи [4, p. 134].

Огромное приданое, которым Эрколе должен был обеспечивать своих дочерей, было значительной нагрузкой на финансы герцогства, но не ограничивало расходы Эрколе на амбициозные архитектурные и художественные проекты. Но в скором времени финансовая удача пришла к герцогу. Приданое, которое принесла с собой

вторая жена Альфонсо, помогло восстановить баланс: папа Александр VI заплатил Эрколе 100 000 дукатов, а также подарил землю и драгоценности, чтобы обеспечить брак Лукреции Борджиа с Альфонсо в 1501 году [4, р. 134].

В небольших городах Италии к северу от Рима в эпоху раннего Возрождения очень немногие из построенных на частные средства зданий были светскими, большинство из них были церковными. Палаццо деи Диаманти в Ферраре – одно из немногих исключений. Дворец, построенный по заказу Сиджизмондо д'Эсте в 1493 году и спроектированный Бьяндо Россетти, является, пожалуй, самым украшенным палаццо эпохи раннего Возрождения [7, р. 227].

Во дворце сын и преемник Эрколе Альфонсо (годы правления 1505–1534) собрал одни из самых сложных декоративных ансамблей начала шестнадцатого века. Заядлый антиквар, как и большинство членов его семьи, Альфонсо нанимал агентов для покупки римских древностей и поручал художникам воссоздавать древние предметы в классическом стиле. По его замыслу, Феррара должна была стать ещё одними новыми Афинами [5, р. 362].

Альфонсо попросил Антонио Ломбардо во дворце создать «Студию мрамора» (Studio di Marmi) – частный кабинет, полностью облицованный мрамором, что делало его ещё более ценным и дорогим, чем знаменитое ателье Федерико да Монтефельтро в Урбино, которое само было вдохновлено прецедентами Эсте [5, р. 362].

Дочь Эрколе, Изабелла д'Эсте, продолжила политику отца по поддержке культуры. Она стремилась к славе и престижу и решила сконцентрироваться на развитии собственной роли в качестве значительного покровителя искусства [4, р. 160].

Изабелла также окружила себя «знатоками» – советниками-гуманистами, агентами и послами, которые путешествовали совместно с ней. Её амбиции как покровителя воплощены в заказе памятника великому мантуанскому поэту Вергилию – идее, которую Изабелла с энтузиазмом воплотила в конце 1490-х годов [4, р. 160].

Её считают одним из самых плодовитых коллекционеров в Италии шестнадцатого века. У неё было то, что она сама описывала «как ненасытную тягу к старым вещам». Однако Изабелла не ограничивалась антиквариатом. Её агенты рыскали по Италии в поисках драгоценных предметов. Она покупала драгоценные камни и камеи, скульптуры, картины и высококачественные издания классических произведений, напечатанные Альдо Мануцио в Венеции. Кроме того, у неё была важная коллекция книг. Её коллекция включала как античные скульптуры, так и современные на то время репродукции, что, впрочем, было её страстью. Изабелла приобрела статуи Купидона работы Праксителя в 1505 году и Микеланджело в 1502 году. По её заказу скульптору Антико было поручено сделать слепок Спино, копию древнеримской бронзовой и золотой статуи святого Иоанна Крестителя. Она заказывала портреты у Леонардо и Лоренцо Косты. Кроме этого, Изабелла д'Эсте коллекционировала разного рода природные редкости, предметы декоративно-прикладного искусства [8, р. 221].

Изабелла поддерживала традицию покровительства в Мантуе во время частых отлучек своего мужа на военные задания. Одним из её самых известных проектов была коллекция картин знаменитых художников, которую она начала планировать в 1496 году для своей комнаты (студии или камерино), известной как Гротта, расположенную на первом этаже дворца в Мантуе. Однако, имея такую любовь к коллекционированию и искусству, Изабелла д'Эсте была весьма привередливой и в тоже время не слишком щедрой в оплате [9, р. 124–125].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что члены семьи д'Эсте смогли внести существенный и неотъемлемый вклад в развитие искусства города Феррары. Каждый из членов рода д'Эсте в той или иной мере преследовал и свои личные интересы при

осуществлении политики меценатства, что некоторые из них не скрывали. Однако это им не мешало быть покровителями многих деятелей культуры и брать над ними шефство в процессе воплощения своих заказов.

Для представителей этой семьи покровительство культуре стало деятельностью всей жизни, что видно из дошедших до нас шедевров искусства, архитектуры и литературы, на которые были потрачены немалые денежные средства. И именно благодаря меценатской инициативе и поддержке семьи д'Эсте город Феррара смог стать одним из центров культуры Италии наравне с такими городами, как Флоренция, Рим и Милан.

### Литература

1 King, C. Renaissance women patrons: wives and widows in Italy, c. 1300–1550 / C. King. – Manchester, UK; New York : Manchester University Press; New York, NY, USA : Distributed exclusively in the USA by St. Martin's Press, 1998. – 296 p.

2 Алешин, П. А. Правители Феррары как покровители искусств. Рельефы Антонио Ломбардо для «алебастровых комнат» Альфонсо I д'Эсте [Электронный ресурс] // Искусствознание № 1-2/2015. – Москва : Государственный институт искусствознания, 2015. – С. 234–249. – Режим доступа: <https://www.hist.msu.ru/Science/Disser/Aleshin.pdf>. – Дата доступа: 13.04.2023.

3 Блэк, Дж. Краткая история Италии [Электронный ресурс] / Дж. Блэк ; пер. с англ. В. И. Фролова. – Москва : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2021. – Режим доступа: <https://clck.ru/33WvWf>. – Дата доступа: 13.04.2023.

4 Cole, A. Art of the Italian Renaissance courts / A. Cole. – Upper Saddle River, N. J. : Pearson/Prentice Hall, 1995. – 193 p.

5 Paoletti, John T. Art in Renaissance Italy / John T. Paoletti. – Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, 1997. – 481 p.

6 Bentley, Jerry H. Politics and culture in Renaissance Naples / Jerry H. Bentley. – Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1987. – 334 p.

7 Balchin, Paul N. Urban development in Renaissance Italy / N. Paul Balchin. – Chichester, West Sussex : John Wiley & Sons, 2008. – 498 p.

8 Hollingsworth, M. Patronage in Renaissance Italy: from 1400 to the early sixteenth century / M. Hollingsworth. – London : John Murray, 1994. – 374 p.

9 Chambers, D. Patrons and artists in the Italian Renaissance / D. Chambers. – Columbia : Columbia, University of South Carolina Press, 1971. – 223 p.

УДК 94:327(410:620)«1848–1963»

*А. В. Судаков*

#### **КОЛОНИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА АНГЛИИ В ЕГИПТЕ В 1848–1863 ГОДАХ**

*В статье анализируется колониальная политика Англии в Египте в период правления Аббаса I и Сауд-паши. Акцентируя внимания на конкурентной борьбе между Англией и Францией, возникшей из-за стремления обеих колониальных держав контролировать Египет, автор приходит к выводу, что в правление Сауд-паши интересам Англии был нанесён серьёзный ущерб, вынудивший её пересмотреть стратегию и тактику своего внедрения в эту страну.*



В 1848 году от старости умер Мухаммед Али, паша (вали) Египта, находившийся у власти с 1805 г. На короткий промежуток времени правителем страны стал его сын Ибрагим-паша (2 марта – 10 ноября 1848 г.), однако он вскоре тоже умер и власть досталась его племяннику – Аббас-паше [4, с. 7].

Правление Аббаса I (1848–1854 гг.) протекало в сложных политических условиях из-за давления со стороны колониальных держав. Для укрепления своего положения в Египте он стремился всеми силами доказать свою преданность турецкому султану, поэтому везде подчёркивал свою приверженность османскому контролю. Во внутренней политике он взял курс на свёртывание реформ Мухаммеда Али и содействие начатому европейскими державами мануфактурному «разграблению» Египта. Аббас I прекратил работу по строительству большой Нильской плотины, начатому в период правления его деда, а также нанёс сильный удар по египетской армии. Ослабленная Лондонской конвенцией 1840 года (сократилась до 18 тысяч человек), эта армия сокращалась уже до 9000 человек, превратившись, по сути, в личную гвардию паши. Состояла она в значительной степени из иноземцев (албанцев и др.). Своей социальной опорой Аббас I считал крупных албанских, черкесских и турецких землевладельцев, обладавших немалым влиянием в стране [1, с. 135].

Во внешней политике Аббас I хотел отдалиться от европейского влияния, так как искреннее питал ненависть к западному миру и его культуре, однако этому не было суждено сбыться из-за обязательств, ранее взятых на себя Османской империей и Египтом (англо-турецкое соглашение 1838 г., Лондонская конвенция 1840 г. и др.), которые не давали ему возможность ослабить давление европейских держав на свою страну. Так как все попытки противодействовать этому давлению оказались тщетными, Аббасу I пришлось выбирать одну из европейских держав, и его выбор пал на Англию. Тем самым он пытался ослабить французское влияние, которое активно поддерживалось в своё время Мухаммедом Али [1, с. 135].

В 1851 г. Аббас I предоставил английским предпринимателям возможность построить железную дорогу из Александрии в Суэц через Каир. Данный проект связывал между собой крупные египетские порты на побережье Средиземного и Красного морей, что имело в тот момент чрезвычайно важное значение [4, с. 7].

Железная дорога, построенная Англией, имела первостепенное стратегическое значение, так как она была одним из важнейших звеньев, связывающих Англию с Индией. Дело в том, что английское правительство искало пути, альтернативные долгому плаванью в Индию вокруг Африки. Самый короткий путь проходил через Средиземное и Красное моря. Небольшая его сухопутная часть пролегла именно через территорию Египта. Английские корабли из Англии приходили в Александрию, а из Индии в Суэц. Связь между двумя египетскими портами поддерживалась через караваны. Короткий путь через Египет стал важным перевалочным пунктом для Англии. Особенно очевидным это стало во время подавления восстания сипаев в Индии в 1857–1859 гг. [1, с. 135].

Французское правительство с тревогой и завистью наблюдало за развитием англо-египетских отношений. Из-за Аббаса I французские предприниматели утратили влияние, которое было у них в период правления Мухаммеда Али и Ибрахим-паши, но самый сильный удар был нанесён по амбициозному плану французов построить Суэцкий канал. Из-за проанглийских взглядов Аббаса I это строительство стало невозможным [1, с. 136].

В июле 1854 г. Аббас I был убит. Доподлинно неизвестно, кто совершил убийство. В историографии исследователи выдвигают самые разные теории, самая популярная из которых – это история про телохранителя, который предал своего хозяина и поднял на него руку [4, с. 7]. Смерть Аббаса I всё изменила.

Многие исследователи считают, что здесь не обошлось без французского вмешательства. Как уже было сказано, правление Аббаса I было связано с сотрудничеством с главным конкурентом Франции – Англией, что сильно подрывало французские интересы в регионе. Правительство Франции неоднократно обращалось к Порте с требованием сместить египетского пашу, однако получало отказы. Это вынуждало его надеяться лишь на свои собственные силы и возможности [2, с. 48–49].

На смену Аббасу I пришёл его дядя – Саид-паша (1854–1863 гг.), один из сыновей Мухаммеда Али Египетского. Он решил продолжить модернизаторский курс своего отца, в котором отчётливое выражение получили французские влияния [4, с. 388].

Саид-паша, получивший образование во Франции, ещё до вступления на престол поддерживал тёплые дружеские отношения с французским дипломатом и предпринимателем Фердинандом де Лессепсом. Когда же Саид-паша стал правителем Египта, Лессепс без труда смог получить от него концессию на сооружение Суэцкого канала на льготных условиях. Его вела созданная Лессепсом «Всеобщая компания Суэцкого канала», юридически считавшаяся египетским предприятием. В целом этот авантюрный проект был невыгоден для Египта и даже опасен. Поскольку строительство велось в провинции Османской империи, концессионный договор подлежал утверждению его турецким султаном. Тот же зависел от правительства Британии, которая была категорически против строительства канала. Расчёты Лессепса на то, что его племянница Евгения, являвшаяся женой французского императора Наполеона III, сможет повлиять на положительное решение проблемы, себя не оправдал [3, с. 254].

По условиям договора о строительстве Суэцкого канала, Египет должен был безвозмездно предоставить французской стороне необходимые земельные площади, все свои каменоломни, а также обязывался провести через пустыню пресноводный канал из Нила для снабжения зоны строительства питьевой водой. Кроме того, французская сторона освобождалась от уплаты пошлин. Самым главным условием, которое, в свою очередь, являлось и самым невыгодным для Египта, было то, что египетское правительство обязывалось бесплатно предоставить на стройку 4/5 от общего числа рабочих [4, с. 388]. Также договор гласил о создании совместной франко-египетской компании с капиталом в 200 млн. франков [4, с. 388].

В ноябре 1858 г. Лессепс открыл подписку на акции «Всеобщей компании Суэцкого канала». Было выпущено 400 тыс. акций по 500 франков каждая. Французская сторона при этом оставила при себе 207 тыс. акций, что составило 52 % от общего числа. Саид-паша подписался на 64 тыс. акций, общей стоимостью в 32 млн. франков [1, с. 137].

Египет являлся важным геополитическим объектом, которым в XIX веке очень сильно хотели владеть Англия и Франция, что вылилось в борьбу между ними, происходившую, главным образом, в дипломатическом и экономическом поле. Колониальная политика Англии в Египте в период правления Аббаса I, была в первую очередь, направлена на защиту собственных экономических и политических интересов путём вовлечения в сотрудничество самого египетского пашы. Пользуясь его попустительством, англичане стремились погубить строительные и экономические проекты французских предпринимателей, как, например, проект строительства Суэцкого канала. Вместо последнего они реализовывали свой проект – строительство железной дороги Александрии в Суэц. Эта ситуация коренным образом изменилась после того, как правителем Египта стал Саид-паша, опиравшийся на французских, а не английских, дипломатов и предпринимателей, и давший старт реализации французских проектов, которые ранее Англия блокировала. В частности, уже упомянутого Суэцкого проекта.

Таким образом, колониальная политика Англии в Египте в 1848–1863 гг. не была отмечена успехами. Но, потерпев неудачу в соперничестве с Францией за влияние в Египте, английское правительство стало на путь пересмотра стратегии и тактики колониального внедрения в эту страну, что в дальнейшем приведёт в желаемым результатам.

## Литература

- 1 Луцкий, В. Б. Новая история Арабских стран / В. Б. Луцкий. – Москва : Наука, 1966. – 372 с.
- 2 Гальский, Д. Великие авантюры : История создания Суэцкого и Панамского каналов / Д. Гальский ; пер. с чеш. И. М. Могилёвкина. – Москва : Прогресс, 1986. – 438 с.
- 3 Зеленов, Е. И. История Египта в Средние века и Новое время / Е. И. Зеленов. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. – 339 с.
- 4 Рыжов, К. В. Все монархи мира. Мусульманский Восток XV–XX вв. / К. В. Рыжов. – Москва : Вече, 2004. – 546 с.

УДК 811.161.1'244'272'37

*Д. Е. Таратынова*

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Статья посвящена рассмотрению понятия «политкорректность». Сегодня это явление рассматривается в качестве важнейшего фактора межкультурной коммуникации и взаимодействия с представителями как англоговорящих стран, так и русскоговорящих. Актуальность данной научной работы обусловлена воздействием политической корректности на все сферы жизни рассматриваемых стран.*

В настоящее время в области межкультурной коммуникации существует множество исследований, посвященных политической корректности, однако к единому определению термина «политкорректность» учёные не пришли. Тем не менее в большинстве случаев используют определение С. Г. Тер-Минасовой, которая трактует этот термин как «стремление найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума и т. п.» [1, с. 120].

Главное средство осуществления политкорректности – эвфемия. В определении эвфемизмов учёные апеллируют к ключевому и значимому признаку – способности заменять слова-табу, способные вызвать отрицательную реакцию получателя. И. Р. Гальперин определяет эвфемизм как «слово или выражение, употребляемое для замены неприятного слова или выражения на более подходящее в общепринятом смысле» [2, с. 48].

Некоторые исследователи политической корректности утверждают, что она не сможет полноценно развиваться и быть частью русскоязычного общества, но благодаря образованию глобального общества и развитию единого информационного пространства сейчас это явление начинает своё оформление и закрепление в русской лингвокультуре. Впервые слова, смягчающие низкий социальный статус, можно было встретить ещё в первой половине XX в. *Грузчика* в то время называли ‘оператор по перемещению продукции’. Следующий пример: *увольнение* имело не такую негативную коннотацию, а именно ‘оптимизация’.

Существует и обратная сторона использования эвфемизмов – это возможное распространение неточной или двусмысленной речи. Эвфемизм ослабляет воздействие на реципиента, заставляет верить иллюзорным фактам или приходиться к неверным выводам. Например, если человек слышит *не об отсрочке зарплаты*, а *об ожидаемом смещении периода выплаты зарплаты*, этот момент принимается как необходимость,

которую можно немного переждать, однако на самом деле, особенно в конце XX в., смещение длилось иногда в течение нескольких месяцев, а в некоторых случаях эта задержка и не выплачивалась, что являлось острой проблемой [3, с. 67–71].

На сегодняшний день русская лингвокультура результативно заимствует основные тенденции и принципы политической корректности. Выражается это в активном использовании термина и применении к основным концептам, выражающим главные тезисы политкорректности (религиозная принадлежность, фаттизм, расизм, лукизм, эйджизм и т. д.). Что касается политкорректной лексики, то в большинстве случаев используются эвфемизмы, связанные с этно-расовой принадлежностью, социальным статусом и физическим состоянием: афроамериканец вместо негр / черный, без определенного места жительства вместо бродяга, люди с ограниченными возможностями вместо инвалиды, проблемные дети вместо хулиганы / преступники и многое другое [4, с. 14].

Всё же в русскоязычной лингвокультуре существует политическая корректность, однако здесь она не стала общепринятой философией, в сравнении с англоговорящими странами. Основными распространителями «политкорректных» слов и выражений являются СМИ.

В настоящее время в англоязычном обществе явление «политическая корректность» развито во всех сферах жизни. Большой подъём оно получило в течении, которое направлено на борьбу против сексизма. Слова, имеющие в своём составе элемент *man*, постепенно трансформируются или полностью меняются. Например, *Man must discover own destiny* – *Homo Sapiens must discover own destiny*. В данном случае компонент *man* заменяется нейтральным, где имеет значение ‘человек’. В сложных словах компонент полностью меняется: *spacesman* – *astronaut*, *manpower* – *workforce*, *human resources*.

Преобразования также коснулись и названий этносов. *Red Indians* является некорректным по отношению к коренным жителям Америки, более предпочтительным вариантом является *Native Americans* или *First nation*. *Oriental* (человек азиатского происхождения) рассматривается как унижительное и меняется на *Asian*, относящееся к людям происходящим из Восточной и Южной Азии. Если в содержании выражения есть отношение к конкретной национальности, то оно является невежливым и не употребляется: *to weep Irish*, *to have a French shower*, *Mexican athlete*. Вследствие этих данных следует, что языковые нормы пересматриваются, редуцируются и связано это с активным изменением в направлении этно-расовых предубеждений.

Важным отличием развития политкорректности в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах – это отношение к религиозной сфере. Проявляется это в том, что на русском языке с Рождеством можно поздравить как «С Рождеством!», также «Поздравляю с праздником!», «Хорошего праздника!». Однако на английском языке некорректным считается поздравление «*Merry Christmas!*», поскольку в англоязычных странах проживают люди разного вероисповедания, которые могут и не праздновать Рождество. Правильная форма поздравления – «*Happy Holidays!*».

В это же время существует и обратная сторона развития этого направления. На русском языке оно несёт название «излишняя политкорректность». Появилась она на основе того, что некоторые люди стремятся быть максимально вежливыми и используют лексику, которая кажется чрезмерно надуманной. Например, *slums* – *substandard housing*, *janitor* – *environmental hygienist*, *pets* – *animal companions*.

Основным средством осуществления политической корректности является эвфемия. Все эвфемизмы подразделяются на несколько категорий:

- слова, исключают расовую и этническую дискриминацию;
- слова, смягчающие дискриминацию по половой принадлежности, с целью достижения равенства женского и мужского половых принадлежностей;

- слова, заменяющие малопrestiжные профессии;
- слова, позволяющие избегать умственные и физические недостатки;
- слова, исключаящие дискриминацию по социальному статусу;
- слова, смягчающие возрастную дискриминацию;
- слова, связанные с защитой окружающей среды, животного мира;
- слова, направленные против дискриминации по внешнему виду;

Таким образом, в большинстве русскоязычных стран исторически сложилось несколько иное языковое поведение, для дружелюбных англоязычных стран скорее всего не характерное, а именно более резкое, но с другой стороны искреннее. Модель речевого поведения каждый человек выбирает самостоятельно. Во всяком случае, несоблюдение критериев политической корректности не повлечет за собой ощутимых последствий для говорящего, подорвав его репутацию или разрушив карьеру, как это могло бы произойти в одной из англоговорящих стран. Также СМИ в странах русскоговорящих не находятся под таким жестким контролем общественного мнения, как в англоязычных, где существуют специальные предписания для использования слов, которые могут потревожить чьи-либо чувства.

### Литература

- 1 Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : «Слово», 2000. – С. 263–266.
- 2 Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Высш. шк., 1958. – 348 с.
- 3 Иванова, О. Ф. Политкорректность в России / О. Ф. Иванова // Вестник Евразии. – 2002. – № 3 (18). – С. 62–71.
- 4 Майба, В. В. Политическая корректность как лингвоидеологическое явление и ее рецепция в русской лингвокультуре [Электронный ресурс] / В. В. Майба. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/politicheskaya-korrektnost-kak-lingvoideologicheskoye-yavlenie-i-ee-retseptsiya-v-russkoi-lin/read>. – Дата доступа: 23.04.2023.

УДК 811.112.2'373:642(430+436)

*Е. А. Титоренко*

### ОСНОВНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КУЛИНАРНОЙ И ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В АВСТРИИ И ГЕРМАНИИ

*В данной статье исследуется вопрос лексических различий немецкого языка Австрии и Германии. В статье также раскрываются такие лингвистические понятия, как плюрицентрический язык, диалект, вариант языка и австрицизмы. Целью исследования является выделение и анализ лексических различий кулинарной и гастрономической лексики немецкого языка Австрии и Германии.*

Мир населен различными народами, количество которых сложно оценить. Цифра варьируется от 2 до 4 тысяч, и каждая из этих народностей имеет ряд уникальных черт и особенностей, которые формировались под влиянием собственной культуры и истории. Еще Вильгельм фон Гумбольдт выдвинул положение о том, что «деление человечества на языки совпадает с делением его на народы», а значит, каждая нация имеет свой

язык [1, с. 9]. В мире насчитывается более 7 тысяч языков, но из этого числа лишь 40 из них являются распространенными. Важно отметить, что значительная часть распространенных языков являются плюрицентрическими.

Плюрицентрический язык – это язык, который получил широкое распространение в нескольких независимых государствах и где он обрел иной языковой вариант. Например, меняются не только фонетические и грамматические особенности, но и способы номинации привычных предметов и явлений. Как правило, подобные языковые варианты сохраняют единую общность в рамках конкретного языкового пространства. Это позволяет выработать подобие языковой международной нормы для эффективной межкультурной коммуникации. К плюрицентрическим языкам относят английский, испанский, китайский, корейский, русский и еще ряд языков. Немецкий язык также относится к данной группе и помимо Германии выступает в качестве основного или одного из официальных языков в нескольких европейских государствах, а именно в Австрии, Швейцарии, Бельгии, Лихтенштейне и Люксембурге.

Несмотря на то, что немецкий язык является основным в ряде стран, их жители не всегда с легкостью могут друг друга понять из-за сформировавшихся региональных диалектов, которые могут отличаться фонетически, грамматически и лексически. Основными диалектами на территории Германии считаются бранденбургский, вестфальский, верхнесаксонский, нижнесаксонский и баварский диалекты. Диалект – это разновидность языка, употребляемая более или менее ограниченным числом людей, связанных тесной территориальной, профессиональной или социальной общностью и находящихся в постоянном и непосредственном языковом контакте [2, с. 126]. Важно отметить, что помимо диалектов выделяют варианты немецкого языка, например, австрийский и швейцарский. Вариант языка – это его пространственная, временная или социальная модификация. Варианты языка появляются в результате дифференциации языка под воздействием экстралингвистических факторов [3, с. 53].

В статье будет рассмотрен австрийский вариант немецкого языка (*Österreichisches Deutsch*, далее – ÖDt) и его специфические отличия от официального языка в Германии (*Hochdeutsch*, далее – HDt). Отличия австрийского варианта немецкого языка от стандартизированного прослеживаются на многих уровнях языковой системы: на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Одним из ключевых языковых отличий ÖDt являются австрицизмы. Австрицизмы (нем. *austriazismus*) – выражения или слова, являющегося нормой исключительно в австрийском варианте немецкого языка, использующегося в нем наравне с собственно немецкими словами [4, с. 65]. Австрицизмы встречаются во многих лексических группах австрийского варианта немецкого языка. Среди наиболее употребимых австрицизмов, можно выделить следующие (все последующие лексемы представлены на контрасте ÖDt – HDt): *hackeln* – *arbeiten* (работать), *Baba!* – *Tschüss* (пока!), *fesch* – *attraktiv* (привлекательный), *der Jänner* – *der Januar* (январь), *der Feber* – *der Februar* (февраль), *der Lenker* – *der Fahrer* (водитель), *das Kanapee* – *das Sofa* (диван).

В данной статье рассматриваются австрицизмы, которые охватывают кулинарную и гастрономическую сферы употребления лексических единиц.

Многочисленную группу австрицизмов составляют фрукты и овощи. Среди названий овощей выделяют следующие различия: *der Karfiol* – *der Blumenkohl* (цветная капуста), *die Karotte* – *die Möhre* (морковь), *die Kohlsprossen* – *der Rosenkohl* (брюссельская капуста), *das Kraut* – *der Kohl* (капуста), *der Kren* – *der Meerrettich* (хрен), *die Melanzani* – *die Aubergine* (баклажан), *die Rote Rübe* – *die Rote Beete* (красная свекла), *die Erdäpfel* – *die Kartoffeln* (картофель), *die Fisolen* – *die grünen Bohnen* (фасоль). Также для обозначения помидора в австрийском варианте есть собственное слово (*der*

*Paradeiser – die Tomate*), но более употребительным является *die Tomate*. Среди обозначений фруктов можно выделить *die Zwetschke – die Pflaume* (слива), *die Marille – die Aprikose* (абрикос), *die Ribisel – die Johannisbeere* (смородина), *die Weichsel – die Sauerkirsche* (вишня).

Также можно выделить следующие различия в номинации мясных блюд: *die Blunz – die Blutwurst* (кровяная колбаса), *das Brät – die Wurstmasse* (колбасный фарш), *die Extrawurst – die Fleischwurst* (салями), *das Faschierte – das Hackfleisch* (мясной фарш), *das Fleischlaberl – die Frikadelle* (фрикаделька), *das Hendl – das Hühnchen* (курица), *das Schöpsernes – das Hammelfleisch* (баранина), *das Beiried – das Roastbeef* (ростбиф).

Отчетливые различия наблюдаются в наименовании хлебобулочных изделий. Например, обычные булочки, которые именуются в Германии как *das Brötchen*, в Австрии носят название *die Semmel*. В свою очередь, в Австрии *das Brötchen* может переводиться как 'бутерброд', в то время как в Германии бутерброд – это *belegtes Brot/Brötchen*. Также в Австрии помимо *das Brötchen* употребляется *das Sandwich*, который обозначает 'бутерброд из белого хлеба'. *Das Jausenbrot* – это еще один способ номинации бутерброда. *Die Jause* – это австрицизм, который переводится как 'перекус' или 'закуска' (HDt – *der Imbiss*), соответственно, от данной лексемы появилось слово *das Jausenbrot*, которое является наиболее употребимым вариантом номинации бутерброда в Австрии.

Следующий важный аспект – это название кофе. В Австрии, конечно, поймут интернациональные слова *der Espresso*, *der Cappuccino* и *der Americano*, но в австрийском варианте есть свои обозначения данных кофейных напитков, которые употребляются наравне или даже чаще интернациональных вариантов. Например, эспрессо называют *kleine Schwarze*, американо – *der Verlängerter*, а капучино – это *die Melange* (фр. *mélange* – смесь).

Важно отметить несовпадение грамматического рода некоторых существительных: *das Cola – die Cola* (Кока-Кола), *der Butter – die Butter* (масло), *der Zwiebel – die Zwiebel* (лук), *das Teller – der Teller* (тарелка), *das Jogurt – der Jogurt* (йогурт).

Стоит упомянуть и региональный лексический пласт, то есть те наименования, которые существуют исключительно в австрийском варианте немецкого языка и которые появились под влиянием культуры и истории Австрии: *der Schubling* – вид колбасы в Форарльберге, *der Strankerl* – зеленая фасоль в Каринтии, *die Klobasse* – вареная колбаса на востоке и западе Австрии, *der Krapfen* – пончик в Тироле, *die Potitze* – сладкое блюдо в Каринтии и Штирии. Любопытной является лексема *der Heuriger*. В австрийском варианте немецкого языка существует слово *heuer*, которое переводится как 'в этом году' (HDt – *in diesem Jahr*). В Австрии *der Heuriger* – это вино нового урожая. Как правило, данное слово чаще всего употребляется в винодельнях и меню ресторанов.

В австрийский региональный лексический пласт можно включить и фразеологизмы с кулинарным компонентом. Фразеологизм – это уникальная единица языка, которая не только делает речь богаче, но и показывает, как носители конкретного языка воспринимают окружающий мир. Важно отметить, что фразеологизмы являются богатым источником информации о культуре народа. Рассмотрим фразеологическую единицу «*Das ist mir Powidl!*» со значением 'мне наплевать на это'. Составляющая часть данного фразеологизма – слово *der Powidl* (сливовый джем), которое является заимствованием из чешского языка. В немецком языке Германии есть фразеологизм с идентичным значением, который содержит гастрономический компонент, а именно «*Das ist mir Wurst*» (*die Wurst* – колбаса). В свою очередь, данное выражение имеет свой аналог в австрийском варианте немецкого языка: «*Das ist mir Blunzen*» или же «*jmdm. Blunzen sein*». Далее рассмотрим выражение «*wie ein gespienes Apfelkoch ausschauen*», которое переводится как 'быть бледным, плохо выглядеть'. В данном случае *das Apfelkoch* (яблочное пюре) является австрицизмом, аналогом которого в Германии является слово *das Apfelmus*.

Таким образом, можно отметить значительное количество австрицизмов в составе австрийского варианта немецкого языка, которые сформировались под влиянием австрийской культуры и истории. В статье представлены лексемы немецкого языка Австрии на кулинарную и гастрономическую тематику, которые являются частью данного языкового варианта и имеют регулярное использование носителями языка.

### Литература

- 1 Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – Москва : Прогресс, 1984. – 397 с.
- 2 Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
- 3 Жеребило, Т. В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика : словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Нальчик : Пилигрим, 2012. – 279 с.
- 4 Евтихова, И. М. Семантика языковых единиц австрийского варианта современного языка / И. М. Евтихова, Ю. В. Ильина // Ученые записки Таврического национального университета. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. – 2012. – Т. 25, № 4 (64). – С. 63–69.

УДК 94:327.5((47+57):430)«1941-1945»:725.945(476.2-37Добруш):725.945(476.2-37Ветка)

*С. В. Шетарук*

### МЕМОРИАЛЬНЫЕ ОБЪЕКТЫ И ПАМЯТНЫЕ МЕСТА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ДОБРУШСКОГО И ВЕТКОВСКОГО РАЙОНОВ

*Статья посвящена мемориальным объектам и памятным местам Великой Отечественной войны Добрушского и Ветковского районов. В ней описаны мемориальные объекты, включённые в военно-исторические маршруты и экскурсии местного значения. Кроме того, автором сделан краткий обзор организации процесса увековечения подвига героев-освободителей от немецко-фашистских захватчиков на современном этапе развития Республики Беларусь.*

Данная статья является актуальной и имеет практическое значение. 9 мая 2023 года в 78-й раз прогремит салют Великой Победы. Казалось бы, прошло уже немало времени, все акценты были расставлены, а итоги – подведены. Но, к сожалению, сейчас наступило то время, когда в мире вновь «поднимают головы» неонацистские организации, когда на так называемом «коллективном Западе» предпринимаются попытки наново «переписать» историю, преуменьшить роль советского народа (и, как его части, белорусского) в разгроме фашизма. Поэтому сейчас, как никогда, важно сохранить историческую память, увековечить имя каждого, сражавшегося на войне, его героический подвиг в годы военного лихолетья, беречь и охранять мемориальные объекты (памятники, обелиски, стелы и т. п.) от вандалов. Ведь даже один памятник на братской могиле глухой деревушки хранит память о десятках имён воинов, совершивших бесценный подвиг, отдав свою жизнь во имя защиты Родины от фашистских захватчиков.



В Добрушском и Ветковском районах нет мемориальных объектов республиканского значения, но имеется множество других, также заслуживающих внимания. Ведь освещение истории каждого отдельно взятого памятника будет способствовать не только сохранению исторической памяти, но и воспитанию у подрастающего поколения патриотизма, любви к своей Родине.

Сразу же после окончания Великой Отечественной войны руководство СССР, а за ним и БССР, стало уделять много внимания вопросу увековечения памяти подвига героев-освободителей от немецко-фашистских захватчиков. В республике до обретения государственного суверенитета было принято несколько десятков законодательных актов, регулирующих процесс сохранения памяти. В первые годы суверенной Республики Беларусь также был принят ряд документов, позволяющих отрегулировать организацию самого процесса увековечения памяти на начальном этапе развития республики как суверенного государства.

На современном этапе развития наша страна уделяет огромное внимание проблеме сохранения исторической памяти. 24 марта 2016 г. был принят Указ Президента Республики Беларусь № 109 «Об увековечении памяти о погибших при защите Отечества и сохранении памяти о жертвах войн» [1], на основании которого Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 117 от 26 февраля 2021 г. была утверждена Государственная программа «Увековечение памяти о погибших при защите Отечества» на 2021–2025 гг. [2].

9 апреля 2021 г. Генеральная прокуратура Республики Беларусь возбудила уголовное дело о геноциде населения Беларуси в годы Великой Отечественной войны и в послевоенный период [3]. На основе материалов, собранных в ходе расследования, был принят Закон № 146-3 «О геноциде белорусского народа» в годы Великой Отечественной войны, подписанный 5 января 2022 г. Президентом Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, предусматривающий юридическое признание геноцида белорусского народа, совершенного нацистскими преступниками и их пособниками в годы войны и послевоенный период (вплоть до 1951 года) [4].

1 января 2022 г. Указом Президента Республики Беларусь № 1 2022 г. был объявлен Годом исторической памяти [5]. В рамках объявленной тематики года проводились различные мероприятия по увековечению памяти о Великой Отечественной войне: работа с архивными документами, проведение различных конференций, семинаров по этой теме, проведение субботников на мемориальных объектах и памятных местах (наведение порядка как на самих объектах, так и на прилегающей территории, их реставрация и т. п.).

Рассмотрим, как увековечили и увековечивают память об героическом подвиге уроженцев Добрушского и Ветковского районов.

Во многих населённых пунктах Добрушского и Ветковского районов установлены памятники бойцам и командирам Красной Армии, партизанам и подпольщикам, которые отдали свою жизнь за освобождение от немецко-фашистских оккупантов, а также жертвам фашизма. Согласно материалам Министерства обороны Республики Беларусь, по состоянию на 2023 г. на территории районов расположено 44 братские могилы воинов (26 расположено в Добрушском районе, а 18 – в Ветковском), погибших в годы Великой Отечественной войны, которые включены в государственный список историко-культурных ценностей Республики Беларусь [6]. На каждой из них воздвигнут монумент. С учётом возможного объёма публикации рассмотрим отдельные объекты увековечения памяти героического подвига уроженцев и воинов из многих регионов СССР, а также её сохранения о жертвах фашистских злодеяний.

Среди семи братских могил, расположенных в полосе города Добруша, следует отметить братскую могилу жертв фашизма и подпольщиков по улице Гомельской. Здесь захоронено 184 мирных жителя, которых в октябре 1941 г. погубили гитлеровцы. Кроме

этого печального факта, следует отметить, что здесь же, на территории прежней машинно-тракторной станции (МТС), 21 ноября 1941 г. фашисты по доносу предателя расстреляли 19 коммунистов, оставшихся на оккупированной территории для борьбы с врагом по заданию Добрушского райкома КП(б)Б. В 1964 г. на могиле был установлен обелиск [7, с. 147].

По улице Гагарина в Добруше, на берегу р. Ипать, недалеко от братской могилы советских воинов, на которой был также установлен памятник, в 2005 г. был построен мемориальный комплекс «Память». Он представляет собой монумент, выполненный в форме колокола. И это не случайность, сюда вложен глубокий смысл. Таким образом он напоминает нам о том, что события военного лихолетья до сих пор звенят в нашей реальности звуком мощнейшего колокола. В композицию мемориала входит также несколько плит, на которых выгравированы имена всех 700 воинов, погибших при обороне города [8].

Аналогичные братские могилы расположены и в полосе города Ветки. Так, на улице Советской этого населённого пункта находится братская могила советских воинов, в которой захоронено 873 воина, в числе которых воины 197-й Брянской, 96-й, 250-й, 287-й и 307-й стрелковых дивизий, 1-го танкового корпуса, 2-го гвардейского кавалерийского корпуса, погибших в 1943 г. в боях за освобождение города и района от немецко-фашистских оккупантов. На могиле в 1975 г. был установлен памятник – скульптура воина с опущенным флагом, стела и стена с именами погибших [7, с. 119].

Стоит отметить, что на южной окраине Ветки расположена также могила жертв фашизма. Как дань памяти погибшим от рук фашистских захватчиков мирным жителям Ветки (а их число составляет более 200) здесь в 1970 г. была установлена стела [7, с. 119].

В агрогородке Носовичи Добрушского района, на моей малой Родине, на братской могиле советским воинам, расположенной на улице Советской, в сквере, в 1959 г. был установлен памятник – скульптура воина с венком. Здесь захоронено 24 воина (1 воин, умерший от ран в августе 1941 г., и 23 воина, погибших при освобождении деревни от немецко-фашистских захватчиков или умерших от ран в госпитале в сентябре–октябре 1943 г.) [7, с. 158–159].

Недалеко от этого памятника, также в сквере, как дань памяти 374 землякам, погибшим в годы Великой Отечественной войны, в 1975 г. был установлен памятник – обелиск и доски с именами погибших [7, с. 159].

Необходимо обратить внимание, что в Носовичах учителя и учащиеся местной школы активно боролись с фашистскими оккупантами. В связи с этим как дань памяти 21 учителю и выпускнику школы, погибшим в годы войны, недалеко от школы в 1968 г. был установлен обелиск [7, с. 159].

Аналогичные братские могилы расположены и в Ветковском районе. Так, например, в центре деревни Новосёлки расположена братская могила советских воинов, в которой захоронено 697 воинов, погибших в сентябре–октябре 1943 г. в боях против немецко-фашистских захватчиков, в числе которых бойцы 17-й гвардейской кавалерийской дивизии и 4-й стрелковой дивизии. В 1969 г. на могиле был установлен обелиск [7, с. 123].

На северо-восточной окраине деревни Шерстин, в саду, также расположена братская могила советских воинов, на которой в 1975 г. на могиле был установлен обелиск. В ней захоронено 588 воинов, погибших в октябре – ноябре 1943 г. в боях за освобождение района от немецко-фашистских захватчиков, в числе которых бойцы 307-й стрелковой дивизии [7, с. 131].

Важно отметить, что Добрушскому и Ветковскому районам характерна своя специфика. А заключается она в том, что в вопросе увековечения памяти регион активно взаимодействует с Российской Федерацией. Например, в агрогородке Носовичи ГУО «Носовичская средняя школа» в этом плане взаимодействует с Брянской областью

России, а особенно с Новозыбковом. В качестве подтверждения этому можно привести пример, что к 70-летию Великой Победы в Брянской области проводилась акция «Под знаменем Победы – к великому юбилею!», в которой непосредственное участие приняли и жители Носовичей.

Таким образом, проанализировав деятельность государственных органов власти и общественности по увековечению исторической памяти на современном этапе, можно с уверенностью утверждать, что народ Беларуси помнит и свято хранит память о каждом, кто погиб в годы Великой Отечественной войны. Добрушский и Ветковский районы тому прямое подтверждение. В районах проводятся как реконструкции и обновления старых памятников, так и строительство новых монументов и мемориальных комплексов (например, строительство мемориального комплекса «Память» в Добруше в 2005 г.). Мемориализацией процесс увековечения памяти не ограничивается. Проводится дальнейшая работа по увековечению памяти героического подвига белорусского народа, бойцов и командиров Красной Армии путём организаций мероприятий, акций, семинаров, конкурсов школьных работ, детских рисунков и т. п.

### Литература

1 Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=P31600109>. – Дата доступа: 12.04.2023.

2 Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100117>. – Дата доступа: 12.04.2023.

3 Белорусское телеграфное агентство (БелТА) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/genprokuratura-vozbudila-ugolovnoe-delo-po-faktu-genotsida-naselenija-belarusi-v-gody-vov-436456-2021/>. – Дата доступа: 12.04.2023.

4 Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/aleksandr-lukashenko-podpisal-zakon-o-genocide-belorusskogo-naroda>. – Дата доступа: 12.04.2023.

5 Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=P32200001>. – Дата доступа: 12.04.2023.

6 Военный информационный портал Министерства обороны Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.mil.by/ru/forces/structure/nach\\_guir/upzojv/1kc/](https://www.mil.by/ru/forces/structure/nach_guir/upzojv/1kc/). – Дата доступа: 12.04.2023.

7 Збор помнікаў гісторыі і культуры Беларусі. Гомельская вобласць / АН БССР; рэдкал.: С. В. Марцэлеў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1985. – 383 с.

8 Спорт и туризм в Добрушском районе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sitdobrush.blogspot.com/2021/04/blog-post\\_98.html](https://sitdobrush.blogspot.com/2021/04/blog-post_98.html). – Дата доступа: 12.04.2023.

УДК 37.091.33:811.111(540):37.091.33:811.111(510)

*А. В. Шимук*

### ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИНДИИ И КИТАЕ: ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

*В настоящее время знание иностранных языков является необходимым условием для достижения карьерных целей, для успешного трудоустройства. Во всем мире*

*делается акцент на углубленном изучении языков, являющихся ведущими на мировом рынке. В азиатском регионе одним из самых значимых международных языков является английский. В данной статье сравнивается изучение английского языка в Индии и Китае, выделяются общие и отличительные черты.*

В изучении любого иностранного языка есть своя индивидуальная стратегия, система, на основе которой обучение будет наиболее эффективным и продуктивным. Однако ученые и педагоги каждой страны составляют свою собственную программу изучения того или иного иностранного языка, основываясь на национальных характеристиках и особенностях. Именно поэтому в различных странах изучение одного и того же языка может иметь свои отличительные черты.

XXI век признан веком цифровых технологий, благодаря которым расширились возможности и увеличилось количество способов для изучения иностранных языков.

В 2012 году американское издание New York Times объявило о создании онлайн-курсов под названием MOOCs. Их появление было признано прорывом в образовательном процессе, так называемой «образовательной революцией». MOOCs представляют из себя абсолютно новую форму обучения, которая стала доступна исключительно благодаря современным достижениям науки, а именно технологии Интернета. MOOCs удобны тем пользователям, у которых нет возможности посещать традиционные курсы из-за места жительства или занятости. Более того, обычно MOOCs предоставляются либо бесплатно, либо по очень низкой стоимости, что делает образование доступным для большинства учащихся.

Но даже несмотря на все достоинства, MOOCs пока не являются полноценной заменой традиционным курсам из-за невозможности предоставить аналогичный уровень взаимодействия преподавателя со студентом. Более того, для продуктивного обучения на онлайн-курсах учащимся необходимо иметь более высокий уровень мотивации и самодисциплины, так как из-за онлайн-режима студенты не могут рассчитывать на те напоминания и подсказки, которые присутствуют в традиционной форме обучения.

Тем не менее, популярность MOOCs продолжает набирать обороты и влиять на систему образования. Разработчики предпринимают активные попытки усовершенствовать данную систему, чтобы повысить уровень эффективности и доступности. Однако будущее MOOCs остается неопределенным, хотя они определенно внесли вклад в мировую образовательную систему.

На данный момент число университетов, сотрудничающих с MOOCs, превышает 700, а многие страны создают свои собственные государственные альтернативы. Активно данная система продвигается в азиатских странах, таких как Индия и Китай [1, с. 174].

У каждого народа есть свои национальные психологические особенности, определяющиеся множеством факторов, к которым можно отнести веру, место рождения и проживания (разные страны предоставляют разный уровень жизни, который может основываться на особенностях расположения, что влияет на мировоззрение и ценности), особенности воспитания, традиции. Все вышеперечисленные особенности необходимо учитывать при составлении программы изучения иностранных языков для достижения наиболее быстрого и легкого усвоения материала и умения пользоваться им на практике.

Если рассматривать психологические особенности студентов Китая, то можно заметить, что им гораздо удобнее воспроизводить уже предложенную и заученную информацию, чем анализировать и высказывать собственные мысли по какому-либо вопросу. Это можно соотнести с тем фактом, что в Китае большое внимание уделяется уважению к старшим, которые всегда являются авторитетом, что также может препятствовать выражению собственных мыслей при преподавателях и профессорах.

Однако преподаватель английского языка Б. Оберг высказал мнение, что для дальнейшего успеха в университете и профессиональной деятельности рекомендуется стимулировать студентов к размышлениям и обмену мнениями [2, с. 153].

Если описывать студентов из Индии – они в большей степени склонны к выражению своего мнения. Однако у них проявляется очень высокая потребность в социальной поддержке, что является сдерживающим фактором для высказывания своих мыслей, если они не совпадают с общепринятыми. К психологическим особенностям индийцев можно добавить то, что им необходимо четко обозначать дедлайны, а также требуется информировать о графике текущего учебного контроля [3, с. 209].

Изучение английского языка в Китае усложняет тот факт, что они относятся к разным языковым семействам. Например, в китайской письменности отсутствуют буквы, а вместо них используют систему иероглифов. Кроме того, в китайском языке одну из основных ролей играет интонация. Изменение тона меняет смысл слова, в то время как в английском языке тон служит исключительно для обозначения эмоций. Данные и другие различия могут стать серьезной преградой и значительно замедлить процесс обучения. Поэтому студентам Китая стоит уделять изучению фонетики и орфографии большое количество времени и сил. Также к вышечперечисленному нужно добавить факт отсутствия фразовых глаголов (go away, be back, set up) в китайском языке, что делает их изучение одним из сложнейших аспектов в понимании, усвоении и употреблении, на что многие филологи рекомендуют обратить внимание при формировании системы изучения языка [2, с. 152].

Что касается Индии, английский язык является вторым по значимости государственным языком в этой стране после хинди. Язык хинди имеет алфавитную систему, поэтому понимание строения такого языка, как английский, значительно упрощается жителям Индии, в отличие от китайцев.

Если сравнивать уровень обучения английскому языку в Индии и Китае, то можно заметить следующее. Как мы уже говорили ранее, английский язык среди 23 государственных языков в Индии занимает второе место по важности и распространенности. Английский язык служит в качестве языка «высоких» сфер социальной коммуникации [3, с. 208].

За последнее время в городах и селах Индии было построено огромное количество частных английских школ. В средней школе обучение проходит практически полностью на английском языке, в высших учебных заведениях – только на английском языке. Однако, несмотря на повышенное внимание и повсеместное обучение, уровень английского языка трудно назвать высоким в Индии. При сдаче школьных экзаменов и поступлении в ВУЗы большинство учащихся сталкиваются с языковым барьером. Чаще всего это происходит из-за недостаточного уровня финансирования и отсутствия компетентных специалистов [3, с. 209]. Если прибегнуть к статистике, то всего лишь 8–11 % индийцев считаются англоговорящими [3, с. 210].

Если говорить о китайской системе образования, то она, к несчастью, также не является примером эффективного метода обучения. Основная проблема заключается в некорректной расстановке приоритетов. Дело в том, что основной упор в изучении языка ставится на сдачу письменных экзаменов, которые проводятся в старшей школе. Кроме того, учащиеся должны сдать CET4 или CET6 (College English Test). Исходя из этого, можно понять, что образовательная система уделяет недостаточное внимание развитию языковых навыков путем чтения, прослушивания материалов и ведения диалогов. Обычно в китайских учебниках английского языка можно найти упражнения на перевод текстов по изучаемой тематике, но они не включают в себя тексты для чтения и аудиоматериалы [2, с. 153].

Таким образом, для достижения высокого уровня владения языком необходимо корректировать систему обучения, внедряя материал для развития навыков слушания и говорения, а также стимулировать студентов к практике использования английского языка в повседневной жизни.

Подводя итоги, можно сказать о том, что изучение любого иностранного языка – это длительный, кропотливый процесс, требующий дисциплины, мотивации, времени и правильных источников для того, чтобы обучение принесло свои плоды и стало началом большого пути в развитии человека как личности, а также помогало укреплению межкультурных взаимоотношений путем коммуникации. Общим в изучении английского языка в Индии и Китае является расширение использования онлайн-ресурсов и платформ. В Индии английскому языку уделяется больше внимания, чем в Китае, так как в Индии английский является государственным языком. Однако в обеих странах нужно корректировать систему обучения, чтобы обеспечивалась возможность коммуникации и практического применения английского языка.

### Литература

1 Семенова, Т. В. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России / Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2018. – № 2. – С. 173–197.

2 Мясникова, С. В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе / С. В. Мясникова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 152–154.

3 Шелестюк, Е. В. Проблемы двуязычия и трехязычия (на примере языковой ситуации в Индии) / Е. В. Шелестюк // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 10 (432). – С. 205–215.

УДК 811'27'373'243:316.77

*Е. В. Шумейко*

### **ПРОВЕДЕНИЕ УСПЕШНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Статья посвящена особенностям проведения презентации в межкультурной среде. В статье анализируется сущность понятия «презентация» и рассматриваются ее основные составляющие. Особое внимание уделяется принципам использования вербальных и невербальных техник общения с иностранной аудиторией, приводятся примеры коммуникативного поведения, принятого в разных странах. Цель статьи – подчеркнуть важность учета культурных различий при подготовке и проведении презентаций.*

В условиях современной глобализации людям различных профессий все чаще приходится работать с представителями разных культур. Это несомненно, создает возможности для обмена опытом, но такое сотрудничество зачастую вызывает определенные трудности в общении и понимании иностранных партнеров. Одна из областей, где для достижения эффективного диалога особенно важно уделить внимание этим аспектам – проведение презентации.

«Английский термин “Presentation” переводится на русский язык как “представление”. В научной литературе презентация рассматривается несколько шире: как процесс коммуникации, связанный с представлением подготовленного сообщения для аудитории. Другими словами, презентация совмещает в себе все характеристики публичного выступления» [1, с. 44].

Первый шаг в проведении успешной презентации в межкультурной среде – понять свою аудиторию. Многие представители иностранной культуры готовы проявить снисхождение к ошибкам, которые могут допустить выступающие при проведении презентации не на родном для них языке, но для достижения понимания и во избежание культурных конфликтов при ее подготовке следует учесть культурные особенности аудитории и использовать соответствующий стиль общения и методы коммуникации. С этой целью форму и содержание презентации следует адаптировать под аудиторию.

Например, в одних культурах ценится краткость и прямота, в то время как другие предпочитают оставить определенную недосказанность выражений и использовать в значительной степени невербальные тактики общения.

Если во многих западных обществах прямой зрительный контакт ценится как знак доверия, то в Индии и Южной Азии он считается грубым.

Подчеркивание моментов сильным голосом и определенными жестами рук является признаком уверенности в Соединенных Штатах. Однако в Великобритании такой стиль может показаться резким, а в Китае – вульгарным.

В США, Канаде и Австралии очень распространено использование имен и фамилий в деловой среде. Однако в Германии, Гонконге и Португалии использование имен без необходимости считается слишком фамильярным.

В разных культурах реакция аудитории на выступление также может быть различной. Например, японская аудитория может проявлять уважение, закрывая глаза и прислушиваясь к выступающему, в то время как американцы могут хлопать в знак одобрения хорошей мысли или высказывания, а аудитория из Саудовской Аравии, в свою очередь, может не проявлять эмоций и оставаться спокойной на протяжении всего выступления. Представители одних культур могут быть заинтересованы и охотно участвовать в сессии вопросов и ответов, другие – наоборот.

Поскольку презентация – это прежде всего процесс общения, в котором для воздействия на аудиторию мы используем слова, голос и язык тела, то важно учитывать эти три составляющие при подготовке выступления.

Однако вклад этих элементов в коммуникацию является неравномерным. Американский психолог, профессор Калифорнийского университета «Альберт Мейерабиан (Меграбян) установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7 %, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38 %, а за счет невербальных средств – на 55 %» [2, с. 39].

Существует множество ситуаций, где невербальное общение более эффективно, чем вербальное. Например, если необходимо описать форму чего-либо, указать направление, выразить эмоции. Хотя слова могут в какой-то степени передать эмоции, невербальная коммуникация, а именно такие ее элементы как язык тела, тон голоса, выражение лица, жесты, может более точно передать интенсивность и сложность эмоций.

Некоторые формы невербального общения распространены повсеместно и могут быть понятными для людей, принадлежащих к разным культурам и национальностям. Например, улыбка, которая определяет счастье или удовлетворенность человека чем-либо; указательный палец, расположенный вертикально перед губами, указывающий, что необходимо соблюдать тишину; пожимание плечами, в ситуации недоумения. Однако количество таких универсальных жестов ограничено. Использование определенных жестов вне своей родной культуры может привести к недопониманию.

Известно, также, что публичные выступления предполагают поддержание зрительного контакта. Во многих странах прямой зрительный контакт считается обязательным. В большинстве западных культур, если человек смотрит прямо на вас, это признак того, что он честен и искренен. Во время выступления необходимо хотя бы раз установить зрительный контакт с каждым присутствующим в аудитории. Отведение взгляда может подорвать доверие. Однако не следует удерживать взгляд на ком-либо более 3 секунд, поскольку он может быть воспринят как враждебный.

При этом расстояние между оратором и аудиторией должно быть равно так называемой «публичной дистанции» (от 4 метров). Это пространство можно использовать, в том числе и для передвижения, что сделает презентацию более динамичной, поможет продемонстрировать переходы от одной темы к другой. Шаг, сделанный в сторону аудитории, поощрит ее к участию в дискуссии.

Язык тела, присутствующих на презентации слушателей, является не менее важным аспектом, на котором необходимо акцентировать внимание. Безразличие аудитории: зевание, поглядывание на часы, избегание зрительного контакта, – могут оказать негативное воздействие на выступающего, вследствие чего продолжать выступление может быть затруднительно. И, наоборот, «позитивный» язык тела поможет чувствовать себя комфортнее.

Переходя к рассмотрению следующего аспекта, следует отметить, что произношение отдельных звуков, ударение в словах и логическое ударение в предложениях являются ключевыми элементами при подготовке к презентации.

Неправильное произношение может привести к недопониманию и затруднить восприятие информации. Например, «*I promise, I will make it worth*». При произнесении альвеолярного звука [s] вместо межзубного звука [θ] в слове «*worth*» [wɜ:θ] мы получим слово «*worse*» [wɜ:s]. В таком случае, данное предложение может быть интерпретировано как «*Обещаю, я сделаю еще хуже*», вместо «*Обещаю, это будет стоить того*».

Высота, тон и скорость произнесения слов также могут влиять на наше сообщение. Необходимо найти идеальный баланс, чтобы донести мысль и одновременно заинтересовать аудиторию. Если говорить слишком быстро, то есть риск, что речь станет неразборчивой; если говорить слишком медленно – скучной. Кроме того, иностранцы часто теряют уверенность в себе, говоря на другом языке, и начинают говорить слишком громко из-за страха быть неправильно понятыми. Важно понимать, что культурные нормы, касающиеся громкости голоса, могут отличаться в зависимости от страны или региона. Например, в Англии высокая громкость голоса может считаться признаком плохих манер, грубости и неуважения к окружающим людям. Если выступающий допустил в своей речи произносительную, лексическую или грамматическую ошибку, использование логических пауз поможет аудитории лучше понять информацию и даст время для ее осмысления.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в любой презентации особенно важно сделать ударение на ключевом слове в предложении, которое будет определять последующую тему и занимать центральное место в повествовании. Ударение, поставленное на неправильном слове, может полностью изменить смысл высказывания. Например, изменяя логическое ударение в предложении «*Tomorrow morning I'm going to report to you on the results of the sociological survey we conducted in Belarus*» – «*Завтра утром я собираюсь доложить вам о результатах социологического исследования, которое мы провели в Беларуси*» его можно интерпретировать следующим образом:

– *Tomorrow morning* I'm going to report to you on the results of the sociological survey we conducted in Belarus. Завтра утром, не сегодня.

– Tomorrow morning I'm going to report to you on the results of the *sociological survey* we conducted in Belarus. Исследование социологическое, а не психологическое.

– Tomorrow morning I'm going to report to you on the results of the sociological survey we conducted *in Belarus*. В Беларуси, не в Великобритании.



Следует обращать внимание на правила актуального членения, чтобы передавать информацию логично и структурированно.

Использование фраз, которые помогают упорядочить выступление и указывают аудитории на то, о чем будет говориться дальше, бесспорно важно для хорошей презентации. К некоторым полезным речевым клише относятся:

- It's a pleasure to welcome you today;
- Let me start by introducing myself;
- In my presentation I'll focus on five main issues;
- Firstly..., secondly I'd like to expand on ... and after that I'll move on to ...;
- In conclusion, I'd like to ...;
- I'll be happy to answer any questions you may have.

Каждая из фраз, указанных выше, соотносится с такими разделами презентации, как вступление, главная часть, заключение, и выполняет определенную функцию, например: определяет структуру, вводит новую тему, обращает внимание, подводит итог.

В контексте межкультурной коммуникации важно учесть положение о том, что представители разных культур воспринимают информацию по-разному. Европейцы предпочитают, чтобы информация была изложена подробно. В течении всего выступления оратор должен приводить аргументы, которые послужат опорой для последнего тезиса и, используя логическую последовательность пунктов, постепенно подводить аудиторию к заключению.

В США предпочитают более быстрый темп изложения информации, основанный на фактах и цифрах. Они ценят попытки свести любую тему к ее сути, что выражается в ориентированности на конечный результат и решение задачи, а не на попытки найти объяснение той или иной проблеме.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет говорить о том, что проведение презентации для многонациональной аудитории требует овладения определенными умениями и компетенциями. Установление контакта с аудиторией в значительной степени зависит от языка ее мышления, культуры и традиций, принятых в той стране, где проводится презентация, поскольку аудитория оценивает оратора и его презентацию, прежде всего, через призму своей культуры.

Презентация оценивается не только по качеству содержания, но и по тому, как ведущий ее проводит. Зачастую выступающие уделяют внимание только вербальной составляющей презентации, но без знания языка тела и умения его использовать, шансы достичь поставленной коммуникативной цели значительно снижаются, поскольку невербальный язык тела является такой же частью культуры, как и вербальный. При проведении презентации важно обращать внимание на ударение, паузы, интонацию и темп речи. Чтобы передавать информацию логично и структурированно, следует учесть правила актуального членения. Кроме того, при проведении презентации важно учитывать множество факторов, таких как содержание материала, использование визуальных средств, установление эмоционального контакта с аудиторией и т. д. Все эти элементы в совокупности влияют на общее восприятие презентации и определяют ее успех. Понимая эти нюансы, можно адаптировать презентацию таким образом, чтобы она нашла отклик у аудитории и позволила избежать возможных недоразумений.

## Литература

1 Малетова, М. И. Опыт зарубежных вузов в подготовке проведения презентаций / М. И. Малетова, Е. Л. Пантюхина // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Экон. и право. – 2009. – № 1. – С. 44–52.

2 Теория и практика коммуникации : учебно-методический комплекс / сост.: Е. Н. Горегляд. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – 85 с.

*А. В. Ярославский*

## ДЕПОРТАЦИЯ МИРНОГО НАСЕЛЕНИЯ В КОНЦЛАГЕРЬ ОЗАРИЧИ

*В данной статье поднят вопрос о транспортировке мирного населения на территорию группы концлагерей под общим названием «Озаричский лагерь смерти». Статья создана с целью увековечивания памяти не только узников лагеря, но и тех, кто даже не добрался до него. Само мероприятие было проведено силами 9 армии в промежутке с 12 по 15 марта. При написании статьи были широко использованы задокументированные показания выживших узников. Также показаны методы и условия проведения перевозки и сопровождения мирного населения в места окончательного расположения. Присутствует перечисление тех населенных пунктов, из которых забирали для отправки в этот лагерь.*

На основании исследуемых материалов и опросов бывших узников, мероприятие по депортации населения началось задолго до изданного командованием 9-й немецкой армии приказа от 8 марта 1944 года «О саботажничестве», в котором было сказано, что при отводе немецких частей неработоспособное население должно оставаться в прифронтовой зоне, особенно больные тифом, которые до этого были размещены по деревням. Это значит, что еще с конца января 1944 года мирное население, среди которого было много больных тифом, насильно перемещалось в специальные лагеря-накопители в определенных населенных пунктах под предлогом эвакуации: защиты и спасения их от артиллерийских обстрелов Красной Армии, приближения линии фронта. Людям предлагалось взять с собой только ценные вещи и продовольствие. Правда, потом, когда их этапировали в Озаричские лагеря, «немецкие офицеры и солдаты отобрали все взятые жителями ценности, а по прибытии на место ограбили их вторично. Людей раздели и разули, отобрали имевшиеся у них продукты питания, не оставив хлеба даже для маленьких детей» [1, с. 147–148].

Следует упомянуть, что в основном в этих пересыльных пунктах находилось население из Рогачевского, Жлобинского, Паричского и Быховского районов. Были жители из Гомеля, Гомельской и Полесской областей, а также население других областей, ранее угнанные гитлеровцами из своих и обосновавшиеся в вышеназванных районах. В этих временных лагерях они находились от 7 до 15 дней.

9 марта 1944 года в городе Бобруйске состоялось совещание начальников штабов корпусов 9-й армии вермахта, службы безопасности (СД) с начальником штаба армии, генерал-лейтенантом Штедтке и начальником штаба тыла армии, полковником Вернером Боденштайном, на котором был составлен письменный приказ, который 12 марта 1944 года был представлен командованию группы армий «Центр».

Приказом за № 233/44 командующий армией генерал Гарпе распорядился о проведении акции 12 марта в 4.00 ч. утра. Ее целью было депортировать «больных, инвалидов, стариков и женщин с двумя и более детьми младше 10 лет, а также прочих нетрудоспособных лиц» на участке всего корпуса [2, с. 403].

Из «Отчета об эвакуации неработоспособного гражданского населения на вражескую сторону» штаба 9-й германской армии штабу группы армий «Центр» от 28.03.1944 №2685/44 выясняем, что доставка собранного мирного населения к лагерям осуществлялась пешком или на гужевом транспорте.

По данным архивных материалов, оккупантами было организовано девять сборных лагерей в следующих пунктах: в городе Жлобин (в районе железнодорожного вокзала), в городе Рогачеве, на станциях Красный Берег, Телуша, в деревне Симгоровичи, на станции Рудобелка, в районе деревни Микуль–Городок, на месте сожженной ранее деревни Порослище, в районе деревни Готок Октябрьского района Полесской области.

Также были созданы конечные лагеря в районе хутора Дертъ, в трех километрах северо-западнее Озаричей, и в районе Подосинник–Семеновичи, в которые сгонялось население, содержавшееся в выше перечисленных сборных и промежуточных лагерях.

План операции был тщательно подготовлен. 12 марта 1944 года в 4 часа, как и намечалось, дивизии приступили к отбору гражданского населения во всех районах. Команды учета в большинстве случаев под командованием полевой жандармерии, были разделены на группы, заблаговременно подготовлены участки для сбора населения, где дивизионные эскаупы дожидались команды приступить к отбору трудоспособных [2, с. 407]. Помогали им в этом деревенские старосты и переводчики.

Из рассказа бывшего узника Озаричского концлагеря Казакова Е.С.: «Начали сгонять людей к центру деревни, люди не знали, что их ждёт, но догадывались, что их могут сжечь, как сожгли тех, кто жил здесь раньше. Но вместо этого их начали куда-то уводить. Те, кто был болен тифом, должны были ехать в машине, остальные пешком».

Бывшая узница Андреева Н. К. рассказывала: «Человек 50 жандармов во главе с офицером, окружив село, выгнали всех жителей на улицу, заявляя, что это только на пять минут. Выгнав всех жителей на улицу, жандармы оцепили нас конвоем. Тут по указанию офицера нас всех стали разделять на три группы: одна группа – все трудоспособное население, вторая – женщины с детьми, инвалиды и старики, третья группа – больные» [2, с. 69].

Из протокола допроса Галкиной М. П.: «12 марта 1944 года в 5 часов утра к нам в квартиру прибыл жандарм из городской комендатуры и приказал, чтобы через час были у комендатуры города для эвакуации из города» [2, с. 76].

Из-за большого количества маленьких и грудных детей приходилось буквально битком набивать предназначенные для перевозки скота вагоны. В общей сложности на станцию Рудобелка было додано 9 грузовых по 40 вагонов для перевозки скота, в которых рассчитывали перевезти от 2600 до 2800 гражданских лиц. При дневных температурах около нуля «гражданские лица до двух суток провели в товарных вагонах с затянутыми колючей проволокой окнами» [2, с. 408]. Из протокола опроса Быковой Лидии Лаврентьевны, жительницы города Жлобина: «...Всех согнали к немецкой комендатуре на станцию Жлобин. Больных, которые не могли самостоятельно передвигаться, грузили в машины и везли к вагонам, остальных гнали пешком. Потом всех людей, без разбора, больных и здоровых, заталкивали до отказа в вагоны... Люди в вагонах лежали друг на друге, невозможно было пошевелиться, стоял сплошной стон и крик. Немцы закрыли дверь вагона и закрутили проволокой. В вагоне стояла невероятная вонь, трудно было дышать... Так мы ехали более 12 часов. Выгрузили нас на станции Рудобелка» [4, с. 26].

Всего же на станцию Рудобелка за 13 и 14 марта было перевезено 27 000 человек. После каждой выгрузки возле вокзала Рудобелки лежало много умерших: люди умерли от голода и холода в процессе транспортировки их на станцию Рудобелка. Всех доставленных поездами людей фашисты помещали в лагерь Рудобелка. Оставшиеся в живых (умерло в Рудобелке более 1000 человек), голодные и полураздетые должны были преодолеть пешком 35 километров до водворения их в концлагеря «Дертъ» или «Озаричи».

Из отчета командования 9-й армии высшему командованию группы армий «Центр» узнаем, что из Жлобина, Красного Берега и Телуши 12.03.44 отправлено 4 поезда, 13.03.44 – соответственно, 4 поезда, а 14.03.44 – 1 поезд [2, с. 59].

В общем, сам процесс транспортировки выглядел следующим образом. Людей доставляли пешком или на машинах на железнодорожные станции, где их загружали в товарные вагоны и по железной дороге через Бобруйск перевозили на станции Рудобелка, Рабор, Старушки, где выгоняли из вагонов.

Вследствие весенней распутицы, а также из-за невероятно огромного количества людей, превышающего первоначально запланированные цифры, отправлять их в лагеря от станций не представлялось возможным, поэтому решено было больных, которые не могли идти самостоятельно, отвозить на машинах, а тех, кто мог идти, и здоровых гнали колоннами под конвоем, состоявшим в основном из групп СС с собаками и полицаяв. Тех, кто падал, отходил на обочину, отставал и просто останавливался, избивали или пристреливали. Дороги от пересыльных пунктов до лагерей были усыпаны трупами. Сколько погибло людей на этих путях в лагеря, установить до сих пор не представляется возможным. Освобожденная из лагеря Пекарская Л., например, сообщила: «В дороге немцы били нас, отстававших расстреливали. Вот идет женщина с тремя детьми. Один малыш упал, немцы стреляют в него. Когда же мать и двое ее детей в ужасе оборачиваются, солдаты–звери поочередно стреляют и в них. Мать поднимает истошный крик, и этот крик обрывается выстрелом в упор» [1, с. 156].

Таким образом, мучения людей начинались задолго до попадания в лагерь. Сам путь доставлял людям чудовищные страдания и пытку, которые не все смогли вынести. 16 марта 1944 года депортируемые были распределены на три конечных лагеря, где мирное население пробыло всего несколько дней (максимум 4 дня) в нечеловеческих условиях и за это время погибло более 9 тысяч человек. Освобождение пришло 18 марта и было проведено силами 65-ой армии первого Белорусского фронта генерала Батова.

Но возвращаясь к теме статьи, нужно констатировать исторический факт, и он заключается в том, что количество жертв на территории лагеря и так огромно, но до конца не выяснено, а о количестве погибших и зверски замученных еще по пути вообще невозможно подсчитать. И эти жертвы являются не меньшей трагедией лагеря чем его узники.

### Литература

1 Преступления немецко-фашистских оккупантов в Белоруссии. 194 –1944 / сост.: И. Белуга, Н. И. Каминский, А. Л. Манаенков. – Минск : Беларусь, 1965. – 464 с.

2 Расс, К. Человеческий материал. Немецкие солдаты на Восточном фронте / К. Расс. – Москва : Вече, 2013. – 496 с.

3 Без срока давности. Беларусь: преступления нацистов и их пособников против мирного населения на оккупированной территории БССР в годы Великой Отечественной войны. Гомельская область. Сборник архивных документов и материалов / сост.: А. Р. Дюков, В. Д. Селеменев [и др.]. – Минск : НАРБ; Москва : Фонд «Историческая память», 2021. – 576 с.

4 Озаричи – лагерь смерти. Документы и материалы / сост. М. И. Богдан [и др.]. – Москва : НАРБ, 1997. – 132 с.

## **АВТОРЫ**

### **ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Агамалыева Э. Т. Использование средств наглядности в обучении аудированию в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Богатикова Л. И., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. пед. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Белько Д. В. Методика работы с художественным фильмом на уроке английского языка в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ахраменко Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Билас Д. С. Обучение письменной речи и технике письма на начальном этапе в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Коноплёва А. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Волкова Д. Ю. Языковая среда как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Гвоздь В. С. Использование аутентичных материалов на уроке английского языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Швайликова О. Е., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Горбатюк Д. С. Роль песен в изучении английского языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Ермакова Е. И. Игровые приемы обучения фонетике на уроках английского языка в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ахраменко Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Зинкевичус К. А. Паремнологический анализ концепта «любовь» в английской картине мира.** Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Хорсун И. А., зав. кафедрой теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Злотникова Ю. А. Методика работы с текстом для ознакомительного чтения на уроке английского языка в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ахраменко Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Казанникова Д. А. Адресованность речи интервьюируемого журналисту.** Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Хорсун И. А., зав. кафедрой теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Карачинцева А. К. Эффективность использования игровых приемов при обучении лексике на начальном этапе средней школы.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Хорсун И. А., зав. кафедрой теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Касьянова Т. И. Использование метода проектов при обучении монологической речи на уроке иностранного языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Швайликова О. Е., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Костюкова Я. В. Мотивационные аспекты интерактивных технологий в обучении.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ахраменко Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Лукашова А. А. Роль викторины на уроке иностранного языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Макарцова А. С. Роль компенсаторной компетенции в овладении иностранным языком учащимися средней школы.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Мельченко Е. Г. Роль опор в обучении английскому языку в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Монжаро А. Н. Фразеологизмы с компонентом «природные явления» в английском языке.** Факультет иностранных языков, 1 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Наумова В. Д. Приёмы работы с аудиотекстом на уроке английского языка в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Нефёдова В. Е. Методика формирования пассивного и потенциального словаря учащихся средней школы.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Нурманбетова Д. В. Критерии отбора аутентичных материалов для обучения английскому языку в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Осипович А. К. Песня как средство обучения иностранному языку в старших классах средней школы.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Лиденкова О. А. доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Павлова А. В. Анализ современных онлайн-платформ для изучения иностранного языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Пацукевич Н. И. Повышение эффективности изучения иностранного языка путем потребления развлекательного иноязычного контента.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Каребо О. Н., ст. преподаватель кафедры романо-германской филологии, тел. 50–38–28.

**Семёнов А. А. Групповая работа на уроке английского языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Швайликова О. Е., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Слепцов И. А. Дебаты как технология обучения английскому языку в старших классах средней школы.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ахраменко Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Спорнова Е. В. Контроль и его роль в формировании лексических навыков.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Суржикова В. С. Проблемная ситуация как средство обучения иноязычному говорению.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гуд В. Г., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Тарнавская А.К. Тестовые формы контроля умений чтения.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Хорсун И. А., зав. кафедрой теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Туркова Я. Г. Использование интерактивной доски в образовательных целях.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Ханеня С. А. Методика использования компьютерных игр в обучении английскому языку в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Лиденкова О. А. доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Целуева А. М. Использование музыки и песен как способ формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

### **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**Алдакушкина Н. В. Народные варианты песни «Катюша»: особенности бытования.** Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Афанасьев И. Н., зав. кафедрой русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

**Артемьева Д. М. Проблема формирования межкультурной компетенции на уроках английского языка.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Лукашова Ю. Д., ассистент кафедры русского, общего и славянского языкознания, магистр филол. наук, тел. 51–21–47.

**Арэшка Ю. А. Жанчына і праблема выбару: на прыкладзе твораў Элаізы Ажэшкі.** Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Афанасенка К. С. Вобраз чалавека ў ваеннай лірыцы Анатоля Вярцінскага.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Бусева К. В. «Шляхціц Завальня» Яна Баршчэўскага: актуальнасць гучання ў XXI стагоддзі.** Філалагічны факультэт, 1 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Бык А. С. Проблема самоубийства в творчестве Ф. М. Достоевского.** Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Берёзко А. Ф., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

**Гайдук Н. А. Фразеологический и паремиологический материал на уроках изучения синтаксиса русского языка.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Дзядкова А. С. Сінтаксічныя сродкі выяўленчай выразнасці ў паэтычным дыскурсе Ніла Гілевіча.** Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Станкевіч А. А., прафесар кафедры беларускай мовы, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–46.

**Душечкина Л. С. Переносные значения лица в семантической структуре названий мифологических существ.** Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Тимошенко Е. И., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Ефременко А. В. Особенности имён собственных в повести Аркадия и Бориса Стругацких «Трудно быть богом».** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Бойкова С. Н., ст. преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания, тел. 51–21–47.

**Иванова А. А. Применение занимательных элементов на уроках английского языка.** Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Хазанова Е. Л., доцент кафедры белорусского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–46.

**Иванюк Г. А. Вопыт працы сацыяльнага педагога з цяжкімі падлеткамі і моладзю “групы рызыкi”.** Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Хазанова К. Л., дацэнт кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

**Кондюхова Е. С. Прецедентное имя Иуда в Национальном корпусе русского языка (атрибутивные характеристики носителя имени).** 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.

**Копнинова А. И. Использование творческих заданий на уроках русского языка в школе.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Асенчик Е. Ф., ст. преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания, тел. 51–21–47.

**Мареш К. Н. Образ Лизы Калитиной в романе И. С. Тургенева «Дворянское гнездо».** Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

**Мастеренко П. П. Тематическая группа названий лиц в лексикографических сводах Н. В. Гоголя.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Міхалка А. В. Эўфанічная арганізацыя паэтычнай мовы Яўгеніі Янішчыц.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Воінава А. М., заг. кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

**Остапенко В. В. Эволюция образа Суини Тодда в литературе и кинематографе.** Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Гречаникова Е. Л., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

**Піменава А. В. Драматургічны талент Раісы Баравіковай: п’еса “Барбара Радзівіл”.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Пімінёнкава Т. В. Жаночыя вобразы-архетыпы і іх трансфармацыі ў буйной прозе Алены Брава.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Расол В. С. Стилистические особенности романа В. В. Набокова «Ада, или радости страсти».** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Азарова И. Б., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

**Спектор Ю. Д. Освоение грамматических норм в процессе изучения морфологии и синтаксиса.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Сцепчанка В. А. Метады актыўнага навучання на ўроках беларускай мовы.** Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Хазанова К. Л., дацэнт кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

**Ткаченко А. Г. Мифологические образы в творчестве Э. Т. А. Гофмана (на примере сказки «Дож и Догаресса»).** Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Кастрица Е. А., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.



**Уніятава К. В. Адметнасці вырашэння ваеннай тэмы ў позняй прозе Івана Шамякіна.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Фелькіна А. М. Асноўныя вобразы інтымнай лірыкі Яўгеніі Янішчыц.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Чжан Чэньхао. Соматические фразеологизмы в русском и китайском языках.** Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Аксёничкова-Бирюкова А. А., ассистент кафедры русского, общего и славянского языкознания, магистр филол. наук, тел. 51–21–47.

**Шпалок І. Р. Містыка як мастацкая дамінанта аповесці “Незламная свечка” Анатоля Казлова.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Шчалкун М. С. Гукавыя асацыяцыі ў паэтычным дыскурсе Леаніда Дранько-Майсюка.** Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Стацкевіч А. А., прафесар кафедры беларускай мовы, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–46.

**Язерская М. С. Інфернальная вандроўка як тэкстаўтваральны матыў у беларускай літаратуры XX стагоддзя.** Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Якаўленка К. В. Праблема выбару ў ваеннай прозе Васіля Быкава: на прыкладзе аповесці “Трэцяя ракета”.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

#### ***ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ***

**Артюшко Н. А. Карьера римского аристократа в эпоху Ранней империи.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, аспирант. Научный руководитель Козленко А. В., штатный сотрудник кафедры истории древнего мира и средних веков, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–31.

**Бадюлин Ю. В. Структура и организация кавалерии ВКЛ в XVI–XVII веках.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций. 2 курс. Научный руководитель Черепко С. А., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

**Бондарь Е. А. Первая мировая война в культуре Беларуси.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Корникова Н. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, тел. 51–03–29.

**Гареленко М. П. Иконопись Византии периода Македонского ренессанса на примере иконы «Омовение ног».** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

**Готальская А. А. Типы культурных объектов города Минска на современном этапе.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

**Грива Н. В. Каменные кресты в Турове.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Жданович П. Л., ст. преподаватель кафедры философии и специальных исторических дисциплин, тел. 51–03–31.

**Дагуревич К. В. Перевод белорусскоязычных реалий на английский язык (на примерах из произведений Василя Быкова).** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Лещенко Л. А., преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, канд. филол. наук, доцент тел. 51–00–57.

**Данченко А. А. Казимир Пуласки – отец американской кавалерии.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Шилиев А. П., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51–03–12.

**Дежко А. И. Усилия польской дипломатии, направленные на укрепление международно-правового статуса рижской границы.** 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.

**Есьман Е. А. Оборонительные бои на территории Беларуси в 1941 году.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Цацарин В. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, тел. 51–03–29.

**Задорожная А. Р. Пещера Ласко как памятник палеолитического искусства.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

**Исакова М. П. Слова-реалии в межкультурной коммуникации.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Сакович Т. С., преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51–00–57.

**Кастэнка І. І. Роля савецкай вайскавай разведкі ў 1941 годзе.** Факультет гісторыі і міжкультурных камунікацый, 2 курс. Навуковы кіраўнік Ждановіч П. Л., ст. выкладчык кафедры філасофіі і спецыяльных гістарычных дысцыплін, тел. 51–03–31.

**Клейменова Е. С. Образ римской Британии в британской историографии.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций. 4 курс. Научный руководитель Кротов А. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–12.

**Костюčkova Я. В. Е. Р. Дашкова как представитель эпохи Просвещения в России.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., зав. кафедрой философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–31.

**Красуцкий И. М. Развитие огнестрельного оружия в XVI веке.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Шилиев А. П., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51–03–12.

**Ларченко А. Н. О внутренней форме некоторых английских фразеологизмов с компонентом-этнонимом.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Аксенчиков-Бирюков С. Ю., преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51–00–57.

**Любицкий М. С. Нацистские преступления по отношению к населению БССР: по материалам Нюрнбергского процесса.** 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.

**Новикова В. И. Дипломатическая подготовка к созданию Организации Варшавского договора.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Рожкова С. Н., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51–03–12.

**Паплёўка Н. Д. Палітыка царскага ўраду ў дачыненні да шляхты Паўночна-Заходняга края пасля паўстання 1830–1831 года.** Факультэт гісторыі і міжкультурных камунікацый, 2 курс. Навуковы кіраўнік Міхедзька В. А., дацэнт кафедры гісторыі Беларусі, канд. гіст. навук, дацэнт, тэл. 51–03–29.

**Подольный Н. Н. Годы государственной службы И. С. Аксакова и их значение.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., зав. кафедрой философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–31.

**Поляков М. М. Отражение национальных мотивов в рекламе пищевой продукции Беларуси.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Попов И. В. Религиозная жизнь на страницах делопроизводства уполномоченного по делам РПЦ по Гомельской области во второй половине 1955–1956 годов.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Черепко С. А., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Рабцаў Д. В. Савецкія дэсантнікі ў бітве пад Масквой.** Факультэт гісторыі і міжкультурных камунікацый, 4 курс. Навуковы кіраўнік Верамееў С. Ф., заг. кафедры філасофіі і спецыяльных гістарычных дысцыплін, канд. гіст. навук, дацэнт, тэл. 51-03-31.

**Рейман П. Д. Мемориальные объекты и памятные места Великой Отечественной войны Светлогорского района.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Старовойтов М. И., доцент кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Сачек П. С. Современные выставки декоративно-прикладного искусства в Беларуси.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Сивова П. Г. Меценатство семьи д'Эсте в Ферраре в эпоху Возрождения.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Дубровка Е. Н., канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Судаков А. В. Колониальная политика Англии в Египте в 1848–1863 годов.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Кротов А. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Таратынова Д. Е. Реализация политической корректности в русской и английской лингвокультурах.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Акулич Ю. Е., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Титоренко Е. А. Основные различия кулинарной и гастрономической лексики немецкого языка в Австрии и Германии.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Солохина О. В., преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Шешарук С. В. Мемориальные объекты и памятные места Великой Отечественной войны Добрушского и Ветковского районов.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Старовойтов М. И., доцент кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Шимук А. В. Изучение английского языка в Индии и Китае: общие и отличительные особенности.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Аверьянова В. В., преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, канд. филол. наук, доцент, тел. 51-00-57.

**Шумейко Е. В. Проведение успешной презентации в условиях межкультурной коммуникации.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Сакович Т. С., преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Ярославский А. В. Депортация мирного населения в концлагерь Озаричи.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

*Научное издание*

## **ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЫХ ' 2023**

Сборник научных работ  
студентов, магистрантов и аспирантов

*В трех частях*

*Часть 3*

Подписано в печать 08.09.2023. Формат 60x84 1/8.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 33,02.  
Уч.-изд. л. 28,76. Тираж 10 экз. Заказ 441.

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.